﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

***

الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء التقويم البديل

Training Needs of Upper Grades Female Primary School Teachers on the Base of Alternative Assessment

إعداد

أ. زينة بنت حاسن بن أحمد الشهري
باحثة بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الملك سعود
المملكة العربية لسعودية

أ.د. لطيفة بنت صالح بن محمد السميرى
أستاذ المناهج العامة
كلية التربية – جامعة الملك سعود
المملكة العربية لسعودية

مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية العدد الخامس – أكتوبر ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، والكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينتي البحث حول الاحتياجات التدريبيّة للمعلمات في مجال التقويم البديل، وكذلك الكشف عن أثر المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في التقويم البديل) المتعلقة بعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة في درجة الاحتياجات التدريبية لهن في مجال التقويم البديل، واتبع المنهج المسحي، حيث أُستخدم من خلاله استبانة مكونة من (٦٢) عبارة موزعة على (٥) محاور: (التقويم القائم على الأداء، التقويم باستخدام ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، التقويم بالملاحظة)، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتكونت عينة البحث من (٣٨٣) معلّمة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية داخل مدينة الرياض، و(١٨٩) مشرفة تربويّة للمرحلة الابتدائية لكافة التخصصات في إدارة التعليم بالرياض، وقد تم تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة البحث، وتوصل البحث إلى إن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل كبيرة من وجهة نظر المعلمات، والمشرفات التربويات وذلك في كافة المحاور: (التقويم القائم على الأداء، التقويم باستخدام ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، التقويم بالملاحظة).

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بتوصيات ودراسات مقترحة أهمها: تكثيف الدورات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في جميع التخصصات، وفقًا لحاجاتهم التدريبية في مجال استخدام أساليب التقويم البديل، ودعوة القائمين على نظام التقويم في وزارة التعليم لعمل دليل عملي إرشادي عن كل ما يخص توظيف التقويم البديل بحيث يكون المرشد الأوّل للمعلمة، ووضع معايير ومحكات من قبل خبراء في هذا المجال؛ حتّى يُستَند إليها من قبل معلمات المرحلة الابتدائية في تقويم ملف الإنجاز.

Abstract

of upper grade female primary school teachers from teachers' and educational supervisors' point of views in the field of alternative evaluation. It also aimed to reveal the differences between the responses of the two research samples in the field of teachers' alternative evaluation training needs. It also aimed to detect the effect of some variables (qualifications, years of experience, number of Alternative Evaluation training courses) on upper grades female primary school teachers' degree of training needs.

To fulfill these aims, the researcher used a (62)-statement questionnaire consisted of (5) domains: (performance based evaluation, portfolio based evaluation, self-evaluation, peer evaluation and observation based evaluation). Validity and reliability of the questionnaire were verified. The research sample consisted of (383) upper grades female primary school teachers and (189) educational supervisors. Data were analyzed to find out the following resultsThe degree of training needs for upper grade female primary school teachers in the field of alternative needs, is enormous in all domains, according to teachers' and supervisors' point of views.

Alternative evaluation training courses for upper grade female primary school teachers in all educational fields. An alternative evaluation practical guide is also recommended to help teachers throughout the process of evaluation. Criteria should be also developed to help teachers throughout the process of portfolio evaluation.

Further research is suggested by the researcher to provide a proposed study for

.

مقدمة:

دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم، وحركات الإصلاح التربوي إلى "التقويم البديل"، والذي يعد تحوّلًا مهمًا في الممارسات السائدة في القياس والتقويم، حيث يركز على تقويم الأداء، وهو تقويم متعدد الأبعاد، ولا يقتصر على الورقة والقلم، ويؤكد على إيجابيّة دور التلميذ ومشاركته، ويقدّم شواهد، ومؤشرات متنوعة تتناسب مع تعدّد الأهداف التربويّة واختلاف مستوياتها ومجالاتها؛ لتعطي صورة متكاملة عن جوانب تعلّم التلميذ (علّام، ٢٠١٤). كما أنه يرافق عمليتي التعليم والتعلّم، ويربطهما معًا لمعرفة ما حققه التلميذ من أهداف العمليّة التعليميّة، ويعد جزءًا أساسيًا من مساعي تطوير المناهج التعليميّة التي تركز على تعلّم التلاميذ الهادف (*Mueller, 2002*).

وبالرغم من إيجابية استخدام التقويم البديل في تقويم تحصيل التلاميذ إلاّ أن العديد من المعلمين لا يعطون التلاميذ الفرصة لإثبات تعلمهم بطرق أكثر واقعية من خلال أساليبه والمتناسبة مع أنشطة التعلم لقلّة تدربهم على استخدامه (*Corcoran et al,2004*).

ويشير الأحمد (٢٠١٦) إلى أهميّة التدريب أثناء الخدمة، إلا أن هناك تدني في مستوى تأثير البرامج التدريبيّة على المعلمين والمعلمات؛ ويرجع ذلك إلى أن مخططي البرامج لم يقوموا بتخطيط التدريب بناءً على الاحتياجات الفعليّة للمتدربين، ويعد تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوة الأولى للعملية التدريبيّة، لتزويد المتدرّب بالمعارف والمهارات التي تعمل على تطوير مستوى أدائه، وأي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي لتلك الاحتياجات لا يؤدي دوره بالشكل المطلوب.

ويؤكد تيتر وبولدو(*Tatar & Buldu, 2013*) على أن البرامج التدريبية القائمة على تحديد احتياجات المعلمين الفعلية في مجال التقويم البديل تسهم في تحسين فاعلية المعلمين الذاتية اتجاهه، كما تدفعهم نحو استخدامه، عند التخطيط لدروسهم.

وبناءً على ما سبق تتضح أهمية تضمين أساليب التقويم البديل في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بعد تحديد احتياجاتهم التدريبيّة في مجال التقويم البديل، وأن يتم ذلك بأسلوب علمي، لما له من دور فاعل في تحسين عمليات التعليم والتعلّم والتقويم لتحقيق الأهداف المنشودة، الأمر الذي قد يسهم في تطوير المنظومة التعليميّة لتصبح مواكبة للاتجاهات التربويّة الحديثة.

مشكلة البحث:

سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم إلى توفير نظام تقويم شامل تتكامل أساليبه وأدواته وطرق تطبيقه لتتوافق مع التطورات والاتجاهات الحديثة في مجالي المناهج والتقويم في تحقيق الترابط والتكامل بين التعلّم والتدريس والتقويم، لتحقيق ما تهدف إليه سياسة التعليم في المملكة من تربية الذات وغرس القيم وتنمية تفكير التلاميذ، وخاصة في المرحلة الابتدائية التي هي أساس النظام التعليمي، وأهم مراحل تكوين شخصيّة التلميذ، وعليها يتوقف نجاحه في المراحل التعليميّة التّالية (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ).

كما أكدت في تعميمها رقم ٣٥٦٤٥١٤١ وتاريخ ١٤٣٥/١٠/١٦هـ على ضرورة تطبيق أدوات أخرى للتقويم بجانب الاختبارات التحريريّة، لتكون شواهد على مستوى أداء التلاميذ في المرحلة الابتدائية (وزارة التعليم، ١٤٣٥هـ). ويحتاج ذلك إلى إعداد المعلمين، وتدريبهم من قبل الجهات المسئولة على استخدام أساليب وأدوات التقويم البديل، أيًّا كانت مجالات تخصصاتهم؛ لمواكبة جهود التطوير (الجودة، ٢٠١٦).

كما دلت الدراسات السابقة التي هدفت إلى معرفة واقع ودرجة استخدام وممارسة المعلمين لأساليب التقويم البديل في المرحلة الابتدائية، كدراسة (معشي والمقحم، ٢٠١٨؛ القرشي، ٢٠١٦؛ السواط، ٢٠١٤) على أن درجة معرفة واستخدام المعلمين للتقويم البديل وأساليبه كانت متوسطة إلى منخفضة، ونظرًا لقلّة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل أصبح من المهم تأهيل معلّم المرحلة الابتدائيّة، ورفع كفايته في استخدام التقويم البديل باعتماد تدريبه المستمر أثناء الخدمة، وذلك ما أوصت به دراسة كل من العثيم (٢٠١٠). "ولن يكون التدريب هادفًا إلّا بربط برامجه بالحاجات الفعليّة للمعلمين" (حجازي، ٢٠١٠، ٦٦)، ومن خلال عمل الباحثة معلمة في المرحلة الابتدائية لمدة عشر سنوات تبيّن لها، أن مستوى استخدام معلمات هذه المرحلة لأساليب وأدوات التقويم البديل متفاوت.

ويشير القويعي(٢٠١٧) إلى أن البرامج التدريبية لن تحقق أهدافها، إلّا إن انطلقت من رصد احتياجات المعلّم الفعليّة، والتي تمكّنه من إحداث التغيير المطلوب، وتحقيق أهداف المنهج، وذلك ما أكدته دراسة كلّ من العتيبي (٢٠١١)، والعضياني (٢٠١٦)، أن هناك قصورًا في تحديد الاحتياجات التدريبيّة لمعلّمي ومعلّمات المرحلة الابتدائيّة في مجال التقويم

التربوي؛ ولذلك أوصت بضرورة إشراك المعلّم في تحديد الحاجات التدريبيّة؛ لتكون منطلقًا لتطوير برامج التدريب الحالية.

وبناءً على ما سبق ولعدم وجود دراسات سابقة –حسب اطلاع الباحثة– تناولت الاحتياجات التدريبيّة لمعلمات المرحلة الابتدائيّة في التقويم البديل؛ جاءت فكرة البحث الحالي للتعرّف على الاحتياجات التدريبيّة لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة في مجال التقويم البديل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات.

أسئلة البحث:

أجاب البحث عن السؤال الرئيس التالي: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل؟، من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، من وجهة نظرهن في مجال التقويم البديل؟
٢. ما درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، من وجهة نظر المشرفات التربويات في مجال التقويم البديل؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى: التعرّف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل، من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، من وجهة نظرهن في مجال التقويم البديل.
٢. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، من وجهة نظر المشرفات التربويات في مجال التقويم البديل.

أهميّة البحث:

تمثَّلت أهميّة البحث في جانبين، نظرية وعملية على النحو التالي:

١. توفير أدبيات تسهم في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل.
٢. يأتي هذا البحث استجابة لمتطلبات رؤية المملكة العربيّة السعوديّة ٢٠٣٠في ضرورة رفع كفاءة المعلّم وتطوير قدراته، والعمل على تأهيله بأفضل الطرق وأحدث البرامج.

٣. يساعد البحث معلمات المرحلة الابتدائية، في توجيههن نحو جوانب القصور لديهن فيما يتصل بإعداد واستخدام أساليب التقويم البديل والعمل على معالجتها، لتحسين أدائهن المهني.
٤. يساعد البحث المشرفات التربويات، على تحديد الاحتياجات التدريبيّة الفعلية لمعلمات المرحلة الابتدائية في توظيف أساليب التقويم البديل في، لمعالجتها عن طريق العمليّة الإشرافيّة، وتنفيذ البرامج التدريبيّة.
٥. يساعد البحث الباحثين التربويين في مجال التقويم البديل بما يسهم في تطوير تطبيق أساليب التقويم البديل.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تحديد الجوانب الموضوعية الأتية:

- الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل.
- أساليب التقويم البديل التالية: "التقويم القائم على الأداء، وملف الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، التقويم القائم على الملاحظة".

الحدود المكانية: اقتصر البحث على مدارس التلميذات الابتدائية الحكوميّة في مدينة الرياض، للتعليم العام.

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

الاحتياجات التدريبية (Training needs):

تعرّف الاحتياجات التدريبيّة بأنّها: "جملة من التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد بقصد تطوير أدائهم، والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء" (الخطيب، ٢٠١٨، ص٣٢١) ، وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنّها: مقدار النقص الحاصل بين المعرفة والمهارات والخبرات الحالية لدى معلّمة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في مجال استخدامها للتقويم القائم على الأداء، وملف الأعمال، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، والتقويم بالملاحظة، وبين ما يجب أن تكون عليه تلك المعرفة والمهارات والخبرات من وجهة نظر المعلمات، والمشرفات التربويات؛ لتكون المعلمة قادرة على تقويم التلميذات في المدرسة بكل كفاءة واقتدار.

التقويم البديل (*Alternative Assessment*) يعرّف التقويم البديل بأنّه عبارة عن: "تقويم متعدّد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشمل أيضًا أدوات أخرى متنوعة، مثل: ملاحظة أداء المتعلّم، والتعليق على نتائجه، وإجراء مقابلات شخصيّة معه، ومراجعة إنجازاته السابقة" (هاشم، ٢٠١٧، ٢٦٥)، وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنّه: مجموعة من الأساليب مثل: ملف الإنجاز، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم بالملاحظة التي تستخدمها معلّمة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، لتقويم أداء تلميذاتها في مهمات تقييم حقيقيّة بدلًا من الاعتماد على الأساليب التقليديّة للتقويم؛ للتحقق من مدى تقدّم تلميذاتها نحو تحقيق أهداف المنهج، وفق معايير ثابتة معدَّة مسبقًا.

أساليب التقويم البديل (Alternative Assessment Methods):

تعرّف أساليب التقويم البديل بأنها: "نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهمات حياتيه واقعية تبيّن قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسيّة، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية أدائه وفقًا لمستويات أداء محددة" (*Dixon,2010*)، وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأساليب والطرق التي تستخدمها معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في كافة التخصصات لتقويم سلوك التلميذة وأدائها، وإصدار الحكم على نتائجها في ضوء معايير معدَّة مسبقًا، بحيث يتم معرفة قدرتها على إظهار مهاراتها في حل المشكلة من خلال قيامها بمهمات على شكل تطبيقات واقعية في المهام والمهارات والعمليات في المواد المختلفة، ومن أمثلتها التقويم القائم على الأداء، وملف الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والملاحظة.

وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل أسلوب من أساليب التقويم البديل:

- التقويم القائم على الأداء *(Assessment based on performance)*: هو إظهار تلميذة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لتعلُّمها من خلال توظيف مهاراتها، في مواقف حياتيه حقيقية، أو قيامها بعروض عملية تبيَّن من خلالها مدى اتقانها لما اكتسبته من مهارات ومعارف في ضوء النتاجات أو الأهداف التعليميَّة المتوقع إنجازها، وفق محكات معدَّة مسبقًا.
- التقويم بملف الإنجاز *(Assessment by Achivment file)* : هو تجميع منظّم وهادف لأعمال، وإنجازات تلميذة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، في ملف خاص

بها يصنف تحت مهارات معينة، كدليل على تقدّمها في أحد المواد الدراسية، وفق خطَّة زمنية محدّدة، ومعايير معدَّة مسبقًا، وتحت إشراف المعلمة وتوجيهها.

- التقويم الذاتي *(Self Evaluation)*: هو قدرة تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية على تقويم أدائهم بناءً على محكات واضحة، يستطيعون من خلالها تحديد الاختلاف بين الأداء الحالي والأداء المرغوب به، ومن ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير أدائهن بالتعاون مع المعلمة.
- تقويم الأقران *(Peer Evaluatuin)* : هو أسلوب من أساليب التقويم البديل تقوم به تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية فرادى أو جماعات بعد نهاية كل مهمّة أو نشاط تعليمي، وفق محكات ومعايير محدّدة مسبقًا، وبذلك يصبح لهن دور إيجابي ونشط في تعلمهم، وتقويم أعمالهم بأنفسهم.

الإطار النظرى

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية (Training needs)

مفهوم الاحتياجات التدريبية:

ويشير نولز ***Knowles*** إلى أن الاحتياجات التدريبيَّة هي: "الأمور التي يجب أن يتعلمها الأفراد من أجل صالحهم، أو صالح مؤسسة ما، أو تنظيم معين، أو صالح المجتمع ككل، إنها الفجوة بين المستوى الحالي للكفايات والمستوى الأعلى المستهدف؛ من أجل الوصول إلى أداء أكثر فعالية، والذي يتم تحديده بواسطة الأفراد أو المؤسسة أو المجتمع" (نصار والرويشد، ٢٠١٠، ٢٩)، وعرّفها الزهراني (٢٠١٣)، بأنها: "العمليّة التي يتم بها تحديد وترتيب الاحتياجات التدريبيّة؛ من أجل اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تلك الاحتياجات". وتؤكد العسكر بأن تحديد الاحتياجات التدريبيّة تعني: "أن الأداء ليس بالمستوى المطلوب، وهذا يتطلب تشخيص الفجوة بين المستوى القائم من الإنجاز والمستوى المطلوب لأداء عمله الحالي أو المستقبلي" (العسكر، ٢٠١٤).

أهداف تحديد الاحتياجات التدريبيَّة:

هناك عدَّة أهداف لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة منها ما تفق عليه كل من شفنيتش وليش *(Sevinc&Lesh,2018)*، سكاليز ولسي ولينسكي وسميتانا ودوبلر ويونج *(Scales,Wolsey,Lenski,Smetana,Dobler,Young,2018)*

١. التأثير في المعارف والمعلومات: والتي يُعبَّر عنها بإكساب المعارف والمعلومات والمفاهيم والحقائق الجديدة والحديثة، أو تغيير نسبي أو كلي لما لدى الموظف من معارف سابقة لم تعد صالحة.
٢. التأثير في المهارات: ويشمل التأثير في المهارات الأدائية والحركية بدرجات متفاوتة، بداية من إكساب الفرد مهارات جديدة؛ وحتى تعديل بعض المهارات السابقة غير الكافية لتحيق الأداء المطلوب من حيث المستوى والجودة.
٣. التأثير في التوجهات: ويمثل التعامل مع التوجهات والقيم والعادات والتقاليد والسلوكيات عملية صعبة، سواء أكان الهدف إكساب الفرد توجهات جديدة؛ أم تطوير وتعديل التوجهات السابقة أو تغييرها بما يتناسب مع متطلبات الأداء الجديد.

طرق تحديد الاحتياجات التدريبيَة:

- تحليل المنظمة(المدرسة) المطلوب تطوير الأداء بها.
- تحليل المهام التدريسية والإدارية التي يناط بها المعلم، داخل الصف، أو داخل المنظّمة.
- تحليل الفرد (المعلم) من حيث اتجاهاته وقدراته ومهاراته وبنية علاقاته داخل المدرسة، وكذلك ما يعلنه عن نفسه من حاجات (السيد، ٢٠١١؛ *Cruz, 2018*).

ممّا سبق يتبيَّن أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمعلمين عملية تكاملية تأتي نتيجة جهود مشتركة يسهم فيه عدد من الجهات والمسؤولين في الميدان التربوي، وقد اعتمد استفتاء البحث الحالي على رأي المعلِّمات والمشرفات التربويات.

معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية:تختلف صعوبات تحديد الاحتياجات التدريبيّة من منظَّمة لأخرى، بحسب طبيعة المنظَّمة وظروفها المالية، ويلخصها الغامدي (٢٠١٨)، في عدّة أشياء منها:

- عدم قناعة المستهدفين بالتدريب بأهميّة تحديد الاحتياجات التدريبيّة، وبالتالي عدم تعاونهم بفاعليّة مع إدارة التدريب لاستيفاء البيانات المطلوبة منهم.
- وجود قصور في البيانات التي يستند إليها التدريب في نظم المعلومات لعدم الأخذ بالأساليب الحديثة في جمع المعلومات، أو اختيار أدوات غير مناسبة لجمعها، أو لضعف البناء والتطبيق العلمي لتلك الأدوات.

- ضعف التأهيل العلمي، وعدم توافر الخبرة الكافية للمكلَّف بدراسة الاحتياجات التدريبيّة لأجراء التحليلات اللَازمة لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة، ومن ثمَّ تحويلها إلى خطّة تدريبية.
- عدم الدقة في تحديد الاحتياجات نتيجة لقصور التخطيط العلمي، وغياب المقومات الضروريّة له وأهمها: عدم وضوح واكتمال توصيف الوظائف، عجز بعض المسئولين المباشرين في تحديد الاحتياجات الدقيقة والمناسبة للموظفين التابعين لهم في المنظَّمة، والاهتمام بالكم على حساب الكيف، أي عدد المشتركين، وليس نوع المهارات، والسلوك المكتسب.

ويورد أور وهيلنقورث (*Orr & Hllngworh, 2018*):

- ضعف اهتمام الجهات التدريبية بعملية تحديد الاحتياجات التدريبيّة، إذ تتم غالبًا في ضوء مرئيات المسؤولين، وليس في ضوء الاحتياجات الفعلية للمتدربين.
- إهمال العمليَّة التقويميَّة في أثناء متابعة المدربين والمتدربين.

وترى الباحثة من منطلق عملها في الميدان التأكيد على ضرورة إعداد المُدرِّب المؤهل للتدريب، حيث أن الحاصل في ميدان التعليم قيام المشرفة التربويَّة أو معلِّمة مقيمة في المدرسة بتدريب المعلِّمات على برنامج تدربت هي عليه، ولكنها قد لا تمتلك مهارات التدريب اللَازمة لمراعاة ما تحتاجه المتدرِّبة، كما أنها قد تتبنى برنامجًا لا تؤمن بمحتواه فتقلب دورها من تدريب المعلِّمات عليه إلى تدريبهن على عدم تقبله، وهذا ما أكد عليه تقرير اليونسكو للتعليم للجميع (٢٠١٣، ص٥١)، حيث ذُكر فيه أنه لضمان حصول المعلمين على أفضل تدريب لتحسين التعلُّم لدى جميع الأطفال فمن المهم أن يكون مدربو المعلمين على معرفة وخبرة بأساسيات التدريب الجيِّد، وعلى دراية كافية بمتطلبات التعلَّم التي يواجهها أولئك المعلمين الذين يدرسون في ظروف صعبة.

ويتضح ممَّا سبق أن الاحتياجات التدريبيَّة التربويَّة والتعليميَّة والفنيّة في هذا البحث هي نواحي النقص التي تعيق المعلمات عن أداء عملهن بصورة متكاملة، وقد يتوترنَّ نتيجة لتلك الصعوبة، أو ذلك القصور، ويسعى التدريب في المؤسسات التعليميَّة إلى تدارك هذا النقص وسد الفجوة القائمة بين الأداء المطلوب والأداء القاصر. ولتكتمل منظومة التطوير لابد من الاهتمام بالمعلم وتطوير أدائه مهنيًّا من خلال التدريب اللَازم لتطبيق الطرق والأساليب

الحديثة في تدريس مقررتها وتقويمها، ومن ضمنها ممارسة التقويم البديل تخطيطًا واستخدامًا ومتابعةً (الخالدي، ٢٠١٤).

المحور الثاني: التقويم البديل (Alternative Assessment)

مفهوم التقويم البديل:

نظرًا لحداثة مفهوم التقويم البديل فقد تعدّدت المصطلحات التي تشير إليه، فالتقويم البديل يعد أعم وأشمل المصطلحات الأخرى لذا اختارت الباحثة هذا المصطلح وهو الأنسب لهذا البحث.

كما يعرِّفه العامري (٢٠١٧، ٥٥) بأنه: " نوع من أنواع التقويم يستخدم فيه المعلِّم أساليب غير تقليديَّة كالتقويم القائم على الأداء، وملف الإنجاز، والملاحظة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران؛ للوقوف على مدى تمكّن المتعلمين من المعارف والمهارات المطلوبة، وفق محكات معدَّة مسبقًا ".

العوامل التي أدت إلى ظهور التقويم التربوي البديل:

لقد ظهر التحول من التقويم التقليدي الأحادي الجانب إلى التقويم البديل القائم على الأداء معتمدًا على عدد من التحولات والتطورات المعاصرة التي حدثت في النظريات المعرفية، والتقدُّم التقني، وما أدت إليه من تصورات فكرية جديدة لنظريات التعلُّم، ومفهومي الذكاء والتحصيل، وما أسهمت به في تغيير وجهات نظر حول المستويات التربوية، والمناهج الدراسية، والأساليب التدريسيَّة، والبيئة الصفية (منصور والشربيني والحشاش، ٢٠١٤)، ومن أهم هذه التحولات (علام، ٢٠١٤) الآتي:

- سيادة النظرية البنائية في التعلُّم.
- اتساع الذكاالإنساني.
- التغيُّر في مفهوم التحصيل الدراسي.
- تطوُّر تقنيات التعليم والمعلومات.
- ظهور المستويات التربويَّة.

ويتضح ممَّا سبق أن التقويم البديل يعد توجهًا جديدًا في الفكر التربوي المتعلق بتقويم التلاميذ، وأنه يتطلب أدوارًا جديدة للمعلمين والتلاميذ في عملية التقويم، وجهدًا وفكرًا وتخطيطًا منهجيًا جديدًا، وتنظيمًا مدرسيًا مرنًا، ومصادر تعلم متعدِّدة ومتنوعة، ووقتًا أطول، وموارد مالية كافية تسمح بتنفيذه تنفيذًا ناجحًا حتَّى يسهم في تطوير العمليَّة التعليميّة، وبالتالي تحسين أداء التلاميذ (هاشم والخليفة، ٢٠١٧).

خصائص التقويم البديل:يتميَّز التقويم البديل بعدَّة خصائص تميَّزه عن التقويم التقليدي منها:

- **السير جنبًا إلى جنب مع عمليَّة التدريس والتعلُّم، وملازما لكل نشاط يقوم به التلميذ أو يشارك فيه.**
- **قياس عمليات التعلُّم التي يقوم بها التلميذ إضافة إلى النتائج النهائيِّة.**
- **طرحه لمجال واسع من الصيغ التقويمية: كالتقويم الشفوي والسمعي، والكتابي، والعملي باستخدام عدَّة أدوات وأساليب.**
- **إتاحة التقويم الذاتي لكل من التلاميذ والمعلمين.**
- **استخدام الطرق الكيفية والكمية لقياس وتحليل بيانات التلاميذ (السعدوي، ٢٠١٣).**
- **توفير تغذية راجعة فوريَّة لكلٍّ من التلميذ، والمعلِّم، وللإدارة لتطوير الجوانب الداعمة للعمليّة التعليميَّة، بالإضافة إلى توفير معلومات صحيحة ودقيقة وشاملة عن التلميذ تساعد في اتخاذ القرارات التعليميّة (مجيد، ٢٠١٨).**
- **يدفع التلميذ إلى الممارسة، واكتشاف مكامن ضعفه في جو من التحديات الحقيقيَّة، ممّا يسهم في رفع مستوى تحصيله (الخطيب، ٢٠١٨).**

وظائف التقويم البديل:

هناك وظائف متعدِّدة للتقويم البديل تميِّزه عن التقويم التقليدي ومن أهمها ما أشار إليها (علَّام، ٢٠١٤)، وهي:

- **مراقبة وتوثيق تقدّم التلاميذ نحو تحقيق مستويات معيارية أكاديمية.**
- **توفِّير تغذية راجعة تؤثر في التلميذ والمعلم والمنهج، فالتلميذ لتحسين استراتيجيته في التعلم، وللمعلم لتطوير مهاراته في عملية التعليم، والمنهج لتطويره وتجديده.**
- **المحاسبة التربوية للمعلمين والإدارة التربوية حول أداء التلاميذ.**
- **منح التلاميذ شهادات تخرج توثِّق تحصيلهم ومهاراتهم، وليس حصيلة ما أكتسبه من معارف أو معلومات.**
- **منح الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية؛ لأن تقويمها أصبح يعتمد على عدَّة مقاييس لأداء التلاميذ؛ للتحقق من نوعية ووظيفة البرامج التربوية التي تقدِّمها المؤسسة، والتي تنعكس على نوعية أعمال التلاميذ، ومهاراتهم الوظيفية الواقعية.**

ممّا سبق تستنتج الباحثة أن وظائف التقويم البديل شاملة، وليست مختزلة في قياس الجانب التحصيلي للمتعلمين بل تشمل جميع مجال التعلَّم (المعرفي، المهاري، الوجداني) كما تشمل

تقويم أداء المعلِّم، وتقويم المؤسسة التعليمية، ومواكبة مفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمي، الذي لا يمكن أن يتحقق هذا المفهوم إلَّا من خلال اتباع أساليب تقويم شاملة.

معوقات تطبيق التقويم البديل:

نظرًا لحداثة التقويم البديل وطبيعته المعقدة نسبيًا؛ فإنه يواجه بعدد من المصاعب والمشكلات والمعوقات (زيتون، ٢٠٠٨)، لعل من أبرزها: نقص تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم البديل، وضعف معرفتهم ومهارتهم بإجراءاته وأدواته، وعدم إيمان بعض التلاميذ والمعلمين، وأولياء الأمور بعدم جدوى التقويم البديل ووعيهم بأهميته، وطول المنهج مع ضيق الزمن المخصص للحصص يحد من استخدام استراتيجيات التقويم البديل. بالإضافة إلى ارتفاع التكلفة المادية لتطبيقه، وعدم تركيز الإشراف التربوي على التقويم البديل (الشريقي، ٢٠١٨).

أساليب التقويم البديل:

وقد تعدَّدت أساليب التقويم التربوي البديل وتباينت تبعًا لاختلاف المهام التي يراد تقويمها (علام، ٢٠١٤)، والأساليب التي تناولها البحث هي: التقويم القائم على الأداء، والتقويم باستخدام ملف الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتقويم بالملاحظة.

أولًا: التقويم القائم على الأداء (تقويم الأداء):

يذكر المرحبي (٢٠١٣، ٢٤) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، أن تقويم الأداء يعد من الأساليب الأساسية التي يعتمد عليها التقويم التربوي البديل في جمع المعلومات عن مستويات أداء التلاميذ للمهام التعليمية الموكلة إليهم، وكذلك تحسين مهاراتهم الأدائية والمعرفيَّة بشكل مستمر في الغرفة الدراسية، بحيث لا يقتصر تقويم إنجازات التلاميذ على قياس النواتج التعليميَّة المراد إنجازها فحسب، بل يركز على العمليات التي ظهرت بها تلك النواتج.

ثانيًا: التقويم بملف الإنجاز:

وتُعرفه الخليفة (٢٠١٦، ٤٠٤) بأنه: "الجمع الهادف الموثق لأعمال التلميذ، والتي تعكس مدى جهده، وتقدمه، وتحصيله، وإنجازاته في مجال أو مقرر ما. وهذه الأعمال أو العينات تشمل أشياء كثيرة جدًّا من نماذج من الواجبات والاختبارات وكتابات وانطباعات وآراء ونقد ذاتي وقراءات وملخصات ومنتجات ومشروعات وأبحاث قام بها التلميذ بشكل تراكمي وعلى مدى فترة زمنية محددة".

محتويات ملف الإنجاز:اتفق عباس وواصف (٢٠١٠) على أن أهم محتويات ملف إنجاز التلميذ: رسالة إلى المطلع على الملف تشرح الملف، إضافة إلى جدول المحتويات، وعينات من كتابات التلميذ، وقوائم المصادر التي اطلع عليها والمواد التي استخدمها، وصحائف التأمل الذاتي، وأوراق عمل، ومشاريع، وحلول لمسائل وأسئلة متنوعة، وتقارير التلاميذ، وتقارير عن تجارب قام بها التلميذ، وتقديرات وتقارير، وأنشطة جماعية، وصور فتوغرافية، ومواد سمعية وبصرية، ودرجات الاختبارات التحصيلية، ومعايير تقويم ملف الإنجاز.

تقويم ملف الإنجاز: يعتمد تقويم ملف الإنجاز على الغرض منه، فهو يتطلب تحديد محكات يستند عليها في الحكم على كفاءة التلميذ في توظيف مهاراته، وتعريف التلميذ بها للعمل على تحقيقها، وتتركز هذه المحكات على المهارات المراد تقويمها، ويفضل تقويم ملف الإنجاز ككل؛ وذلك يساعد على معرفة نقاط القوة والضعف في أعمال ومهارات التلاميذ، وبالتالي يعمل على تحسين أدائه، ومراقبة تقدُّمه (الهذلي، ٢٠١٤).

ممارسات استخدام ملف الإنجاز:يُعد المعلِّم، وولي الأمر، والتلميذ نفسه أعضاء أساسين يدعمون نجاح التلميذ، ويسهمون في تطوير سير عملية تقويم ملف الإنجاز؛ وتعتبر علاقة هؤلاء الأعضاء هامة يدعم كل منهما الآخر، من أجل فهم، وتقويم ملف الإنجاز، ولكل منهم ممارسات، فدور المعلم: (التسهيل، والتعاون، والتقييم، والتعليم). بينما يشتمل دور التلميذ على: (التجميع، والمراجعة، والتعاون، والتقييم، والتعلّم)، ويتمثل دور ولي الأمر في: (الدعم، والتشجيع، والتعاون، والاستماع) (*Seitz & Bartholomew, 2008*).

ملف الإنجاز الإلكتروني:تعرِّف الخليفة (٢٠١٦، ٤٠٥)، ملف الإنجاز الإلكتروني بأنه: "مجلد أو سجل لتجميع أعمال التلميذ من دروس، ومشاريع، وتمارين حيث توظف الوسائط المتعددة في عرض هذه الأعمال سواء أكانت صوت أو نص أو مقطع فيديو أو صورة ثابته أو رسوم بيانية أو عروض تقديمية، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام وصلات الكترونية (*Links*)، ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على أسطوانات مدمجة".

ويأتي توظيف ملف الإنجاز الإلكتروني كمستحدث تكنولوجي لأحد الأساليب المستخدمة في تقويم التلميذ، لما يتمتع به من خصائص إيجابية تتمثَّل في أنَّه يوثِّق أداء التلميذ، ويشجعه على التفكير التأملي، وينمي لديه مهارات عدّة كمهارة التنظيم، ويتيح له الرجوع إلى خبراته السابقة، مما يسهم في تحسين أدائه كما أنه يعد وسيله أيسر للتواصل بين المعلم

والتلميذ، وبين التلميذ وأقرانه، وذلك يستدعي تدريب كل من المعلم والتلميذ على استخدامه، بحيث يسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية (قطيط، ٢٠١١).

ثالثًا: التقويم الذاتي:

يعرّف ياردبكان (*yurdabakan, 2011, 54*) التقويم الذاتي بأنه: "أداة تقويم يتم من خلالها تشجيع التلاميذ على تقويم أنفسهم في ضوء محكات محددة لهم مسبقًا بواسطة المعلم". ويرى شحاته (٢٠١٢)، أنه: "عملية تشخيصية وقائية علاجية ذاتية تعطي المتعلم تغذية راجعة فورية عن أدائه التعليمي وفاعلية تعلّمه، وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها داخليًا، ويتم معالجة الضعف فيه وتعديل سلوكه، ومن أدوات التقويم الذاتي قوائم المراجعة، وصحائف التأمل الذاتي".

أهميَّة التقويم الذاتي:تكمن أهميَّة أسلوب التقويم الذاتي عندما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبيًا، حيث يلجأ التلميذ إلى تعديل استراتيجياته في معالجة المعلومات واستخدام استراتيجيات أكثر كفاءة، كما يسهم التقويم الذاتي في توجيه الانتباه إلى مواطن الضعف، ومدى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة، ومدى تحقيق التلميذ الأهداف المرغوبة، مما يوضح أن لهذا الأسلوب وظيفة ما وراء معرفيَّة بجانب وظيفته المعرفيَّة (إبراهيم، ٢٠١٣).

مكونات التقويم الذاتي:

كما ذكر (السعدوي، ٢٠١٣).أن أسلوب التقويم الذاتي يتضمن ثلاث مكونات متفاعله مع بعضها البعض يستخدمها التلميذ لمراقبة وتفسير سلوكه وهي:

١. مراقبة الذات :الوعي بالتفكير والعمل. ٢. الحكم على الذات:معرفة مستوى التقدم نحو أهداف التعلُّم

١. تصحيح أهداف التعلُّم وأساليبه ٢. الحكم على الذات:معرفة مستوى التقدم نحو :تطبيق استراتيجيات تطوير الأداء أهداف التعلُّم.

٣. تصحيح أهداف التعلُّم وأساليبه :تطبيق استراتيجيات تطوير الأداء.

ومن المهم أن يُلاحظ المعلّم، ويوجِّه التقويم الذاتي، وتدريجيًا سيطوِّر التلاميذ ممارسات التقويم الذاتية إلى أن يصلوا إلى الدرجة التي تمكِّنهم أن يبدأوا التقويم الذاتي بأنفسهم *(Yu, 2013).*

إجراءات تدريب التلاميذ على التقويم الذاتي:حتى تكون أحكام التقويم الذاتي موثوقًا بها لابد من تدريب التلاميذ على هذا النوع من التقويم، ولكي يتم ذلك لابد من اتباع الإجراءات

التالية (علام، ٢٠١٤)، وهي: تحديد المستويات والنواتج التعليمية من قبل المعلم كي يصبح بمقدور التلاميذ تخطيط أنشطة التقويم الذاتي، ومشاركة التلاميذ المعلم في اختيار المهام، وفي مناقشة محكات الأداء، وتطبيق المحكات على أعمالهم، ومن ثم الحصول على تغذية راجعة، وإتاحة الفرصة لهم لتصحيح أعمالهم ذاتيًا وذلك يجعلهم يدركون مقدرتهم على تحسين أدائهم، وأخيرًا ممارستهم للأنشطة الانعكاسية، وتشتمل على أنشطة تتعلق بتحقيق الأهداف، وانعكاسات تتعلق بشكل الناتج النهائي، ففي الأولى يرشد المعلم التلاميذ إلى تقييم احتياجاتهم، أمَّا الثانية يطلب من التلاميذ التفكير في نتاج نهائي محدَّد، وتقويم جوانب قوتهم وضعفهم، ووصف خبراتهم، وذلك يعمق فهم المعلِّم لتلاميذه من خلال قراءة انعكاساتهم على نتائجهم.

أدوات التقويم الذاتي: هُناك عدَّة أدوات مختلفة يمكن من خلالها إشراك التلميذ في عملية التقويم الذاتي، (زيتون، ٢٠٠٧).ومن أهمها:

- قائمة المراجعة والتقدير الذاتي
- الاستبانات الذاتية
- تصحيح الاختبار ذاتيًا
- التقديرات الذاتية
- الأسئلة التأمليَّة

رابعًا: تقويم الأقران:

يرتبط تقويم الأقران ارتباطًا وثيقًا بالتقويم الذاتي، ويتفق معه في الإجراءات، والأساليب، إلَّا أنَّه يركز على دور كل تلميذ بتقويم أعمال أقرانه، فيتبادل تلميذان المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، حيث يقوِّم كل منهما كفاءة، ودقة عمل الآخر بشكل منظم للوصول إلى أحكام صحيحة بناء على محكات يتعرفون من خلالها على الأعمال المتميِّزة التي يقوِّمونها، وذلك يشجع التلاميذ على النقد ويدعم التفكير، والتفكير الناقد، ويزيد ثقتهم بأنفسهم، ويدعم عملية التعلُّم، وفهم المادة الدراسية (عبود، ٢٠١٨).ويُعرفه معشي والمقحم (٢٠١٨، ٤٠) بأنه: "قيام التلميذ بتقويم أقرانه من خلال محكات ومعايير محدَّدة مسبقًا".

أهميَّة تقويم الأقران:

يرى عبود (٢٠١٨) أن تقويم الأقران له أهمية كبيرة في مجال التقويم البديل، ومن ذلك أنه يهيئ الفرصة للتلاميذ أن يضعوا معايير ومحكات أداء في عملية التقويم، ويطوّر مهارات النقد البناء (التحليل، التصنيف، الاستنتاج، التقويم) في حياتهم الواقعية، كما يزيد من ثقة

التلاميذ بأنفسهم، ويحثهم على تحمل المسئولية، ويحسن من جودة تعلّمهم وفهمهم للمادة الدراسية، ويطوّر مهاراتهم الشخصية والاجتماعية، ويسهم في تنمية بعض الصفات والقيم الاجتماعية، كالاحترام وتقبل الآخرين، ويتيح الفرصة لتقديم تغذية راجعة من الأقران، ويعرفهم بالأعمال والمنجزات التي يقومون بتقويمها.

أساليب تقويم الأقران:

١. عرض المعلم الأعمال والمنجزات الفردية أمام الأقران للنقاش والنقد الموضوعي، وفي هذا تغذية راجعة للتلميذ لمراجعة أعماله وتحسينها.
٢. السماح بتبادل الأعمال بين التلاميذ، ليصوِّب كل منهم حل الآخر.
٣. تقديم الأعمال الجماعية للمناقشة لتعزيز نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف، ونظرًا للارتباط بين تقويم الأقران والتقويم الذاتي يمكن استخدام نفس أساليب التقويم الذاتي مثل قوائم المراجعة والتقدير، واستبانات تقويم الأقران في ضوء محكات الأداء والمعايير (المرحبي، ٢٠١٣).

تدريب التلاميذ على تقويم الأقران:هناك أربع عمليات تساعد التلاميذ على تقويم أقرانهم بكفاءة، وينبغي على المعلمين تدريبهم عليها الصراف (٢٠٠٢)، وهي الوعي بمحدودية المُلاحظ .وأنه يمكن رؤية جزء بسيط من العمليات التي يقوم بها زملاؤه؛ لذا فهو بحاجة إلى التدريب على تدوين انطباعاته إزاء السلوك الذي يقوّمه، يليها الملاحظة والتفسير حيث يحتاج التلاميذ إلى التدريب عليها وخاصة ما يتعلق بمقارنة المعايير بالشيء المُلاحظ وتسجيل الملاحظات وربط تفسير الأداء بالأدلة والبراهين، ثمَّ التعبير الصادق والشفاف والاتجاه الإيجابي نحو المقوّم ومناقشة الخبرة التي تم ملاحظتها، وأخيرًا الاستماع والتنفيذ فلابد أن يدرك التلميذ أن جميع الأحكام توضع حسب رؤية محدّدة، وأن جميع الرؤى تساعد في إظهار الحقيقة.

خامسًا: التقويم القائم على الملاحظة:

تعتبر استراتيجية الملاحظة الصفية من أكثر وسائل التقويم شيوعًا بعد الاختبارات التي يضعها المعلم، ويرى بدوي (٢٠١٩) أن الملاحظة تعني: "المشاهدة المنظَّمة وتسجيل إنجاز التلميذ لغرض اتخاذ قرارات خاصة بالبرنامج التعليمي، ويمكن أن تحدث في أي مكان أو في أي وقت، وتساعد المعلمين على اتخاذ القرارات المطلوبة للتدريس الفعّال".

ولتكون الملاحظة فعَّالة ينبغي أن تكون محددة، وأن يعطي المعلم التلاميذ فرصًا متكافئة في عملية الملاحظة، وأن يكون على علم بمدى تأثر أسلوب الملاحظة بالعوامل الشخصية حتى يحاول تجنبها.

استخدام أساليب الملاحظة: تُستخدم أساليب الملاحظة الصفية لجمع البيانات عن التلاميذ، حيث يُصمم جدول ملاحظة لتوثيق ورصد سلوك التلاميذ المعلن ضمن سياق تعلمهم داخل الغرفة الصفية، ورصد العمليات التعليمية التي يقومون بها، بالإضافة إلى ملاحظة التلاميذ بشكل فردي مع الإشارة إلى تفاعلهم مع المعلمين أو أقرانهم، ومعرفة الغرض من هذه التفاعلات، والأماكن التي تم فيها ملاحظة السلوك، والأنشطة التي يقومون بها، والأسلوب واللغة المستخدمة في التدريس، وتستخدم الملاحظة أيضًا في ملاحظة التلاميذ الموهوبين، والعاديين، والذين يعانون من مشاكل، ومن لديهم مرونة للتعلم عن غيرهم من التلاميذ (*Waxman& Tharp & Hilberg, 2004*).

أقسام الملاحظة:

تنقسم الملاحظة إلى نوعين رئيسين(دعمس، ٢٠١٥). هما:

أ. الملاحظة المنظمة. ب. الملاحظة التلقائية:

أدوات التقويم البديل:

هناك عدَّة أدوات يستخدمها المعلِّم لتقدير درجات أداء أو نتاج التلاميذ ومنها:

١. قوائم الشطب والرصد ***Check List*** ٢. سلم التقدير ***Rating Scale***

٣. سجل وصف سير التعلم ***Learning Log*** ٤. السجل القصصي***Anecdotal Record***

فقواعد وأدوات التصحيح تسهم في تقييم قدرة التلميذ على إتقان المعرفة والمهارات، كما تسهم في توفير محكات موحده وموضوعيَّة على فقرة تقييم الأداء بعيدًا عن التحيّز، وتعطي التلاميذ فكرة عن المعرفة والمهارات التي سوف تقاس وكيف سيتم قياسها، وذلك يقلل القلق لديهم، ويوفر قياس أكثر واقعيَّة، كما توفّر معايير أداء لعمل التلاميذ ممّا يساعد المعلمين على التركيز على المهارات والمعرفة الأكثر أهميّة التي يجب تعلمها.

تحديد أساليب التقويم البديل: تُعد مهمة تحديد أساليب التقويم وأدواته واحدة من أصعب مهام التخطيط لتدريس المناهج بشكل عام، ويعود ذلك لتعدد أساليب التقويم، وصورها، ومزاياها، وطرق تصميميها؛ لذلك يتوجب على المعلمين معرفة كيفية بنائها أو تحديدها،

واستخدامها؛ للوصول إلى أحكام وقرارات تعليمية صحيحة حول جميع جوانب تعلم التلميذ، ونموه العقلي والاجتماعي في جميع مراحله الدراسية، وتوظيف نتائج التقويم بما يسهم في تعزيز وتحسين تعلم التلميذ، وتجويد أداء المعلم إلا أن ذلك يعد أحد أوجه الضعف الرئيسة لدى المعلمين، وربما يرجع ذلك إلى ضعف إعدادهم وتدريبهم قبل الخدمة، وفي أثنائها (علام، ٢٠١٤).

ولاختيار الأساليب المناسبة لابد أن يتَّبع المعلم عدد من الخطوات (زيتون، ٢٠٠١)، وهي كالتالي: التعرف على السمات العامة لأساليب التقويم وأدواته المطلوبة، ويتم حصرها من خلال التعرف على: موضوع محتوى المقرر، ومجاله محل التقويم، أغراض التقويم، خصائص فئة التلاميذ محل التقويم، زمن التطبيق، أماكن إجراء التقويم، وما يتوافر بها من إمكانات، المسئولين عن التقويم، وما لديهم من مهارات في ذلك، يلي ذلك اقتراح المعلم بدائل متنوعة لأساليب التقويم وأدواته المطلوبة، ثم يقوم بتقويم كل بديل من البدائل المقترحة، ويختار منها ما يتسم بالصدق، والثبات، والموضوعية، والعدالة، وأخيرًا يقوم بتسجيل الأسلوب المناسب في مسودَّة خاصة تمهيدًا لتصميمه وإنجازه.

نتائج البحث ومناقشها

منهجية البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة البحث، وهو المنهج الملائم لطبيعة البحث الحالي، وذلك لجمع البيانات التي تمثّل مشكلة البحث، ووصف الواقع الفعلي للحاجات التدريبيّة اللّازمة لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة في ضوء التقويم البديل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، ثمَّ تفسير وتحليل البيانات للخروج منها بالمعلومات تجيب عن أسئلة البحث.

مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث من (٤١٨) مشرفة تربويّة لكافة التخصصات في إدارة التعليم بمدينة الرياض و(١١٢٧٠٤) معلمة يدرسون في المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية داخل مدينة الرياض للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ موزعين على تسع مكاتب.

عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من (٣٨٣) معلّمة، و(١٨٩) مشرفة تربويّة، وقامت الباحثة بتحديد حجم العينة عن طريق معادلة ريتشارد جيجر (***Richard Geiger***)، وكان العائد (٥٤٢) استبانة مكتملة البيانات وصالحة للتحليل.

أداة البحث: لتحقيق أهداف البحث، أعدَّت الباحثة استبانة بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث العلمية التي لها صلة بموضوع البحث.

تصميم الاستبانة: بعد تحديد الهدف منها، والرجوع إلى أدبيات المجال تم تصميم الاستبانة بصورة أولية (ملحق ١، ٢١٩)، حيث تكونت من جزأين، تناول الجزء الأوّل منها البيانات العامة الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: (الاسم، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التعليم، الدورات التدريبية الخاصة بالتقويم البديل)، أمّا الجزء الثاني فتكوَّن من قائمة تحتوي (٨٣) عبارة تمثّل المعارف والمهارات المطلوبة لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية مقسمة إلى خمس محاور لأساليب التقويم البديل هي: الاحتياجات التدريبية في محور التقويم القائم على الأداء ويتكوّن من (٢١) عبارة، والاحتياجات التدريبية في محور التقويم بملف الإنجاز ويتكوّن من (١٧) عبارة، والاحتياجات التدريبية في محور التقويم الذاتي ويتكوّن من (١٤) عبارة، والاحتياجات التدريبية في محور تقويم الأقران ويتكون من (١٦) عبارة، والاحتياجات التدريبية في محور الملاحظة ويتكون من (١٥) عبارة، ثم قامت الباحثة بالتعديل على الاستبانة وفقًا لتعديلات وآراء المحكمين، لتصبح القائمة بصورتها النهائية.

صدق الأداة: تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها في صورتها الأوليّة على المحكمين البالغ عددهم (١٣) من ذوي الخبرة والاختصاص (ملحق ٢، ٢١٩)؛ لأخذ آرائهم وملاحظاتهم حول عباراتها من حيث انتماء العبارات للمحور، ومدى أهميتها وملائمتها، ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، وأي ملاحظات أو مقترحات قد يرونها مناسبة لإضافتها للاستبانة، وقد اقترح المحكّمون عدة تعديلات من حذف ودمج وإضافة بعض العبارات، وتعديل صياغتها بما يحقق أهداف البحث، بحيث تم الوصول إلى إعداد (الاستبانة) في صورتها النهائية، والتي أصبح عدد العبارات في جميع محاورها بعد التعديل والحذف والإضافة (٦٢) عبارة موزعة على محاور الاستبيان، وأمام كل عبارة توجد (٥) اختيارات للاحتياجات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً).

تكوّنت الاستبانة في صيغتها النهائية من:

- **صفحة العنوان وتشتمل على الهدف من الدراسة، وتعريف بأساليب التقويم البديل، والتي تمثّل المحاور الرئيسة في الاستبيان، وتعريف المستجيبة بالغرض منه، وما يجب مراعاته عند الإجابة عن محاور الاستبانة.**
- **معلومات عامة عن المجيب تمثَّلت في: اسم المعلمّة، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التعليم، والدورات التدريبية الخاصة بالتقويم البديل، والمكتب التابعة له المعلمة.**
- **كما اشتملت الأداة النهائية على خمس محاور كالتالي:**

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في التقويم القائم على الأداء واشتمل على (١٦) عبارة.

المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في التقويم بملف الإنجاز واشتمل على (١٦) عبارة.

المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في تقويم الأقران واشتمل على (١٠) عبارات.

المحور الرابع: الاحتياجات التدريبية في التقويم الذاتي واشتمل على (١٠) عبارات.

المحور الخامس: الاحتياجات التدريبية في التقويم بالملاحظة واشتمل على (١٠) عبارات.

صدق أداة الدراسة :

بعد التأكد من صدق أداة البحث، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا على (٤٠) من مجتمع البحث وخارج عينته، ومن ثم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للاستبانة وقياس درجة الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه في الاستبانة وجاءت كالتالي:

جدول (١): معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لاستبانة الاحتياجات التدريبيّة لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء التقويم البديل

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	.٧٧٢**	١٤	.٨٤٣**	٢٧	.٩٠٢**	٤٠	.٨٩٧**	٥٣	.٨٤٢**
٢	.٨٢٤**	١٥	.٨١٢**	٢٨	.٩٠٢**	٤١	.٨٩٨**	٥٤	.٨٧٢**
٣	.٨٧٥**	١٦	.٧٧٣**	٢٩	.٨٧١**	٤٢	.٨٩٢**	٥٥	.٩١٨**
٤	.٨٦١**	١٧	.٧٨٨**	٣٠	.٨٤٥**	٤٣	.٨٢٦**	٥٦	.٩٣٠**
٥	.٨٩٨**	١٨	.٨٥٩**	٣١	.٨١٩**	٤٤	.٨٨٠**	٥٧	.٩٢٧**
٦	.٨٥٠**	١٩	.٨٨٦**	٣٢	.٨٣٣**	٤٥	.٩٣٥**	٥٨	.٩١٥**
٧	.٨٥٢**	٢٠	.٨٨٣**	٣٣	.٨٠٦**	٤٦	.٩٣٠**	٥٩	.٩٢١**
٨	.٨٦٠**	٢١	.٨٩٥**	٣٤	.٨٤٦**	٤٧	.٩٤٤**	٦٠	.٩٠٦**
٩	.٨٧٨**	٢٢	.٩٢٨**	٣٥	.٨٨٥**	٤٨	.٩٤٣**	٦١	.٩٠١**
١٠	.٨٨١**	٢٣	.٩٠٤**	٣٦	.٨٨٧**	٤٩	.٩٢٩**	٦٢	.٩٠٦**
١١	.٨٩٧**	٢٤	.٨٩٩**	٣٧	.٩١٩**	٥٠	.٩١٦**	_	_
١٢	.٨٥٦**	٢٥	.٨٩٠**	٣٨	.٩٢٨**	٥١	.٨٨٩**	_	_
١٣	.٨٧٤**	٢٦	.٨٨٧**	٣٩	.٩٢١**	٥٢	.٨٨٩**	_	_

**** الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل.**

يتضح من جدول رقم (٢) أن جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحاور الفرعية التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) فأقل، ويحقق هذا تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء التقويم البديل.

ويبيّن الجدول (٢) معاملات ارتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت قيم معاملات الارتباط كالتالي:

جدول (٢): معاملات ارتباط درجة المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	التقويم القائم على الأداء	التقويم باستخدام ملف الإنجاز	التقويم الذاتي	تقويم الأقران	التقويم بالملاحظة
معامل الارتباط	.٨٤٥**	.٨٧٧**	.٩١٦**	.٨٨٣**	.٨٩١**

يتضح من الجدولين رقم (١)، و(٢) أن قيم معامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، ممَّا يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات الأداة: وتم حساب قيم معامل الثبات لأداة البحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (*Cronbach's*(α))، والتجزئة النصفية باستخدام سبيرمان براون، وجتمان لمحاور الاستبيان والدرجة الكلية، والنتيجة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

المحور	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية سبيرمان	التجزئة النصفية جتمان
التقويم القائم على الأداء	٠,٩٧٥	٠,٩٥٤	٠,٩٥٤
التقويم باستخدام ملف الإنجاز	٠,٩٦٩	٠,٩١٧	٠.٩١٥
التقويم الذاتي	٠,٩٤٥	٠,٨٨١	٠,٨٧٩
تقويم الأقران	٠,٩٥٣	٠,٩٥٤	٠,٩٥٤
التقويم بالملاحظة	٠,٩٥٩	٠,٩١٣	٠,٩١٣
معامل الثبات الكلي	٠,٩٨٤	٠,٨٨٨	٠.٨٨٧

يتبين من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الثبات لاستبانة الاحتياجات التدريبيّة لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء التقويم البديل تتراوح بين(٠,٨٧٩: ٠,٩٧٥) وذلك للمحاور الفرعية، وأن معامل الثبات الكلي بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية للاستبانة ككل باستخدام طريقة سبيرمان براون، وجتمان هو (٠,٩٨٤، ٠,٨٨٨، ٠,٨٨٧)، وهذه القيمة تدل على أن الثبات بشكل عام بين محاور الاستبيان مرتفع جدًا، وأنها مناسبة للتطبيق (العاني، ٢٠٠٩).

نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها

للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء التقويم البديل، وكذلك تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتتناول الباحثة ذلك بالتفصيل فيما يلي:

نتائج السؤال الأوّل والذي ينص على: "ما درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، من وجهة نظرهن في ضوء التقويم البديل؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء التقويم البديل لكل محور من محاور الاستبانة، ولكل عبارة من عبارات تلك المحاور.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمات في محور "التقويم القائم على الأداء" (ن=٣٨٣)

العبارات		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج	الترتيب
معرفة مفهوم تقويم الأداء.	ك	٧٩	١٢٣	١٦٤	٨	٩	٩٠٦.	٣.٦٧	كبيرة	٥
	%	٢٠.٦	٣٢.١	٤٢.٨	٢.١	٢.٣				
معرفة أهداف تقويم الأداء.	ك	٧٠	١٢٧	١٦٣	١٧	٦	٨٨٦.	٣.٦٢	كبيرة	٧
	%	١٨.٣	٣٣.٢	٤٢.٦	٤.٤	١.٦				
معرفة أساليب تقويم الأداء.	ك	٧٠	١٢٤	١٦٦	١٨	٥	٨٨١.	٣.٦٢	كبيرة	٨
	%	١٨.٣	٣٢.٤	٤٣.٣	٤.٧	١.٣				
معرفة مهام الأداء.	ك	٦٨	١٢١	١٧٠	٢٠	٤	٨٧٤.	٣.٦٠	كبيرة	٩
	%	١٧.٨	٣١.٦	٤٤.٤	٥.٢	١.٠				
معرفة قواعد تقدير الأداء.	ك	٧١	١١٤	١٦٢	٢٩	٧	٩٣٩.	٣.٥٦	كبيرة	١٢
	%	١٨.٥	٢٩.٨	٤٢.٣	٧.٦	١.٨				
معرفة أنواع قواعد تقدير الأداء.	ك	٧١	١١١	١٦٠	٣٢	٩	٩٦٥.	٣.٥٣	كبيرة	١٥
	%	١٨.٥	٢٩.٠	٤١.٨	٨.٤	٢.٣				
تصميم مهمات متنوعة لتقويم أداء التلميذات.	ك	٧٥	١٥٥	١٤١	٨	٤	٩٧٦.	٣.٦٠	كبيرة	١٠
	%	١٩.٦	٤٠.٥	٣٦.٨	٢.١	١.٠				
تحديد الهدف من تقويم أداء التلميذات.	ك	٧١	١٤٨	١٤٩	١١	٤	٨٢٦.	٣.٧٥	كبيرة	١
	%	١٨.٥	٣٨.٦	٣٨.٩	٢.٩	١.٠				
تحديد أنواع الأداء المطلوب تقويمها.	ك	٦٤	١١٥	١٨٨	١١	٥	٨٣٦.	٣.٧١	كبيرة	٣
	%	١٦.٧	٣٠.٠	٤٩.١	٢.٩	١.٣				
تحديد محكات تقدير أداء التلميذات.	ك	٧٤	١٢٠	١٧٠	١٥	٤	٨٤٦.	٣.٥٨	كبيرة	١١
	%	١٩.٣	٣١.٣	٤٤.٤	٣.٩	١.٠				
التخطيط لإجراء تقويم أداء التلميذات بأساليب متعدّدة.	ك	٦٣	١١٥	١٧٨	١٩	٨	٨٧٢.	٣.٦٤	كبيرة	٦
	%	١٦.٤	٣٠.٠	٤٦.٥	٥.٠	٢.١				
التمكّن من تدريب التلميذات على استخدام محكات تقدير الأداء.	ك	٧٣	١١٣	١٥٩	٣٣	٥	٨٩٧.	٣.٥٤	كبيرة	١٤
	%	١٩.١	٢٩.٥	٤١.٥	٨.٦	١.٣				
تسجيل نتائج تقويم الأداء بطرق تقدير الأداء المناسبة للمهمات.	ك	٨١	١٣٢	١٤٣	٢٢	٥	٩٣٨.	٣.٥٦	كبيرة	١٣
	%	٢١.١	٣٤.٥	٣٧.٣	٥.٧	١.٣				
تقديم تغذية راجعة للتلميذات عن نتائج تقويم الأداء بصيغة ملاحظات.	ك	٧٥	٩٦	١٦١	٤٢	٩	٩١٤.	٣.٦٨	كبيرة	٤
	%	١٩.٦	٢٥.١	٤٢.٠	١١.٠	٢.٣				
تقديم تغذية راجعة لأولياء الأمور عن نتائج تقويم الأداء بصيغة تقارير.	ك	١٠٢	١١٧	١٣٢	٢٣	٩	١.٠٠٢	٣.٤٩	كبيرة	١٦
	%	٢٦.٦	٣٠.٥	٣٤.٥	٦.٠	٢.٣				
توظيف التكنولوجيا في تقويم الأداء.	ك	٧٩	١٢٣	١٦٤	٨	٩	٩٩٦.	٣.٧٣	كبيرة	٢
	%	٢٠.٦	٣٢.١	٤٢.٨	٢.١	٢.٣				
المتوسط العام لمحور التقويم القائم على الأداء								٣.٦٢	كبيرة	-

درجة الاحتياج: تكون قيمة المتوسط ضعيفة جداً أقل من ١.٨٠ إلى ١، ضعيفة أقل من ٢.٦٠ إلى ١.٨٠، متوسطة أقل من ٣.٤٠ إلى ٢.٦٠، كبيرة من أقل من ٤.٢٠ إلى ٣.٤٠، كبيرة جداً من ٥أقل من إلى ٤.٢٠.يتضح من الجدول رقم (٥)أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور التقويم القائم على الأداء تراوحت بين (٣.٤٩ – ٣.٧٥) بمتوسط عام (٣.٦٢)، وهذا يعني أن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على التقويم القائم على الأداء حيث جاءت العبارة "تحديد الهدف من أداء التلميذات "بمتوسط (٣.٧٥) ودرجة كبيرة في المرتبة الأولى بينما جاءت العبارة "تقديم تغذية راجعة لأولياء الأمور" بمتوسط (٣.٤٩) ودرجة كبيرة أيضا في المرتبة الأخيرة؛ وبذلك تشير جميع المتوسطات إلى أن المعلمات بحاجة كبيرة إلى كافة جوانب التقويم القائم على الأداء .

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمات في محور "التقويم باستخدام ملف الإنجاز" (ن=٣٨٣)

العبارات		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج	الترتيب
معرفة مفهوم ملف الإنجاز.	ك	٩٣	١٣٩	١٢٤	١٥	١٢	٩٧١.	٣.٧٥	كبيرة	١
	%	٢٤.٣	٣٦.٣	٣٢.٤	٣.٩	٣.١				
معرفة أهداف ملف الإنجاز.	ك	٩٦	١٣٠	١٣٠	١٥	١٢	٩٨١.	٣.٧٤	كبيرة	٢
	%	٢٥.١	٣٣.٩	٣٣.٩	٣.٩	٣.١				
معرفة خصائص ملف الإنجاز.	ك	٨٨	١١٥	١٤٧	٢٠	١٣	١.٠٠٠	٣.٦٤	كبيرة	٤
	%	٢٣.٠	٣٠.٠	٣٨.٤	٥.٢	٣.٤				
معرفة أنواع ملف الإنجاز.	ك	٨١	٩٢	١٦٦	٣٢	١٢	١.٠١٥	٣.٥٢	كبيرة	٨
	%	٢١.١	٢٤.٠	٤٣.٣	٨.٤	٣.١				
معرفة خطوات إنشاء ملف الإنجاز.	ك	٩٠	١١٤	١٥٣	١٥	١١	٩٧٢.	٣.٦٧	كبيرة	٣
	%	٢٣.٥	٢٩.٨	٣٩.٩	٣.٩	٢.٩				
تحديد المعارف المراد تقويمها بملف الإنجاز.	ك	٧٥	١٢٨	١٤٣	٢٦	١١	٩٧١.	٣.٦٠	كبيرة	٧
	%	١٩.٦	٣٣.٤	٣٧.٣	٦.٨	٢.٩				
تحديد المهارات المراد تقويمها بملف الإنجاز	ك	٨١	١١٦	١٥٧	٢٠	٩	٩٥١.	٣.٦٣	كبيرة	٦
	%	٢١.١	٣٠.٣	٤١.٠	٥.٢	٢.٣				
تحديد المحتويات المطلوب توفرها في ملف الإنجاز.	ك	٩٠	١٠٦	١٥٨	١٧	١٢	٩٩٠.	٣.٦٤	كبيرة	٥
	%	٢٣.٥	٢٧.٧	٤١.٣	٤.٤	٣.١				
تحديد محكات تقويم ملف الإنجاز.	ك	٧٧	٩١	١٧٩	٢٦	١٠	٩٧٣.	٣.٥٢	كبيرة	٩
	%	٢٠.١	٢٣.٨	٤٦.٧	٦.٨	٢.٦				
مناقشة التلميذات في تحديد محكات تقويم ملف الإنجاز.	ك	٦٥	١٠٦	١٦٤	٣٥	١٣	٩٨٨.	٣.٤٦	كبيرة	١٤
	%	١٧.٠	٢٧.٧	٤٢.٨	٩.١	٣.٤				
التمكّن من تدريب التلميذات على استخدام، وتقويم ملف الإنجاز.	ك	٧٢	١٠٧	١٥٥	٣٦	١٣	١.٠١٠	٣.٤٩	كبيرة	١٣
	%	١٨.٨	٢٧.٩	٤٠.٥	٩.٤	٣.٤				
التمكّن من تقويم ملفات الإنجاز وفقًا للمحكات المطلوبة.	ك	٦٩	١٠٨	١٥٨	٤٠	٨	٩٧٣.	٣.٥٠	كبيرة	١٢
	%	١٨.٠	٢٨.٢	٤١.٣	١٠.٤	٢.١				
تقديم تغذية راجعة بنتائج تقويم ملف الإنجاز.	ك	٦٠	٩٢	١٦٧	٤٥	١٩	١.٠٣٥	٣.٣٤	متوسطة	١٦
	%	١٥.٧	٢٤.٠	٤٣.٦	١١.٧	٥.٠				
وضع خطة للاستفادة من نتائج تقويم ملف الإنجاز.	ك	٧١	٩٥	١٤٦	٥٦	١٥	١.٠٦٨	٣.٣٩	كبيرة	١٥
	%	١٨.٥	٢٤.٨	٣٨.١	١٤.٦	٣.٩				
توظيف التكنولوجيا في ملف الإنجاز.	ك	٨١	١٠١	١٤٤	٥١	٦	١.٠١٨	٣.٥٢	كبيرة	١٠
	%	٢١.١	٢٦.٤	٣٧.٦	١٣.٣	١.٦				
تطوير ملف إنجاز التلميذات.	ك	٧٧	١٠١	١٥٨	٣٥	١٢	١.٠١٣	٣.٥١	كبيرة	١١
	%	٢٠.١	٢٦.٤	٤١.٣	٩.١	٣.١				
المتوسط العام لمحور التقويم باستخدام ملف الإنجاز								٣.٥٦	كبيرة	-

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور (التقويم باستخدام ملف الإنجاز) تراوحت بين (٣,٣٤- ٣,٧٥) بمتوسط عام (٣,٥٦) وهذا يعني أن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على التقويم باستخدام ملف الإنجاز حيث جاءت العبارة "معرفة مفهوم ملف الإنجاز" بمتوسط (٣.٧٥) ودرجة كبيرة

في المرتبة الأولى بينما جاءت العبارة " تقديم تغذية راجعة بنتائج تقويم ملف الإنجاز" بمتوسط (٣.٣٤) وبدرجة متوسطة في المرتبة الأخيرة؛ وبذلك تشير جميع المتوسطات إلى أن المعلمات بحاجة كبيرة إلى كافة جوانب التقويم القائم على استخدام ملف الإنجاز.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمات في محور "التقويم الذاتي" (ن=٣٨٣)

العبارات		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج	الترتيب
معرفة مفهوم التقويم الذاتي.	ك	٨٠	١٣٧	١٤٩	١١	٦	٨٨٠.	٣.٧٢	كبيرة	١
	%	٢٠.٩	٣٥.٨	٣٨.٩	٢.٩	١.٦				
معرفة أهداف التقويم الذاتي.	ك	٧٦	١٤٠	١٤٨	١٤	٥	٨٧٢.	٣.٧٠	كبيرة	٢
	%	١٩.٨	٣٦.٦	٣٨.٦	٣.٧	١.٣				
معرفة أدوات التقويم الذاتي.	ك	٧١	١٢٩	١٦٧	١١	٥	٨٥٧.	٣.٦٥	كبيرة	٣
	%	١٨.٥	٣٣.٧	٤٣.٦	٢.٩	١.٣				
معرفة خطوات تصميم أدوات التقويم الذاتي.	ك	٦٥	١٢٠	١٦٨	٢٢	٨	٩١٠.	٣.٥٥	كبيرة	٤
	%	١٧.٠	٣١.٣	٤٣.٩	٥.٧	٢.١				
تحديد مهام التقويم الذاتي المطلوبة من التلميذات.	ك	٥٧	١٢١	١٧٨	٢٢	٥	٨٦١.	٣.٥٣	كبيرة	٥
	%	١٤.٩	٣١.٦	٤٦.٥	٥.٧	١.٣				
تحديد محكات أداء التلميذات للمهام المطلوب تقويمها ذاتيًا.	ك	٥٤	١١٠	١٨٥	٢٨	٦	٨٧٩.	٣.٤٦	كبيرة	٧
	%	١٤.١	٢٨.٧	٤٨.٣	٧.٣	١.٦				
التمكّن من تدريب التلميذات على استخدام أدوات التقويم الذاتي (قوائم المراجعة، استبانات التقويم الذاتي...).	ك	٥٩	١٠٨	١٨٠	٢٧	٩	٩١٧.	٣.٤٧	كبيرة	٦
	%	١٥.٤	٢٨.٢	٤٧.٠	٧.٠	٢.٣				
التمكّن من تدريب التلميذات على ترجمة نتائج التقويم إلى أحكام تقويمية للتحسين.	ك	٥٩	١٠٢	١٧٢	٣٩	١١	٩٦٤.	٣.٤٢	كبيرة	٩
	%	١٥.٤	٢٦.٦	٤٤.٩	١٠.٢	٢.٩				
التمكّن من قياس مهارة النقد الموضوعي الهادف لدى التلميذة أثناء التقويم الذاتي.	ك	٤٧	١١٢	١٧٩	٣٦	٩	٩٠٣.	٣.٤٠	كبيرة	١٠
	%	١٢.٣	٢٩.٢	٤٦.٧	٩.٤	٢.٣				
التمكّن من تدريب التلميذات على وضع خطة لتحسين نتيجة التقويم الذاتي.	ك	٥٩	١٠٤	١٧٤	٣٩	٧	٩٣٣.	٣.٤٤	كبيرة	٨
	%	١٥.٤	٢٧.٢	٤٥.٤	١٠.٢	١.٨				
المتوسط العام لمحور "التقويم الذاتي"							٣.٥٣	كبيرة	-	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور (التقويم الذاتي) تراوحت بين (٣,٤٠- ٣,٧٢) بمتوسط عام (٣,٥٣) وهذا يعني أن درجة احتياج المعلمات

كبيرة للتدريب على التقويم باستخدام التقويم الذاتي حيث جاءت العبارة "معرفة مفهوم التقويم الذاتي" بمتوسط (٣,٧٢) ودرجة كبيرة في المرتبة الأولى بينما جاءت العبارة "التمكّن من قياس مهارة النقد الموضوعي الهادف لدى التلميذة " بمتوسط (٣.٤٠) وبدرجة كبيرة ايضاً في المرتبة الأخيرة؛ وبذلك تشير جميع المتوسطات إلى أن المعلمات بحاجة كبيرة إلى كافة جوانب التقويم الذاتي.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمات في محور "تقويم الأقران" (ن=٣٨٣/)

العبارات		ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج	الترتيب
معرفة مفهوم تقويم الأقران.	ك	٧٨	١٢٨	١٤٩	٢١	٧	٩٢٥.	٣.٦٥	كبيرة	١
	%	٢٠.٤	٣٣.٤	٣٨.٩	٥.٥	١.٨				
معرفة أهداف تقويم الأقران.	ك	٦٩	١٢٤	١٤٧	٣٣	١٠	٩٦٩.	٣.٥٥	كبيرة	٢
	%	١٨.٠	٣٢.٤	٣٨.٤	٨.٦	٢.٦				
تحديد أساليب تقويم الأقران.	ك	٦٧	١١٢	١٥٨	٤٠	٦	٩٥١.	٣.٥١	كبيرة	٤
	%	١٧.٥	٢٩.٢	٤١.٣	١٠.٤	١.٦				
معرفة خطوات تصميم أساليب تقويم الأقران.	ك	٥٨	١١٦	١٦٠	٣٨	١١	٩٦١.	٣.٤٥	كبيرة	٦
	%	١٥.١	٣٠.٣	٤١.٨	٩.٩	٢.٩				
تحديد مهام تقويم الأقران المطلوبة من التلميذات.	ك	٥٤	١٢٠	١٦١	٣٩	٩	٩٣٦.	٣.٤٥	كبيرة	٧
	%	١٤.١	٣١.٣	٤٢.٠	١٠.٢	٢.٣				
تحديد محكات أداء التلميذات لمهام تقويم الأقران.	ك	٥٥	١١٣	١٦٣	٤١	١١	٩٥٩.	٣.٤٢	كبيرة	٩
	%	١٤.٤	٢٩.٥	٤٢.٦	١٠.٧	٢.٩				
التمكّن من تدريب التلميذات على استخدام أساليب تقويم الأقران (قوائم المراجعة، اجتماعات الأقران...).	ك	٦٢	١١٨	١٥٤	٤٢	٧	٩٥١.	٣.٤٩	كبيرة	٥
	%	١٦.٢	٣٠.٨	٤٠.٢	١١.٠	١.٨				
التمكّن من تدريب التلميذات على ترجمة نتائج التقويم إلى أحكام تقويمية للتحسين.	ك	٥٣	١٠٧	١٦١	٥٤	٨	٩٥٩.	٣.٣٧	متوسطة	١٠
	%	١٣.٨	٢٧.٩	٤٢.٠	١٤.١	٢.١				
التمكّن من قياس مهارة احترام وتقبل آراء الآخرين لدى التلميذة في أثناء تقويم الزميلات.	ك	٦٨	١١٤	١٥٨	٣٧	٦	٩٤٦.	٣.٥٢	كبيرة	٣
	%	١٧.٨	٢٩.٨	٤١.٣	٩.٧	١.٦				
التمكّن من تدريب التلميذات على وضع خطة لتحسين نتيجة تقويم الزميلات.	ك	٦١	١٠٥	١٦٨	٤٤	٥	٩٣٦.	٣.٤٥	كبيرة	٨
	%	١٥.٩	٢٧.٤	٤٣.٩	١١.٥	١.٣				
المتوسط العام لمحور "تقويم الأقران"								٣.٤٩	كبيرة	-

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور (تقويم الأقران) تراوحت بين (٣,٣٧- ٣,٦٥) بمتوسط عام (٣,٤٩) وهذا يعني أن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على تقويم الأقران حيث جاءت العبارة معرفة مفهوم تقويم الأقران "بمتوسط(٣,٦٥) ودرجة كبيرة في المرتبة الأولى بينما جاءت العبارة "التمكّن من تدريب التلميذات على ترجمة نتائج التقويم إلى أحكام" بمتوسط (٣,٣٧) وبدرجة متوسطة في المرتبة الأخيرة؛ وبذلك تشير جميع المتوسطات إلى أن المعلمات بحاجة كبيرة إلى كافة جوانب تقويم الأقران.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمات في محور "التقويم بالملاحظة" (ن=٣٨٣)

العبارات		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج	الترتيب
معرفة مفهوم الملاحظة.	ك	٧٨	١٤٠	١٣٣	١٩	١٣	.٩٦٩	٣.٦٦	كبيرة	١
	%	٢٠.٤	٣٦.٦	٣٤.٧	٥.٠	٣.٤				
تحديد الهدف من الملاحظة.	ك	٧٢	١٣٢	١٤٠	٣٠	٩	.٩٥٨	٣.٦٠	كبيرة	٢
	%	١٨.٨	٣٤.٥	٣٦.٦	٧.٨	٢.٣				
معرفة أنواع الملاحظة.	ك	٦٧	١٣٩	١٣٩	٣٠	٨	.٩٣٦	٣.٥٩	كبيرة	٣
	%	١٧.٥	٣٦.٣	٣٦.٣	٧.٨	٢.١				
معرفة أدوات الملاحظة الصفيّة.	ك	٧٤	١٢١	١٥٠	٣٢	٦	.٩٤٥	٣.٥٩	كبيرة	٤
	%	١٩.٣	٣١.٦	٣٩.٢	٨.٤	١.٦				
تصميم المهمات التقويمية المطلوبة من التلميذات.	ك	٧٠	١١٠	١٦٠	٣٥	٨	.٩٦٢	٣.٥٢	كبيرة	٥
	%	١٨.٣	٢٨.٧	٤١.٨	٩.١	٢.١				
تحديد محكات الأداء المراد الوصول إليها في أداء التلميذات للمهام.	ك	٦٠	١٢١	١٥٧	٣٤	١١	.٩٥٧	٣.٤٨	كبيرة	٩
	%	١٥.٧	٣١.٦	٤١.٠	٨.٩	٢.٩				
تصميم أدوات جمع المعلومات المناسبة.	ك	٦٠	١١٣	١٦٥	٣٩	٦	.٩٢٩	٣.٤٨	كبيرة	١٠
	%	١٥.٧	٢٩.٥	٤٣.١	١٠.٢	١.٦				
استخدام أدوات الملاحظة الصفيّة في تقويم أداء التلميذات (قوائم المراجعة، مقاييس التقدير).	ك	٦٣	١١١	١٦٨	٣٥	٦	.٩٢٦	٣.٥٠	كبيرة	٧
	%	١٦.٤	٢٩.٠	٤٣.٩	٩.١	١.٦				
التمكّن من تفسير المعلومات التي تم جمعها.	ك	٦٠	١٢٧	١٥٦	٣٠	١٠	.٩٣٧	٣.٥١	كبيرة	٦
	%	١٥.٧	٣٣.٢	٤٠.٧	٧.٨	٢.٦				
التمكّن من وضع خطة للاستفادة من نتائج الملاحظة.	ك	٥٣	١٣٣	١٥٦	٣٦	٥	.٨٩٢	٣.٥٠	كبيرة	٨
	%	١٣.٨	٣٤.٧	٤٠.٧	٩.٤	١.٣				
المتوسط العام لمحور "التقويم بالملاحظة"								٣.٥٤	كبيرة	_

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور (التقويم بالملاحظة) تراوحت بين (٣,٤٨- ٣,٦٦) بمتوسط عام (٣,٥٤) وهذا يعني أن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على التقويم بالملاحظة حيث جاءت العبارة "معرفة مفهوم الملاحظة" بمتوسط (٣,٦٦) وبدرجة كبيرة في المرتبة الأولى بينما

جاءت العبارة "تصميم أدوات جمع المعلومات المناسبة" بمتوسط (٣,٤٨) وبدرجة كبيرة أيضاً في المرتبة الأخيرة؛ وبذلك تشير جميع المتوسطات إلى أن المعلمات بحاجة كبيرة إلى كافة جوانب التقويم بالملاحظة.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "ما درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، من وجهة نظر المشرفات التربويات في ضوء التقويم البديل؟"

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشرفات التربويات في محور "التقويم القائم على الأداء" (ن=١٨٩)

العبارات		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج	الترتيب
معرفة مفهوم تقويم الأداء.	ك	٦٢	٥٤	٥٨	١٤	١	٩٨٢.	٣.٨٦	كبيرة	١
	%	٣٢.٨	٢٨.٦	٣٠.٧	٧.٤	٥.				
معرفة أهداف تقويم الأداء.	ك	٥٠	٥٩	٦٢	١٥	٣	٩٩٣.	٣.٧٣	كبيرة	٣
	%	٢٦.٥	٣١.٢	٣٢.٨	٧.٩	١.٦				
معرفة أساليب تقويم الأداء.	ك	٤١	٦٧	٦٧	١١	٣	٩٢٨.	٣.٧٠	كبيرة	٥
	%	٢١.٧	٣٥.٤	٣٥.٤	٥.٨	١.٦				
معرفة مهام الأداء.	ك	٤٨	٦٤	٥٨	١٤	٥	١.٠١١	٣.٧٢	كبيرة	٤
	%	٢٥.٤	٣٣.٩	٣٠.٧	٧.٤	٢.٦				
معرفة قواعد تقدير الأداء.	ك	٤٩	٥٠	٧٠	١٧	٣	١.٠١١	٣.٦٦	كبيرة	٧
	%	٢٥.٩	٢٦.٥	٣٧.٠	٩.٠	١.٦				
معرفة أنواع قواعد تقدير الأداء.	ك	٤٢	٥٨	٦٢	٢٠	٧	١.٠٦٣	٣.٥٧	كبيرة	١٥
	%	٢٢.٢	٣٠.٧	٣٢.٨	١٠.٦	٣.٧				
تصميم مهمات متنوعة لتقويم أداء التلميذات.	ك	٤٤	٦٦	٥٣	٢٣	٣	١.٠١٧	٣.٦٦	كبيرة	٨
	%	٢٣.٣	٣٤.٩	٢٨.٠	١٢.٢	١.٦				
تحديد الهدف من تقويم أداء التلميذات.	ك	٥٢	٦٠	٦٠	١٤	٣	٩٩٠.	٣.٧٦	كبيرة	٢
	%	٢٧.٥	٣١.٧	٣١.٧	٧.٤	١.٦				
تحديد أنواع الأداء المطلوب تقويمها.	ك	٥١	٥٣	٥٩	٢٣	٣	١.٠٥٢	٣.٦٧	كبيرة	٦
	%	٢٧.٠	٢٨.٠	٣١.٢	١٢.٢	١.٦				
تحديد محكات تقدير أداء التلميذات.	ك	٥١	٥٦	٥٢	٢٦	٤	١.٠٨٣	٣.٦٦	كبيرة	٩
	%	٢٧.٠	٢٩.٦	٢٧.٥	١٣.٨	٢.١				
التخطيط لإجراء تقويم أداء التلميذات بأساليب متعدّدة.	ك	٤٩	٥١	٦٨	١٧	٤	١.٠٢٨	٣.٦٦	كبيراً	١٠
	%	٢٥.٩	٢٧.٠	٣٦.٠	٩.٠	٢.١				
التمكّن من تدريب التلميذات على استخدام محكات تقدير الأداء.	ك	٤٢	٥٤	٦٣	٢٣	٧	١.٠٧٩	٣.٥٣	كبيرة	١٦
	%	٢٢.٢	٢٨.٦	٣٣.٣	١٢.٢	٣.٧				
تسجيل نتائج تقويم الأداء بطرق تقدير الأداء المناسبة للمهمات.	ك	٤٥	٥٧	٦٤	١٣	١٠	١.٠٨٥	٣.٦٠	كبيرة	١٤
	%	٢٣.٨	٣٠.٢	٣٣.٩	٦.٩	٥.٣				
تقديم تغذية راجعة للتلميذات عن نتائج تقويم الأداء بصيغة ملاحظات.	ك	٥٦	٤٠	٧٢	١٤	٧	١.٠٩٣	٣.٦٦	كبيرة	١١
	%	٢٩.٦	٢١.٢	٣٨.١	٧.٤	٣.٧				
تقديم تغذية راجعة لأولياء الأمور عن نتائج تقويم الأداء بصيغة تقارير.	ك	٥٣	٤٧	٦٢	٢٠	٧	١.١١١	٣.٦٣	كبيرة	١٢
	%	٢٨.٠	٢٤.٩	٣٢.٨	١٠.٦	٣.٧				
توظيف التكنولوجيا في تقويم الأداء.	ك	٤٩	٤٩	٦٧	٢١	٣	١.٠٣٦	٣.٦٣	كبيرة	١٣
	%	٢٥.٩	٢٥.٩	٣٥.٤	١١.١	١.٦				
المتوسط العام لمحور التقويم القائم على الأداء								٣.٦٧	كبيرة	-

يتضح من الجدول رقم (٩)أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفات التربويات لعبارات محور (التقويم القائم على الأداء) تراوحت بين (٣.٥٣– ٣.٨٦) بمتوسط عام (٣.٦٧)، وهذا يعني أن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على التقويم القائم على الأداء من وجهة نظر المشرفات التربويات حيث جاءت العبارة "معرفة مفهوم تقويم الأداء "بمتوسط (٣.٨٦) ودرجة كبيرة في المرتبة الأولى بينما جاءت العبارة "التمكن من تدريب التلميذات على استخدام محكات تقدير الأداء" بمتوسط (٣.٥٣) ودرجة كبيرة أيضا في المرتبة الأخيرة؛ وبذلك تشير جميع المتوسطات إلى أن المعلمات بحاجة كبيرة إلى كافة جوانب التقويم القائم على الأداء من وجهة نظر المشرفات التربويات والشكل البياني رقم (١٠) يبيّن ترتيب المتوسطات الحسابية لإجابات المشرفات التربويات في محور التقويم القائم على الأداء على التوالي.

جدول (١٠): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشرفات التربويات في محور " التقويم باستخدام ملف الإنجاز" (ن=١٨٩)*

العبارات		ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج	الترتيب
معرفة مفهوم ملف الإنجاز.	ك	٨٥	٥٠	٤٨	٤	٢	٩٣٥.	٤.١٢	كبيرة	١
	%	٤٥.٠	٢٦.٥	٢٥.٤	٢.١	١.١				
معرفة أهداف ملف الإنجاز.	ك	٦٧	٧١	٤٢	٧	٢	٩٠٨.	٤.٠٣	كبيرة	٢
	%	٣٥.٤	٣٧.٦	٢٢.٢	٣.٧	١.١				
معرفة خصائص ملف الإنجاز.	ك	٥٨	٨٣	٣٦	١١	١	٨٨٤.	٣.٩٨	كبيرة	٦
	%	٣٠.٧	٤٣.٩	١٩.٠	٥.٨	٥.				
معرفة أنواع ملف الإنجاز.	ك	٥٧	٦٤	٦٠	٤	٤	٩٤٠.	٣.٨٨	كبيرة	٨
	%	٣٠.٢	٣٣.٩	٣١.٧	٢.١	٢.١				
معرفة خطوات إنشاء ملف الإنجاز.	ك	٦٢	٦٩	٥٣	٤	١	٨٦٣.	٣.٩٩	كبيرة	٤
	%	٣٢.٨	٣٦.٥	٢٨.٠	٢.١	٥.				
تحديد المعارف المراد تقويمها بملف الإنجاز.	ك	٦٧	٦٨	٤٣	٧	٤	٩٦٢.	٣.٩٩	كبيرة	٥
	%	٣٥.٤	٣٦.٠	٢٢.٨	٣.٧	٢.١				
تحديد المهارات المراد تقويمها بملف الإنجاز	ك	٦٨	٥٧	٥٣	٧	٤	٩٩٠.	٣.٩٤	كبيرة	٧
	%	٣٦.٠	٣٠.٢	٢٨.٠	٣.٧	٢.١				
تحديد المحتويات المطلوب توفرها في ملف الإنجاز.	ك	٧٣	٥٧	٥١	٤	٤	٩٦٨.	٤.٠١	كبيرة	٣
	%	٣٨.٦	٣٠.٢	٢٧.٠	٢.١	٢.١				
تحديد محكات تقويم ملف الإنجاز.	ك	٥٢	٦٩	٦٠	٤	٤	٩٢٢.	٣.٨٥	كبيرة	١١
	%	٢٧.٥	٣٦.٥	٣١.٧	٢.١	٢.١				
مناقشة التلميذات في تحديد محكات تقويم ملف الإنجاز.	ك	٥١	٥٤	٧٥	٢	٧	٩٩٠.	٣.٧٤	كبيرة	١٥
	%	٢٧.٠	٢٨.٦	٣٩.٧	١.١	٣.٧				
التمكّن من تدريب التلميذات على استخدام، وتقويم ملف الإنجاز.	ك	٥١	٦٦	٦٢	٣	٧	٩٧٩.	٣.٨٠	كبيرة	١٣
	%	٢٧.٠	٣٤.٩	٣٢.٨	١.٦	٣.٧				
التمكّن من تقويم ملفات الإنجاز وفقًا للمحكات المطلوبة.	ك	٥٧	٦٨	٥٥	٢	٧	٩٧٩.	٣.٨٨	كبيرة	٩
	%	٣٠.٢	٣٦.٠	٢٩.١	١.١	٣.٧				
تقديم تغذية راجعة بنتائج تقويم ملف الأنجاز.	ك	٤٨	٦٦	٦٦	١	٨	٩٧٨.	٣.٧٧	كبيرة	١٤
	%	٢٥.٤	٣٤.٩	٣٤.٩	٥.	٤.٢				
وضع خطة للاستفادة من نتائج تقويم ملف الإنجاز.	ك	٥٤	٥٣	٦٦	٥	١١	١.٠٨٩	٣.٧١	كبيرة	١٦
	%	٢٨.٦	٢٨.٠	٣٤.٩	٢.٦	٥.٨				
توظيف التكنولوجيا في ملف الإنجاز.	ك	٦٧	٤٧	٦٧	١	٧	١.٠٢٧	٣.٨٨	كبيرة	١٠
	%	٣٥.٤	٢٤.٩	٣٥.٤	٥.	٣.٧				
تطوير ملف إنجاز التلميذات.	ك	٥٤	٦٦	٦٠	٢	٧	٩٧٨.	٣.٨٤	كبيرة	١٢
	%	٢٨.٦	٣٤.٩	٣١.٧	١.١	٣.٧				
المتوسط العام لمحور التقويم باستخدام ملف الإنجاز								٣.٩٠	كبيرة	-

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفات التربويات لعبارات محور (التقويم باستخدام ملف الإنجاز) تراوحت بين (٣,٧١- ٤,١٢) بمتوسط عام (٣,٩٠)، وهذا يعني أن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على التقويم باستخدام ملف الإنجاز من وجهة نظر المشرفات التربويات حيث جاءت العبارة "معرفة مفهوم ملف الإنجاز "بمتوسط (٤,١٢) ودرجة كبيرة في المرتبة الأولى بينما

جاءت العبارة "وضع خطة للاستفادة من نتائج تقويم ملف الإنجاز" بمتوسط (٣,٧١) ودرجة كبيرة أيضا في المرتبة الأخيرة؛ وبذلك تشير جميع المتوسطات إلى أن المعلمات بحاجة كبيرة إلى كافة جوانب التقويم باستخدام ملف الإنجاز من وجهة نظر المشرفات التربويات .

جدول (١١): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشرفات التربويات في محور "التقويم الذاتي" (ن=١٨٩)*

العبارات		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج	الترتيب
معرفة مفهوم التقويم الذاتي.	ك	٥٩	٧٩	٤٥	٣	٣	٨٧٢.	٣.٩٩	كبيرة	١
	%	٣١.٢	٤١.٨	٢٣.٨	١.٦	١.٦				
معرفة أهداف التقويم الذاتي.	ك	٥٦	٨١	٤٣	٦	٣	٨٩٢.	٣.٩٦	كبيرة	٣
	%	٢٩.٦	٤٢.٩	٢٢.٨	٣.٢	١.٦				
معرفة أدوات التقويم الذاتي.	ك	٥٦	٨٦	٣٨	٦	٣	٨٧٨.	٣.٩٨	كبيرة	٢
	%	٢٩.٦	٤٥.٥	٢٠.١	٣.٢	١.٦				
معرفة خطوات تصميم أدوات التقويم الذاتي.	ك	٥٦	٧٨	٤٦	٦	٣	٩٠٠.	٣.٩٤	كبيرة	٤
	%	٢٩.٦	٤١.٣	٢٤.٣	٣.٢	١.٦				
تحديد مهام التقويم الذاتي المطلوبة من التلميذات.	ك	٤٦	٨٠	٥٥	٥	٣	٨٧٥.	٣.٨٥	كبيرة	٥
	%	٢٤.٣	٤٢.٣	٢٩.١	٢.٦	١.٦				
تحديد محكات أداء التلميذات للمهام المطلوب تقويمها ذاتيًا.	ك	٤٠	٨٣	٥٦	٤	٦	٩١٣.	٣.٧٨	كبيرة	٦
	%	٢١.٢	٤٣.٩	٢٩.٦	٢.١	٣.٢				
التمكّن من تدريب التلميذات على استخدام أدوات التقويم الذاتي (قوائم المراجعة، استبانات التقويم الذاتي...).	ك	٤٩	٦٤	٦٥	٤	٧	٩٨٥.	٣.٧٦	كبيرة	٧
	%	٢٥.٩	٣٣.٩	٣٤.٤	٢.١	٣.٧				
التمكّن من تدريب التلميذات على ترجمة نتائج التقويم إلى أحكام تقويمية للتحسين.	ك	٤٢	٧٦	٥٧	٧	٧	٩٧٠.	٣.٧٤	كبيرة	٩
	%	٢٢.٢	٤٠.٢	٣٠.٢	٣.٧	٣.٧				
التمكّن من قياس مهارة النقد الموضوعي الهادف لدى التلميذة أثناء التقويم الذاتي.	ك	٤٨	٦٨	٥٩	٧	٧	٩٩٧.	٣.٧٦	كبيرة	٨
	%	٢٥.٤	٣٦.٠	٣١.٢	٣.٧	٣.٧				
التمكّن من تدريب التلميذات على وضع خطة لتحسين نتيجة التقويم الذاتي.	ك	٤٦	٦٦	٦٣	٧	٧	٩٩٤.	٣.٧٢	كبيرة	١٠
	%	٢٤.٣	٣٤.٩	٣٣.٣	٣.٧	٣.٧				
المتوسط العام لمحور التقويم الذاتي								٣.٨٥	كبيرة	-

يتضح من الجدول رقم (١١)أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفات التربويات لعبارات محور (التقويم الذاتي) تراوحت بين (٣,٧٢- ٣,٩٩) بمتوسط عام (٣,٨٥)، وهذا يعني أن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على التقويم الذاتي من وجهة نظر المشرفات التربويات حيث جاءت العبارة "معرفة مفهوم التقويم الذاتي "بمتوسط (٣.٩٩) ودرجة كبيرة في المرتبة الأولى بينما جاءت العبارة "التمكن من تدريب التلميذات على وضع خطة لتحسين نتيجة التقويم الذاتي" بمتوسط (٣.٧٢) ودرجة كبيرة أيضا في المرتبة الأخيرة؛ وبذلك تشير جميع المتوسطات إلى أن المعلمات بحاجة كبيرة إلى كافة جوانب التقويم الذاتي من وجهة نظر المشرفات التربويات.

محور التقويم الذاتي على التوالي.

جدول (١٢): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشرفات التربويات في محور " تقويم الأقران" (ن=١٨٩)*

العبارات		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج	الترتيب
معرفة مفهوم تقويم الأقران.	ك	٦٨	٤٥	٦٩	٦	١	٩٤٧.	٣.٩٢	كبيرة	١
	%	٣٦.٠	٢٣.٨	٣٦.٥	٣.٢	٥.				
معرفة أهداف تقويم الأقران.	ك	٥٦	٦٠	٦٧	٢	٤	٩٣٢.	٣.٨٦	كبيرة	٢
	%	٢٩.٦	٣١.٧	٣٥.٤	١.١	٢.١				
تحديد أساليب تقويم الأقران.	ك	٥١	٥٨	٦٦	١٠	٤	٩٨٢.	٣.٧٥	كبيرة	٣
	%	٢٧.٠	٣٠.٧	٣٤.٩	٥.٣	٢.١				
معرفة خطوات تصميم أساليب تقويم الأقران.	ك	٥٠	٥٥	٧٢	٨	٤	٩٧٠.	٣.٧٤	كبيرة	٤
	%	٢٦.٥	٢٩.١	٣٨.١	٤.٢	٢.١				
تحديد مهام تقويم الأقران تحديد المطلوبة من التلميذات	ك	٤٥	٦٠	٦٩	١١	٤	٩٦٨.	٣.٦٩	كبيرة	٨
	%	٢٣.٨	٣١.٧	٣٦.٥	٥.٨	٢.١				
تحديد محكات أداء التلميذات لمهام تقويم الأقران.	ك	٥٣	٥٢	٧٢	٥	٧	١.٠١٨	٣.٧٤	كبيرة	٥
	%	٢٨.٠	٢٧.٥	٣٨.١	٢.٦	٣.٧				
التمكّن من تدريب التلميذات على استخدام أساليب تقويم الأقران (قوائم المراجعة، اجتماعات الأقران...).	ك	٥٥	٥٣	٦٥	٩	٧	١.٠٤٨	٣.٧٤	كبيرة	٦
	%	٢٩.١	٢٨.٠	٣٤.٤	٤.٨	٣.٧				
التمكّن من تدريب التلميذات على ترجمة نتائج التقويم إلى أحكام تقويمية للتحسين.	ك	٤٩	٥٥	٧٠	٦	٩	١.٠٤٤	٣.٦٨	كبيرة	٩
	%	٢٥.٩	٢٩.١	٣٧.٠	٣.٢	٤.٨				
التمكّن من قياس مهارة احترام وتقبل آراء الآخرين لدى التلميذة في أثناء تقويم الزميلات.	ك	٥٤	٥٥	٦٤	٥	١١	١.٠٨٧	٣.٧٢	كبيرة	٧
	%	٢٨.٦	٢٩.١	٣٣.٩	٢.٦	٥.٨				
التمكّن من تدريب التلميذات على وضع خطة لتحسين نتيجة تقويم الزميلات.	ك	٥٣	٣٧	٨٤	٤	١١	١.٠٩٣	٣.٦٢	كبيرة	١٠
	%	٢٨.٠	١٩.٦	٤٤.٤	٢.١	٥.٨				
المتوسط العام لمحور تقويم الأقران								٣.٧٤	كبيرة	_

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفات التربويات لعبارات محور (تقويم الأقران) تراوحت بين (٣,٦٢- ٣,٩٢) بمتوسط عام (٣,٧٤)، وهذا يعني أن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على تقويم الأقران من وجهة نظر المشرفات التربويات حيث جاءت العبارة "معرفة مفهوم تقويم الأقران "بمتوسط (٣.٩٢) ودرجة كبيرة في المرتبة الأولى بينما جاءت العبارة "التمكن من تدريب التلميذات على وضع خطة لتحسين نتيجة تقويم الزميلات" بمتوسط (٣.٧٢) ودرجة كبيرة أيضا في المرتبة الأخيرة؛ وبذلك تشير جميع المتوسطات إلى أن المعلمات بحاجة كبيرة إلى كافة جوانب تقويم الأقران من وجهة نظر المشرفات التربويات .

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشرفات التربويات في محور "التقويم بالملاحظة" (ن=١٨٩)

العبارات		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج	الترتيب
معرفة مفهوم الملاحظة.	ك	٦١	٦٠	٦٣	٥	٠	.٨٧٣	٣.٩٤	كبيرة	١
	%	٣٢.٣	٣١.٧	٣٣.٣	٢.٦	٠				
تحديد الهدف من الملاحظة.	ك	٦٢	٥٢	٦٠	١٥	٠	.٩٧٣	٣.٨٥	كبيرة	٢
	%	٣٢.٨	٢٧.٥	٣١.٧	٧.٩	٠				
معرفة أنواع الملاحظة.	ك	٥٠	٦٤	٥٨	١٧	٠	.٩٤٢	٣.٧٨	كبيرة	٤
	%	٢٦.٥	٣٣.٩	٣٠.٧	٩.٠	٠				
معرفة أدوات الملاحظة الصفيّة.	ك	٥٦	٥١	٦٦	١٣	٣	١.٠٠٦	٣.٧٦	كبيرة	٥
	%	٢٩.٦	٢٧.٠	٣٤.٩	٦.٩	١.٦				
تصميم المهمات التقويمية المطلوبة من التلميذات.	ك	٤٩	٥٩	٦٩	٩	٣	.٩٤٩	٣.٧٥	كبيرة	٧
	%	٢٥.٩	٣١.٢	٣٦.٥	٤.٨	١.٦				
تحديد محكات الأداء المراد الوصول إليها في أداء التلميذات للمهام.	ك	٤٦	٤٧	٨٤	٩	٣	.٩٥٣	٣.٦٦	كبيرة	٩
	%	٢٤.٣	٢٤.٩	٤٤.٤	٤.٨	١.٦				
تصميم أدوات جمع المعلومات المناسبة.	ك	٤٦	٥٥	٧٢	١٠	٦	١.٠٠٦	٣.٦٦	كبيرة	١٠
	%	٢٤.٣	٢٩.١	٣٨.١	٥.٣	٣.٢				
استخدام أدوات الملاحظة الصفيّة في تقويم أداء التلميذات (قوائم المراجعة، مقاييس التقدير).	ك	٤٦	٦٧	٦٠	١٠	٦	.٩٩٤	٣.٧٢	كبيرة	٨
	%	٢٤.٣	٣٥.٤	٣١.٧	٥.٣	٣.٢				
التمكّن من تفسير المعلومات التي تم جمعها.	ك	٥٠	٦٢	٦١	١٣	٣	.٩٧٥	٣.٧٦	كبيرة	٦
	%	٢٦.٥	٣٢.٨	٣٢.٣	٦.٩	١.٦				
التمكّن من وضع خطة للاستفادة من نتائج الملاحظة.	ك	٥٦	٥٦	٦٤	٧	٦	١.٠١٥	٣.٧٩	كبيرة	٣
	%	٢٩.٦	٢٩.٦	٣٣.٩	٣.٧	٣.٢				
المتوسط العام لمحور التقويم بالملاحظة								٣.٧٧	كبيرة	-

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفات التربويات لعبارات محور (التقويم بالملاحظة) تراوحت بين (٣,٦٦- ٣,٩٤) بمتوسط عام (٣,٧٧)، وهذا يعني أن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على التقويم بالملاحظة من وجهة نظر المشرفات التربويات حيث جاءت العبارة "معرفة مفهوم الملاحظة "بمتوسط (٣.٩٤) ودرجة كبيرة في المرتبة الأولى بينما جاءت العبارة " تصميم أدوات جمع المعلومات المناسبة" بمتوسط (٣.٦٦) ودرجة كبيرة أيضا في المرتبة الأخيرة؛ وبذلك تشير جميع المتوسطات إلى أن المعلمات بحاجة كبيرة إلى كافة جوانب التقويم بالملاحظة من وجهة نظر المشرفات التربويات والشكل البياني رقم (١٤) يبيّن ترتيب المتوسطات الحسابية لإجابات المشرفات التربويات في محور التقويم بالملاحظة على التوالي.

أسفر البحث عن أهم النتائج التالية:

- **إن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على محور التقويم القائم على الأداء من وجهة نظر المعلمات وذلك بمتوسط حسابي عام يبلغ (٣.٦٢) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار " كبيرة".**
- **إن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على محور التقويم باستخدام تقويم الأقران من وجهة نظر المعلمات وذلك بمتوسط حسابي عام يبلغ (٣.٤٩) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار " كبيرة".**
- **إن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على محور التقويم القائم على الأداء من وجهة نظر المشرفات التربويات وذلك بمتوسط حسابي عام يبلغ (٣.٦٧) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار " كبيرة".**
- **إن درجة احتياج معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كبيرة للتدريب على محور التقويم باستخدام تقويم الأقران من وجهة نظر المشرفات التربويات وذلك بمتوسط حسابي عام يبلغ (٣.٧٤) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار " كبيرة".**
- **إن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل كبيرة من وجهة نظر المشرفات التربويات بمتوسط حسابي عام يبلغ (٣.٧٩)، وقد جاءت الاحتياجات التدريبية في محور التقويم بملف الإنجاز في الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (٣.٩٠)، يليها في الترتيب الثاني الاحتياجات التدريبية في التقويم الذاتي بمتوسط حسابي قدره (٣.٨٥)، ثم في الترتيب الثالث التقويم بالملاحظة بمتوسط حسابي قدره (٣.٧٧)، وفي الترتيب الرابع تقويم الأقران بمتوسط حسابي قدره (٣.٧٤)، وفي الترتيب الأخير التقويم القائم على الأداء بمتوسط حسابي قدره (٣.٦٧).**

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث؛ توصي الباحثة بما يلي:

١. **دعوة القائمين على نظام التقويم في وزارة التعليم لعمل دليل عملي إرشادي عن كل ما يخص التقويم البديل للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، يشتمل على الإطار النظري والخلفية المرجعية لنظام التقويم البديل وكيفية التعامل مع هذا النظام، بحيث يكون المرشد الأول للمعلمة داخل المدرسة.**

٢. **وضع معايير ومحكات من قبل خبراء في هذا المجال؛ حتّى يُستَند إليها من قبل معلمات المرحلة الابتدائية في تقويم ملف الإنجاز.**

٣. **إقامة برامج مكثفة من قبل إدارة التدريب التربوي التابعة لوزارة التعليم خاصة بالمعلمات ذوات الأداء المنخفض فيما يخص الرفع من مستواهن في توظيف التقويم البديل لتقويم التلميذات.**

٤. **زيادة تفعيل دور الإدارة المدرسية فيما يتعلق بزيادة التعاون مع المعلمات، وتوفير إمكانات تنفيذ أساليب التقويم البديل.**

المراجع

أحمد، إبراهيم أحمد (١٩٩٩). *الإشراف المدرسي والعيادي*. مصر: دار الفكر العربي.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١٤). *تقويم التعلم*. الأردن: دار المسيرة.

أبو دنيا، نادية عبده (٢٠١٨). *القياس والتقويم النفسي والتربوي في العملية التعليمية*. حائل، المملكة العربية السعودية: دار الأندلس.

إبراهيم، أديب مصطفى (٢٠١٣). *مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الجليل الأعلى* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان.

بدوي، رمضان (٢٠١٩). *التعلم النشط*. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

البلطان، إبراهيم (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مجال توظيف أساليب التقويم البديل وأدواته. *مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية، ٣١* (١)، ١١٥– ١٦١.

باجبير، عبد القادر والعتوم، عبدالقادر (٢٠١٦). *مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شرورة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته. مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية– جامعة عين شمس، ٣* (١٧)، ٣٧٩– ٤٠٠.

تمام، شادية وطه، أماني (٢٠١٤). *التنمية المهنية للمعلم*. القاهرة: المكتبة العصرية.

الثقفي، حامد حسين (٢٠١٣). *تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة.

الجربوع، عبد المجيد (٢٠١٠). *دور تحديد الاحتياجات التدريبية في جودة برامج تنمية العاملين بجوازات منطقة القصيم* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الحارثي، حنان علي حمد (٢٠١٤). *استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لأساليب التقويم البديل في المرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، الرياض.

حجازي، حامد وجدي (٢٠١٠). *التدريب في القرن الحادي والعشرين*. الإسكندريّة، مصر: دار التعليم الجامعي.

الحجيلي، محمد (٢٠١٦). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه. *مجلة العلوم التربوية– كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة، ٢٤* (٢)، ٢٠٥– ٢٦١.

الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠١٨). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي*. عمان، الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

الخطيب، ردَّاح والخطيب، أحمد (٢٠٠٢). *التدريب: المدخلات والعمليات والمخرجات*. أربد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.

الخليفات، عصام بن عطا الله (٢٠١٠). *تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية*. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخالدي، عادي كريم (٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل، *مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس*، ٣ (٤٨)، ١-١٤١.

الخليفة، بدرية عبدالله (٢٠١٥). *فاعلية التقويم البديل في تنمية عمليات العلم التكاملية في مقرر الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث ثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

الخباز، منى خليفة (٢٠١٨): تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت، *مجلة البحث العلمي في التربية– جامعة عين شمس*، ٤ (١٩)، ٩٥-١١٥.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠١). *تصميم التدريس رؤية منظومية*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الزهراني، محمد (٢٠٠٩). *تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزعبي (٢٠١٤). فاعلية استخدام ملف الإنجاز في تدريس وحدة الفقه على التحصيل الدراسي لدى طلبة الثامن الأساسي بقصبة المفرق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٥ (٤)، ٤٤٩-٤٧٩.

الزهراني (٢٠١٣). *الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفي الرياضيات في ضوء مفهوم التقويم البديل* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السيد، علياء (٢٠٠٧)، فعالية التقويم بملفات التعلم في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري وخفض قلق الامتحان في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٠ (٤)، ٨٧-١١٣.

السواط، سامي (٢٠١٤). *درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشويعر، هشام بن محمد (٢٠١٣). *الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التخطيط التربوي بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الشريقي، معاذ فواز (٢٠١٨). *درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في محافظة المفرق* (رسالة ماجستير غير منشورة). المعهد العالي للدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت، الأردن.

شحاته، حسن (٢٠١٢). *المرجع في التدريس والتقويم: خبرات ورؤى جديدة*. القاهرة: دار العالم العربي.

صبري، ماهر والرافعي، محب (٢٠١٣). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

صبرينة، سيدي صالح (٢٠١٦). *دراسة لمحددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلنتون ألدفر للدافعية وفق طبيعة النظام المعتمد إنتاجي- خدماتي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة سطيف، الجزائر.

الصالح، محمد قريشي (٢٠٠٥). *تقييم فعالية برامج تدريب الموارد البشرية: دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية لعتاد الأشغال العمومية فرع مركب المجارف والرافعات* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري، الجزائر.

الصاعدي، حميد صامل (٢٠١٥). *الاحتياجات التدريبيّة اللّازمة لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعيَّة والوطنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرَّمة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرَّمة.

الطلحي، مساعد (٢٠١٢). *الحاجة إلى الإرشاد النفسي ودرجة ممارسته في المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف كما يدركه المرشد الطلابي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

الطراونة محمد عبد الكريم (٢٠٠٤). أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان. *مجلة كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩* (٢١)، ٨١-١٠٧.

الطناوي، عفت والعرفج، أحلام (٢٠١٠). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلم اللغة العربية والعلوم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، *مجلة رسالة الخليج العربي*، (١١٦)، ١٤٨-٢١٠.

العوامرة، حمزة محمد (٢٠١٩). العلاقة بين الحاجات النفسية والأداء التدريسي لدى معلمي صعوبات التعلم، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، ٣٣* (٤)، ٦٨١- ٧٠٨.

عسكر، علي (١٩٨٧). *السلوك التنظيمي في المجال التربوي*. الكويت: دار العلوم للنشر والتوزيع.

العثيم، ندى عبد الكريم (٢٠١٠). *مدى استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأساليب التقويم البديل* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العتيبي، عهود ضيف الله (٢٠١١). *الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العامري، إبراهيم أحمد (٢٠١٧). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام التقويم البديل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك خالد، أبها.

العتيبي، نوال (٢٠١٦). أهمية استخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) كأداة تقويمية للمتعلم والمعلم من وجهة نظر معلمات الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، *مجلة تربويات الرياضيات- الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٩* (١)، ١٠٨-١٥٠.

العضياني، عبد الرحمن شامان (٢٠١٦). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لتدريس المناهج المطورة بمحافظة عفيف* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العريني، عبد اللطيف. (٢٠٠٦). *الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

عامر، وسيلة وساعد، صباح (٢٠١١) الاحتياجات التدريبيَّة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، *مجلة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعية- جامعة قاصدي مرباح*، (٤)، ٣٣٢-٣٦٦.

عقل، محمود عطا (٢٠١٣). *النمو الإنساني الطفولة والمراهقة*. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

العسكر، منى حمد (٢٠١٤). *تحيد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات تعليم الكبار بمحافظة المجمعة في ضوء مهارات التفكير* الناقد (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم السياسات التربوية، مسار تعليم الكبار والتعليم المستمر، جامعة الملك سعود، الرياض.

علي، محمد السيد (٢٠١٨). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عباس، هناء وواصف، سوزان (٢٠١٠). فعالية استخدام ملفات (البورتفوليو) في تحسين الأداء الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنصورة. *المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٣* (٥)، ٤٣-٧٠.

عبود، يسرى زكي (نوفمبر، ٢٠١٨). التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم أداء الطلاب. *بحث مقدم في المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة " الفرص والتحديات*، في الفترة بين ٢٩-٣٠ نوفمبر٢٠١٨ بكلية التربية بجامعة الملك خالد، ١٨٠٣-١٨٣٨.

علام، صلاح الدين (٢٠١٤). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، ليلى أحمد (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب كفايات التقويم القائم على الأداء لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، قسم التربية وعلم النفس، جامعة الرياض للبنات.

عبدالله، فاطمة عبدالوهاب (٢٠٠١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائيّة لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين، *مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة- البحرين، ٢* (٣)، ٤٣- ٧٩.

العاني، نزار (٢٠٠٩). *القياس والتقويم المدرسي المفاهيم الأساس والتطبيقات العلمية*. عمان، الأردن: دار الحنين للنشر والتوزيع.

العمري، وصال وشحادة، فواز (٢٠١٠). درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في العملية التدريسية. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، ١* (٣٤)، ٢٤٩-٢٨٤.

العصيمي، خالد عبد الله (٢٠١٥). مطالب استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها، ٢٦* (١٠٣)، ١-١٠٥.

علاونة، هشام إبراهيم (٢٠٠٧). *ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة اليرموك بالأردن.

عودة، أحمد (١٩٩٨)، *القياس والتقويم في العملية التربوية التدريسية* عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

غنيم، محمد إبراهيم (٢٠٠٥). مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي، *مجلة البحوث التربويّة* – كلية المعلمين في الباحة، (٥)، ١٧ – ٧٣.

الغامدي، جار الله أحمد (٢٠١٨، ١٥ يوليو). *معوقات دراسة تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المدربين والمدربات وطرق علاجها*. استرجع في ١٥يونيو،٢٠١٩ من الرابط http://www.siats.co.uk/wp-content/files_ *e-ISSN 2462-1730*

غنيمات، محمد وصباح، سائد (٢٠١٧)، درجة استخدام معلمي ومعلمات الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين انفسهم. *مجلة العلوم التربوية بالجامعة الأردنية– عمادة البحث العلمي، ٤٤*، ٧٧– ٩٠.

الفواز، ماجد محمد (٢٠١٧). *مدى توافر المعايير المهنيّة للمعلمين في المملكة العربية السعودية في البرامج التدريبيّة المقدمة لهم في أثناء الخدمة في محافظة الخرج من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). *استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري*. عمان، الأردن: مديريَّة الاختبارات بوزارة التربية والتعليم.

فهمي، محمد (٢٠٠٥)، الإحصاء بلامعاناة (المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج spss، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

القويعي، ماجد عبد العزيز علي (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي منهج لغتي الجميلة في منطقة القصيم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية– المركز القومي للبحوث– فلسطين، ١* (٣)، ١٦٩ – ١٨٧.

القرشي، حاتم محمد عبد الرحمن (٢٠١٦). *واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر مشرفي مادة اللغة العربية ومديري المدارس الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قطيقط، غسان يوسف (٢٠١١). *حوسبة التدريس*. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الأحمد، خالد طه (٢٠١٦). *إعداد المعلّم وتدريبه*. جامعة دمشق: منشورات جامعة دمشق.

المشاوية، غادة عايد (٢٠١٠). *تصور مقترح للاحتياجات التدريسية في مجال مهارات التدريس لدى معلمات الرياضيات* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات، جامعة الأميرة نورة، الرياض.

منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا والحشاش، عبد اللطيف (٢٠١٤). *التقويم التربوي الأسس والتطبيقات*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

منصور عبد المجيد والشربيني، زكريا والحشاش، عبد اللطيف (٢٠١٤). *التقويم التربوي الأسس والتطبيقات*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٨). تطورات معاصرة في التقويم التربوي. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

معشي، خالد والمقحم، إبراهيم (٢٠١٨). تقييم *واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*، مجلة العلوم التربوية– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٣)، ٢٥٣-٢٦٩.

محمد، أحمد وقاسم فتحي (٢٠٠٤). تطوير منظومة تدريب معلمي التربية الخاصة في مصر في ضوء خبرات بعض الدول، *مجلة كلية التربية– مصر، ٧* (١١)،١١٠-١٣٥.

المرحبي، أحمد علي (٢٠١٣). *درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

نصار، سامي والرويشد، فهد (٢٠١٠). *اتجاهات جديدة في تعليم الكبار*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.

هاشم، كمال الدين محمد (٢٠١٧). *التقويم التربوي: مفهومه وأساليبه ومجالاته وتوجهاته الحديثة*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر.

هاشم، محمد والخليفة، جعفر (٢٠١٧). *التقويم التربوي مفهومة وأساليبه ومجالاته وتوجهاته الحديثة*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر.

إدارة تقنية المعلومات بمدينة الرياض (١٤٤٠هـ). *إحصائية مشرفات ومعلمات المدارس الابتدائيّة حكومي*. الرياض: وزارة التعليم، شعبة نظم المعلومات.

وزارة التعليم (١٤٣٥هـ). *لائحة تقويم الطالب*. الرياض: وكالة التخطيط والتطبيق.

وزارة التعليم (١٤٣٦هـ). *المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب*. الرياض: وكالة التخطيط والتطوير.

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (٢٠١٣). *منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة*: منشورات اليونسكو، العدد ٤٤.

Bibby, Tanya (2001). ***The Influences of Individual and Contextual Variables on the Identification of Self-Reported Training Needs and Self-Supervisor Agreement in the Needs Assessment Process*****. PhD, Diss Carolina State University. From ProQuest Digital Dissertations Database.Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=5334717**

Corcoran, C. A., Dershimer, E. L., & Tichenor, M. S. (2004). A teacher's guide to alternative assessment: Taking the first steps. ***The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 77*** **(5), 213-218.**

Deci E. L. & Ryan R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development and health. ***Canadian Psychology 49*** **(3), 182-185.**

Dixon, D. R., Bergstrom, R., Smith, M. N., & Tarbox, J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. ***Research in developmental disabilities, 31*** **(5), 985-994.**

Lianghuo, F. (2002). In-service Training in Alternative Assessment with Singapore Mathematics Teachers. ***The Mathematics Educator, 6 (2),*** **77-94.**

Mueller, j. (2002*). Authentic Assessment Toolbox: What is Authentic Assessment?*

Nicholls, G. (2014). ***Learning to teach: a handbook for primary and secondary school teachers*****. Routledge.**

Orr, M. T., & Hollingworth, L. (2018). How performance assessment for leaders (PAL) influences preparation program quality and effectiveness. ***School Leadership & Management, 38*** **(5), 496-517.**

Peterson, C. G. (1994). ***A study of elementary principals' and teachers' knowledge about alternative assessment and its implementation in classrooms*** **(Doctoral dissertation, University of South Carolina).**

Robert, G., Grandin (2010). Portfolio Learning Contemporary Nurse Journal. Queensland, Australia.

Scales, R. Q., Wolsey, T. D., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., ... & Young, J. R. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. ***Journal of Teacher Education, 69*** **(1), 7-21.**

Sevinc, S., & Lesh, R. (2018). Training mathematics teachers for realistic math problems: a case of modeling-based teacher education courses. ***ZDM, 50*** **(1-2), 301-314.**

Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. ***Early*** **>

Sylvia, C. W. (2000). ***Authentic assessment knowledge and practice of selected second-year Massachusetts high school teachers*****. Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id =5450539**

Tatar, N., & Buldur, S. (2013). Improving preservice science teachers' self-efficacy about the use of alternative assessment. ***Journal of Baltic Science Education, 12*** **(4), 452-464.**

Waxman, H. C., Tharp, R. G., & Hilberg, R. S. (Eds.). (2004). ***Observational research in US classrooms: New approaches for understanding cultural and linguistic diversity*****. Cambridge University Press.**

Yurdabakan, İ. (2011). The view of constructivist theory on assessment: Alternative assessment methods in education. ***Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 44*** **(1), 51-77.**

YU, T. (2013). ***The use of self-assessment to facilitate self-directed learning in mathematics by Hong Kong secondary school students*** **(Doctoral dissertation, Durham University).Retrieved from https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.569851**