كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن

إعداد

د. فاطمة عاشور توفيق شعبان

مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس

كلية التربية – جامعة سوهاج

المجلة التربوية . العدد الثانى والأربعون . أكتوبر ٢٠١٥م

مقدمة البحث:

يعد التقويم التربوي البديل Alternative Assessment توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة.

ويسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي (Authentic Assessment). وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطلاب ويقيسها في مواقف حقيقية. فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلم، يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها؛ فتتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (Reflective Thinking)، الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة (Svinicki, 2004).

فقد أشار مون وبرايتون وكلاهان وروبنسون (Moon, Brighton, Callahan &Robinson,2005)إلى أن معظم استراتيجيات التقويم التربوي البديل تتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع.

ويُحَسن التقويم عملية التعلم، ويُدَعم الفعالية التدريسية، كما يوجه الطلاب ويرشدهم ويكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، ويفيد المعلم في مراجعة أساليب التدريس لتحسينها ويضع الأساس السليم للتعامل مع الطلبة وقد يساعد في تنمية التفكير عموماً والتفكير من خلال تكليف الطلبة بأنشطة تقويمية ومهمات تتطلب عمليات تفكير عليا، كما يمكن أن يسهم في تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو تعلم المواد المختلفة من خلال تنمية الميل والقدرة لديهم على التقويم الذاتي وتقويم الأقران (Lacy, & Hastad, 2007).

لذلك فإن ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، ووعيهن بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تندرج أسفل منها

قد يجعل تقويمهن لعملية تعلم وتعليم تلميذاتهن حقيقياً وواقعياً، وتجعلهن أكثر قدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لتلميذاتهن، لإظهار ما لديهن من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فيما يعرض عليهن من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، قد تعمق لديهن الفهم، وقد تشجعهن على تحسين مستوى الدافعية للتعلم لديهن.

حيث لا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للطلاب بدون فهم طبيعة دافعيتهم للتعلم من خلال إطار يؤكد على أهداف المتعلمين، فقد أشار جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩: ٣٣٦) إلى أن الأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل المدرسي دالة للعديد من العوامل التي يتعلق بعضها بالدافعية، ويتعلق بعضها الآخر بالظروف البيئية والخصائص العقلية للمتعلم.

كذلك أشارت عدنان العتوم وآخرون (٢٠٠٥) إلى أن الدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد هل سيتابع الطالب مهمة معينة بحماسة وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم انه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة. أم إنها تحدد النواتج المعززة للتعلم وتعودهم على أداء مدرسي أفضل.

كما يذكر نافز أحمد بقيعى (٢٠١٢: ٢٤٢) أن للدافعية تأثير كبير على تعلم الطلاب وسلوكهن، حيث تعمل على توجيه السلوك نحو أهداف معينة، وتزيد من الجهد والطاقة التي يبذلها المتعلم في نشاط ما، كما تحدد درجة المبادرة والمثابرة التي يبذلها أثناء قيامه بالنشاطات المختلفة، وتؤثر على مقدار المعلومات المعالجة وكيفية توظيفها، وتعمل على تحديد النواتج المعززة للتعلم.

فقد توصلت دراسة السيد خالد مطحنة(٢٠١٢) إلى فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

كذلك أورد الأدب التربوي دراسات عدة تناولت موضوع استراتيجيات تقويم تعلم الطلاب وأدواته فقد أجرى باتون (Patton,2000) دراسة أظهرت نتائجها أن المعلمين اعتمدوا على الاختبارات الأدائية لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي.

ودراسة ريان (Reyan,2001) التي هدفت إلى تعرف ممارسات معلمي التربية الرياضية في يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت ٥٠%، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف انجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم.

وفي دراسة لانتنج (Lanting,2000) التي هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات. أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي. وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف بها.

وأجرى بلال مدلل (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التقويم المتبعة من قبل معلمي الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسي في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة في طولكرم وقلقيلية ومعرفة مدى ممارساتهم التعليمية حيث تكونت العينة من (٧٤) معلماً ومعلمة، أظهرت نتائجها أن أكثر أساليب التقويم استخداماً من قبل المعلمين الورقة والقلم ويليها التقارير، وأن أكثر أنواع الأسئلة في امتحانات الورقة والقلم شيوعاً لديهم هي أسئلة الصواب والخطأ تليها أسئلة المطابقة، وأقلها الأسئلة المقالية ذات الإجابة المطولة، وأن أكثر ما تقيسه اختباراتهم هو الحفظ والتذكر، وأن المعلمين ذوو الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقويم الحديثة بينما ذوو الخبرة القصيرة أكثر استخداما لامتحانات الورقة والقلم .

أما دراسة فرتز (Fritz,2001) فهدفت إلى تعرف ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله لتقويمها. أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت ٥٠%، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من

غيرهم. كما أشارت النتائج إلى التحسن السنوي في أداء الطلاب وإلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنوياً.

وأجرت خلود مراد (٢٠٠١) دراسة حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسة المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم ٨٢% من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي ٥٦% من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب. أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلاب، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

وهدفت دراسة لاينجو (Lianghuo, 2002) إلى اختبار أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة في مجال أساليب التقويم البديل قدمته جامعة سنغافورة على تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين، وقد أظهرت نتائجها حاجة المعلمين الماسة إلى التدريب على مهارات استخدام أساليب التقويم البديل، كما بينت النتائج الأثر الإيجابي للبرنامج في النمو المهني للمعلمين في مجال أساليب التقويم البديل.

وجاءت دراسة بنان الخرابشة (٢٠٠٤) فهدفت إلى التعرف على أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقويم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقويم البديلة، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

ودراسة رابوجان (Raboijane,2005) التي هدفت إلى معرفة واقع استخدام المعلمين للتقويم البديل عند تدريس الرياضيات، وأظهرت النتائج أن استراتيجيات تقييم معلمي الرياضيات لا تزال تقليدية وأرجعوا الأسباب إلى نقص الموارد وأن

درجات الطلاب فى الامتحانات الرسمية متميزة.

وأجرى رضا السيد محمود حجازي والفرحاتي السيد محمود(٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعرفية للتعلم وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام مهام التقويم التربوي البديل يؤدي إلى تحسين مستوى الدافعية المعرفية للتعلم لدى التلاميذ.

وقدم خالد أبو شعيرة وفوزى إشتيوة وثائر غباري (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. أظهرت النتائج أن المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

ودراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٠) التي هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

ودراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliskan & Kasikci, 2010) التي هدفت إلى بحث تطبيق التقييم البديل والتقليدي، وأدوات التقويم المستخدمة بواسطة معلمي الدراسات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يطبقوا أدوات التقويم التقليدي خاصة اختبارات الاختيار من متعدد، والنهايات المفتوحة، واختبارات الإجابات القصيرة، كما يفضل المعلمون المشروعات وأداء الواجبات على وسائل

التقويم البديل.

وأجرى محمد عفانة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتحديد ما إذا ما كان هناك اختلاف في استخدام أساليب التقويم يعزى للجنس أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة بلغت 45,1% واحتل أسلوب التقويم باستخدام الاختبارات الكتابية المرتبة الأولى، تلاه أسلوب التقويم باستخدام الملاحظة، أما ما يخص المعلمات فقط بلغت نسبة الاستخدام لأساليب التقويم الحديثة 3،58 % واحتل تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية المرتبة الأولى، تلاه التقويم القائم على الأداء.

وفي دراسة قامت على البحث في أداة واحدة من أدوات التقويم الواقعي أجراها فوكس و وايت وكد (Fox, White & Kidd, 2011) هدفت إلى معرفة أثر وانعكاس استخدام ملف إنجاز الطلاب، وجدت الدراسة أن هذه الأداة عملت على تطوير مهارات التأمل والاستقصاء لدى الطلاب.

وأجرت عبير الرفاعي وهادي طوالبة وإبراهيم القاعود (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، بينت نتائجها أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة تعزى للجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة.

وهدفت دراسة إبراهيم حسن (٢٠١٣) إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة موافقتهم على استخدام استراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة.

ودراسة آمال الزعبي (٢٠١٣) هدفت الدراسة الحالية الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان 100% في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً 0% ، كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات :النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل.

وفي ضوء ما سبق اتضح أهمية استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلاب، لذلك حاول البحث الحالي التعرف على درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

مشكلة البحث:

يشهد المجال التربوي تطوراً شاملاً لمفهوم تقويم تعلم الطلاب وأساليبه وأدواته، مما يتطلب من معلمات التربية الأسرية، استخدام أساليب تقويمية حديثة ومتنوعة غير الاختبارات التقليدية، التي اعتدن أن يمارسنها لتقويم الطالبات، أو لقياس نواتج التعلم.

ولذا فإن الاتجاهات الحديثة في التقويم ترى أن الاختبارات ليست إلا شكلاً من أشكال التقويم المتنوعة الأخرى (Lund & Kirk, 2002) ومن خلال خبرة الباحثة في مجال تدريس التربية الأسرية، إضافة إلى زيارتها لبعض المدارس المتوسطة أثناء الإشراف على طالبات التدريب الميداني ومقابلة العديد من معلمات التربية الأسرية، فقد لاحظت أن قليلاً ما تستخدم معلمات التربية الأسرية أساليب تقويم حديثة كأساليب التقويم المعتمد على التواصل والملاحظة ومراجعة الذات، كما أن غالبية الاختبارات المستخدمة هي النوع الختامي وهى عامة في أهدافها.

وعلى الرغم من أن التقويم التربوي البديل يعد جزءاً لا يتجزأ من حركات إصلاح التعليم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسة في كثير من دول العالم

المتطور في الوقت الحاضر، إلا أنه أصبح مسار كثير من النقاش والجدل في الأوساط التربوية، وبين خبراء القياس والتقويم التربوي في هذه الدول. ويتعلق هذا الجدل بالأطر الفكرية، والقضايا المنهجية، والأسس السيكولوجية والتربوية التي يستند إليها التقويم التربوي البديل، والآثار الاجتماعية الناجمة عنه، ومتطلباته المادية (صلاح الدين علام،٢٠٠٤: ١٣).

إلا أن التقويم في المؤسسات التعليمية مازال يركز على قياس التحصيل من خلال الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأداة الأساسية – وإن لم تكن الوحيدة–والتي يعتمد عليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشأن مستويات الطلاب والانتقال من صف إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، وهذا الأسلوب يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة في "الشمول–التكامل–الاستمرارية"(محمد غنيم، ٢٠٠٣).

فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعاً لقياس التحصيل الدراسي، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم مثل دراسة كل من رجاء أبو علام (٢٠٠١)، وعبد الوارث الرازحي (٢٠٠١)، ومحمد نصر (٢٠٠١)، وصديق عفيفي (٢٠٠١).

ودراسة بشير محمود (٢٠٠١) التي أشارت إلى ضرورة استخدام سجلات الأداء التي تضم عينات من عمل الطلاب، ومساعدتهم على التقويم الذاتي على اعتبار أن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل من لهم علاقة بهذه العملية.

كما أكدت كثير من الدراسات على ضرورة استخدام أساليب التقويم البديل المختلفة مثل تقويم الأداء، البورتفوليو Portfolio، التقويم الذاتي، وتقويم الأقران... وغيرها، في تقويم التلاميذ لما له من تأثير على تعلمهم، وجعله ذا معنى فهو يساعد في إكسابهم المهارات والمفاهيم المختلفة وكذلك الاتجاهات ومن تلك الدراسات: دراسة بنان الخرابشة (٢٠٠٤) ودراسة محمد العرابي (٢٠٠٤)، ودراسة كرامير (Kraemer,2005) ودراسة جلجيان (Gilligan,2007) ودراسة حمدي أحمد (٢٠٠٨)، دراسة فهمي البلاونة (٢٠٠٩)، دراسة هاريس (Harris,2009)

ودراسة ميلر ومورجين (Miller&Morgaine,2009).

وبالرغم من أهمية التقويم البديل، فقد أشارت دراسات متعددة إلى أن العديد من المعلمين ليس لديهم ما يكفى من المعلومات حول مداخل التقييم الجديدة والبديلة في المناهج الجديدة، ويكاد يقتصر تقويم تحصيل الطلاب على أسلوب الامتحانات (محمد سعيد،٢٠٠٥ :٥)، دراسة أكبيليت وأكبيليت (Akbulut & Akbulut, 2010:3531) ودراسة يوستا وأخرين(Usta & et al., 2010: p.3458).

ويرى كثير من التربويين أن إصلاح التعليم لن يتأتى إلا بإصلاح التقويم، وأن إصلاح التقويم سيقضى على الكثير من مشكلات التعليم مثل مشكلة الدروس الخصوصية والكتب الخارجية والغش ويزيل التوتر الذي يعاني منه الطلاب والأسر العربية أثناء فترة الامتحانات (منى درويش، ٢٠٠١: ٨).

كذلك يرى ماكومبس وبوب (Macombs & Pope,1994:2) أن مشكلة الدافعية للتعلم لدى الطلاب من أهم المشكلات التربوية التي تواجه المنظرين والتربويين وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم.

وإنه من المهم معرفة العوامل التي تسهم في تشكيل نمط الدافعية، وتكشف عن السياق الملائم لإثارة الدافعية عند الطلاب، والظروف المحددة لاستثارة السلوك الدافعي لدى هؤلاء الطلاب (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠: ١٩).

فقد أوضحت الدراسات السابقة أن الدافعية للتعلم تعد مشكلة واسعة الانتشار بين تلاميذ المدارس (Cluck, 2003).

ولقد لاحظت الباحثة من خلال الإشراف على طالبات المستوى الثامن تخصص التربية الأسرية في التدريب الميداني والزيارات لهن أثناء التدريس لتلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية اختلافهن في تأدية الواجبات والأنشطة المطلوبة منهن، فالبعض يقبل عليها بحماس كبير، في حين يرفضها البعض الأخر أو يتقبلها بشيء من الفتور واللامبالاة، كما تسعى بعض التلميذات إلى الحصول على مستويات تحصيلية مرتفعة، بينما يرضى البعض الآخر بمستويات متوسطة أو منخفضة من التحصيل. ولأن الدافعية أحد المواضيع

المهمة في التربية التي تؤثر في سلوك التلميذات وتسهم في إيجاد الحلول المختلفة لحالات الفشل المتكررة التي قد تواجههن، فقد جاءت هذا البحث للكشف عن درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

ومن هذا المنطلق شعرت الباحثة بأهمية معرفة درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته على أرض الواقع وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

ومن ثم تحددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته؟

٢- ما مدى اختلاف درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارساتهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته يعزى إلى الدورات التدريبية وسنوات الخبرة؟

٣- ما مدى العلاقة بين درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارساتهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

١-أهمية متغيري البحث المتمثلين في درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل والدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن وحاجتهما لإجراء المزيد من الدراسة والتقصي وتزويد المكتبة العربية بموضوعات تعد الدراسات فيها محدودة وتكاد تكون نادرة.

٢- يفيد البحث الحالي معلمات التربية الأسرية بصفة خاصة والمعلمين بصفة عامة، وذلك بتحديد أهم استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته التي يستخدمنها في تقويم العملية التعليمية، وانعكاس ذلك على الدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

٣- تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم (المشرفين، إدارة المناهج، إدارة الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في منطقة نجران، وتحديد الاستراتيجيات الأقل استخداماً ليتم التركيز عليها، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمات.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الآتي:

١-درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

٢-مدى اختلاف درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته باختلاف الدورات التدريبية وسنوات الخبرة.

٤-العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته والدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

فروض البحث:

في ضوء الدراسات والبحوث السابقة تم صياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

١-درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته متوسطة.

٢-يوجد تفاعل دال احصائياً بين متغيري البحث (الدورات التدريبية وسنوات الخبرة) على درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارساتهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٣-توجد علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته والدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بشرياً وزمنياً وجغرافياً على النحو التالي:

-بشرياً: اقتصر البحث الحالي على معلمات التربية الأسرية وتلميذاتهن بمنطقة نجران.

-زمنياً: تحدد البحث الحالي بالعام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ لجمع البيانات ولتطبيق الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها والوصول إلى النتائج المتكاملة بشأن الظاهرة المدروسة.

-جغرافياً: اقتصر البحث الحالي على منطقة نجران-المملكة العربية السعودية.

متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات البحث الحالي فيما يلي:

- المتغير المستقل: استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته (للمعلمات).
- المتغيرات الوسيطة: الدورات التدريبية وسنوات الخبرة. (للمعلمات).
- المتغير التابع: الدافعية للتعلم (للتلميذات)

مواد وأدوات البحث:

تمثلت مواد وأدوات البحث الحالي فيما يلي:

- بطاقة ملاحظة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته (للمعلمات)
- مقياس الدافعية للتعلم (للتلميذات)

مصطلحات البحث:

أمكن تحديد مصطلحات البحث الحالي كما يلي:

استراتيجيات التقويم التربوي البديل: Strategies Of Alternative Education Assessment

هي الاستراتيجيات التي تراعى توجهات التقويم الحديثة حيث تتكامل مع عملية التدريس فيعكس أداء التلميذة ويقيسه في مواقف حقيقية. وهي خمس استراتيجيات رئيسة هي: التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات (Thorndike, 2005).

أدوات التقويم التربوي البديل: Tools Of Alternative Education Assessment

هي الأدوات التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وتستخدمها معلمة التربية الأسرية لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم لدى تلميذاتهن، وتستند في تصميمها على منهجية واضحة في ذهن المعلمة تبعاً لاستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها وتشمل: سلالم التقدير وقوائم الشطب وسجلات وصف سير تعلم التلميذات، والسجل القصصي.

وعرفتها الباحثة إجرائياً بأنها: وسائل التقويم التي تتيح للتلميذة فرصة إظهار عينة من سلوكها المكتسب يمكن ملاحظتها وقياسها بدقة وموضوعية من طرف معلمة التربية الأسرية

أو من يقوم مقامها، وهي بالضرورة تتعدد وتتنوع في أهدافها وإجراءات تطبيقها وفقا لطبيعة نتاجات تعلم التربية الأسرية وخصائص التلميذات.

درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل: وهي تمثل درجة معلمات التربية الأسرية في بطاقة الملاحظة المعدة لقياس درجة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

الدافعية للتعلم Learning Motivation:

وعرفتها الباحثة إجرائياً بأنها مفهوم متعدد الأبعاد، يشير إلى مدى مثابرة وإصرار التلميذة على معرفة ما تجهله، ورغبتها في معرفة كل جديد عن موضوعات التربية الأسرية، وسعيها المستمر في جدولة وتنظيم أداء الأنشطة والواجبات حتى يتحقق التعلم كهدف لها، وذلك كما يظهر من خلال استجابة التلميذة على عبارات مقياس الدافعية للتعلم الذي قامت الباحثة بإعداده وتطبيقه على التلميذات عينة البحث.

الإطار النظري:

تضمن الإطار النظري محورين هما:

المحور الأول: التقويم التربوي البديل:

١ -تعريفه:

ليس هناك اتفاق على تعريف التقويم التربوي البديل لكن هناك اتفاقاً على مفهومه وأغراضه، ويقوم مفهوم التقويم التربوي البديل على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم وليس بواسطة المعلم، وأن دور المعلم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني، وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات، ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.

فقد عرفه ويجنز(Wiggins,1993) بأنه التقويم الذي يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكون نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية.

وأشار بيرنبوم ودوشي (Birenbaum& Dochy, 1996) بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك.

وأوضح هنسون وإيلر (Henson & Eiller,1999: 491) أن التقويم التربوي البديل يقيس أداء الطالب في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم الطالب بأداء مهمات Tasks وتكليفات مشابهة للمهمات الحياتية خارج الجامعة، وهو يهيئ الطلاب للحياة، فهو واقعي لأنه يتطلب من الطالب إنجاز مهام لها معنى ويحتاجها في حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتية.

وعرفه كلهان وجرينيي(kelaghan& Greaney,2001) بأنه عملية الحصول على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الطلاب، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والنقص لديهم وكذا إصدار الحكم حول مدى فعالية العملية التعليمية وملاءمة المنهج وفعالية سياسة التعليم.

كما عرفه صلاح الدين علام (٢٠٠٤) بأنه يعنى قيام الطالب بأنشطة ومهام مماثلة لما يقوم به الفرد في العالم الواقعي أي التطبيق الحقيقي للمهارة في الحياة الواقعية وليس فقط في الفصول الدراسية.

وأشار محمد العرابي (٢٠٠٤: ١٨٤) بأنه عملية متعددة الأبعاد للحكم على أداء التلميذ من خلال مواقف متعددة، واقعية أو شبه واقعية (محاكاة للواقع) ومجموعة من الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى توظيف المعرفة واختبارها على فترات منتظمة.

وأوضح محمد مدبولي (٢٠٠٤) التقويم البديل Alternative Assessmentأنه كل ما هو مغاير لما كان مستخدماً من أساليب تقليدية للاختبار، خاصة تلك التي تتطلب الاختيار من بين استجابات سابقة التجهيز (الاختيار من متعدد).

وأشار عبد الرحيم وسليمان(Abdul Rahim & Suliman,2006) أن التقويم البديل عبارة عن أساليب تشجيع مهارات التفكير العليا والإبداعية والناقدة مما يجعل الطلاب يتحكمون في تعلمهم.

وعرفه وديع مكسيموس (٢٠٠٦: ٩٢) بأنه " تقويم واقعي للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه".

وأوضح ويكستروم (Wikstrom,2007:14) بأنه" عملية مستمرة يشترك فيها الطالب والمعلم في إصدار أحكام عن تقدم الطالب باستخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات مثل مهام الأداء وسجلات الإنجاز والصحائف الكتابية وتقويم الأقران وأنشطة التعلم التعاوني والمقابلات والامتحانات، وسمى بديلاً وذلك لأنه بديلاً عن الاختبارات المقننة المستخدمة بشكل منفرد".

وأشار فهد الشريف (٢٠٠٩: ٤٧٩) بأنه عملية التقويم التي تركز على تقييم الطالب في مهمات تقييم حقيقية وفى سياق واقعي بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية للتقييم.

وأوضح فهمي البلاونة (٢٠١٠) بأنه "التقويم من خلال تقديم مهام أدائية تمثل مواقف حياتية تتطلب التفكير والممارسة من قبل الطالب، وبالتالي ملاحظة ومتابعة أداء الطالب لهذه المهام، ليتم من خلالها الحكم على إنجازه بأدوات تقويم تقدر مستوى الأداء ودرجته".

وعرفه محمد العبسي (٢٠١٠) بأنه التقويم الذي يتطلب من الطالب بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة أو إنجاز مهمات حركية مستخدماً عمليات عقلية عليا وحل المشكلات وقيامه بالابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى ومدلول.

كذلك عرفته رشيدة الطاهر (٢٠١٠) بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك.

أيضاً عرفته سميه حامد (٢٠١٢) بأنه مجموعة الأساليب المتمثلة في تقويم الأداء، ملف الإنجاز، التي يستخدمها معلم الصف لتقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تقويماً حقيقياً.

وعرفه فهد عبد الرحمن(٢٠١٤) بأنه عملية متعددة الأبعاد تتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة أو إنجاز مهام حقيقية تبين مدى تعلمه (دليل على اكتسابه معارف ومهارات محددة) في مواقف واقعية.

مما سبق يتضح أنه بالرغم من اختلاف هذه التعريفات من الناحية اللفظية إلا أنها تتفق جميعاً على الهدف من التقويم البديل، وأساليبه المتنوعة.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص تعريف شامل للتقويم التربوي البديل بأنه "العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس: مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها، لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم.

٢ -أهداف التقويم التربوي البديل:

إن الغرض الرئيسي من عملية التقويم هي تحسين عملية تعلم الطالب بما يحقق أهداف البرنامج ورسالة المؤسسة التعليمية، ولكن هناك أهدافاً أخرى تستخدم لتحقيق عدة أغراض تختلف باختلاف الجهة التي تحتاج إلى نتائج التقويم مثل أصحاب القرار والمعلمين والطلاب، ومن بين هذه الأهداف ما يلي (Dietel& el at. 1991):

-صياغة السياسات.

-المكافآت والجزاءات والممارسات المختلفة.

-توجيه الموارد بما في ذلك الإفراد والأموال.

-تحديد الأولوية ونقاط القوة والضعف في البرنامج.

-تخطيط وتحسين البرامج.

-الحصول على الاعتماد.

-التشخيص وتحديد أداء الفرد ورصد تقدمه ومنح الدرجات.

-تحفيز الطلاب.

-تحديد مسؤولية المؤسسة التعليمية.

-اتخاذ القرارات التعليمية والمهنية.

وأوضح كل من (Pett,1990: 8)؛(كمال زيتون وعادل السعيد،٢٠٠١) و(الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤: ٩)

أن أهداف التقويم التربوي البديل تتمثل فيما يلي:

-تطوير المهارات الحياتية الحقيقية.

-تنمية المهارات العقلية العليا.

-تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة.

-التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.

-تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.

-تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.

-جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم.

-استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم.

-تنمية قدرة المتعلم على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الحياتية وليس مجرد الاختيار من بين عدة بدائل أو اختيارات تم تحديدها مسبقاً.

-اختبار مهارات التفكير العليا والأساسية.

-الدخول في جوهر التعلم لمساعدة التلاميذ على التعلم

-تقويم المشاريع الجماعية بصورة مباشرة وحقيقية.

-استخدام عينات من عمل التلاميذ والتي يتم تجميعها خلال فترات زمنية ممتدة.

-الاعتماد على معيار واضح، وهذا يجعل رؤية التلاميذ أكثر وضوحاً.

-السماح بتعددية الأحكام الإنسانية وتنوع احتمالاتها.

-إتاحة الفرصة للمتعلمين لأن يُقَيموا أعمالهم بأنفسهم.

-التركيز على أبعاد متعددة للقياس Multidimentionality Scaling بدلاً من بُعد واحد كما هو الحال في الاختبارات التقليدية.

كما ذكر إبراهيم المحاسنة، عبد الحكيم المهيدات (٢٠٠٩: ٣٥) أن أهداف التقويم البديل هي:

-تنمية المهارات الحياتية الحقيقية.

-اختبار مهارات التفكير العليا الأساسية.

-تقويم المشاريع الجماعية بصورة مباشرة وحقيقية.

-استخدام عينات من عمل التلاميذ والتي تم تجميعها خلال فترات زمنية ممتدة.

-الاعتماد على معيار واضح وهذا يجعل رؤية التلاميذ أكثر وضوحاً.

-تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.

-الدخول في جوهر عملية التعلم بهدف مساعدة الطلاب أثناء تعلمهم وعليه فهو تقويم بنائي يمارس التلاميذ من خلاله العمليات العقلية.

مما سبق يتضح أن التقويم التربوي البديل له أهداف عديدة تتمثل في تنمية الجوانب المختلفة للمتعلم مثل تنمية المهارات الحياتية، والمهارات العقلية العليا، والأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة، وكذلك التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.

٣ -خصائص التقويم التربوي البديل:

لخص صلاح الدين علام (٢٠٠٤)، حسن زيتون (٢٠٠٧: ٧٢) وعادل سرايا (٢٠٠٥: ٤١) أهم خصائص التقويم البديل فيما يلي:

-الاستناد إلى مستويات تربوية، أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية.

-الاستناد إلى مهام أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات.

-الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو.

-الاستناد إلى عينات مختلفة عبر الزمن.

-الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات.

وتوجد عدة خصائص للتقويم التربوي البديل منها:

-أنه يركز على تقويم الأداء الفعلي أو ما يسمى "العملية والمخرجات" Process and product أي ماذا يستطيع الطالب أن ينتج؟ وكيف يفعل ذلك؟ وهذا من خلال ما تعلمه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم. وهذا يعني أن التقويم يتجاوز مجرد الإجابة عن مجموعة من البدائل كما هو الحال في اختبارات الصح والخطأ، إلى ما هو أعمق من ذلك. إنه الانتقال من السؤال ماذا يعرف؟ إلى السؤال ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف؟

-أنه يقوم بتقويم مجال واسع من أنواع الأداء أو القدرات ومهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والنقد والتقييم وحل المشكلات وابتكار الأشياء وتنفيذها.

-أنه يعتمد على التنوع في أساليب التقويم كالتقويم الشفوي والسمعي والكتابي والعملي، وهذا باستعمال عدة فنيات مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها.

-أنه يوفر تغذية راجعة لكل من الطالب والمعلم لتحسين استراتيجيته في التعلم وللمعلم لتطوير مهاراته في عملية التدريس وللمقرر لتطويره وتجديده.

-توفير تغذية راجعة للإدارة لتطوير الجوانب التدعيمية للعملية التعليمة، كتوفير الوسائل التعليمية والمرافق والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة وتدعيم المناخ التعليمي، والخدمات الطلابية، والتنظيم داخل المؤسسة والإدارة وغيرها وكذا توفير معلومات صحيحة ودقيقة وشاملة عن الطالب تساعد في اتخاذ القرارات الأكاديمية.

ولخص كل من وليد البطش (٢٠٠٥:١١٩)؛ وعبد الله السعدوي (٢٠١٠: ٦٦) خصائص التقويم البديل في النقاط التالية:

-شمولي: يقيس العمليات الإجرائية والمعرفية التي يقوم بها الطالب إضافة إلى النتائج النهائية، كما يشمل أيضاً الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

-استمراري: عمليات التقويم البديل تسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس والتعلم، وهي متلازمة لكل نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه.

-اقتصادي: تتم عملية التقويم بأقل تكلفة مادية ممكنة، ويتأتى ذلك من حسن اختيار الأداة المناسبة المستخدمة لقياس النواتج المستهدفة بأقل وقت وجهد.

-تعاوني: يفرض التقويم البديل على كل من له صلة بتعليم الطالب كالمعلم وولى الأمر والمشرف الطلابي ومدير المدرسة أن يقوم كل بدوره ويستعين بالآخرين، لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة.

-ديمقراطي: ويتم من خلال تدريب الطلاب على تقويم أنفسهم وإتاحة حرية التفكير لهم ليتمكنوا من تحقيق نتاجات التعلم، وأن يكونوا مشاركين فاعلين في تحديد معايير الأداء المطلوبة.

-علمي: إذ تمثل تحديد النواتج التعليمية المطلوبة للطالب خطوة مهمة ومحكمة بشكل دقيق، من استخدام أدوات قياس متنوعة محكمة ثبت صلاحيتها للاستخدام وتحدد معايير أداء علمية متفق عليها يمكن الاحتكام إليها لمعرفة واقع تعلم الطالب.

-مـرن: ويـتم اسـتخدام أدوات متعـددة مثـل: قـوائم الرصـد، وسـلالم التقـدير، والسـجلات الوصفية، وسلالم التقدير اللفظية وغيرها من الأدوات، وكذلك تعدد المواقف التي تستخدم فيها هذه الأدوات لقياس نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.

-عادل: ويعنى أن تعطى أسس ومعايير التقويم المستخدمة النتائج نفسها، وإن اختلف زمان ومكان التطبيق أو اختلفت الجهة التي تقوم بعملية التقويم.

-واقعي: أي يُقوّم المهام المعرفية والمهارية المعقدة كما هيفي واقع الحياة الفعلية، بخلاف التقويم التقليدي الذي يعتمد أساساً على الاختبارات التقليدية.

-ذو معنى: أي يركز على العمليات والنواتج وليس على النواتج فقط، ويتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ويقود إلى تطبيق الأداء في مواقف حياتية متجددة.

-التقويم البديل هو التقويم الفعلي للأداء، إذ يمكن من خلاله معرفة مدى قدرة الطلاب على استثمار ما تعلموه داخل الفصول المدرسية واستخدامه في مواقف الحياة الفعلية، وكذلك مدى قدرة الطلاب على التجديد والابتكار في المواقف غير المألوفة.

يتضح مما سبق أن أهم خصائص التقويم التربوي البديل أنه يركز على تقويم الأداء الفعلي، والاعتماد على التنوع في أساليب التقويم كالتقويم الشفوي والسمعي والكتابي والعملي، وتوفير تغذية راجعة لكل من الطالب والمعلم لتحسين استراتيجيته في التعلم.

٤ -متطلبات التقويم التربوي البديل (صلاح الدين علام،٢٠٠٤: ٨٠ -٨٣)

-ربط التقويم البديل بمنظور مستقبلي لتعلم الطلاب.

-ربط التقويم البديل بالأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

-إتاحة الفرص لجميع الأطراف المعنية لتعرف أغراض التقويم البديل.

-جعل التقويم البديل واضحاً ومفيداً.

-مراعاة توقيت التقويم البديل.

-مراعاة أن التغيير يتطلب فهماً ومثابرة ووقتاً.

-اتاحة الفرص لتعلم واستخدام اساليب التقويم البديل.

-التحقق من نوعية التقويم البديل.

-استخدام التقويم البديل في تخطيط العمل المدرسي.

-المراجعة المستمرة للتقويم البديل.

فقد تناولت دراسة كونى وزملاءه (Cooney,et.al, 1996) متطلبات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي الرياضيات وذلك في مجالات الكفايات اللازمة للمعلم والموارد المادية اللازمة لتنفيذ التقويم البديل. وقد دلت النتائج إلى نقص في كل من الجانبين ودلت أيضاً على أهمية التدريب والتنمية المهنية للمعلمين في مجال استخدام التقويم البديل.

٥ -استراتيجيات التقويم التربوي البديل:

قام بعض الباحثين بإعداد قائمة تلخص بعض طرق وأساليب واستراتيجيات التقويم التربوي البديل الأكثر استخداماً وشيوعاً ومن هذه القوائم قائمة تساجاري(Tsagari,2004:13) وقائمة لورى ونورين (Lowery&Norene,2003:17) ،(خالد الباز،٢٠٠٦) و اشتملت تلك القوائم على :

سجلات الإنجاز (سجلات الأداء) Portfolioes، إستراتيجية K W L،الصحائف الكتابية JournalsWriting ،خرائط المفاهيم Concept Maps ،مهام الأداء Performance Tasksالألعاب والمحاكاة Games and Simulation، ملاحظة المعلم لطلبته Teacher's Observation ،المقابلات الفردية والجماعية Interviews،أنشطة التعلم التعاوني Cooperative Learning Activites،الاستقصاءاتInvestigations،الاستفتاءات Questionnaires ،تقويم الذات – Self assessment ،التفكير بصوت عال Think-aloudsالمؤتمرات Conferences ،المعارض Exhibitions ،المشروعات Projects،تقويم الأقران Peer-Assessment.

وفيما يلي توضيح لبعض هذه الاستراتيجيات:

أ -إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance-based Assessment

عرف بروالدي (Brualdi,1998) تقويم الأداء بأنه مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام معينة ينفذها بشكل عملي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له.

وأشار مرتلر(Mertler,2001)إلى أنه عبارة عن قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه

بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها.

ويندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية (أحمد عودة، ٢٠٠٥):

-التقديم (Presentation): هو عبارة عن عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، كأن يقدم المتعلم / المتعلمين شرحاً لموضوع ما مدعماً بالتقنيات مثل: الصور والرسومات والشرائح الإلكترونية .....

-العرض التوضيحي (Demonstration): هو عبارة عن عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة. كأن يوضح المتعلم مفهوماً من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع.

-الأداء العملي (Performance): هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة، والمهارات، والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عملياً. كأن يطلب إلى المتعلم إنتاج مجسم أو خريطة أو نموذج أو إنتاج أو استخدام جهاز أو تصميم برنامج محوسب أو صيانة محرك سيارة أو تصفيف الشعر أو تصميم أزياء أو إعطاء الحقن أو إعداد طبق حلوى.

-الحديث (Speech): وفيه يتحدث المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، وغالباً ما يكون هذا الحديث سرداً لقصة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص، وربط الأفكار، كأن يتحدث المتعلم عن فيلم شاهده، أو رحلة قام بها، أو قصة قرأها، أو حول فكرة طرحت في موقف تعليمي، أو ملخصٍ عن أفكار مجموعته لنقلها إلى مجموعة أخرى.

-المعرض (Exhibition): وفيه يعرض المتعلمون إنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد مثل: أن يعرض المتعلم نماذج أو مجسمات أو صور أو لوحات أو أعمال فنية أو منتجات أو أزياء أو أشغال يدوية.

-المحاكـــاة / لعـــب الأدوار (Simulation Role-playing): حيـــث ينفـــذ المـــتعلم / المتعلمـون حـواراً أو نقاشـاً بكـل مـا يرافقـه مـن حركـات وإيمـاءات يتطلبهـا الـدور فـي موقـف يشـبه موقفـاً حياتيـاً حقيقيـاً لإظهـار مهـاراتهم المعرفيـة والأدائيـة ومـدى قـدرتهم علـى اتبـاع التعليمـات والتواصـل وتقـديم الاقتراحـات وصـنع القـرارات مـن خـلال مهمـة أو حـل مشـكلة، ويمكـن أن يكـون الموقـف تقنيـاً محوسـباً، حيـث ينـدمج المـتعلم فـي موقـف محاكـاة محوسـب، وعليـه أن ينفـذ نفـس النـوع مـن الأعمـال والقـرارات التـي يتوقـع مصادفتها في عمله مستقبلاً.

-المناقشـة / المنـاظرة (Debate): وهـي عبـارة عـن لقـاء بـين فـريقين مـن المتعلمـين للمحـاورة والنقـاش حـول قضـية مـا، حيـث يتبنـى كـل فريـق وجهـة نظـر مختلفـة، بالإضـافة إلـى محكـم (أحـد المتعلمـين) لإظهـار مـدى قـدرة المتعلمـين علـى الإقنـاع والتواصـل والاسـتماع الفعـال وتقـديم الحجـج والمبـررات المؤيـدة لوجهـة نظـرة (أحمـد عودة، ٢٠٠٥).

وهناك عدة فنيات لتقويم الأداء مثل:

-التمرينـات أو الأسـئلة المفتوحـة حـول موضـوعات تحريريـة مثـل حـل مسـائل رياضـية أو كتابة مقال.

-المهمات الممتدة: كإجراء تجربة أو بحث أو إعداد تقرير.

-الحقيبـة التعليميـة: وتحتـوي علـى مجموعـة كبيـرة مـن الوثـائق تكـون بمثابـة أدلـة يـتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المتعلم، ومهاراتـه واتجاهاتـه وقيمـه واسـتعداداته، وذلـك أثناء عمل هذا المتعلم مع المدرسين مشاركته لهم في إنجاز مهام وأبحاث وتقارير معملية، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية، أو عمل أوراق بحثية ويمكن في ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدرات المتعلم، حيث يستند إليها في إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تمكن ذلك المتعلم.

-المشـروعات طويلـة الأمـد: كـإجراء البحـوث الميدانيـة أو جمـع معلومـات ميدانيـة حـول موضوع معين أو تصميم مخطط هندسي أو تصميم برنامج حاسوب، ويمكن تنفيذ هذه المشاريع فردياً أو جماعياً.

-التجارب: مثل إجراء التجارب المعملية لدراسة أثر بعض المتغيرات على متغيرات أخرى أو دراسة نتائج تفاعل متغيرات أو مواد مع متغيرات أو مواد أخرى.

-المحاكاة: وتشير إلى قيام الطالب بمحاكاة موقف أو دور معين كمحاكاة دور الطبيب أو دور المدرس أو دور الصحافي وغيره.

ب -**إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة:** Pencil and Paper

تعد استراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المختلفة من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وتشكل جزءاً مهماً من برنامج التقويم في المؤسسات التعليمية (أحمد عودة، ٢٠٠٥).

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلاب، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم.

ج -**إستراتيجية الملاحظة:**Observation

وهي عبارة عن عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره (Lanting،2000)، ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

-الملاحظة التلقائية: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية

-الملاحظة المنظمة: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقا، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

إن وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كمن المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية، فضلاً على ما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة

عالية، تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة (Adams, & Hsu, 1998) .

د -**إستراتيجية التقويم بالتواصل:** Communication

تهدف استراتيجية التقويم بالتواصل إلى جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

ويندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية:

-**المقابلة** (Interview)

وهي عبارة عن لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقاً يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً – الأسئلة والأجوبة أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

-**المؤتمر** (Conference)

وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه(Lanting,2000).

إن وعي المعلمين بما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للطلبة، وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكن الطلاب من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكانياتهم وتطورها.

٥ -إستراتيجية مراجعة الذات: Reflection

وتهدف استراتيجية مراجعة الذات إلى:

-تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً.

-التمعن الجاد المقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف، من حيث أسسها، ومستنداتها وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة.

ويقصد بها عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالي للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي (وهذا التعريف ينوه بأن مراجعة الذات متكاملة مع المتعلم حين يعرف التعلم بأنه استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات اللاحقة).

ويندرج تحت استراتيجية مراجعة الذات كل من: تقويم الذات، يوميات الطالب، ملف الطالب.

٦ -أدوات التقويم البديل:

تتعدد أساليب وأدوات التقويم البديل وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها ومن أبرزها: تقويم الأداء-سجلات الأداء أو ملف الإنجاز(البورتفوليو)-مشروعات الطلاب-العروض-صحائف الطلاب-تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية-خرائط المفاهيم-تقويم الأقران – التقويم الذاتي-تقويم الأداء بالمقابلات. بنان الخرابشة (٢٠٠٤: ١٦-٢٦)؛ صلاح الدين علام (٢٠٠٤: ١٦٧-١٧٨)؛ (خالد الباز،٢٠٠٦)، وسمسيك (Simsek, 2010: 3369).

أ -قوائم الرصد/الشطب (Check list)**:**

تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج الآتية: صح أو

خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية(الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

ب -**سلالم التقدير**(Rating scale):

تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلاب لها، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (عودة، 2005)، (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

ج -**سلم التقدير اللفظي**Rubric

وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة. إنه يشبه تماماً سلم التقدير، ولكنه في العادة أكثر تفصيلاً منه، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطواته التالية في التحسن، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب (أحمد عودة، ٢٠٠٥).

د -**سجل وصف سير التعلم** Learning Log

وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرّية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

هـ -**السجل القصصي** Anecdotal Records

عبارة عن وصف قصير من المعلم، ليسجل ما يفعله المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، مثلاً من الممكن أن يدون المعلم كيف عمل المتعلم ضمن مجموعة، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق (العمل التعاوني) (Fritz،2001). مما يقدم للمعلم مؤشراً صادقاً يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية.

مما سبق يتضح تعدد وتنوع استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، ولقد استفادت الباحثة من هذا التعدد والتنوع في بناء وصياغة بطاقة الملاحظة المستخدمة في البحث الحالي.

المحور الثاني: الدافعية للتعلم:

١ -تمهيد:

تحتل الدوافع منزلة خاصة في سيكولوجية التعلم والتعليم، فنجد أن جميع نظريات التعلم والتعليم تؤكد على نحو أو آخر دور الدوافع في عملية التعلم.

وتشكل الدافعية للتعلم موضوع اهتمام العاملين في المجال التربوي، فقد لاقت اهتماماً كبيراً من قبل العديد من المهتمين في المجال التربوي باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معين. والدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد هل سيتابع الطالب مهمة معينة بحماسة وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم انه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة. أم إنها تحدد النواتج المعززة للتعلم وتعودهم على أداء مدرسي أفضل (عدنان العتوم وآخرون، ٢٠٠٥)

ولأن الدافعية من المفاهيم النفسية المهمة في عملية التعلم؛ فقد استمر اهتمام الباحثين والدارسين لهذا المفهوم، ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ما يلي:

ويشير شفيق علاونة(٢٠٠٦) بأن هناك فروق بين ذوي الدافعية المنخفضة والمرتفعة، حيث بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة. كذلك فإن ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة وتتضمن تحديا، ويتجنبون المهمات السهلة جداً لعدم توافر التحدي فيها، كما أنهم يتجنبون المهمات الصعبة جدا لارتفاع احتمالات الفشل فيها.

وتعد الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات التي تؤدي دورًا فاعلاً في تعلم المتعلم، وتظهر أهميتها في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية، وتركيز عزوه لنجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في إنجاز مهمة التعلم، أيضًا لها دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة الدراسية التي يواجهها (Macombs & Pope, 1994: 12).

١ -**مفهوم الدافعية للتعلم** Learning Motivation

اختلفت تعريفات العلماء للدافعية باختلاف الاتجاه التنظيري في دراستها؛ فقد عرف فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦: ٤٣٢) الدافع بأنه "حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين".

وعرفه بيتري وجوفيرن (Petri&Govern,2004) بأنه مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين.

وتعرف الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي، تعمل على زيادة استثارته، ليسلك سلوكًا معينًا في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيًا له، في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة، أو الحصول على هدف معين (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٧: ٢٤-٢٥).

ويرى وولفولك (Woolfolk, 1998:200) أن الدافعية للتعلم تتضمن في معناها العمل على تحقيق أهداف التعلم، كما تهدف إلى الفهم والتحسن في مجال الخبرة.

وتعرف الدافعية للتعلم بأنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته (نايفة قطامي، ١٩٩٩: ١٧٢).

وعرفها تورنر (Turner, 2003:50) بأنها رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل مسئولية تطورهم الخاص.

كذلك عرفها محى الدين توق، يوسف قطامي، وعبد الرحمن عدس (٢٠٠٣) بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف المتعلم.

وعرفها عماد أحمد حسن علي ومصطفى محمد علي الحاروني (٢٠٠٤: ٨) بأنها مفهوم متعدد الأبعاد، يشير إلى مدى مثابرة وإصرار المتعلم على معرفة ما يجهله، ورغبته في معرفة كل جديد، وسعيه الدؤوب لحل مشكلاته، وجدولة مهامه بما يحقق إنجازها.

وتعرفها شيماء الحارون (٢٠٠٧: ٨) بأنها" مفهوم متعدد الأبعاد يشير إلى مدى مثابرة وإصرار المتعلم على معرفة ما يجهله، ورغبته في معرفة كل جديد وطريف، وسعيه الدؤوب لحل مشكلاته، وجدولة مهامه بما يحقق إنجازها.

وأوضحت نصرة جلجل (٢٠٠٩: ٢٠٠) وهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وتجعله يندمج في عمليات التعلم وتشمل جميع المكونات الدافعية.

كذلك عرفها السيد خالد مطحنة (٢٠١٢: ٢٣٧) بأنها مجموعة العوامل الداخلية والخارجية التي تدفع الطفل المتأخر دراسياً للوصول إلى هدف ما إرضاء لحاجات داخلية أو رغبات خارجية. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الدافعية للتعلم.

يتضح مما سبق أن جميع التعريفات تتفق فيما يلي:

-الدافعية حالة داخلية لدى المتعلم.

-الدافعية هي التي تحرك سلوك المتعلم.

-الدافعية توجه سلوك المتعلم نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

-الدافعية تعمل على استمرار سلوك المتعلم وصيانته.

-الدافعية تعمل على استغلال أقصى طاقات المتعلم.

وفي ضوء ما سبق عرفت البحث الحالي الدافعية للتعلم إجرائياً بأنها مفهوم متعدد الأبعاد، يشير إلى مدى مثابرة وإصرار التلميذة على معرفة ما تجهله، ورغبتها في معرفة كل جديد عن موضوعات التربية الأسرية، وسعيها المستمر في جدولة وتنظيم أداء الأنشطة والواجبات حتى يتحقق التعلم كهدف لها، وذلك كما يظهر من خلال استجابة التلميذة على عبارات مقياس الدافعية للتعلم الذي قامت الباحثة بإعداده وتطبيقه على التلميذات عينة البحث.

٢ - أهمية الدافعية للتعلم في تعليم وتعلم مادة التربية الأسرية:

تعد الدافعية للتعلم هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية.

وتشكل الدافعية للتعلم مبرراً قوياً لإقبال التلاميذ على التعلم الهادف والموجه والمنظم، حيث يسعى فيه التلاميذ إلى تحقيق الرضا والتعزيز الذاتي وحل مشاكلهم وإشباع حاجاتهم المعرفية، وحينما يتبنى التلاميذ هدفاً في بداية موقف التعلم فإن ذلك يجعله مستثارين لمتابعة الأحداث

الصفية لتحقيق أفضل نتائج وصولاً إلى أفضل أداء يستطيعونه، كذلك يكون المتعلم مدفوعاً ذاتياً للإقبال على الخبرات وإجراء التفاعل مع المواقف والخبرات التي تساعده على إشباع حب الاستطلاع لديه، ، النشاط، المثابرة، التنظيم، التخطيط وجدولة الوقت (نايفة قطامي(٢٠٠٣)و(Woolfolk,2000)و(محمود إبراهيم وهلال زاهر،٢٠٠٥) .

وفى ضوء هذا تشير الدافعية للتعلم إلى استخدام المتعلم لاستراتيجيات ذهنية مختلفة تساعده على استخدام وتشغيل قدراته بأقصى فاعلية لتحقيق النجاح المتوقع الذي يحدد مستواه وصورته، من خلال محاولة المتعلم مراقبة قدراته وأداءاته على المهام التحصيلية التي يواجهها في المواقف التعليمية المختلفة.

كما أن الدافعية للتعلم تؤدى دوراً مهماً في التعلم والاحتفاظ والأداء بالإضافة إلى الجانب المعرفي، إذ أنها المحرك والموجه التي بدونها لا يتم التعلم، فالدافعية للتعلم وسيلة تمكن الطالب من إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وهي ذات علاقة بميول الطالب، حيث إنها توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وأيضاً هي ذات علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على العمل بشكل نشط وفعال (عبد المجيد نشواتى،١٩٩٧: ٢٠٦).

وتعتبر استثارة دافعية التلميذات نحو أداء أنشطة وواجبات مادة التربية الأسرية واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهن من الأمور المهمة التي تستخدم لتحقيق أهداف مادة التربية الأسرية.

بينما دفع التلميذات إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراتهن وإمكانياتهن قد يؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم ومن ثم الاستمرار في البحث؛ لذلك يمكن لمعلمة التربية الأسرية أن تعمل على رفع مستوى طموح التلميذات بدرجة تعادل درجة استعدادهن وميولهن وقدراتهن نحو الأنشطة المرتبطة بموضوعات التربية الأسرية حتى يتسنى للتلميذات النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط.

٣ - مكونات الدافعية للتعلم:

رغم التباين والتعدد في نظريات علم النفس إلا أنها تكاد تتفق فيما بينها على مكونات الدافعية فقد ذكرت ديمبو Dumboالمشار إليها في صالح أبو جادو (٢٠٠٥) أن الدافعية لها ثلاث مكونات هي:

- مكون القيمة: ويتضمن أهداف الطلاب ومعتقداتهم حول أهمية القيمة (لماذا أقوم بهذا العمل؟).
- مكون التوقع: ويتضمن معتقدات الطلاب حول قدراتهم على أداء العمل أو المهمة (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟).
- المكون الانفعالي: ويتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة (كيف أشعر حيال هذه المهمة؟)

كما استخدم بيرسون وكاري (Pearson&Carey,1995) بروفيل الدافعية الأكاديمية لقياس الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة، وتوصل إلى أن الدافعية للتعلم بناء متعدد الجوانب يشمل عدة أبعاد، هي: الثقة Confidence، الرضا Satisfaction، المطابقة Relevance، الانتباه Attention.

وأعدت فاطمة حلمي (١٩٩٥) استبانة الدافعية الداخلية للدراسة والتي تقيس المكونات الآتية: البعد الأول: الاستمتاع بالتعلم–البعد الثاني: الاتجاه نحو الجدارة–البعد الثالث: حب الاستطلاع–البعد الرابع: المثابرة داخل المهمة–البعد الخامس: تعلم المهام الجديدة والمتحدية والصعبة.

أما محمد علي مصطفى (١٩٩٨) فقد أشار إلى أن مكونات الدافعية للتعلم هي: الرغبة في تقدم الذات، الرغبة في التقدير، الاستمتاع بالتعلم، الاستمتاع بالتفاعل الإيجابي، الرغبة في النجاح.

كما قام أحمد محمد شبيب بدراسة (١٩٩٩) هدفت إلى الوقوف على العوامل التي تنظم البنية العاملية للدافعية الأكاديمية لدى عينة البحث، وتوصلت إلى العوامل التي تشكل قوام الدافعية الأكاديمية هي حب الاستطلاع–مستوى الطموح–المثابرة–الدافع للإنجاز.

أما باجاريس (Pajares,2001) فأشار إلى أن مكونات الدافعية للتعلم الأكاديمي هي: الدافعية للتعلم، تنظيم الذات، أهداف المهمة، التفاؤل القيمة، مفهوم الذات، ووجد أن هذه المكونات ذات أهمية كبيرة لعملية التعلم؛ حيث إن مكونات الدافعية للتعلم ترتبط بالنتائج الأكاديمية الإيجابية.

وحدد سكول (Scholl, 2002) مكونات الدافعية على النحو التالي:

-الدافعية النابعة من الداخل أو ذات المنشأ الداخلي (Intrinsic process Motivation): فالأفراد الذين يكونون مدفوعين بالعمليات الداخلية يقومون بالأنشطة التي يستمتعون بها، ولا يهمهم التغذية الراجعة لأدائهم للمهمة.

-الدافعية الأدواتية أو الوسيلية (Instrumental Motivation): والأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا الدافع يعتقدون ان السلوك الذي سيقومون به هو أداة لبلوغ هدف محدد، مثل الاجرة النقدية والثناء والمديح وغير ذلك

-الدافعية المستندة الى مفهوم الذات الخارجي (External Self Concept-based Motivation): فالأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا العامل يتبنون توقعات المجموعة، إذ يهتمون بالتغذية الراجعة الاجتماعية، ويتصرفون بطريقة ترضي المجموعة لنيل الرضا والقبول.

-الدافعية المستندة الى مفهوم الذات الداخلي (Internal Self Concept-based Motivation): الافراد الذين يكونون مدفوعين بهذا الدافع موجهين ذاتياً إذ يقومون بوضع معاييرهم الخاصة بهم، والتي تصبح بدورها اساسا للذات الانسانية.

-استدخال الاهداف (Goal Internalization): الأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا الدافع يستدخلون سلوكيات معينة تنسجم ورؤيتهم الشخصية.

وأشار عماد أحمد حسن ومصطفى محمد الحاروني (٢٠٠٤) إلى أن مكونات الدافعية للتعلم ثلاثة هي: المثابرة-حب الاستطلاع-الجدولة وتنظيم الوقت.

وقد استعرض ربيع شعبان حسن (٢٠٠٥) أربعة وعشرون دراسة عربية وأجنبية عن الدافعية للتعلم وتوصل من هذه الدراسات إلى أن مكونات الدافعية للتعلم الأكثر تكراراً هي: المثابرة-الدافع إلى الانجاز - الاستمتاع بالتعلم - حب الاستطلاع.

وقد أجرت فريال أبو عواد (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى استقصاء البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية هي: الدافعية الداخلية-غياب الدافعية-التنظيم المعرف-التنظيم غير الواعي-الدافعية المختلطة-التنظيم الخارجي.

وفي ضوء ما سبق استطاعت الباحثة استخلاص ثلاثة مكونات للدافعية للتعلم هي: النشاط والمثابرة، حب الاستطلاع، التخطيط والتنظيم. وفي ضوء هذه الأبعاد الثلاثة تم بناء مقياس الدافعية للتعلم لتطبيقه في البحث الحالي على التلميذات عينة البحث.

٥- العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للتعلم:

توصلت دراسة أصلان صبح المساعيد (٢٠٠٩: ٣٨٠) أن من أقوى العوامل التي تؤثر على زيادة الدافعية للتعلم ما يلي:

-متابعة وتوجيه الأم.

-الحصول على العمل والوظيفة.

-متابعة وتوجيه الأب.

-الرغبة في تطوير الشخصية.

-تحقيق المكانة الاجتماعية.

كما توصلت دراسة سامي سوسة سلمان (٢٠٠٥) إلى أن التغذية الراجعة أياً كان نوعها لها أهمية في استثارة دافعية المتعلم للتعلم.

كما ذكر صالح أبو جادو (٢٠٠٥) أن قوة الدافعية للتعلم تتوقف على عدد من العوامل منها:

-قيام المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدى إلى فهم الموقف الذي يعمل فيه التلاميذ.

-اختيار المعلم لأهداف مناسبة لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية.

-استخدام التعزيز مباشرة بعد تحقيق الهدف.

وحدد اكلاك (Akhlaq et al. 2010: 39) العوامل التي تؤثر على دافعية الطلاب للتعلم فى الآتي:

المشاركة الوالدية-حماس المتعلم-الأقران والبيئة الاجتماعية-الاتجاهات-الكفاءة.

ومن ثم ترى الباحثة أن العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم لا تستقل عن بعضها البعض، وإنما تتفاعل معاً فقد يفوق تأثير أحد هذه العوامل تأثير العوامل الأخرى، ولكنه لا يخفى أثرها.

٦ -طرق تنمية الدافعية للتعلم:

تشير الدراسات والأبحاث في موضوع دافعية التعلم إلى إمكانية إثارة وتنمية دافعية التعلم لدى الطلاب من خلال ما يقدم لهم من خبرات، وما يعرض عليهم من

مواقف تعمل على تنشيط وتحريك تفاعلهم مع هذه الخبرات والمواقف وتسهم في توجيه انتباههم.

وتبين أورمرود (Ormrod, 1995: 44) أن تنمية دافعية التعلم تكون من خلال ما يلي:

-ربط المواضيع بحاجات الطلاب الحالي والمستقبلية.

-التركيز على اهتمامات الطلاب الحالي.

-إظهار الاهتمام بالمواضيع (المعلمون نماذج في اهتمامهم بالمادة الدراسية).

-تركيز انتباه الطلاب على الأهداف التعليمية بدلاً من الأهداف الأدائية.

تشجيع الطلاب على الاستفادة من أخطائهم بشكل بناء.

-إيصال الاعتقاد للطلاب أنهم يودون التعلم بحيث يصبحون مهتمين ومدفوعين داخلياً لإتقان التعلم خلال كلام المعلمين وأفعالهم.

وأوضح عماد الزغلول وعلى الهنداوي (٢٠٠٧: ٢٦٢-٢٦٣) أن من الأشياء التي تستثير حالة الدافعية لدى الفرد معرفته لتقدمه ولنجاحه الذي يحققه في سياق عملية التعلم. فبقدر ما يعرف الفرد تقدمه بقدر ما يتعلم بسرعه أكبر، بمعنى أن الاحتفاظ بحالة الاستثارة للدافعية يؤدى إلى فعالية أكير في التعلم والتذكر.

مما سبق ترى الباحثة أن ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل المتنوعة وأدواته المختلفة قد تؤدي إلى تنمية الدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

٦ -دور معلمة التربية الأسرية في إثارة الدافعية للتعلم:

المعلم الناجح هو الذي يبذل جهده في فهم دوافع المتعلمين حتى يتمكن من تحقيق أكبر قدر من التعلم الهادف بين المتعلمين، كذلك قدرته على ملاحظة سلوك المتعلمين ودوافعهم، وهذا يساعده على خفض التوتر الذي يشعر به المتعلم مما يدفع عملية التحصيل واكتساب السلوك على نحوٍ سواء.

إن اهتمام معلمة التربية الأسرية بدوافع التلميذات وميولهن واتجاهاتهن ذو أهمية كبيرة في إنجاح العملية التعليمية، (وهنا تظهر كفاءة المعلمة).

فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين؛ لذلك يمكن للمعلمة توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل والعمل على استمراريته وتنوعه في مواقف التعلم المختلفة عند تدريس موضوعات التربية الأسرية.

وهناك بعض النقاط التي يجب على معلمة التربية الأسرية مراعاتها لإثارة الدافعية للتعلم لدى تلميذاتها، منها ما يلى:

- أهمية الحوافز المادية والمعنوية في تثبيت التعلم ونمائه لدى التلميذات.
- تنويع الحوافز من قبل المدرسة والأسرة بسبب اختلاف مستويات الدافعية عند التلميذات.
- الاهتمام بتشجيع التلميذات على الإنجاز وعلى التدريب والممارسة على الاستقلالية والاعتماد على الذات.
- تقنين الثواب والعقاب داخل المدرسة إذ أن ذلك يؤثر على دافعية التعلم إيجابياً وسلبياً (تقدير الموقف).
- عدم لجوء المعلمات لأسلوب المقارنة بين التلميذات.
- لا يكون الدافع نحو التعلم (الطموح) أكبر من قدرات وإمكانيات المتعلم حتى لا يصاب بالفشل.
- عدم التدخل بشكل مباشر بفرض نوع التعلم ومستواه على الطالبة كالتخصص بالمرحلة الجامعية.
- إدراك التلميذة للهدف من تعلمها–وضع توقعات خاصة بكل تلميذ، تتزايد تدريجاً مع تقدمها.
- توفير فرص النجاح المختلفة، سواء في المواد الدراسية أو الأنشطة.
- الوقوف على التحسن المتزايد الذي يحققه التلميذ.
- إيجاد بيئة تشعر التلميذة بالاهتمام والمساندة والأمان.
- توفير الإرشاد والدعم للتلميذة التي تتعلم بصعوبة، أو تعاني نقصاً في المشاركة.
- جذب وتركيز انتباه التلميذة فيما تقوم بها من أعمال أو أنشطة.
- اختيار أنشطة تعليمية متنوعة لتشبع احتياجات التلميذات.

- التحدي الملائم لقدرات التلميذات.
- جعل المادة التعليمية شائقة ومثيرة.
- التغذية الراجعة المعلوماتية.
- استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني.
- إشراك التلميذات في عملية التعلم واندماجهم في أداء المهام.
- استخدام الأنشطة التي تثير الدافعية الأكاديمية الذاتية.

يتضح مما سبق أنه ينبغي على معلمة التربية الأسرية أن تراعى الفروق الفردية ودورها في إنجاح الإنجاز في التعلم حيث إن التلميذات يختلفن من حيث القدرات والاستعدادات كما أنهن يختلفن في الأوصاف الجسمية، مع الأخذ بالاعتبار بأنه لا ينبغي أن تدفع التلميذات إلى طموح أكبر مما يمتلكن من قدرات وإمكانيات حتى لا يصبن بشيء من الإحباط.

منهجية البحث وإجراءاتها:

اتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي Descriptive Analytical (Approach) وذلك من خلال استخدام بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات الوسيطة (الدورات التدريبية وسنوات الخبرة،) توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات لبطاقة الملاحظة المعدة لقياس درجة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ومدى انعكاس ذلك على الدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

مجتمع البحث:

بالنسبة للمعلمات: تكون مجتمع البحث من جميع معلمات التربية الأسرية بمنطقة نجران اللاتي على رأس العمل للعام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ.

بالنسبة للتلميذات: تلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران.

عينة البحث الأولية:

بالنسبة للمعلمات: تم اختيار عينة أولية منهن وبلغ عددها (٣٥ معلمة) وذلك لإجراء الضبط الإحصائي لبطاقة الملاحظة المستخدمة في البحث الحالي.

بالنسبة للتلميذات: تم اختيار عينة أولية منهن وبلغ عددها (٥٠ تلميذة) وذلك لإجراء الضبط الإحصائي لمقياس الدافعية للتعلم المستخدم في البحث الحالي.

عينة البحث الأساسية:

بالنسبة للمعلمات: ثم اختيار عينة البحث الأساسية وبلغ عددها (٩٠معلمة) لتطبيق بطاقة الملاحظة وتفريغ النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

بالنسبة للتلميذات: عينة البحث الأساسية من تلميذات معلمات عينة البحث الأساسية وبلغ عددهن (٢٠٠ تلميذة من تلميذات المرحلة المتوسطة).

أدوات البحث:

١-بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته: (إعداد الباحثة)

-مراحل تقنين بطاقة الملاحظة:

وصف بطاقة الملاحظة: فيما يلي وصف لبطاقة الملاحظة وطريقة تصميمها ومراحل البناء التي مرت بها وهي:

١-الصورةالأولية. ٢-الصورةالتجريبية. ٣-الصورةالنهائية.

(١) الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة: مرّ إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة بالخطوات الآتية:

- القراءة الناقدة للإطار النظري عن استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وبناءً على ذلك تمت صياغة فقرات بطاقة الملاحظة الحالية كما يلي:

البعد الأول "استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء" (٦) فقرات، البعد الثاني "استراتيجية القلم والورقة" (٥) فقرات، البعد الثالث "استراتيجية الملاحظة" (٢) فقرة، البعد الرابع "استراتيجية التواصل" (٥) فقرات، البعد الخامس "استراتيجية مراجعة الذات" (٧) فقرات، البعد السادس "أدوات التقويم التربوي البديل" (٥) فقرات، وبذلك يكون عدد فقرات بطاقة

الملاحظة(٣٠) فقرة تشمل كل استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

(٢) الصورة التجريبية لبطاقة الملاحظة:

للوصول إلى الصورة التجريبية لبطاقة الملاحظة تم ما يلي:

-تم عرض بطاقة الملاحظة على بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٦) محكمين، حيث وافق المحكمون على جميع فقرات بطاقة الملاحظة، وبنسبة تراوحت بين ٩٠%-١٠٠%.

-تم كتابة فقرات بطاقة الملاحظة ودرجت الاستجابات تدرجاً خماسياً على النحو التالي (بدرجة كبيرة جداً- بدرجة كبيرة-بدرجة متوسطة-بدرجة ضعيفة-بدرجة ضعيفة جداً).

حساب صدق وثبات بطاقة الملاحظة:

صدق بطاقة الملاحظة:

تم حساب صدق بطاقة الملاحظة من خلال ما يلي:

١-صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة على بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٦) محكمين، حيث قام المحكمون بإضافة بعض العبارات، وإجراء تعديلات على بعضها، وحذف عبارات أخرى.

٢-الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١)

الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة ملاحظة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته

البعد الأول "استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء"		البعد الثاني "استراتيجية القلم والورقة"		البعد الثالث "استراتيجية الملاحظة"	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٤٩**	٧	٠.٤٧**	١٢	٠.٤٩**
٢	٠.٤٦**	٨	٠.٤٣**	١٣	٠.٤٧**
٣	٠.٥٩**	٩	٠.٤٧**		
٤	٠.٦٩**	١٠	٠.٥٩**		
٥	٠.٦٤**	١١	٠.٥٧**		
٦	٠.٥٨**				
البعد الرابع "استراتيجية التواصل"		البعد الخامس "استراتيجية مراجعة الذات"		البعد السادس "أدوات التقويم التربوي البديل"	
١٤	٠.٤٢**	١٩	٠.٥٧**	٢٦	٠.٥٧**
١٥	٠.٥٨**	٢٠	٠.٦٢**	٢٧	٠.٤٥**
١٦	٠.٥٦**	٢١	٠.٤٧**	٢٨	٠.٥٨**
١٧	٠.٦٩**	٢٢	٠.٥٨**	٢٩	٠.٤٩**
١٨	٠.٤٠**	٢٣	٠.٥٨**	٣٠	٠.٦٣**
		٢٤	٠.٤٧**		
		٢٥	٠.٥٩**		

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول(١) أن جميع فقرات بطاقة الملاحظة دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١

وفيما يلي جدول يوضح الاتساق الداخلي بين أبعاد بطاقة ملاحظة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته والدرجة الكلية:

جدول (٢)

الاتساق الداخلي بين أبعاد بطاقة ملاحظة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته والدرجة الكلية

م	البعد	معامل الارتباط	م	البعد	معامل الارتباط
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٧٧**	٤	استراتيجية التواصل	٠.٧٣**
٢	استراتيجية القلم والورقة	٠.٨٢**	٥	استراتيجية مراجعة الذات	٠.٧٦**
٣	استراتيجية الملاحظة	٠.٧٩**	٦	أدوات التقويم التربوي البديل	٠.٨٥**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول (٢) أن جميع أبعاد بطاقة الملاحظة دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١، مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة صادقة فيما وضعت لقياسه وهي صالحة لقياس درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ لحساب الثبات، حيث بلغ معامل الثبات وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣)

طرق ومعاملات ثبات المقياس

م	البعد	معامل ألفا-كرونباخ	م	البعد	معامل ألفا-كرونباخ
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٧٩**	٤	استراتيجية التواصل	٠.٧٧**
٢	استراتيجية القلم والورقة	٠.٨٦**	٥	استراتيجية مراجعة الذات	٠.٧٩**
٣	استراتيجية الملاحظة	٠.٨١**	٦	أدوات التقويم التربوي البديل	٠.٧٤**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول (٣) أن بطاقة الملاحظة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٧٤ – ٠.٨٦وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١، مما يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة.

٣ -الصورةالنهائية:

تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة تشمل جميع استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

طريقة تصحيح بطاقة الملاحظة:

درجت الاستجابات خماسياً (بدرجة كبيرة جداً-بدرجة كبيرة-بدرجة متوسطة-بدرجة ضعيفة-بدرجة ضعيفة جداً) ثم أعطي لها تقدير الدرجات التالية (٥ ،٤، ٣، ٢، ١) بالترتيب، وبذلك يكون الحد الأقصى لمجموع درجات بطاقة الملاحظة (١٥٠) والحد الأدنى لها (٣٠) درجة.

(٢) مقياس الدافعية للتعلم (إعداد الباحثة):

-مراحل تقنين المقياس:

وصف المقياس: فيما يلي وصف للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التي مرَّ بها وهي:

١-الصورةالأولية. ٢-الصورةالتجريبية. ٣-الصورةالنهائية.

(١) الصورة الأولية للمقياس: مرَّ إعداد الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية:

- القراءة الناقدة للإطار النظري عن الدافعية للتعلم.

-الاطلاع على بعض المقاييس السابقة مثل استبيان الدافعية للتعلم الذي أعده فوستر (Foster,1985)، ومقياس الدافعية الأكاديمية الذي أعده فاليراند وآخرون (Vallerand et al.,1992) ومقياس الدافعية الأكاديمية الذي أعده إمام مصطفى (٢٠٠٠) ومقياس الدافعية للتعلم، إعداد كل من عماد أحمد حسن علي، مصطفى محمد علي الحاروني (٢٠٠٤) وأبعاده: المثابرة-حب الاستطلاع-الجدولة وتنظيم الوقت.

ومقياس الدافعية الأكاديمية في المرحلة قبل الجامعية، من إعداد جوتفريد Gottfried ١٩٨٥م، في: عماد أحمد حسن علي ودراسة ممدوح الكناني وأحمد الكندري(٢٠٠٥) ودراسة أحمد محمد شبيب(١٩٩٩) ودراسة السيد خالد مطحنة (٢٠١٢).

وبناءً على جميع هذه المقاييس والدراسات السابقة والإطار النظري تمت صياغة عبارات المقياس الحالي كما يلي:

البعد الأول" النشاط والمثابرة" (١٧) عبارة، البعد الثاني" حب الاستطلاع" (١٣) عبارة، البعد الثالث "التخطيط والتنظيم" (١٤) عبارة، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس (٤٤) عبارة.

(٢) الصورة التجريبية للمقياس:

للوصول إلى الصورة التجريبية للمقياس تم ما يلي:

-عرض المقياس على بعض الخبراء في مجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٥) محكمين، حيث قام المحكمون بإضافة بعض العبارات، وإجراء تعديلات على بعضها، وحذف عبارات أخرى.

-تم ترتيب عبارات المقياس ترتيباً دائرياً (حيث أخذ كل ثلاث عبارات من كل بعد على التوالي أي العبارات ١، ٢ ،٣ تنتمي للبعد الأول، والعبارات ٤،٥، ٦ تنتمي للبعد الثاني، والعبارات٧ ، ٨،٩ تنتمي للبعد الثالث، وهكذا حتى نهاية المقياس) ودرجت الاستجابات تدرجاً خماسياً على النحو التالي (بدرجة كبيرة جداً-بدرجة كبيرة-بدرجة متوسطة-بدرجة ضعيفة-بدرجة ضعيفة جداً).

حساب صدق وثبات المقياس:

أ -حساب صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين حيث عرض المقياس على بعض الخبراء في مجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٥) محكمين، حيث قام المحكمون بإضافة بعض العبارات، وإجراء تعديلات على بعضها، وحذف عبارات أخرى، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون ليكون المقياس كالآتي: البعد الأول" النشاط والمثابرة" (١٧) عبارة، البعد الثاني" حب الاستطلاع" (١١) عبارة، البعد الثالث "التخطيط والتنظيم" (١٢) عبارة، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس (٤٠) عبارة.

ثم تم حساب صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الدافعية للتعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران

البعد الأول "النشاط والمثابرة"			البعد الثاني "حب الاستطلاع"			البعد الثالث "التخطيط والتنظيم"		
م	رقم العبارة	معامل الارتباط	م	رقم العبارة	معامل الارتباط	م	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	١	٠.٤٣**	١	٤	٠.٤٨**	١	٧	٠.٦٠**
٢	٢	٠.٤٦**	٢	٥	٠.٤٩**	٢	٨	٠.٥٣**
٣	٣	٠.٥٨**	٣	٦	٠.٤٣**	٣	٩	٠.٥٣**
٤	١٠	٠.٥٩**	٤	١٣	٠.٥٣**	٤	١٦	٠.٥٨**
٥	١١	٠.٤٧**	٥	١٤	٠.٤٧**	٥	١٧	٠.١٠
٦	١٢	٠.٥٠**	٦	١٥	٠.٤٩**	٦	١٨	٠.٤٧**
٧	١٩	٠.١٢	٧	٢٢	٠.٤٧**	٧	٢٥	٠.٤٦**
٨	٢٠	٠.٥٨**	٨	٢٣	٠.٤٢**	٨	٢٦	٠.٤٩**
٩	٢١	٠.٥٢**	٩	٢٤	٠.٥٣**	٩	٢٧	٠.٥٤**
١٠	٢٨	٠.٤٦**	١٠	٣١	٠.٤٨**	١٠	٣٣	٠.٠٩
١١	٢٩	٠.١٤	١١	٣٢	٠.٤٧**	١١	٣٤	٠.٥٨**
١٢	٣٠	٠.٤٨**				١٢	٣٥	٠.٥٩**
١٣	٣٦	٠.٦٣**						
١٤	٣٧	٠.٥٠**						
١٥	٣٨	٠.٥٤**						
١٦	٣٩	٠.٥٩**						
١٧	٤٠	٠.٠٩						

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول (٤) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١، ماعدا العبارات أرقام (١٧، ١٩، ٢٩، ٣٣، ٤٠) وبذلك يكون العدد الكلى لعبارات المقياس بعد حذف العبارات غير الدالة هو (٣٥) عبارة، والجدول التالي يوضح الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥)

الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول "النشاط والمثابرة"	٠.٧٣	دالة عند مستوي ٠.٠١
البعد الثاني "حب الاستطلاع"	٠.٦٧	دالة عند مستوي ٠.٠١
البعد الثالث "التخطيط والتنظيم"	٠.٧٧	دالة عند مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الكلية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١، مما يشير إلى أن المقياس صادق فيما وضع لقياسه وهو صالح لقياس الدافعية للتعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران المستهدف قياسه في البحث الحالي.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ لحساب الثبات، وكذلك في البحث الحالي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦)

طرق ومعاملات ثبات المقياس

البعد	معامل ألفا -كرونباخ	مستوى الدلالة
البعد الأول "النشاط والمثابرة"	٠.٨٣	دالة عند مستوي ٠.٠١
البعد الثاني "حب الاستطلاع"	٠.٧٤	دالة عند مستوي ٠.٠١
البعد الثالث "التخطيط والتنظيم"	٠.٨١	دالة عند مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول (٦) أن المقياس بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٧٤ – ٠.٨٣وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١، مما يشير إلى ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب صدق وثبات المقياس، أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٣٥) عبارة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

توزيع العبارات على مقياس الدافعية للتعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران (الصورة النهائية)

البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
النشاط والمثابرة	١، ٢، ٣، ١٠، ١١، ١٢، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٥ .	١٤
حب الاستطلاع	٤، ٥، ٦، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣١ ،٣٢ .	١١
التخطيط والتنظيم	٧، ٨، ٩، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٣.	١٠
المقياس ككل		٣٥

يتضح من الجدول (٧) أن عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٣٥) عبارة.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تقدير الدرجات التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بالترتيب وذلك للعبارات الموجبة، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السالبة أي (١ ،٢ ،٣، ٤، ٥)، وبذلك يكون الحد الأقصى لمجموع درجات التلميذة على المقياس (١٧٥) والحد الأدنى للدرجات (٣٥) درجة. والدرجة المرتفعة للمقياس تشير إلى الدافعية للتعلم المرتفعة، والدرجة المنخفضة تشير إلى الدافعية للتعلم المنخفضة.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول "درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته متوسطة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات على فقرات بطاقة الملاحظة ولبطاقة الملاحظة ككل. ثم تصنيف مستويات درجة ممارسة المعلمات بفقرات بطاقة الملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته كما يلي:

١-بدرجة كبيرة جداً: إذا كانت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة على الفقرة من ٤.٢فأكثر.

٢-بدرجة كبيرة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة على الفقرة ما بين ٣.٤ – ٤.٢

٣-بدرجة متوسطة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة على الفقرة ما بين ٢.٦ – ٣.٤.

٤-بدرجة ضعيفة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة على الفقرة ما بين ١.٨– ٢.٦.

٥-بدرجة ضعيفة جداً: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة على الفقرة ما بين ١– ١.٨.

ويوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لـدرجات المعلمـات علـى فقـرات بطاقـة الملاحظـة وعلـى بطاقـة الملاحظـة ككـل، وتصـنيف مستويات درجـة ممارسـتهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

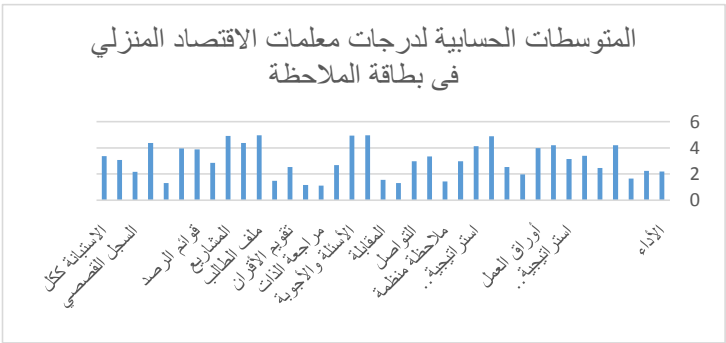
جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات التربية الأسرية على فقرات بطاقة الملاحظة وعلى بطاقة الملاحظة ككل وتصنيف درجة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته المختلفة.

رقم الفقرة	استراتيجية التقويم	أشكال الاستراتيجيات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	الأداء	٢٠,٢	٧٦٣,١	ضعيفة
٢		التقديم	٢٥,٢	٩٤٨,١	ضعيفة
٣		العرض التوضيحي	٦٥,١	٨١٩,١	ضعيفة جداً
٤		الحديث	٠٩,٤	٨٩٩,١	كبيرة
٥		المحاكاة ولعب الأدوار	٤٦,١	١٩٩,١	ضعيفة جداً
٦		المناقشة	١٩ ,٣	٩٠٧,٠	متوسطة
	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء		١٥,٣	٥٣٨,٢	متوسطة
٧	استراتيجية القلم والورقة	الورقة والقلم	٢٩,٤	٥٨٧,٠	كبيرة جداً
٨		أوراق العمل	٤٨,٤	٥٧٠,٠	كبيرة جداً
٩		اختبارات قصيرة	٩٧,١	٥٢٩,٠	ضعيفة
١٠		اختبارات نهاية الوحدة	٥٤,٢	٧٩٨,٠	ضعيفة
١١		اختبارات شهرية	٨٩,٤	٦٥٩,٠	كبيرة جداً
	استراتيجية القلم والورقة		١١,٤	٣٥٠ ,٢	كبيرة
١٢	استراتيجية الملاحظة	ملاحظة تلقائية	٩٧,٢	٩٠١,٠	متوسطة
١٣		ملاحظة منظمة	٤٣,١	٩٠٦,٠	ضعيفة جداً
	استراتيجية الملاحظة		٣٥ ,٣	٣٧٣,١	متوسطة
١٤	استراتيجية التواصل	التواصل	٩٧,٢	٧٢٣,٠	متوسطة
١٥		المؤتمر	٣٢,١	٣٩٧,٠	ضعيفة جداً
١٦		المقابلة	٥٧,١	٨٠٢,٠	ضعيفة جداً
١٧		عمل المجموعات	٩٥,٤	٠١٠,١	كبيرة جداً
١٨		الأسئلة والأجوبة	٩٣,٤	٩٠٦,٠	كبيرة جداً

رقم الفقرة	استراتيجية التقويم	أشكال الاستراتيجيات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
	استراتيجية التواصل		٦٩,٢	٣٢١ ,٢	متوسطة
١٩	استراتيجية مراجعة الذات	مراجعة الذات	١١,١	٦٦٨,٠	ضعيفة جداً
٢٠		التقويم الذاتي	١٧,١	٦٨١,١	ضعيفة جداً
٢١		تقويم الأقران	٥٤,٢	٦٩٨,١	ضعيفة
٢٢		يوميات الطالب	٤٨,١	٩٦٣,١	ضعيفة جداً
٢٣		ملف الطالب	٩٦,٤	٤٩٢ ,١	كبيرة جداً
٢٤		المهام المفتوحة	٣٧,٤	٧٧٩,١	كبيرة
٢٥		المشاريع	٩١,٤	٤٩٧,١	كبيرة جداً
	استراتيجية مراجعة الذات		٨٦,٢	١٣٥,١	متوسطة
٢٦	أدوات التقويم البديل	قوائم الرصد	٨٩,٣	٨٩٩ ,١	كبيرة
٢٧		سلالم التقدير	٩٦,٣	٩٨١,١	كبيرة
٢٨		سلم التقدير اللفظي	٣٢,١	٩٤٠,١	ضعيفة
٢٩		سجل وصف سير التعلم	٣٦,٤	٦٠٦,١	كبيرة جداً
٣٠		السجل القصصي	١٨,٢	٢٧٤,١	ضعيفة
	أدوات التقويم البديل		٠٧,٣	٤٢٧,١	متوسطة
البطاقة ككل			٣٧ ,٣	٩٤٠,١	متوسطة

وفيما يلي شكل توضيحي للمتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية على جميع فقرات بطاقة الملاحظة:



شكل (١)

المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية على جميع فقرات بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته

يتضح من الجدول (٨)، والشكل التوضيحي (١) أن درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل كانت كبيرة جداً لبعض فقرات بطاقة الملاحظة مثل استراتيجية الورقة والقلم، وأوراق العمل، واختبارات شهرية، وعمل المجموعات، والأسئلة والأجوبة، وملف الطالب، والمشاريع.

ومن الملاحظ أن هذه الفقرات تنتمي إلى أشكال متنوعة من استراتيجيات التقويم التربوي البديل، مما يشير إلى أن معلمات التربية الأسرية ينوعن في درجة ممارستهن لهذه الاستراتيجيات، وهذا مؤشر جيد بالنسبة للعملية التعليمية في المملكة العربية السعودية.

بينما جاءت فقرات الحديث، والمهام المفتوحة، وقوائم الرصد، وسلالم التقدير، وسجل وصف سير التعلم، ومن الملاحظ أن معظم هذه الفقرات تنتمي إلى أدوات التقويم التربوي البديل، مما يعد مؤشراً جيداً أن معلمات التربية الأسرية يوظفن بدرجة كبيرة أدوات التقويم التربوي البديل في تقويم أداء تلميذاتهن، والوقوف على مستويات الأداء الحقيقية لهن.

بينما جاءت درجة فقرات العرض التوضيحي، والمحاكاة ولعب الأدوار، والملاحظة المنظمة، والمؤتمر، والمقابلة، ومراجعة الذات، والتقويم الذاتي، ويوميات الطالب بدرجة ضعيفة، وهذا يشير إلى أنه ما زالت هذه الاستراتيجيات غير موظفة

بشكل جيد في أداء معلمات التربية الأسرية، وأنهن ما زلن يحتجن إلى المزيد من الدورات التدريبية في هذه الاستراتيجيات.

كما جاءت درجة فقرات الأداء، والتقديم، واختبارات قصيرة، واختبارات نهاية الوحدة، وسلم التقدير اللفظي، والسجل القصصي بدرجة ضعيفة، وهذا يشير أيضاً إلى حاجة معلمات التربية الأسرية إلى التدريب على هذه الاستراتيجيات.

أما من حيث الدرجة الكلية لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الست فقد احتلت استراتيجية الورقة والقلم المرتبة الأولى تليها استراتيجية الملاحظة، ثم استراتيجية الأداء، ثم استراتيجية مراجعة الذات، وفي المرتبة الأخيرة استراتيجية التواصل.

وهذا يعني أن معلمات التربية الأسرية ما زلن يفضلن ممارسة استراتيجية الورقة والقلم في تقويم أداء تلميذاتهن.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة حمدان نصر (١٩٩٨)، التي أشارت إلى أن الاختبارات المقالية، قد حازت أعلى المتوسطات بصفتها الأداة الأكثر استخداماً من قبل المعلمين.

كذلك اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة بلال مدلل (٢٠٠٠) والتي أظهرت نتائجها أن أكثر أساليب التقويم استخداماً من قبل المعلمين الورقة والقلم ويليها التقارير، وأن أكثر أنواع الأسئلة في امتحانات الورقة والقلم شيوعاً لديهم هي أسئلة الصواب والخطأ تليها أسئلة المطابقة، وأقلها الأسئلة المقالية ذات الإجابة المطولة، وأن أكثر ما تقيسه اختباراتهم هو الحفظ والتذكر.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة خلود مراد (٢٠٠١) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسة المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم ٨٢% من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي ٥٦% من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب. أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلاب، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة

استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

واتفقت أيضاً نتائج البحث الحالي جزئياً مع ما أشار إليه العديد من المختصين في مجال القياس والتقويم إلى ضرورة استخدام تقارير توضح مستوى إتقان الطلاب للمهارات التي تم تعلمها واكتسابها من خلال استخدام أدوات تقييم حقيقية وواقعية ومقارنة مستوى ودرجة تعلمهم بمحكات ومعايير واضحة (Nitko, 2004).

كما اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل.

بينما اختلفت مع دراسة (Adams&Hsu,1998) التي أظهرت أن أقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

وتعزى نتيجة البحث الحالي إلى حداثة تجربة معلمات التربية الأسرية باستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وسيطرة الاختبارات بأنواعها المختلفة بصفتها أداة مفضلة لدى كثير من المعلمات، ولقدرتها على تمكينهن من الحكم الكمي على أداء تلميذاتهن.

فالاختبارات بأشكالها المختلفة الشهرية والقصيرة، وأوراق العمل والواجبات البيتية تعد من استراتيجيات التقويم الأكثر شيوعاً واستخداماً داخل الغرفة الصفية، حيث إنها تمكن معلمات التربية الأسرية فعلاً من قياس درجة تعلم تلميذاتهن، وإعطائهن الدرجات الحقيقية التي تقيس درجة تحصيلهن الدراسي.

أما من حيث ممارسة استراتيجيات الملاحظة والأداء والتواصل والتي جاءت بدرجة متوسطة؛ فقد يعزى ذلك إلى محاولة معلمات التربية الأسرية تطبيق هذه الاستراتيجيات ولو بدرجة متوسطة تلبية لتوجه النظام التعليمي الجديد في المملكة العربية السعودية نحو ممارسة الاستراتيجيات الحديثة، في تقويم تعلم الطلاب

وتعليمهم.

كما يمكن تفسير حصول استراتيجية التقويم المعتمد على التواصل على المرتبة الأخيرة، بضعف وعي معلمات التربية الأسرية بهذه الاستراتيجية، وما لها من أثر على تعلم التلميذات وتعليمهن، فضلاً على عدم تدريبهن التدريب الكافي على مراحل هذه الاستراتيجية، ومكوناتها الأساسية، بشكل يمكنهن من امتلاك مهارات التواصل، وكيفية انعكاس ذلك على ما يقدمنه لتلميذاتهن، وبشكل يسهم في تطوير مهاراتهن فوق المعرفية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وبما يمكنهن من تشخيص نقاط القوة في أداء تلميذاتهن، وتحديد حاجاتهن وتقييم اتجاهاتهن.

وبذلك أمكن قبول الفرض الأول والذي نص على" درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته متوسطة"، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الأول والذي نص على "ما درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته؟.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني "يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري البحث الدورات التدريبية (نعم ولا [١]) وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) على درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم ممارسة تحليل التباين الثنائي٢ ×٣ (٢ التدريب×٣سنوات الخبرة) لبيان أثر متغيري الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) والتفاعل بينهما على درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

[١]) كلمة (نعم) تعني معلمات التربية الأسرية اللاتي تلقين دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وكلمة (لا) تعني معلمات التربية الأسرية اللاتي لم يتلقين دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي (٢×٣) لبيان تأثير متغيري البحث: الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) والتفاعل بينهما على درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
استبانة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته	الدورات التدريبية (أ)	٢٩٩.١٢٨	١	٢٩٩.١٢٨	١٦.٠٤٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
	سنوات الخبرة (ب)	١٥٩٣.٦٧١	٢	٧٩٦.٨٣٥	٤٢.٧٤٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	تفاعل أ×ب	٩٣٣.١٣٩	٢	٤٦٦.٥٧٠	٢٥.٠٢٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٩٠١.٦٤٦	٨٧	١٨.٦٤٤		
	المجموع الكلي	٩٤١١٠٧.٠٠٠				

يتضح من الجدول(٩) ما يلي:

أ-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) حسب الدورات التدريبية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ب-توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) حسب سنوات الخبرة طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ج-يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري البحث: الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) والتفاعل بينهما طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

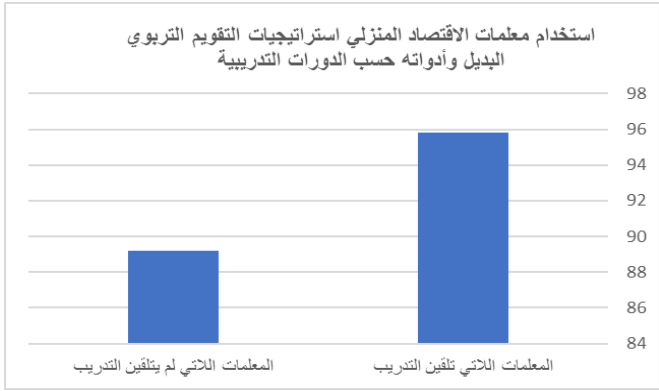
أ-الفروق حسب الدورات التدريبية بين درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل الدورات التدريبية (نعم ولا) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق حسب الدورات التدريبية بين درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب متوسطات درجات المجموعتين حسب الدورات التدريبية (نعم ولا) في درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

فكان متوسط المجموعة (نعم) (٩٥.٧٩٦)، بينما متوسط المجموعة (لا) (٨٩.٢٢٢)، وهذا يعني اتجاه الفروق لصالح معلمات التربية الأسرية اللاتي تلقين دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

وفيما يلي شكل توضيحي يبين متوسط درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، حسب الدورات التدريبية:



شكل (٢)

رسم توضيحي لمتوسط درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، حسب الدورات التدريبية

يتضح من الجدول (٩) والشكل التوضيحي(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته حسب الدورات التدريبية لصالح المعلمات اللاتي تلقين الدورات التدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

وتعني هذه النتيجة أن معلمات التربية الأسرية اللاتي تلقين الدورات التدريبية حول استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته تفوقن على نظرائهن اللاتي لم يتلقين مثل هذه الدورات في توظيف سجلات الإنجاز (سجلات الأداء) Portfolioes، استراتيجية K W L، الصحائف الكتابية JournalsWriting، خرائط المفاهيم Concept Maps، مهام الأداء Performance Tasksالألعاب والمحاكاة Games and Simulation، ملاحظة المعلم لطلبته Teacher's Observation، المقابلات الفردية والجماعية Interviews، أنشطة التعلم التعاونيCooperative Learning Activites، الاستقصاءات Investigations، الاستفتاءات Questionnaires ، تقويم الذات – Self assessment ،التفكير بصوت عال Think-alouds المؤتمرات Conferences،المعارض Exhibitions ،المشروعات Projects،تقويم الأقران Peer-Assessment أثناء تقييم أداء تلميذاتهن في مقرر التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كلبرتسون(Culbertson, 2000) التي أظهرت نتائجها من بين العوامل المؤثرة على تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي البديل وممارستها فعلياً في الفصول الدراسية التدريب الذى يتلقاه المعلمون وكمية الوقت المتوافر للتخطيط والتنفيذ والتعاون والتأمل والدعم الذى يتلقاه المعلم من جانب إدارة المدرسة ودرجة توافر الموارد والحرية المهنية في اختيار أساليب التقويم التربوي البديل.

كما اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة لاينجو (Lianghuo,2002) التي أظهرت نتائجها الأثر الإيجابي لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى مجال أساليب التقويم في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لديهم.

كذلك اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة بيتشكون وشونج (Pechcone&Chung,2006) التي أظهرت نتائجها الأثر الإيجابي لبرنامج تدريب

المعلمين على استخدام أساليب التقويم البديل فى تنمية مهارات استخدام هذه الأساليب لديهم.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة خالد الباز(٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها فعالية Pالبرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين عينة البحث.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها فروقاً بين مجموعات عينة البحث تعزى لأثر متغير الدورات التدريبية.

كذلك اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من خالد أبو شعيرة وفوزي إشتيوة وثائر غباري (٢٠١٠) حيث أشارت إلى قلة الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون، بصفتها عائقاً أمام تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على صفوف المرحلة الأساسية الدنيا.

وتعزى هذه النتيجة إلى أثر الدورات التدريبية التي تلقتها بعض معلمات التربية الأسرية مما أدى إلى ظهور فروق واضحة نحو درجة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل في تقويم تعلم تلميذاتهن في الغرفة الصفية عن نظرائهن اللاتي لم يتلقين مثل هذه الدورات، والاستفادة العائدة من هذه الدورات في تطوير أداء معلمات التربية الأسرية مهنياً، وذلك تبعاً للأثر الذي تتركه هذه الدورات التدريبية حول استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته على خبرة معلمات التربية الأسرية وبنائهن المعرفي الخاص بهذه الاستراتيجيات، وآلية توظيفها فيتعلم تلميذاتهن.

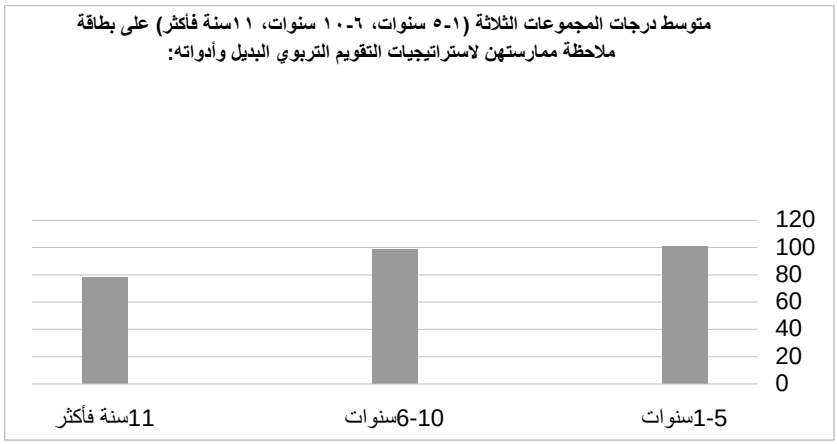
ب-الفروق حسب سنوات الخبرة على بطاقة ملاحظة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته:

يتضح من الجدول(٩) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق حسب سنوات الخبرة على بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب متوسطات درجات المجموعات الثلاثة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) على بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي

البديل وأدواته وكانت المتوسطات على الترتيب (١٠١.١٦٧)، (٩٨.٣٨٩)، (٧٧.٩٧٢).

وفيما يلي شكل توضيحي يبين متوسط درجات المجموعات الثلاثة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) على بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته:



شكل (٣)

رسم توضيحي لمتوسط درجات المجموعات الثلاثة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) في درجات معلمات التربية الأسرية على بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته

يتضح من الجدول (٩) والشكل التوضيحي(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات الثلاثة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) في درجات معلمات التربية الأسرية على بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته:

ولمعرفة لصالح من تكون الفروق تم إجراء اختبار بنفروني للمقارنات البعدية بين المتوسطات، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار بنفروني للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة أ	عدد سنوات الخبرة ب	الفرق بين المتوسطين أ – ب	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
١ – ٥ سنوات	٦ – ١٠	٢,٦٧٨	٢,٧٥٩	غير دال إحصائيا
١-٥ سنوات	١١ سنة فاكثر	٢٤.٠٩٥	٣,٦٢٠	٠.٠٠١ *
٦ – ١٠ سنوات	١١ سنة فاكثر	٢٠.٤١٧	٣,٧٤٧	٠.٠٠١ *

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية من ذوي سنوات خبرات ١-٥ (خبرة قليلة) وبين معلمات التربية الأسرية من ذوي سنوات الخبرة ٦-١٠ (خبرة متوسطة).

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية لممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته من ذوي عدد سنوات الخبرة ١ – ٥ (خبرة قليلة) وبين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية لممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته من ذوي عدد سنوات الخبرة ١١ سنة فأكثر (خبرة كبيرة) لصالح معلمات التربية الأسرية من ذوي الخبرة ١ – ٥ سنوات (خبرة قليلة).

٣-وجودفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية من ذوي سنوات خبرات ٦-١٠سنوات (خبرة متوسطة) وبين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية من ذوي سنوات الخبرة ١١سنة فأكثر (خبرة كبيرة) لصالح معلمات التربية الأسرية من ذوي الخبرة ٦-١٠سنوات (خبرة متوسطة).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الأسرية ذوات الخبرة (١-٥سنوات)، (٦-١٠ سنوات) خبراتهن متقاربة مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهن في درجاتهن طبقاً للبيانات التى تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

أما بالنسبة لوجود فروق بين (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (١-٥سنوات، ٦-١٠ سنوات) وليس لصالح (١١سنة فأكثر) فربما يعود ذلك إلى سرعة تقبل المعلمات ذوات الخبرة (١-٥سنوات، ٦-١٠ سنوات) لكل ما هو جديد من استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، أو أنهن على دراية بها من دراستهن الجامعية، مما يسهم إيجاباً في محاولة تطبيقها والاستفادة من نتائجها في تقويم تعلم تلميذاتهن وتعليمهن.

بينما معلمات التربية الأسرية ذوات الخبرات الكبيرة (١١-فأكثر) ربما اعتدن

نمطاً من التقويم، أساسه القلم والورقة، من اختبارات مقاليه أو موضوعية، مما قد يقف عائقاً أمام تحولهن السريع نحو ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وتوظيفها بالشكل الأمثل في تقويم تعلم تلميذاتهن وتعليمهن.

كذلك اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة بلال مدلل (٢٠٠٠) والتي أظهرت نتائجها أن المعلمين ذوو الخبرة الطويلة أكثر ممارسة لأساليب التقويم الحديثة بينما ذوو الخبرة القصيرة أكثر ممارسة لامتحانات الورقة والقلم.

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة.

ج-تأثير التفاعل بين متغيري البحث: الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) والتفاعل بينهما على درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

يتضح من الجدول(١٠) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

ولتحديد أي من المجموعات هي المسئولة عن ظهور هذه الفروق الدالة، تم ممارسة اختبار "شيفيه" لحساب الفروق بين كل مجموعتين من هذه المجموعات، ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية لهذه الفروق:

جدول (١١)

الدلالة الإحصائية للفروق في درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته بين متغيري البحث: الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) (اختبار شيفيه)

مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات استجابات معلمات التربية الأسرية على البطاقة ملاحظة	الفروق	مستوي الدلالة
مجموعة نعم وخبرة١-٥.	٣٠	٩٨.٦٥٤	٥.٢٨٤	٠.٠٥
مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.	٣٠	٩٣.٣٧٠		
مجموعة نعم وخبرة ١-٥.	٣٠	٩٨.٦٥٤	١١.٦٥٤	٠.٠١
مجموعة نعم وخبرة ١١فأكثر.	٣٠	٨٧.٠٠٠		
مجموعة نعم وخبرة ١-٥.	٣٠	٩٨.٦٥٤	٩.٠٤٦-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١-٥.	٣٠	١٠٧.٧٠٠		
مجموعة نعم وخبرة ١-٥.	٣٠	٩٨.٦٥٤	-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ٦-١٠.	٣٠	١١٣.٤٤٤	١٤.٧٩٠	
مجموعة نعم وخبرة ١-٥.	٣٠	٩٨.٦٥٤	٢١.٩٤٠	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٧٧.٧١٤		
مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.	٣٠	٩٣.٣٧٠	-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١-٥.	٣٠	١٠٧.٧٠٠	١٤.٣٣٠	
مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.	٣٠	٩٣.٣٧٠	-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ٦-١٠	٣٠	١١٣.٤٤٤	٢٠.٠٧٤	
مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.	٣٠	٩٣.٣٧٠	١٥.٦٥٦	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١١فأكثر.	٣٠	٧٧.٧١٤		
مجموعة نعم وخبرة ١١فأكثر.	٣٠	٨٧.٠٠٠	-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١-٥	٣٠	١٠٧.٧٠٠	٢٠.٧٠٠	
مجموعة نعم وخبرة ١١فأكثر.	٣٠	٨٧.٠٠٠	-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ٦-١٠	٣٠	١١٣.٤٤٤	٢٦.٤٤٤	
مجموعة نعم وخبرة ١١فأكثر.	٣٠	٨٧.٠٠٠	٩.٢٨٦	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١١فأكثر.	٣٠	٧٧.٧١٤		
مجموعة لا وخبرة ١-٥.	٣٠	١٠٧.٧٠٠	٥.٧٤٤-	٠.٠٥
مجموعة لا وخبرة ٦-١٠.	٣٠	١١٣.٤٤٤		
مجموعة لا وخبرة ١-٥.	٣٠	١٠٧.٧٠٠	٢٩.٩٨٦	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١١فأكثر.	٣٠	٧٧.٧١٤		
مجموعة لا وخبرة ٦-١٠.	٣٠	١١٣.٤٤٤	٣٥.٦٨٦	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١١فأكثر.	٣٠	٧٧.٧١٤		
مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.	٣٠	٩٣.٣٧٠	٦.٣٧٠	٠.٠١
مجموعة نعم وخبرة ١١فأكثر.	٣٠	٨٧.٠٠٠		

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته مجموعة نعم وخبرة١-٥، ومجموعة نعم وخبرة ٦-١٠، ومجموعة نعم وخبرة ١١فأكثر، ومجموعة لا وخبرة ١١فأكثر لصالح مجموعة نعم وخبرة ١-٥.

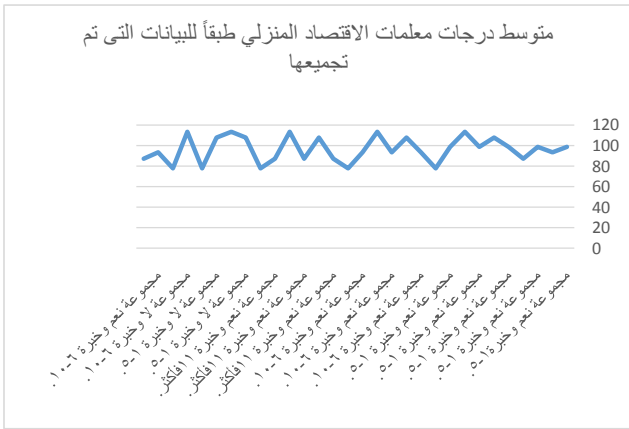
٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته مجموعة لا وخبرة١-٥، ومجموعة نعم وخبرة ١-٥، ومجموعة نعم وخبرة ٦-١٠، ومجموعة نعم وخبرة ١١فأكثر، ومجموعة لا وخبرة ٦-١٠، ومجموعة لا وخبرة ١١فأكثر لصالح مجموعة لا وخبرة ١-٥.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته مجموعة نعم وخبرة٦-١٠، ومجموعة لا وخبرة ١١فأكثر، ومجموعة نعم وخبرة ١١فأكثر لصالح مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته مجموعة لا وخبرة٦-١٠، ومجموعة نعم وخبرة ١-٥، ومجموعة نعم وخبرة ٦-١٠، ومجموعة نعم وخبرة ١١فأكثر، ومجموعة لا وخبرة ١١فأكثر لصالح مجموعة لا وخبرة ٦-١٠.

٥-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات التربية الأسرية، ومجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر، ومجموعة لا وخبرة ١١فأكثر لصالح مجموعة نعم وخبرة ١١فأكثر.

وتعني هذه النتيجة أنه ليس هناك تشابه أو تقارب عند جميع المستويات حسب كل من الدورات التدريبية وحسب سنوات الخبرة، وهذا الاختلاف أدى إلى وجود فروق عند جميع المستويات لدى معلمات التربية الأسرية، وهو ما يوضحه أيضاً الرسم التوضيحي الآتي:



شكل (٤)

متوسط درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها

حسب كل من الدورات التدريبية وسنوات الخبرة

يتضح من الشكل التوضيحي (٤) أن هناك اختلافاً واضحاً عند جميع المستويات، وتعزى هذه النتيجة إلى اختلاف سياسة معلمات التربية الأسرية في ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، حيث إنه لا توجد سياسة واحدة لدى جميع المعلمات، كما أنهم لا يتبنون اتجاهاً واحداً في هذا المجال، وبالتالي كل معلمة تستخدم ما يناسبها من هذه الاستراتيجيات، أو بمعنى أدق تستخدم ما تستطيع أن تنفذه مع تلميذاتهن في الواقع.

كما يمكن إرجاع نتيجة البحث الحالي إلى الفروق الفردية في شخصيات معلمات التربية الأسرية "عينة البحث" هذه الفروق تتمثل في الاتجاهات نحو ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل، والقدرات العقلية، والميول العلمية... وغيرها من أنواع الفروق التي بدورها تؤدي إلى فروق في السلوك داخل وخارج الغرفة الصفية، بل وفي جميع مواقف التعلم المختلفة.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (فريال أبو عودة، وعودة أبو سنينة، ٢٠١١)؛ دراسة (Ege AK & Giivendi, 2010)؛ دراسة (نادية بكار، ٢٠٠٠)

حيث أن المعلمين والمعلمات ذوى الخبرة يكونون أكثر وعياً وخبرة بطبيعة التقويم البديل.

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة عبير الرفاعي وهادي طوالبة وإبراهيم القاعود (٢٠١٢) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لسنوات الخبرة.

وبذلك أمكن قبول الفرض الثاني والذي نص على" يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري البحث الدورات التدريبية (نعم ولا (٢)) وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١سنة فأكثر) على درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته"، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على " ما مدى الاختلاف في درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارساتهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته يعزى إلى الدورات التدريبية وسنوات الخبرة؟

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث "توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل ودرجات تلميذاتهن في مقياس الدافعية للتعلم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخرجت معاملات ارتباط بيرسون(Pearson)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

---

٢) كلمة (نعم) تعني معلمات التربية الأسرية اللاتي تلقين دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وكلمة (لا) تعني معلمات التربية الأسرية اللاتي لم يتلقين دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

جدول (١٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل ودرجات تلميذاتهن في مقياس الدافعية للتعلم

الأبعاد	النشاط والمثابرة	حب الاستطلاع	التخطيط والتنظيم	المقياس ككل
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٨٨**	٠.٨٥**	٠.٨٧**	٠.٨٩**
استراتيجية القلم والورقة	٠.٨٥**	٠.٨١**	٠.٧٩**	٠.٩١**
استراتيجية الملاحظة	٠.٧٨**	٠.٧٦**	٠.٦٨**	٠.٦٩**
استراتيجية التواصل	٠.٨٣**	٠.٧٤**	٠.٨١**	٠.٧٧**
استراتيجية مراجعة الذات	٠.٨٠**	٠.٧٨**	٠.٨٦**	٠.٨٥**
أدوات التقويم البديل	٠.٨٢**	٠.٧٩**	٠.٧٦**	٠.٨٣**
الدرجة الكلية للبطاقة ملاحظة	٠.٨٧**	٠.٨٩**	٠.٨٤**	٠.٩٣**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠٠١.

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل ودرجات تلميذاتهن في مقياس الدافعية للتعلم.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

أ-العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٨، ٠.٨٥، ٠.٨٧، ٠.٨٩ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه كلما كانت درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مرتفعة كانت درجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة مرتفعة والعكس صحيح.

وتعني هذه النتيجة أيضاً أنه عندما تقوم معلمة التربية الأسرية بتوضيح موضوع التعلم من خلال توظيف المهارات الموجودة بالدرس في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامها بعروض عملية في معمل التربية الأسرية يظهر من خلالها مدى إتقانها لهذه المهارات، في ضوء نواتج التعلم المراد إنجازها فإن ذلك ينعكس بشكل كبير جداً على تلميذاتها اللاتي بدورهن ترتفع رغباتهن في العمل والمشاركة في عملية التعلم وتحمل مسئولية تعلمهن وتدفعهن إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف لهن

(٢) العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية القلم والورقة ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية القلم والورقة ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٥، ٠.٨١، ٠.٧٩، ٠.٩١ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتران بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية القلم والورقة ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة، وهذا يعني أنه كلما كان هناك تحسن في درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية القلم والورقة كان هناك تحسن مماثل له في درجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة، والعكس صحيح.

حيث تعد استراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المختلفة من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات التلميذات في مقرر التربية الأسرية، وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه لمعلمات التربية الأسرية من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء تلميذاتهن، وقياس مستوى تحصيلهن الدراسي ومدى تقدمهن فيه، مما يزود المعلمات بالتغذية الراجعة المناسبة حول أداء تلميذاتهن، وهذا من شأنه أن يكسب التلميذات روح المثابرة والإصرار على التعلم، ومعرفة ما يجهلهن، ورغبتهن في معرفة كل ما هو جديد في مجال التربية الأسرية، وسعيهن الدءوب لحل مشكلات تعلمهن لهذه المادة، وجدولة مهامها بما يحقق إنجازها.

٣-العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية الملاحظة ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية الملاحظة ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٧٨، ٠.٧٦، ٠.٦٨، ٠.٦٩وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه كلما كانت درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية الملاحظة مرتفعة كانت درجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة مرتفعة، والعكس صحيح.

حيث تعتمد استراتيجية الملاحظة في البحث الحالي على توجيه معلمات التربية الأسرية حواسهن المختلفة نحو التلميذات؛ بقصد مراقبتهن في مواقف التعلم المختلفة، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيدهن في الحكم على تلميذاتهن، وفي تقويم مهاراتهن وقيمهن وسلوكهن وأخلاقياتهن وطريقة تفكيرهن، مما يجعل تلميذاتهن قادرات على اندماجهن في عمليات تعلم التربية الأسرية والاستمتاع بالتعلم، وحب الاستطلاع وتعلم المهام الجديدة والمتحدية والصعبة، بالإضافة إلى رغباتهن في تطوير الذات، والرغبة في النجاح.

٤-العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التواصل ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التواصل ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٣، ٠.٧٤، ٠.٨١، ٠.٧٧ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتراناً وتصاحباً وتلازماً بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التواصل ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة.

وتعني هذه النتيجة أن أي تحسن في درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التواصل يؤدي إلى تحسن في درجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة.

لأن استراتيجية التقويم بالتواصل تهدف إلى جمع المعلومات عن التلميذات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققته التلميذات، وكذلك معرفة طبيعة تفكيرهن، وأسلوبهن في حل المشكلات.

إن وعي معلمات التربية الأسرية بما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيدهن في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية المناسبة لتلميذاتهن، وفقاً لمستوياتهن وقدراتهن، مما يجعل التلميذات قادرات على الاستفادة من التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهن مما يعزز من قدراتهن على المشاركة في تعلم موضوعات التربية الأسرية وتحمل مسئولية تعلمهن وتحسين أفكارهن حول هذه المادة، والانتباه للموقف التعليمي، والقيام بالأنشطة والواجبات التي تتعلق به، والاستمرار في أدائها بنشاط وحيوية، واكتسابهن القدرة على تنظيم أوقات استذكارهن لموضوعات التربية الأسرية، وتلخيصها، وترتيب أفكارها في أفضل صورة ممكنة.

(٥) العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٠، ٠.٧٨، ٠.٨٦، ٠.٨٥ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه كلما تحسنت درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية مراجعة الذات قابلها تحسن في درجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة.

حيث يتم في هذه الاستراتيجية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالي للاستفادة

منها كدليل في السلوك المستقبلي (وهذا يشير إلى أن مراجعة الذات متكاملة مع شخصية المتعلم حين يعرف التعلم بأنه استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات اللاحقة).

وإذا فهمت معلمات التربية الأسرية هذا المعنى ووظفته التوظيف الأمثل في تدريسها مقرر التربية الأسرية فإنهن بالتالي سيساعدن تلميذاتهن على تحسين مستوى الدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

(٦) العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لأدوات التقويم التربوي البديل ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٢، ٠.٧٩، ٠.٧٦، ٠.٨٣ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أن معلمات التربية الأسرية عندما يركزن على توظيف سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء التلميذات في مستويات مختلفة، وقيامهن بعمل سجل منظم تكتب فيه التلميذات عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأنها أو شاهدنها أو مررن بها في حياتهن الخاصة، وكذلك عندما تدون معلمات التربية الأسرية كيف عمل التلميذات ضمن مجموعة (العمل التعاوني)، فإن ذلك كله سيعطي المعلمات مؤشراً صادقاً يمكنهن من التعرف على شخصيات تلميذاتهن ومهاراتهن واهتماماتهن، وتوظيف ذلك كله لأغراض تنبؤيه، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية، مما يساعد على تنمية الدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

(٧) العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته (الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة) ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٧ ،٠.٨٩ ، ٠.٨٤، ٠.٩٣ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه عند ممارسة معلمات التربية الأسرية لمجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك في تقويم أداء تلميذاتهن في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع حيث تقوم التلميذات بالفعل بأداء مهمات Tasks وتكليفات مشابهة للمهمات الحياتية خارج أسوار المدرسة بما يهيئهن للحياة فإن ذلك كله يحسن معتقداتهن الذاتية وبأنهن يمتلكن القدرات والمهارات اللازمة لإنجاز أهداف مقرر التربية الأسرية مما يؤهلهن أيضاً للتخطيط وتحقيق هذه الأهداف، ومثابرتهن في إتمام ذلك، فضلاً عن التواصل الفعال مع زميلاتهن داخل وخارج الغرفة الصفية.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة ريس وآخرين (Rice& et. al., 1998) ، والتي توصلت إلى أن استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل وما به من ممارسات إيجابية يجعل التلاميذ يميلون إلى البحث عن المعلومات من مصادرها المختلفة، ويكسبهم النشاط والمثابرة في إتمام نشاطاتهم التي يمارسونها من اختيارهم الشخصي.

كما اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة رضا السيد محمود حجازي والفرحاتي السيد محمود(٢٠٠٦)، وتوصلت البحث إلى أن استخدام مهام التقويم التربوي البديل يؤدي إلى تحسين مستوى الدافعية المعرفية للتعلم لدى التلاميذ.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة جمال الهوارى واسماعيل الوليلي (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.

وبذلك أمكن قبول الفرض الثالث والذي نص على "توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل ودرجات تلميذاتهن في مقياس الدافعية للتعلم"، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على " ما مدى العلاقة بين درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارساتهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم؟

ومن ثم تحقيق التكامل في شخصيات التلميذات، ومساعدتهن على الربط بين النظرية والتطبيق، وابتعادهن عن طريقة الحفظ والتلقين، وتدريبهن على مهارات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وبما يوفر مؤشرات واضحة للعمل الجيد لديهن.

التوصيات:

في ضوء حدود البحث الحالي والنتائج التي أسفر عنها توصي الباحثة بما يلي:

١-دعوة القائمين على تدريس مقرر التربية الأسرية إلى ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

٢-تعريف معلمات التربية الأسرية وتدريبهن على ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته التي تدنت نسب درجة ممارستها من قبل المعلمات في الدراسة الحالي مثل استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والمحاكاة ولعب الأدوار، واستراتيجية الملاحظة المنظمة، واستراتيجية المقابلة، واستراتيجية مراجعة الذات والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وممارسة أدوات التقويم التربوي البديل المختلفة.

٣-وضع دليل يتضمن كيفية ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته المختلفة من قبل معلمات التربية الأسرية للمرحلة المتوسطة.

٤-توفير الإمكانات المختلفة والبيئات المعينة لضمان التطبيق السليم لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

٥-إعادة تأهيل العاملين في الميدان التربوي (مشرفين-مديرين – معلمين – طلاب) حول مفهوم التقويم التربوي البديل وأدواته. وذلك عبر إقامة الدورات التدريبية لمن هم على رأس العمل.

٦-تدريب طلاب كليات التربية أثناء التربية الميدانية على استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وإدراجها ضمن استمارة تقويم التربية الميدانية لأداء الطلاب.

٧-استخدام أداة البحث الحالي كأداة مقننة للكشف عن نقاط القوة والضعف في مدى ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته لدى معلمي المراحل التعليمية المختلفة بالمملكة.

٨-إعادة النظر ببرامج إعداد معلمة التربية الأسرية وتضمينها استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته كاتجاه حديث في تقويم التلميذات.

كما توصي الباحثة بإجراء الدراسات التالية:

١-أثر ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في التدريس لطالبات المرحلة الثانوية على التفكير الناقد وحل المشكلات.

٢-أثر ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في إزالة صعوبات تعلم مهارات التدريس وخفض قلق التدريس لدى الطالبة المعلمة "تخصص التربية الأسرية".

٣-إجراء دراسات مماثلة على عينة أكبر من المعلمين والمعلمات من تخصصات مختلفة مثل اللغة العربية والرياضيات، ومناطق مختلفة، ومراحل دراسية مختلفة بهدف التحقق من درجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

١-إبراهيم المحاسنة وعبد الحكيم المهيدات (٢٠٠٩). ***القياس والتقويم الصفي***. عمان. دار جرير.

٢-إبراهيم حسن (٢٠١٢). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***.٢٩(٢). ١٧١-٢٠٢.

٣-أحمد عودة (٢٠٠٥). ***القياس والتقويم في العملية التدريسية***. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع

٤-أحمد شبيب (١٩٩٩). دراسة عاملية للدافعية الاكاديمية لدى طلاب الجامعة من الجنسين. ***مجلة كلية التربية***. جامعة الأزهر. العدد(٨٣) ٢٠٩-٢٧٤.

٥-أصلان المساعيد (٢٠٠٩). دافعية التعليم عند طلبة معلم الصف في جامعة آل البيت في ضوء بعض المتغيرات الشخصية. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية***. الأردن. العدد ٥٤. ٣٦٧-٣٩٥.[٣]

٦-أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ١(١٣).٢٤١-٢٧٠.

٧-السيد مطحنه (٢٠١٢). فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. ***مجلة كلية التربية***. جامعة دمنهور. المجلد ٤. العدد ٢. ١٧٠-٢٧٨.

٨-آمال الزعبي (٢٠١٣) درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته، ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثالث يوليو كلية التربية -جامعة اليرموك ١٦٥-١٩٧.

٩-إمام سيد(٢٠٠٠). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. ***مجلة كلية التربية بدمياط***. جامعة المنصور. العدد٣٣ الجزء١. يناير. ٦٣-٩١.

[٣]) تم الرجوع لبعض الرسائل والبحوث العلمية العربية والأجنبية من الموقع الالكتروني الخاص بجامعة نجران: http://lib.nu.edu.sa/DigitalLibbrary.aspx

١٠-بشير محمود (٢٠٠١). تطوير نظم التقويم التربوي والامتحانات للتعليم قبل الجامعي "***ورقة عمل***" ***المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي***، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١. ٧٩-٨٥.

١١-بلال مدلل(٢٠٠٠). أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية. ***رسالة ماجستير***. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

١٢ -بنان الخرابشة (٢٠٠٤). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، ***رسالة ماجستير***، الجامعة الأردنية.

١٣-جابر عبد الحميد (١٩٩٩): ***استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة***: دار الفكر العربي.

١٤-جمال الهوارى واسماعيل الوليلي(٢٠١٣). أثر بعض الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التقويم البديل على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***. جامعة المنصورة. مجلد(٥٨). الجزء الثاني. أكتوبر. ٢٤١-٣٢٣.

١٥-حسن زيتون (٢٠٠٧). ***أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات***. الرياض الدار الصولتية.

١٦ -حمدان نصر (١٩٩٨). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلاب بمراحل التعليم العام في الأردن. ***مجلة مركز البحوث التربوية***، جامعة قطر.١٣(٧). ١٤١-١٧٨.

١٧-حمدي عبد العزيز(٢٠٠٨). أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. ***دراسات في المناهج وطرق التدريس*** ع ١٤١ ١٢٠-١٦١.

١٨-خالد أبو شعيرة، فوزي إشتيوه، ثائر غباري(٢٠١٠). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ***مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*** جامعة النجاح الوطنية، ٢٤(٣). ٧٥٤-٧٩٧.

١٩-خالد الباز (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الاساسي على استخدام اساليب التقويم البديل. ***مجلة التربية العلمية***. المجلد التاسع. العدد الثاني. يونية.٥١-٨٨.

٢٠ –خلود مراد (٢٠٠١). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ٢(٤). ١٩٢–١٩٣.

٢١–ربيع شعبان (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ***رسالة دكتوراه***. جامعة الأزهر.

٢٢–رجاء أبو علام (٢٠٠١). النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات. ***"ورقة عمل" ضمن المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي***، القاهرة: ٢٢–٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ٩٣–١١٩.

٢٣–رشيدة الطاهر (٢٠١٠). ***التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية تحديات وطموحات***. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة.

٢٤–رضا حجازي والفرحاتى محمود(٢٠٠٦). فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة فى تنمية التحصيل والدافعية المعرفية للتعلم وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر. الجامعات العربية في القرن٢١*** .مصر. ج(٢) ٧١٠–٧٧٥.

٢٥–سامي سوسه سلمان (٢٠٠٥). أثر استخدام التغذية الراجعة الكمية في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بتعز. ***مجلة الباحث الجامعي***– يناير–مارس ١٨٥–٢٠٨.

٢٦–سمية الحسين (٢٠١٢). برنامج تدريبي قائم على التقويم البديل لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الصف في سورية. ***مجلة العلوم التربوية***. مصر. مجلد٢٠ العدد٣ ٣٣٧–٣٦٦.

٢٧–شفيق علاونة(٢٠٠٦). ***الدافعية***. في. محمد عودة الريماوي. المحرر. علم النفس العام. ط٢. الأردن. عمان. دار المسيرة.

٢٨–شيماء حمودة الحارون (٢٠٠٧). استراتيجية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الوجدانية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية من المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم. ***رسالة دكتوراه***. كلية البنات. جامعة عين شمس.

٢٩–صالح أبو جادو (٢٠٠٥). ***علم النفس التربوي***. ط٤. عمان. دار المسيرة.

٣٠ –صديق عفيفي (٢٠٠١). اتجاهات تطوير نظم تقويم الامتحانات. ***"ورقة عمل "، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي***. القاهرة: ٢٢–٢٤ديسمبر ٦٣–٧٠.

٣١ –صلاح الدين علام (٢٠٠٠). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي . أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة***، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٢ –صلاح الدين علام (٢٠٠٤). ***التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية***، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٣–عادل سرايا (٢٠٠٥). ***التقويم الحقيقي***. مجلة التدريب والتقنية. (٧٤). ٤٠–٥١.

٣٤–عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠): ***الدافعية للإنجاز***، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

٣٥–عبد الله السعدوي (٢٠١٠) ***دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق***. الرياض. مكتب التربية لدول الخليج العربي.

٣٦–عبد المجيد نشواتي (١٩٩٧). ***علم النفس التربوي***. بيروت. مؤسسة الرسالة

٣٧ –عبد الوارث الرازحى (٢٠٠١). تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، ***المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي***، القاهرة: ٢٢–٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ١٠٧–١٢٠.

٣٨–عبير الرفاعي، هادي الطوالبة وإبراهيم القاعود(٢٠١٢) درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي .***مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية*** ٤(١).

٣٩–عدنان العتوم وشفيق علاونة وعبد الناصر الجراح ومعاوية أبو غزال (٢٠٠٥). ***علم النفس التربوي النظرية والتطبيق***. عمان. دار المسيرة للنشر والتوبع.

٤٠–عماد علي، مصطفى الحاروني (٢٠٠٤): ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام، ***مجلة كلية التربية بأسيوط***، جامعة أسيوط، عدد ٢، مجلد ٢٠، الجزء الثاني. ١–٥٣.

٤١–عماد الزغلول وعلى الهنداوي (٢٠٠٧). ***مدخل إلى علم النفس***. العين. دار الكتاب الجامعي.

٤٢–فاطمة حلمي (١٩٩٥): الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، العدد ٢٤، الجزء الأول. سبتمبر.

٤٣–فريال أبو عواد (٢٠٠٩). البنية العاملية لمقياس الدافعية الاكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر من مدارس وكالة الغوث(الأونروا) في الأردن. ***مجلة جامعة دمشق***. المجلد ٢٥. العدد(٣–٤) ٤٣٣–٤٧١.(*)

٤٤–الفريق الوطني للتقويم(٢٠٠٤). ***استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري. إدارة الامتحانات والاختبارات***، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

٤٥-فريال محمد أبو عواد، وعودة عبد الجواد أبو سنينة (٢٠١١). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل فى المرحلة الأساسية العليا فى مدارس وكالة غوث فى الأردن. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات***. ٢٤(١). تموز. ٢٢٩-٢٦٦.

٤٦-فهد العليان (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. ***رسالة التربية وعلم النفس***. السعودية. العدد٤٥. ٥٣-٧٦.

٤٧-فهد الشريف (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة المتوسطة. ***مجلة كلية التربية***. جامعة الأزهر. العدد ١٤٣ الجزء الرابع. ديسمبر٤٦٧-٥١٧.

٤٨-فهمي البلاونة (٢٠٠٩). برنامج قائم على الأنشطة الرياضية في تنمية الحس العددي والمكاني لطفل الروضة. ***المؤتمر العلمي الحادي والعشرون-تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة***. مصر. مجلد ٢. ٤١٢-٤٤٣.

٤٩-فهمي البلاونة (٢٠١٠). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. ***مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية***. المجلد ٢٤. العدد ٨ ٢٢٢٧-٢٢٧٠.

٥٠-فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦): ***علم النفس التربوي***، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥١-كمال زيتون وعادل البنا(٢٠٠١). سجلات الأداء وخرائط المفاهيم أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي. ***المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية***، المركز القوى للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة. ٢٢-٢٤ ديسمبر. ١٨٧-٢١٨.

٥٢-مجدي عزيز (٢٠٠٧): ***التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي***، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٥٣-محمد العبسي (٢٠١٠) ***طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة***، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥٤-محمد سعيد (٢٠٠٥). تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية. ***المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية***. المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥٥-محمد العرابي (٢٠٠٤). فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. ***المؤتمر العلمي الرابع. بعنوان" رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة.*** بنها. ٧-٨ يوليو ١٧٦-٢٤٤.

٥٦-محمد عبد الخالق مدبولي (٢٠٠٤). تطوير مساق الأصول الفلسفية للتربية في ضوء فلسفة التقييم المستند إلى الأداء: دراسة تطبيقية. ***دراسات تربوية واجتماعية***. كلية التربية. جامعة حلوان. المجلد العاشر. العدد الأول يناير.

٥٧-محمد عفانة(٢٠١١). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ***ماجستير غير منشورة***. الجامعة الإسلامية- غزة.

٥٨-محمد مصطفى (١٩٩٨). دراسة الدافعية للتعلم الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالعريش. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***. كلية التربية. جامعة المنوفية، عدد (٢).

٥٩-محمد غنيم (٢٠٠٣). مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي، ***اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية***، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٦٠ -محمد نصر. (٢٠٠١). رؤية مستقبلية لتفعيل الامتحانات والتقويم التربوي بالتعليم العام في إطار مفهوم الجودة الشاملة "***ورقة عمل "المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التر بوى: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي***، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ٢٤-١٥٥.

.http://www.islamonline.net/arabic/adam/2001/12/article12.shtml
ISSN 1726-6807 http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/

٦١-محمود إبراهيم، هلال النبهانى (٢٠٠٥). السمات الشخصية المميزة لذوي الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض لدى طلاب جامعة السلطان قاموس. ***مجلة التربية***. العدد(١٢٨). الجزء الأول. ديسمبر. كلية التربية. جامعة الأزهر.

٦٢-محى الدين توق ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس (٢٠٠٣). ***أسس علم النفس التربوي***. ط٣. الأردن. عمان. دار الفكر.

٦٣-ممدوح الكناني وأحمد الكندري (٢٠٠٥). ***سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم***. الكويت. مكتبة الفلاح.

٦٤-منى درويش (٢٠٠١). ***في وطننا العربي" حتى نقول وداعاً لامتحانات الورقة والقلم"*** متاح في: http://www.islamonline.net/arabic/adam/2001/12/article12.shtml

٦٥-نادية بكار (٢٠٠٠). ممارسات الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي (الأصيل) بكلية التربية جامعة الملك سعود. ***مجلة الخليج العربي***. مكتب التربية لدول الخليج. الرياض. ٢١(٧٥). ٩٦-١٥٣.

٦٦-نافز بقيعى (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم. ***رسالة دكتوراه***. جامعة اليرموك. أربد. الأردن.

٦٧-نافز بقيعي (٢٠١٢). مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف. كلية العلوم التربوية الجامعية. ***المجلة التربوية***. العدد١٠٤. المجلد٢٦. الجزء الأول سبتمبر. ٢٣٩-٢٦٥.

٦٨-نايفة قطامي (١٩٩٩). ***علم النفس المدرسي***. ط٢. عمان: دار الشروق.

٦٩- نايفة قطامي (٢٠٠٣). أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط فى درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسياً في منطقة الأغوار الوسطى. ***مجلة العلوم التربوية***. العدد(٤). جامعة قطر.

٧٠-نصره جلجل (٢٠٠٩). ***التعلم العلاجي الأسس النظرية والتطبيقات***. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

٧١-وديع مكسيموس (٢٠٠٦). ***كفايات التربية العملية***. مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية. كلية التربية. جامعة أسيوط.

٧٢-وليد البطش (٢٠٠٥). ***الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة***. عمان. وزارة التربية والتعليم.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

73-Abdul Rahim, S. S. & Sulaiman, T. (2006). Classroom assessment: paper-pencil vs alternative. Humanising Assessment: ***Compilation of presentation papers***, 49-52.

74-Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. ***School Science and Mathematics,*** 98(4), 174-180.

75-Akbulut, O. E., Akbulut, K. (2010). Science and technology teacher candidates opinions regarding alternative assessment. WCES-2011, ***Procedia Social and Behavioral Sciences*** 15, 3531-3535.

76-Akhlaq, M. Chudhhary, M. Malik, Uihassans, Mehmood, K. (2010). An experimental study to assess the motivational techniques used by

teachers in the teaching of chemistry. ***Journal of education and sociology***, 33(2), 546-566.

77-Birenbaum, M. & Dochy, F. (1996).***Alternative assessment of achievement learning process and prior knowledge.*** Boston: Kluwer Academic Publishers.

78-Brualdi, A. (1998)**.** Implementing performance assessment in the classroom**.** ***Practical research and evaluation.*** 6(2), 22-39.

79-Caliskan, H. & Kasikci, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. WCES-2010, ***Procedia Social and Behavioral Sciences*** 2, 4152-4156

80-Cluck, M. (2003): Improving student motivation with the multiple intelligences, ***Master Research Project***, Saint Xavier University, Illinois.

81-Cooney, T. et. Al. (1996). The demands of alternative assessment: What teachers say? ***The mathematics teacher***, 89(6), 484-488.

82- Culbertson, L., D. (2000). Atternative assessment: primary grade literacy teachers' knowledge, attitudes, and practices. D.Ed. dissertation, Indiana University of Pennsylvania, United States- Pennsylvania. Retrieved September 6, 2010, from ***Dissertations & Theses***: Full Text. (publication No. AAT 9961569).

83-Dietel, R.J. Herman, J.L. & Knuth, R.A. (1991) What Does Research Say About Assessment? NCREL, Oak Brook, http:// methodenpool.uni-koeln. de/portfolio/ What Does Research Say About Assessment.htm. (ed.) . New Jersey: Merrill Prentice Hall

84-Ege AK & Giivendi, M. (2010). Assessment of the degree to which primary school teacher use alternative assessment and evaluation methods. WCES 2010. ***Procedia Social and Behavioral Sciences.*** 2, 5599-5604.

85-Foster, S. F.(1985). ***Study in college and university Students in British Columbia, Canada: structure and relationships***. in G. d' Ydewalle (ed.) cognition. Information processing, and motivation. North Holland: Elsevier Science publishers B.V., 691-701.

86-Fox, K, White .S, & Kidd, J. (2011). Program portfolios: Documenting teacher's growth in reflection based inquiry. ***Teacher and Teaching: Theory and Practice***, 17(1),149-167

87-Fritz, C. A. (2001). The level of teacher involvement in the vermont mathematics portfolio assessment process and instructional practices in grade 4 classrooms. ***D.I.A., PhD***, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.

88-Gilligan, M. (2007). Traditional versus alternative assessments: Which type do high school teachers perceive as most effective in the assessment of higher-order thinking skills? Ph.D. dissertation, Saint Louis University, United States, Missouri. Retrieved September 6, 2010, from ***Dissertations & Theses***: Full Text. (publication No. AAT 3324163).

89-Gottfried. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. ***Journal of educational psychology***. Dec. 77(6). 631-645

90-Harris, M. (2009). Implementing portfolio assessment.YC Young children,64(3),82-85. Retrieved September, 1, 2010 from ***ProQuest Education Journals***. (Document ID: 1727023531).

91-Henson, K.T. & Eller, P.F. (1999). Educational psychology for effective teaching, U.S.A. ***Wodsworth Publishing Company,*** Division of International Thomson Publishing, Inc.

92-Kelaghan, T. & Greaney V. (2001)**.** ***Using assessment to improve the quality of education.*** Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.

93-Kraemer, A., N. (2005). Implementing portfolio assessment in second-year German language classrooms. M.A. dissertation, Michigan State University, United States, Michigan. Retrieved September 1, 2010, from ***Dissertations & Theses***: Full Text. (Publication No. AAT 1426437).

94-Lacy, A. C. & Hastad, D. N. (2007). ***Measurement and evaluation in physical education and exercise science***, 5 E. NY: Benjamin Cummings.

95-Lanting, A. Y. (2000). An Empirical study of district-wide k-2 performance assessment program: Teacher practices, information gained, and

use of assessment results. ***D.I.A., PhD***, University of Illinois At Urbana- Champaign, USA.

96-Lianghuo, F.(2002). In-service Training in Alternative Assessment with Singapore Mathematics Teacgers. ***The Mathematics Educator***, Vol. 6, No. 2 77-94.

97-Lowery, V. & Norene. (2003). Assessment Insights from the Classroom, ***The Mathematics Educator,*** 13(1),15-21, available in: http://math.coe.uga.edu/tme/v13n1/v13n1.Lowery.pdf.

98-Lund, J. L. & Kirk, M. k. (2002). ***Performance based assessment for middle and high school physical education***. Champaing, IL: Human Kinetics.

99-Macombs, B. & Pope, J. (1994): ***Motivating hard to reach students***, APA, Washington, D. C.

100-Mertler, C., A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical assessment, ***Research & Evaluation***, 7(25). Retrieved September 9, 2010, from http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25.

101-Miller, R., & Morgaine, W., (2009). The Benefits of E-portfolios for students and faculty in their own words. Peer Review, 11(1), 8-12, Retrieved September, 1, 2010, from ***ProQuest Education Journals***. (Document ID: 1707298181).

102-Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. ***The Journal of Secondary Gifted Education***, XVI, 2/3, 119-133.

103-Nitko, A. (2004). ***Educational assessment of students***. (4th ed) Columbus, Ohio: Merrill prentice Hall.

104-Ormrod, J. E. (1995). ***Education psychology***: principles and applications New Jersey: prentice Hall.

105-Pajares, F. (2001): Toward A positive psychology of academic motivation, ***Journal of Educational Research***, 95(1), 27- 35.

106-Patton, A. Y. (2000). An empirical study physical education assessment program: Teacher practices, information gained, and use of assessment results. ***Dissertation Abstracts. PhD***, university of lllinois At Urbana- Champaign, USA.

107-Pearson, C. & Carey, M. (1995): The academic motivation profile for undergraduate student use in evaluating college courses, ***Journal of Education Research***, 88(4), 220- 227.

108-Petri, H. & Govern, J. (2004). ***Motivation: Theory, Research and Applications***. Australia: Thomson-Wadsworth.

109-Pechcone, R. &Chung, R. (2006). Evidence in teacher education: the performance assessment for California teachers (PACT). ***Journal of teacher education***, 57(1), 22-36. Retrieved September, 6, 2010, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 968881901).

110-Pett, J. (1990). What is authentic evaluation? Common questions and answers. ***Fait Test Examiner,*** 4, 8-9.

111-Raboijane, B. M. (2005, Feb). Mathematics Teachers' Understanding of Alternative Assessment as Applied in Junior Secondary Schools in Gaborone (Botswana). ***Master thesis***, The University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.

112-Reyan, C. (2001). The level of teacher involvement in the physical education portfolio assessment process and instructional practices in grade 8 classrooms. ***Dissertation Abstracts. PhD***, university of New Hampshire, USA. UMI 3006136.

113-Rice, D. C; Ryan, J. M. &Samson, S. M. (1998). Using concept map to assess student learning in the science classroom: Must different methods compete? ***Journal of research in science teaching***, 35(10). 1103-1127.

114-Scholl, R. (2002). ***Affective Motivation and Emotional Intelligence***. Rhode: University of Rhode.

115-Simaek, N. (2010). Status of social studies teacher at primary stages evaluation tools in the using alternative measurement. WCES2010, ***Procedia Social and Behavioral Sciences*** 2, 3368-3372.

116-Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing in reality. ***New Directions for Teaching and Learning,*** 100(4), 23-29.

117-Tsagari, D. (2004). Is there life beyond language assessment? An introduction to alternative assessment**,** CRILE ***Working Papers***, 58 available in: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile58tsagari.pdf.

118-Turner, J. (2003): Proactive Personality and the big five as Predictors of motivation to learn. ***Doctoral dissertation***. Old dominion university, U.S.A.

119-Usta, S., Dikyol, D. C. &Ince, E. (2010). The alternative evaluation tools chosen by social science teacher candidates.WCES-2010, ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, 2, 3457-3462.

120-Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., Vallieres, E.(1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. ***Educational and Psychological Measurement***, 52(4), 1003-1017.

120-Wiggins, G. (1993). Assessment: authenticity, context, and validity ***phi Data Kappa***, 75(3), 200-214.

121-Wikstrom, N. (2007). ***Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education,*** available in: http://www.divaportal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_su_diva-8012-1__fulltext.pdf

122-Woolfolk, A. (1998). ***Educational psychology***. 7th ed poston Allyn and Bacon.

123- Woolfolk, S. (2000). ***Educational psychology***, Englewood cliffs. Nj: prentice-Hall.