جامعة المنصورة
كليـة التربية

واقع استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهن

إعـداد

د./ ريم إبراهيم الحمياني
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
بجامعة الملك خالد

د./ أزهار صالح الشمراني
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
بجامعة الملك خالد

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٤ – أكتوبر ٢٠٢٣

واقع استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهن

د. / ريم إبراهيم الحمياني
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
بجامعة الملك خالد

د. / أزهار صالح الشمراني
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
بجامعة الملك خالد

ملخص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهن ومعوقات الاستخدام، تكونت العينة من ١٠٢ معلمة من معلمات العلوم بمنطقة عسير، وتم بناء أداة لتعرف واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأساليب التقويم البديل ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهن، وباستخدام المنهج الوصفي فقد أسفرت الدراسة عن أن مستوى ممارسة أساليب التقويم البديل في العلوم جاءت منخفضة لكل الأساليب عدا أسلوب ملف الإنجاز فقد جاء بدرجة متوسطة وبوجه عام فإن مستوى ممارسة أساليب التقويم البديل منخفضة، ودرجة موافقة معلمات العلوم على معوقات استخدام التقويم البديل من وجهة نظرهن تراوحت بين بدرجة مرتفعة وبدرجة مرتفعة جدا ، ووجدت فروق في استخدام التقويم البديل وفقا للصف الدراسي في بعد واحد فقط وهو ملف الإنجاز بينما لم تكن الفروق دالة في باقي الأساليب ، ووجدت فروق في استخدام التقويم البديل وفقا للخبرة جاءت دالة في غالبية الأساليب في اتجاه الأكثر خبرة ، ووجدت فروق في استخدام التقويم البديل وفقا للدورات في مجال التقويم في الأساليب: تقويم الأقران، خرائط المفاهيم، التقويم الذاتي ، ووجدت فروق في استخدام التقويم البديل وفقا للمؤهل ، وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: *التقويم البديل، معلمات العلوم، معوقات استخدام التقويم البديل.*

مقدمة :

يعد التقويم التربوي من أهم عناصر المنهج التي تؤثر في تشكيل التعلم ،ورفع كفايته وفاعليته ؛فالتعلم النوعي المنشود هو الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها ، إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل وحل المشكلات عن طريق توظيف أساليب تقويم داعمة للاختبارات المدرسية، بما يحقق تعلم نوعي متمحور حول الطالب ومعلم يمتلك كفايات متخصصة قادر على تنميتها باستمرار، والتقويم عملية

منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة عن مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار الأحكام، أو اتخاذ القرارات المناسبة التي تتعلق بالطلاب، ومما لاشك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة.

ويشهد التقويم التربوي في وقتنا الحاضر تطورات متسارعة وتجديدات مبتكرة ، وتحولات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم ومرجعياته، ونقلة نوعية في أساليبه وأدواته ، وتقنياته، وممارسته الميدانية، وقد أسهمت هذه التطورات في إحداث تغييرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية، ولعل هذا يبدو واضحاً في حركات إصلاح أنظمة التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم، كما يبدو واضحاً في التوجهات الجديدة لبحوث القياس والتقويم التي تزخر بها الأدبيات المتخصصة في هذا المجال في الآونة الأخيرة، ويرجع ذلك إلى ما يفرضه القرن الحالي من تحديات في مختلف مجالات الحياة المعاصرة ، وما يتطلبه النظام العالمي الجديد من إمكانات بشرية تمتلك كفاءات متنوعة ومتميزة ومهارات إبداعية وظيفية متقدمة، تمكنها من الإسهام الإيجابي الفاعل في الانجازات الانسانية، والرخاء الاقتصادي، وتحسين نوعية الحياة(هاشم والخليفة، ٢٠١١، ٢٠٣).

كما أن التأثيرات السلبية للمفهوم السائد في الأوساط التربوية للتقويم بمنظوره الضيق والمنغلق المرادف للامتحانات التقليدية والعمليات الاختبارية الروتينية، وما ينتج عنها من درجات اعتبارية لا تعبر عن واقع عملية التعليم في كثير من الأحيان، ولا تفيد في مراقبة التقدم الدراسي للمتعلمين، ومتابعة نموهم، لجأ المربون إلى إعادة النظر في هذه الممارسات التقليدية التي اتضح قصورها في تقويم الطلاب ، وقلة جدواها في تشخيص مكتسباتهم وكفايتهم، استناداً إلى مستويات تربوية يُعتنى بتحديدها وصياغتها، وترجمتها إلى نتاجات تعليمية متنوعة ومؤثرات أدائية إجرائية(علام، ٢٠٠٤، ٣-٤)، ولذا يعد التقويم البديل خياراً مهماً في المجال التربوي لأنه يسعى في تجويد العملية التعليمية التعلمية وإعداد جيل متمكن من التعامل مع متغيرات هذا القرن والتقليل من الممارسات المحدودة في استخدام التقويم، والتركيز على قياس الشخصية المتوازنة والمتكاملة للطالب واكتسابه للمعارف والمهارات الوظيفية وحب الاطلاع والتعاطي مع بيئته (عبدالقادر ومحمد،٢٠٢٢).

حيث ذكر مويلير (Mueller, 2012)إلى أن التقويم البديل يعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلّمية، ويربطهما معاً في جميع مراحلهما لتوفير التغذية الراجعة بقصد تحسينها، ويعد

جزءاً أساسيا من مساعي تطوير المناهج التعليمية التي تركز على تعلم الطلبة الهادف، والفهم العميق بدلا من الوعي السطحي للأمور.

لذا فاستخدام المعلم لأساليب التقويم البديل، ووعيه بما يتضمنه كل أسلوب من خطوات يجعل التقويم حقيقياً وواقعياً، ويجعله أكثر مقدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلبته، لإظهار ما لديهم من مهارات مختلفة فيما يعرض عليهم من محتوى تعليمي وأنشطة، كما يعمق لديهم الفهم، ومهارات التفكير المختلفة، ويجعلهم قادرين على التميّز والإبداع وهذا ما أكده كلاً من مون وآخرون (Moon.et al ,2005)، وسفنسيكي(Svinicki, 2004) ، وألن و فليبو (Allen & Flippo, 2002).

ومما سبق تتضح أهمية تطبيق التقويم البديل في العملية التعليمية، لما له من دور فاعل في تحسين عمليات التعليم والتقويم، الأمر الذي قد يسهم في تطوير المنظومة التعليمية ككل حتى تكون مواكبة ومسايرة للاتجاهات التربوية الحديثة، وتأتي هذه الدراسة لتشخيص ومعرفة درجة تطبيق أساليب التقويم البديل لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير.

مشكلة البحث:

في ظل طوفان المعلومات ونمو المعرفة بمعدلات سريعة أصبح للمتعلم دور كبير في بناء المعلومة، اذ اصبح المعلم موجها ومرشدا، الا ان تقويم عملية التعلم لم تشملها هذه التحولات التطويرية، فالاختبارات التحصيلية تعد الوسيلة الوحيدة للتقويم على الرغم من ضعف هذه الاختبارات في الكشف الدقيق عن المهارات والمعارف والاتجاهات التي اكتسبها الطلاب نجد أن هناك ضعفاً آخر لدى المعلمين في مهارات بنائها من حيث تركيزها على المستويات الدنيا من المعرفة وإغفال الجوانب الأدائية ومهارات التفكير، ولذا فلا تعد هذه الاختبارات أدوات تقويم صادقة لذا يجب أن يصاحب التطورات الجوهرية في العملية التعليمية تطور في أساليب تقويم مهارات الطلاب وأدائهم وعملياتهم ونتائجهم، ومما لا شك فيه أننا جميعاً نعيش نظام التقويم الحالي للمتعلم الذي يقتصر على الامتحانات النهائية أو الاختبارات والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، وهذا النظام يخضع لمنظومة خطية Linear تكون العلاقة بين المكونات علاقة التتابع أو التوالي، فالمكون الأول وهو الأهداف التعليمية يتلوه مكون تنفيذ العملية التعليمية ثم مكون الحكم على نجاح العملية التعليمية بالنجاح أو الفشل، فالمتعلمون الذين ينجحون قد ينتقلون إلى مرجع أعلى أو يتوقفون عن الدراسة بسبب الانتهاء منها، أما الذين يرسبون فقد يعيدون العام الدراسي نفسه مرة أخرى أو يتوقفون عن الدراسة لكبر سنهم، او رسوبهم عدة مرات في ذات

الصف، وفى إطار ما نسعى إليه وننشده من إصلاح التعليم من خلال تحسين مدخلاتــه وتجويــد مخرجاته، فالأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر في أســاليب تقــويم الطــلاب كمــدخل أساســي وضروري لأجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي،ومن ذلك التحول من الاختبارات التحصيلية التي تعد الوسيلة الوحيدة إلى وسائل أخرى للتقويم بديلة توفر صورة أكثر دقــة عــن تحصــيل الطلاب مثل: الملاحظة، المقابلة الشخصية، التقارير، الاسئلة مفتوحة النهاية، العرض الشــفوي، المعارض والمشروعات، اختبارات الأداء، وملفات الانجاز وكلها وسائل للتقويم البديل، مما قــد يؤدي الى تحسين جودة التعليم(عبدالقادر ومحمد،٢٠٢٢).

والاختبارات التحصيلية غير ملائمة لقياس المهارات المركبة واللازمة لحــل المشــكلات والتفكير التأملي والتواصل والعمل التعاوني(مهيدات والمحاسنة،٢٠٠٩، ١٥)، كمــا تهمــل دور الطالب وتعطيه فرصة واحدة للنجاح لا اكثر، وتركز على تذكر المعلومــات وتهمــل الــتعلم ذو المعنى وتطبيقاته، كما انها تفتقر في كثير من الاحيان لمعايير موضوعية في الحكــم علــى اداء الطالب مما دعت الحاجة الى تبني تقويمات بديلة ومباشرة، تواجه تلك الانتقادات، وتكون اكثــر قدرة على تقديم صورة اصيلة عن اداء الطالب وقدراته الحقيقية في تطبيق ما يعرفه وما يستطيع عمله. (عليان، ٢٠١٠، ١٨٤).

كما أثبتت نتائج طلاب المملكة العربية السعودية للصفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في اختبار العلوم TIMSS 2011 و TIMSS 2015 تدني مستوى الطلاب على التــوالي ، وكان أدائهم العام منخفض، ومن خلال ذلك يدعو مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلــوم والرياضيات بجامعة الملك سعود "الشريك لهيئة تقويم التعليم" للاهتمام وتحسين عمليات التقويم خاصةً فيما يتعلق بمهارات التفكير، والربط بالحياة الواقعية للطــلاب (الشــمراني وآخــرون ، ٢٠١٦)، وبالرغم من التحسن الملموس في أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار العلوم TIMSS2019 مقارنةً بما قبله إلا أن النتائج لا تزال منخفضة والقلق حول جودة التعليم والتقويم لازال مستمراً؛ لأن النتائج تبين أن عدداً كبيراً من الطلبة في المملكة تنقصهم المعرفة والمهارات الأساسية بالعلوم وفي الغالب لن يستطيع هؤلاء الطلبة مواصلة التعليم بنجاح، بــل إن معــرفتهم ومهاراتهم المحدودة قد لا تسمح لهم بالمشاركة الكاملة في المجتمع الحديث الذي يطالب بالإتقــان للعديد من المهارات، ولذا كان من أهم توصيات هيئة تقويم التعليم والتــدريب الاهتمــام بتقــويم الطلاب والعناية بتطوير برامج إعداد المعلم وتطويره المهني مما يعكس علــى جــودة التعلــيم والتقويم للعلوم(هيئة تقويم التعليم والتدريب٢٠٢١)؛ لذا يؤدي ضعف استخدام معلمــات العلــوم

لأساليب التقويم الحديثة إلى ممارسات خاطئة تؤثر على مدى استفادتهن من نتائج هذا التقويم في تحسين أداء الطالبات، والذي يعكس مدى اكتساب الطالبات للمعارف والمهارات والقيم المتضمنة في العلوم، ولذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل في مـــادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما واقع استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل في مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير من وجهة نظرهن؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأسلوب التقويم القائم على الأداء من وجهة نظرهن؟

٢- ما واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأسلوب ملف الإنجاز من وجهة نظرهن؟

٣- ما واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأسلوب تقويم الأقران من وجهة نظرهن؟

٤- ما واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأسلوب خرائط المفاهيم من وجهة نظرهن؟

٥- ما واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأسلوب التقييم الذاتي من وجهة نظرهن؟

٦- ما معوقات استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير للتقويم البديل من وجهة نظرهن؟

٧- ما دلالة الفروق في استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل في مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير تبعاً لمتغيرات : المؤهل، الخبرة التعليمية، عدد الدورات التدريبية، المرحلة الدراسية؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى تعرف

١- واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير للتقويم القائم على الأداء من وجهة نظرهن؟

٢- واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لملف الإنجاز من وجهة نظرهن؟

٣- واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لتقويم الأقران من وجهة نظرهن؟

٤- واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لخرائط المفاهيم من وجهة نظرهن؟

٥- واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير للتقييم الذاتي من وجهة نظرهن؟

٦- معوقات استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير للتقويم البديل من وجهة نظرهن؟

٧- دلالة الفروق في استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل في مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير تبعاً لمتغيرات : المؤهل، الخبرة التعليمية، عدد الدورات التدريبية، المرحلة الدراسية؟

أهمية البحث: تأتي أهمية البحث من

١- أهمية موضوع التقويم في العملية التعليمية كونه أهم عناصرها.

٢- يمكن أن يستفيد من نتائج هذا البحث:

أ – المعلمات : التعرف على أهمية التقويم البديل ، وتعدد أساليبه، وعظم فوائده.

ب–المشرفات التربويات: التعرف على واقع ممارسة المعلمات للتقويم البديل، ومتابعة ممارسته لجميع المعلمات في جميع المراحل الدراسية وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١- **الحدود البشرية:** تمثلت في عينة من معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير.

٢- **الحدود الموضوعية:** مثلت في تعرف واقع استخدام التقويم البديل في مادة العلوم للمرحلة المتوسطة.

٣- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث:

التقويم البديل : هو تقويم متعدد الابعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، حيث يشمل أنواعاً مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم أن يظهر كفاءاته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات أو ابتكارات ونتاجات(هاشم والخليفة، ٢٠١١، ٢٠٥).

وهو صورة من صور التقويم يطلب فيها من المتعلم أداء وإنجاز مهام حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها، وذلك بهدف تقويم قدرة المتعلم في سياق واقعي أقرب للحياة اليومية، بمعنى أن التقويم البديل يزج بالمتعلم في تطبيقات للمعارف والمهارات بنفس الطريقة التي تستخدم في سياقها الواقعي خارج المدرسة وتتصل بحياة المتعلم، مما يضفي مصداقية ودقة للمعلومات المتوفرة عن ما يعرفه المتعلم فعلاً وما يكون قادراً على أدائه والقيام به(مهيدات والمحاسنة،٢٠٠٩ ، ١٨).

التعريف الإجرائي لأساليب التقويم البديل هي: استخدام أساليب التقويم البديل القائمة على : (أداء الطالبة- ملف الإنجاز- تقويم الأقران-خرائط المفاهيم- التقييم الذاتي) والتي يُعبر عنها بالنسبة التي تحصل عليها المعلمات من خلال الإستجابة على أداة الاستبانة من إعداد الباحثتين.

الإطار النظري

يعد التقويم التربوي عملية تشخيصية علاجية يتم من خلالها جمع البيانات والمعلومات للحكم على بدائل القرارات؛ بهدف تحسين مخرجات العملية التربوية، والتعرف على جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف لمعالجتها، وبعد تحليل النتائج يتم التوصل إلى معلومات ضرورية ومهمة للتعرف على الأساليب التدريسية التي يطبقها المعلم، ومعرفة تحصيل الطلاب، ومدى مناسبة المادة التعليمية لقدرات الطلاب ورغباتهم وميولهم، ويمثل التقويم العنصر الأساسي في العملية التعليمية، وهو عملية منهجية منظمة لجمع البيانات والمعلومات، نستطيع من خلاله الحكم على مدى تقدم الطالب نحو تحقيق النتاجات المنشودة، وعلى مدى فاعلية التعليم والتعلم(زيتون،٢٠٠٧، ٥٧٩).

"وتقوم عمليات التقويم التربوي الحديثة على أساس تطبيق أساليب متطورة لقياس أداء المتعلم بشكل عام لما يمتلكه من معارف ومهارات، بحيث لا يركز فيه على قياس المعارف فقط بطرق تقليدية عقيمة، بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب المتعلم خبرات عملية واقعية"(الحربي، ٢٠١٤، ٥٠).

ولقد ارتبط مفهوم التقويم قديماً بمفهوم الاختبارات التي كانت تسعى دوماً لقياس الجانب المعرفي لدى الطلاب متجاهلة بذلك جوانب النمو الأخرى، ويعزز المتعلم بمقدار حفظه وتذكره، أما اليوم فقد أصبح التقويم يشكل أحد عناصر المنهج الحديث، ويقيس جميع جوانب النمو لدى المتعلم وجدانياً، ومعرفياً، و مهارياً(عبد القادر ومحمد،٢٠٢٢).

ولقد أدى التقدم العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم في جميع المجالات إلى تغيير المناهج وتطويرها؛ مما أدى إلى تغيير طرق وأساليب التقويم التقليدي إلى أساليب التقويم البديل لتواكب التطور المنشود، والذي يهتم بجميع الجوانب السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، والمهارية، والعمليات العقلية العليا للمتعلم (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

وترّكّز أساليب التقويم التقليدي وأدواته على الكشف عن مقدار المعرفة المختزنة في أذهان الطلاب كهدف رئيس ووحيد دون الاهتمام ببقية نتائج عمليات التعلم، أما التقويم البديل فإن له أهدافاً متعددة لا تقتصر على الجوانب المعرفية لدى الطلبة، بل تتجاوزها إلى تطوير كفاياتهم المتنوعة وقدرتهم على توظيفها في حياتهم العملية (الحربي، ٢٠١٤، ٥٨).

وتعقيباً على ما جاء به التقويم الحديث بأن الطالب هو محور العملية التعليمية، والمعلم هو المّحرك لهذا المحور، فقد أطلق مفهوم التقويم البديل ليعكس واقع أداء الطالب في مهمات وأنشطة مفيدة، وذات معنى وقريبة من المواقف الحياتية الواقعية، وتنويع المعلم في تطبيق أساليب التقويم للحكم على تحصيل الطالب كتوثيق المنجزات من سجلات وملفات الإنجاز، والاختبارات بأنواعها.

ويحتل التقويم البديل دوراً بارزًا في ميادين التربية وطرق التدريس لما له من أهمية كبيرة في تقويم جميع جوانب شخصية المتعلم ومساهمته في تطويرها؛ كما أنه متعدد الأبعاد في مجال القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات تقليدية، وانما يشمل أيضاً أساليب أخرى متنوعة كملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات، ومراجعة إنجازاته السابقة، وتقويم الأقران وتقويم الذات، كما يركز على مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، ويسعى لإيجاد طلاب لديهم القدرة على الإنتاج والإبداع والتميز(عبدالقادر ومحمد،٢٠٢٢).

كما يهتم التقويم البديل بالعمليات العقلية، وبمدى امتلاك الطلاب للمهارات المنشودة؛ بهدف مساعدتهم على التعلم، إضافةً لاهتمامه بمهارات الاستقصاء والاكتشاف عند الطلاب، من خلال أدائهم لنشاطات تستدعي حل المشكلات، وبلورة الأحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى

نضجهم، و إن إنجازات الطلاب هي مهمة التقويم البديل وليس مجرد حفظهم للمعلومات واسترجاعها (أبو خليفة وآخرون، ٢٠١١).

إضافةً لتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مدرب للطلاب في كيفية الحصول على المعرفة؛ وبذلك فإن التقويم البديل هو الذي يراعي التوجهات الحديثة، والذي يستخدم أدوات تقويم تقيس أداء الطالب في مواقف واقعية ونشاطات تعليمية وليس في اختبارات سرية (أبو علام، ٢٠٠٥).

وقد أحدث التقويم البديل_ كما يؤكد ذلك كل من هاشم والخليفة (٢٠١١، ٢٠٨) وزيتون (٢٠٠٧، ٦٠١-٦٠٢) _ تحولات جذرية في المنظومة التعليمية والممارسات التربوية التقليدية والبحث التربوي ولاسيما في تحصيل الطلاب وأدائهم حيث نقلهم من الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية في التعليم إلى النظرية البنائية والعمليات المعرفية، ومن تقييم ما يسهل قياسه إلى تقييم ما هو أكثر أهمية، ومن تقييم المعرفة التقريرية إلى تقييم الفهم العلمي والعملي، ومن الدور السلبي للطالب إلى الدور الإيجابي الفاعل النشط المشارك في عمليات التعلم، ومن دور المعلم كناقل للمعرفة ومتسلط إلى دوره كميسر ومحكم وموجه وناصح مخلص، ومن تقييم ما يعرفه الطالب إلى تقييم ما يعرفه وما لا يعرفه، ومن تقييم ختامي من قبل المعلم إلى تقييم من قبل الطلاب والآخرين، ومن الاختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي إلى إنجاز مهام أصيلة تقيس التعلم المتعمق، ومن صيغة تقويم ذات بعد واحد إلى تقويم متعدد الأبعاد لإعداد تقارير عن تقدم الطالب.

وترى الباحثتين أن هذه التحولات التي أحدثها التقويم البديل نتيجة طبيعية لحركات الإصلاح في أنظمة التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم، إضافةً إلى التوجهات الجديدة لبحوث القياس والتقويم في الأدبيات المتخصصة في هذا المجال.

المبادئ الاساسية للتقويم البديل:

يستند التقويم البديل على مجموعة من المبادئ:

١- أنه إجراء يرافق عملية التعلم والتعليم ويربطهما معاً في جميع مراحلهما بقصد بلوغ كل طالب لمحكات الاداء المطلوبة.

٢- ممارسة الطلاب للعمليات العقلية ولمهارات التقصي والاكتشاف هي غاية يجب رعايتها والتأكد من اكتسابهم لها من خلال التقييم.

٣- يقتضي ان تكون المشكلات والمهام او الاعمال المطروحة للدراسة واقعية وذات صلة بشؤون الحياة التي يعيشها الطالب في حياته اليومية.

٤- إنجازات الطلاب لا حفظهم للمعارف واسترجاعهم لها هي مادة التقويم البديل.

٥- يتطلب التقويم البديل بعض اشكال التعاون فيما بين الطلاب وعليه فان التعلم التعاوني يهيئ فرصة افضل للتعلم.

٦- تجنب المقارنات بين الطلاب والتي تعتمد اصلا على معايير اداء الجماعة والتي لا مكان لها في التقويم البديل(علي، ٢٠١١، ٣٧٦ – ٣٧٧).

الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي:

يختلفان من عدة أوجه التي من أبرزها ما هو موضح في المخطط الاتي (زيتون، ٢٠٠٧ ، ٥١٩):

جدول (١): مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي

م	التقويم البديل	التقويم التقليدي
١	يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها أو أدائها	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلته كتابية، قد لا تكون لها صلة بواقع الطالب، و مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكملة عبارة أو كتابة جمل قصيرة
٢	تتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة	تتطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق لهم دراستها
٣	يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات، التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب)	يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة(مهارات التذكر، الاستيعاب).
٤	يستغرق إنجاز المهمة وقتاً طويلاً نسبياً يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام.	تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتاً قصيراً نسبياً (ما بين ١٥ دقيقة إلى ١٢٠ دقيقة عادة).
٥	يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة.	إجابة الطلاب على الاختبار التحصيلي فردية
٦	يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتماداً على قواعد (موازين) تقدير.	يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة.
٧	يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب إلخ.	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية

أهمية التقويم البديل:

تأتي اهمية التقويم البديل من قياسه لعمليات عقلية عليا وتركيزه على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في اطار العمل المدرسي وخارجه ومتابعة تطورها، كما انه يساعد في تهيئة المتعلمين للحياة، اذ يطلب من المتعلم انجاز مهام لها معنى وترتبط بحياته الواقعية وحل مشكلاته(علام، ٢٠٠٠، ٧٤٦)، وبّين الخطايبة (٢٠٠٥،٤٨١) بأن التقويم البديل يتيح للمعلمين بتحديد المهمات التي يؤديها الطلبة والتي تعطي دليلاً على مدى الاتقان وبواسطته يتم بناء المنهج الذي يمكن الطلبة من اداء المهمات التي يكلفون بها من قبل مدرسيهم.

وأشار جابر(٢٠٠٥،٧٩) بأن التقويم البديل له فوائد عدة منها:

١ – يقدم للطلبة مهاماً واعمالاً مشوقة، وذات قيمة لحياتهم، وهي تتحداهم لكي يطرحوا اسئلة ويصوروا أحكاماً، ويبحثوا عن امكانيات وبدائل.

٢ – يراعي الفروق الفردية.

٣ – يكون لدى الطلبة اتجاهاً موجباً نحو التعلم.

٤ – يعمل على ان يكون دور المعلم مساعدة الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم وان يصبحوا مقومين ذاتين.

٥ – يعطي دوراً اكثر نشاطا للآباء في التقويم، اذ يشجع الاباء على أن ينظروا إلى ما هو ابعد من تقديرات الاختبار والتقارير، أو الشهادات المدرسية في تقويم إنجاز الطلبة وتحصيلهم.

أهمية التقويم البديل في تعليم وتعلّم العلوم:

١– لم تعد مناهج العلوم إستاتيكية تذكر الحقائق والقضايا العلمية على انها ثابتة وتم إثباتها وإنما أكدت الجوانب الديناميكية المتغيرة لهذه الحقائق والقضايا وأن الاستنتاجات العلمية ربما تتغير، أو ترفض مستقبلاً استناداً إلى وقائع تجريبية جديدة، لذلك فإن الحقائق العلمية ليست نهاية في ذاتها، ولكن تقدم في المناهج بطريقة انتقائية أثناء تنمية المفاهيم العلمية.

٢– لم تعد مناهج العلوم تركز على المحتوى ، وإنما على طبيعة العلم وبنيته، ووحدة العلوم، وعمليات البحث العلمي، والاكتشاف، فالمناهج التقليدية تهتم بنقل المعلومات العلمة إلى المتعلمين باعتبارها إنجازات توصل إليها العلماء ولكن المناهج الجديدة تشجع المتعلمين على المشاركة في هذه الانجازات وذلك بوضع أيديهم والتدريب الفعلي على عمليات العلم وكيفية توصل العلماء إلى استنتاجاتهم ونظرياتهم وكذلك التدرب على تقييم نتائج التجارب التي أجراها هؤلاء العلماء.

٣- لم تعد مناهج العلوم تهتم بتقديم نطاق متسع من المعلومات ربما يعجز بعض المتعلمين عن استيعابه وإنما أصبحت تهتم بعمق المعلومات وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتمثلها والتحقق منها تجريبياً وتوظيف مهارات التفكير الناقد في تقييمها وإعادة تنظيمها.

٤- لم تعد مناهج العلوم تنظم المادة العلمية بحسب مجالاتها أو أنظمتها أو تضيف بعض التطورات العلمية الجديدة في فصل منفصل في نهاية الكتاب المدرسي ، وإنما أصبحت تهتم بالتأصيل النظري والتمييز بين العبارات التي تشير إلى ملاحظات، وتلك التي تشير إلى تفسيرات وبين الحقائق والمفاهيم والتجريدات والمخططات الفكرية كما أصبحت التطورات العلمية الحديثة جزءاً متكاملاً من المناهج وليست شيئاً إضافياً مستقلاً.

٥- لم تعد مناهج العلوم تفصل بين العلم والمجتمع، وإنما أصبحت تؤكد العلاقات المركبة بينهما، حيث إن العلم عمل يقوم به الانسان لخدمة الإنسان، لذلك ارتبطت المناهج بالحياة والبيئة التي يعيش فيها أفراد المجتمع، وبالقيم الاجتماعية الموائمة لعالم العلم في المستقبل.

٦- لم تعد مناهج العلوم تُقصر دور المختبرات على التحقق من مبدأ أو نظرية علمية قائمة، وإنما اصبحت هذه المختبرات جزءاً وظيفياً متكاملاً من دراسة العلوم يمارس فيها المتعلمون عمليات العلم، والبحث والاكتشاف وحل المشكلات.

٧- لم تعد مناهج العلوم تفصل بين العلوم والتكنولوجيا أو تستخدم التطبيقات التكنولوجية لتعزيز المادة العلمية فقط وإنما اصبحت العلاقة بينمها وثيقة كما لو أنهما يتضمنان كينونة واحدة، غير أن دور العلم هو تنوير البشرية بالمعرفة ودور التكنولوجيا هو تطبيق المعرفة المتوافرة لخدمة البشرية ويتطلب الدور الأول القرة على البحث بينما يستلزم الدور الثاني القدرة على الابداع مؤتلفة بالمعرفة لذلك حاولت المناهج الجديدة تطوير أساليب يمكن أن يسترشد بها المتعلمون في استخدام المواد والمعرفة العلمية استخداماً مبدعاً، وقد تطلبت هذه التطورات الجوهرية في مناهج العلوم منظوراً جديداً لتقويم مهارات المتعلمين، وأدائهم ، وعملياتهم، ونتائجهم(عبدالسلام،٢٠٠١، ٢٠١٦).

خصائص التقويم البديل في تعليم وتعلّم العلوم:

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز التقويم البديل أوجزتها سميحة سليمان(٢٠١٥، ٣٩٥) كما يلي:

١- **الواقعية:** فالمواقف المستخدمة تطابق مواقف الحياة الفعلية التي يمر بها المتعلم في حياته اليومية.

٢- **القيمة:** فالمهمات التي تطلب من المتعلم إنجازها تكون ذات قيمة ومعنى له فتبدو كنشاطات تعلم يمارس المتعلم فيها مهارات التفكير المختلفة.

٣- **المهارة:** فالمهمات المطلوبة من المتعلم أدائها تتطلب الحكمة والمهارة في التطبيق والمهارة في حل المشكلات التي تعترضه.

٤- **الفاعلية:** فالمهمات تتطلب من المتعلم استخدام معلوماته ومهاراته بفاعلية مما تساعده على التعامل مع المهمات بيسر وسهولة.

٥- **التحدي:** المهمات تعكس تحدياً حقيقياً تجعل المتعلم يقبل على البحث والعمل والمناقشة والتفسير والتحليل وصولاً إلى حلول للمهمات المطروحة.

٦- **النشاط:** فالمهمات المطلوبة تتطلب من المتعلم أن يكون نشطاً يتحرى ويبحث في المشكلات المعقدة والقيام بالتجارب وصولاً إلى الأداء المرتفع.

أساليب التقويم البديل:

تتنوع أساليب التقويم البديل، ويمكن تحديد أهمها كما يلي:

١- التقويم القائم على الأداء:

ويتم استخدام التقويم القائم على الأداء بدلاً من الاختبارات المعيارية المقننة التقليدية، وذلك بهدف تنمية المهارات التي ينبغي للمدرسة أن تسعى لتعليمها، وهناك عدة فوائد من هذا التقويم منها:

١- ينمي قدرة الطلبة على إصدار الآراء الشخصية لديهم، ويزيد قدراتهم على التحاور وتوضيح إجاباتهم، في حين تهتم الاختبارات التقليدية برصد إجابات الطلبة ومعرفة فقط ما إذا كانت هذه الاجابات صحيحة أو خاطئة.

٢- يساعد على تنمية مدى واسع من المهارات والقدرات، في حين تقتصر الاختبارات المقننة على تنمية المهارات اللغوية المباشرة.

٣- يساعد الطلبة على تنمية قدراتهم في التغلب على المشكلات المعقدة التي تواجههم في الحياة الواقعية.

٤- يزود المعلمين بمعلومات وتغذية راجعة عن الطالب المتعلم من حيث كيف يفهم المعرفة وكيف يطبقها.

ومن تقنيات هذا التقويم الأنشطة الثابتة، ومجالات المشاريع، والتسجيل على أشرطة الفيديو ويمكن من خلال هذا التقويم إعطاء تغذية راجعة عن أداء الطالب إما بشكل تقرير سردي أو على شكل درجة (زيتون، ٢٠٠٧، ٦٣٢-٦٣٧).

٢ – ملف إنجاز الطالب :

مفهوم ملف الإنجاز: " ملف الأعمال هو : تجميع مركز وهادف لأعمال الطالب يبين جهوده، وتقدمه، وتحصيله في مجال أو مجالات دراسية معينة .ويجب أن تشتمل هذه الأعمال على مشاركة الطالب في انتقاء محتوى الملف ، ومراشد هذا الانتقاء ، ومحكمات الحكم على نوعية الأعمال وأدلة على انعكاسات الطالب أو تأملاته الذاتية على هذه الأعمال "(زيتون،٢٠٠٧، ٢٩٢).

أهداف ملف إنجاز الطالب:

١- يتيح للمعلم تقييم نمو التلميذ وتقدمه.

٢- يتيح للآباء والمعلمين التواصل والتفاهم بفاعلية أكبر عن عمل التلميذ.

٣- يتيح للمعلم والموجه أن يقوموا البرامج التعليمية.

٤- يتيح للتلاميذ أن يصبحوا شركاء مع المعلمين في عملية التقييم.(جابر،٢٠٠٢، ٨٩).

محتويات ملفات إنجاز الطالب:

إن ملف الأعمال ليس مجرد تجميع لبعض التعيينات ، والمشروعات ، والصور ، والتمارين التي يرى الطالب أنها يمكن أن ترضى المعلم ، ولكنها تجميع هادف ومنظم يكون بمثابة نافذة على أداء الطالب ومهاراته وتقدمه وتحصيله الشامل في مجال دراسي معين وأورد كلاً من: علام (٢٠٠٤)، و خطايبة(٢٠٠٥)، وزيتون(٢٠٠٧) محتويات ملف الإنجاز كالتالي: عينات من كتابات الطالب ، قوائم المصادر التي اطلع عليها الطالب والمواد التي استخدمها، ــ صحائف التأمل الذاتي، ــ أوراق العمل ، المشروعات ، حلول مسائل متنوعة، تقارير الطلبة، تقارير عن تجارب مختبرية ، ــ تقديرات وتقارير حول مشاهدات، أنشطة جماعية ، تقارير عن مقابلات ، الصور الضوئية، مواد سمعية وبصرية ، درجات الاختبارات التحصيلي :

خطوات تنفيذ نظام ملف الإنجاز للطالب:

١- صياغة الأهداف وإعداد المحتوى ويتضمن المعلومات التي يتطلبها تقييم الملف وكيفية تبويبه والمخرجات التي يجب أن يتضمنها برنامج تقييم الملف.

٢- تطوير معايير تقدير الدرجات ومستويات الأداء وتشمل بطاقة الملاحظة لتقدير الدرجات والاتفاق على مستويات أداء يمكن تحقيقها.
٣- تخير الأنشطة بحيث تكون متضمنة في المنهج المدرسي.
٤- اختيار مواقع تنفيذ الاسترشادية وتوفير هيئة التطوير وتحليل النتائج ومتابعة التنفيذ وتقدير درجات الملف وتعديل معايير تقدير الدرجات المبنية على التغذية الراجعة.
٥- التنفيذ في جميع المواقع بعد التأكد من فعالية الملف بشكل مبدئي.
٦- تدريب المعلمين على تقدير الدرجات ويجب الوصول إلى درجة ثبت بينية بين المقدرين.
٧- تقدير درجات الملف حيث يقدر المعلمون درجات الملف بناء على معايير موضوعة سلفاً.
٨- كتابة تقرير عن النتائج بطريقة تجعل النتائج ذات معنى لكل من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور(خليل،٢٠١١، ٣٢٧-٣٢٨).

٣- تقويم الأقران :

وهو ما يعرف بتقويم الجماعة لعضو فيها أو تقويم الفرد لأعضاء الجماعة التي ينتمي إليها(علي،٢٠٠٩، ٢٨٤) و يرتبط تقويم الأقران ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الذاتي حيث يتضمن قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه إذ يمكن لطالبين مثلا أن يتبادلا التعيينات أو المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما ، ويقوم كل منهما بتقويم جودة أو دقة أو ملائمة عمل الآخر ،غير أن هذا يتطلب تنظيماً وإعداداً لكي يكون تقويم الأقران متسقاً ، والأحكام الناتجة عنه صائبة، و يمكن الإفادة من تقويم الأقران في عملية التعلم ، فهو يشجع الطلبة على التفكير ، ويزيد ثقتهم بأنفسهم ويحثهم على تحمل مسئولية تعلمهم كما في التقويم الذاتي وكذلك يساعدهم في تعرف خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقويمها ، وفهم المادة الدراسية فهماً أفضل، غير أن تقويم الأقران يختلف عن التقويم الذاتي في أنه يشعر الطالب الذي يتم تقويمه بواسطة زميل له بسلطة هذا الزميل، مما قد يجعله يتخذ موقفا رافضاً كما أن العلاقات القائمة بين الطلبة ، سواء كانت علاقات صداقة ، أو تفضيل ، أو تحيز ، تؤثر في صدق تقديراتهم لأقرانهم، كذلك ربما لا يكون لدى الطلبة معارف ومهارات كافية في مجال دراسي معين تمكنهم من تقويم أقرانهم تقويما عادلاً ويتأثر تقويم الأقران أيضاً بالسياق الذي يجري فيه التقويم، فإذا كان الطلبة يعلمون في مواقف تنافسية ، فإنه يحتمل أن تكون تقديراتهم لأقرانهم منخفضة ، أو غير عادلة، وكذلك ربما تكون تقديراتهم غير معبرة عن أداء بعض أقرانهم الذين يعملون في مواقف جماعية تعاونية، لذلك ينبغي الحيطة عند استخدام هذا النمط من التقويم ، نظراً لأنه يتضمن عمليات إضافية ، ومشاعر

متباينة ، ليست متواجدة في التقويم الذاتي(علام٢٠٠٤، ٢١١- ٢١٢)، و(زيتون،٢٠٠٧، ٦٥٣-٦٥٥).

٤- خرائط المفاهيم :

هي عبارة عن مخططات هرمية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تظهر البنية المتكاملة لمفاهيم موضوع أو وحدة ما تم تنظيمها بطريقة متسلسلة ومنطقية حيث يوضع المفهوم الرئيس في قمة الهرم وتندرج تحته المفاهيم الفرعية وهناك روابط تبين العلاقة بين المفهوم الرئيس والمفاهيم الفرعية وهذا يقودنا لاستخلاص أن خريطة المفاهيم ذات طبيعة هرمية منظمة مترابطة ومفسرة في آن واحد إضافة إلى أنها تكاملية و مفاهيمية (مهيدات والمحاسنة،٢٠٠٩، ٩٤).

وقد اقترح نوفاك قائمة يمكن الاسترشاد بها في تقييم خرائط المفاهيم، وتشتمل القائمة على خمسة محكات يمكن تقدير درجات كل منها على حدة، وهذه المحكات هي :

- العلاقات : تعطي درجة واحدة لكل علاقة بين مفهومين بحيث يكون محتواها صحيحاً ، ومصاغة صياغة محددة .
- البنية الهرمية : تعتمد الدرجة على عدد المستويات في خريطة المفاهيم . وتعطي درجة واحدة لكل مستوى لحين الوصول إلى مستوين أعلى من التفريعة الأخيرة .
- التفريع : تعطي درجة واحدة للتفريعة الأولى التي يرتبط فيها مفهومان أو أكثر بالمفهوم الأعلى ، وتعطي ثلاث درجات لأية تفريعة تالية .
- الوصلات المستعرضة : وهي توضح العلاقة القائمة بين مفهوم في أحدى التفريعات ، ومفهوم في تفريعة أخرى ، وتعطي درجة واحدة لكل وصلة مستعرضة صحيحة.
- ترتيب العلاقات: تعطي الدرجات المقابلة للنسب المئوية من العلاقات ، المرتبة من العمومية إلى النوعية كالتالي :
  - الدرجة (صفر) : أقل من ١٠بالمئة من العلاقات .
  - الدرجة (١) : ١٠ بالمئة ناقص ٢٩ بالمئة من العلاقات .
  - الدرجة (٢) : ٣٠ بالمئة ناقص ٤٩ بالمئة من العلاقات .
  - الدرجة (٣) : ٥٠ بالمئة ناقص ٦٩ بالمئة من العلاقات .
  - الدرجة (٤) : ٧٠ بالمئة ناقص ٨٩ من العلاقات .
  - الدرجة (٥) : ٩٠ بالمئة ناقص ١٠٠ بالمئة من العلاقات(علّام، ٢٠٠٤ ،٢٤٢- ٢٤٣)، و(زيتون،٢٠٠٧، ٥٣٣-٥٣٥).

٥- **التقييم الذاتي :**

يمكن تعريف تقويم الذات على أنه قدرة الطالب على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين الطالب والمعلم وهو اذي يوجه الطالب للتفكير ثم التخطيط ثم جمع المعلومات ثم تحليلها ثم وضع الاحتمالات للنتائج ثم انتقاء الأفضل ثم التجريب، ومن المهم الوعي بالفرق بين تقويم الذات ومراجعة الذات حيث أن مراجعة الذات تهدف إلى فهم الأداء بينما يهدف تقويم الذات إلى الحكم على الأداء فتقويم الذات يساعد الطلبة على تصور الأداء كمصدر مستمر للتعلم وكنتاج تعلم في آن معاً فهو يحقق التكامل بين المعرفة والقدرة على صياغة المعايير للحكم على الأداء (مهيدات المحاسنة،٢٠٠٩، ١٥٤)، و(سليمان،٢٠١٥، ٤٢٩).

والتقييم الذاتي يستخدم لأنه يزيد دافعية الطالب ، وثقته بنفسه ، وإحساسه بامتلاك مقدرات تعلمه دون تدخل خارجي ، ويوفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم طلبته وتقرير النتائج ، كما يمكن أن يثري المناهج وبخاصة في الجوانب الوجدانية ، ويسر التعلم المستقل، وينبغي على الطالب أن يجري مراجعات ذاتية داخلية ، أي يفكر دائماً فيما يقوم به من أعمال ومهام ، ويدون مراجعاته وملاحظاته تحريرياً ، لكي يطلع عليها معلموه وأقرانه ، وهذا يزود المعلم ببنك معلومات يساعد في كتابة تقارير ثرية عن الطلبة وينبغي أن تحدد أساليب تقويم التعلم ، ومحكاته منذ البداية ، ويتم مناقشة ذلك مع الطالب للاتفاق عليها ، وعلى المعلم التحقق من صدق التقويم أثناء تعلم الطالبة مهمة معينة قبل الانتقال إلى مهمة أخرى، ويقتصر دور المعلم في التقييم الذاتي على إبداء تعليقاته التي تعزز عمل الطالب وتقويمه الذي يقوم به بنفسه ، ويوضح الخطوات التالية في التقويم ، ويحث الطالب على إعادة النظر في تقويمه والأساليب التي استخدمها في ذلك ، دون أن يوجه إليه اللوم ، أو يبدي اعتراضه على تعليقاته ، وبذلك يكون المعلم ميسراً لتعلم طلبته ، وموجها لهم في استخدامهم أسلوب التقويم الذاتي بطريقة هادفة (علام،٢٠٠٤، ٢١١)، و(زيتون،٢٠٠٧، ٦٤٨-٦٥٢).

الدراسات السابقة:

تتناول السطور المقبلة عرضًا موجزًا لبعض الدراسات السابقة التي تناولت استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، وقد تمثلت في التالي:

أجرى أكباليت وأكباليت (Akbulut&Akubulut,2011): دراسة هدفت لتحديد آراء معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بتركيا فيما يتعلق بالتقويم البديل، واتبع الباحثان المنهج الوصفي،

وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحثين لجمع البيانات من عيّنة الدراسة التي شملت (٦٥) معلماً، وأظهرت الدراسة أن معلومات معلمي العلوم حول التقويم البديل كانت ضعيفة وغير دقيقة، كما أن المعلمين لم يعتمدوا أساليب التقويم البديل خلال تدريسهم، وأن هذه الأساليب منفصلة عن أساليب التقييم التقليدية وأنها لا تعد موثوقة ومفيدة بما فيه الكفاية للطلاب.

وهدفت دراسة أورين وآخرون (Oren. et al,2014): إلى التعرف إلى طرق التقويم البديل المفضلة لدى المعلمين قبل الخدمة وكفاءتهم الذاتية في استخدامها، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحثين لجمع البيانات من عيّنة الدراسة التي شملت (١٧٤) معلماً ومعلمة قبل الخدمة من خريجي جامعة سيلال بيار في تركيا، وأشارت نتائج الدراسة لتفضيل المعلمين قبل الخدمة التقويم المعتمد على الأداء واستخدام ملفات الإنجاز وخرائط المفاهيم في حياتهم المهنية المستقبلية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فرق كبير في الكفاءة الذاتية لاستخدام التقويم البديل وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث في حين لم تختلف النتائج كثيراً وفق متغير القسم.

هدفت حصة الاصقة وعدنان الدولات (٢٠١٦م): للتعرف إلى درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحثين لجمع البيانات من عيّنة الدراسة التي شملت معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدارس منطقة القصيم البالغ عددهن (٢٨٠) معلمة، وقد بينت نتائج الدراسة أنّ استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديلة تعزى لمتغيري الخبرة الوظيفية والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

أما دراسة كوثر الحراحشة (٢٠١٦م): فهدفت للتعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (١٤٦) معلما ومعلمة بمدارس مديرية لواء قصبة المفرق، واتبعت الباحث المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة من إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل وأدواته في قصبة المفرق كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل تعزى لأثر النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

كما أجرى الصلوي (٢٠١٧م): دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة المعارضة لأساليب التقويم البديل واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت العينة في (١٢٠) معلماً، أما أداة الدراسة فكانت استبانة من إعداد الباحث، وبينت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل جاءت بدرجة متوسطة، وأن أساليب التقويم البديل التي يمارسونها تمثلت بالتقويم القائم على الأداء وبدرجة متوسطة، وتقويم ملفات الإنجاز (الأعمال) وبدرجة متوسطة، والتقويم باستخدام خرائط المفاهيم وبدرجة متوسطة، وتقويم الأقران وبدرجة ضعيفة، وأخيراً جاء التقويم الذاتي وبدرجة ضعيفة، وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع أساليب التقويم البديل والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وقام معشي والمقحم (٢٠١٧م): بدراسة هدفت إلى تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتمثلت عينتها في (٣٠) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، أما أداة الدراسة، فكانت عبارة عن ثلاثة أدوات من إعداد الباحثين: بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل، واستبانتين الأولى للتعرف على أساليب وأدوات التقويم البديل المناسبة للاستخدام في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، والثانية للتعرف على المعوقات، وأظهرت النتائج أن استخدام المعلمين للتقويم البديل كان بنسبة ضعيفة، وتمثلت أهم الصعوبات في استخدام التقويم البديل زيادة أعداد التلاميذ في الفصل، وقلة توافر الوسائل التعليمية.

وهدفت دراسة الزبيدي(٢٠١٩م): للتعرف على واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظرهم، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت العينة في (٣٣٤) معلماً، وكانت أداة الدراسة استبانة من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق المعلمين لأساليب التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة ترجع للمؤهل ، أو الخبرة في التعليم، بينما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتدريب في مجال التقويم البديل.

أما دراسة الثبيتي(٢٠٢٠م): فهدفت للكشف عن مدى معرفة وممارسة المعلمين والمعلمات بأساليب وأدوات التقويم البديل في تقويم الطلاب، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة ببعض محافظات غرب منطقة الرياض على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (٢٦٤)، وكانت أداة الدراسة استبانة من إعداد الباحث، توصلت الدراسة

إلى أن المعلمين والمعلمات في بعض مدارس محافظات غرب منطقة الرياض يرون أهمية عالية لأساليب التقويم البديل في تقويم الطلاب، وأن درجة تطبيق أساليب التقويم البديل لدى عينة البحث كانت في مستوى متوسط من التطبيق والاستخدام، كما تبين أن مدى معرفة وممارسة أدوات التقويم البديل لدى عينة الدراسة كانت في مستوى منخفض من المعرفة والممارسة، واتضح أن درجة المعوقات من تطبيق أساليب التقويم البديل في العملية التعليمية كانت في مستوى عالٍ، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة ترجع للتخصص، أو الجنس، أو الخبرة في التعليم، أو المرحلة الدراسية في معرفة وممارسة أساليب التقويم البديل بمدارس محافظات منطقة الرياض.

وأجرى الزهراني(٢٠٢١م): دراسة هدفت للتعرف على واقع التقويم البديل في التعليم العام بمحافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت العينة في (٣٣٤) معلماً، وكانت أداة الدراسة استبانة من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق المعلمين لأساليب التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً في متغيري الخدمة التعليمية والدورات التدريبية لصالح المعلمين الأعلى خدمةً من ١٠ سنوات والأكثر في عدد الدورات.

التعليق على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية:

من خلال استعراض الدراسات السابقة من حيث الهدف منها، والمنهجية المتبعة، والعينة المأخوذة، والأدوات المصممة، والنتائج المتحصل عليها منها، ومقارنتها بالدراسة الحالية، نستخلص ما يلي:

١- **من حيث الهدف:** فقد اختلفت جميع الدراسات في الهدف منها، وذلك موضحا في أعلاه.

٢- **من حيث المنهج:** اتفقت جميع الدراسات في نوع المنهج "المنهج الوصفي" واختلفت في نوعه.

٣- **من حيث العينة:** اتخذت دراسة أكباليت وأكباليت(Akbulut&Akubulut,2011)،و دراسة معشي والمقحم (٢٠١٧م) ودراسة الصلوي (٢٠١٧م) عينة من معلمي التعليم العام، واتفقت معه دراسة الزهراني (٢٠٢١م) والزبيدي(٢٠١٩م)، بينما اتخذت دراسة حصة الاصقة وعدنان الدولات (٢٠١٦م) عينة معلمات التعليم العام، وتمثلت عينة دراسة كوثر الحراحشة (٢٠١٦م) و دراسة الثبيتي (٢٠٢٠م) في معلمي ومعلمات التعليم العام

معاً، في حين أن دراسة أورين وآخرون (Oren. et al,2014) طبقت على المعلمين والمعلمات قبل الخدمة.

٤- **من حيث الأدوات:** اتفقت جميع الدراسات على نوع الأداة "استبانة"، وتميزت دراسة معشي والمقحم (٢٠١٧م) استبانة أخرى وبطاقة ملاحظة.

٥- **من حيث النتائج:** اتفقت دراسة كلاً من: الزهراني(٢٠٢١م)، والثبيتي(٢٠٢٠م)، والزبيدي(٢٠١٩م)، والصلوي (٢٠١٧م)، و كوثر الحراحشة (٢٠١٦م)، و حصة الاصقة وعدنان الدولات (٢٠١٦م) إلى نتيجة متوسطة في استخدام أساليب التقويم البديل، وخالفتهم دراسة أكباليت وأكباليت(Akbulut&Akubulut,2011) ودراسة معشي والمقحم (٢٠١٧م) في الحصول على نتيجة ضعيفة.

٦- **أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للتقويم البديل في العلوم.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في دراسة واقع استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل في منطقة عسير.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في دراسة واقع استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل في المرحلة المتوسطة بجميع الصفوف (الصف الأول المتوسط- الصف الثاني المتوسطة -الصف الثالث المتوسط).
- اقتصرت الدراسة الحالية على بعض أساليب التقويم البديل: (تقويم الأداء- ملف إنجاز الطالب- تقويم الأقران- خرائط المفاهيم- التقييم الذاتي).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وإعداد الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية الملائمة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي والذي يعتمد كما ذكر عبيدات وآخرون (٢٠١٥، ١٨٠) على "دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا"، وهذا المنهج يتم كما أورد العساف (٢٠٠٦، ١٩١) "بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها".

حيث تم استخدام هذا المنهج لمسح الأدبيات والدراسات ذات العلاقة واستخدامها كإطار للدراسة، ولعملية بناء قائمة بمحاور أداة الدراسة، وذلك بهدف تحديد درجة استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل بالمرحلة المتوسطة ومعيقات استخدامه.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم بمنطقة عسير في العام الدراسي١٤٤٥-١٤٤٦هـ.

العينة :

تكونت العينة من ١٠٢ معلمة من معلمات العلوم بمنطقة عسير، وجدول (٢) يصف عينة الدراسة

جدول (٢) وصف عينة الدراسة

المتغير	المجموعات	العدد	النسبة
الصف	الأول	٣٨	٣٧.٣
	الثاني	٣٢	٣١.٤
	الثالث	٣٢	٣١.٤
عدد الدورات	صفر	٧٨	٧٦.٥
	دورة واحدة	٤	٣.٩
	ثلاث دورات	١٨	١٧.٦
	ست دورات	٢	٢.٠
الدورات في التقويم البديل	لا توجد	٧٨	٧٦.٥
	يوجد	٢٤	٢٣.٥
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٣٢	٣١.٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٦٨.٦
المؤهل	بكالوريوس	٨٤	٨٢.٤
	ماجستير	١٨	١٧.٦

أدوات البحث:

تم بناء أداة الدراسة، وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً: تحديد الهدف من أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة وذلك لتعرف واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأساليب التقويم البديل ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهن.

ثانيا: صياغة فقرات أداة الدراسة:

تم صياغة الفقرات وفقاً للخطوات الآتية:

١- الرجوع للأدبيات التي تناولت التقويم البديل.

٢- بالاطلاع على بعض الأدوات المرتبطة كأداة الصلوي (٢٠١٧)، و معشي والمقحم(٢٠١٧).

٣- صياغة فقرات الاستبانة في صورة أسئلة مفتوحة الإجابة وعرضها على عينة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتحديد الأساليب التي سيتم اختيارها.

٤- صياغة فقرات الاستبانة في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات وفق ما تم إبداء الملاحظات عليه من حيث تعديل صياغة بعض الفقرات بالحذف أو الإضافة أو تعديل الصياغة وتم تعديل " تغيير صياغة الفقرات ١٢ من ملف الإنجاز و٤ من تقويم الأقران".

ثالثاً: وصف أداة الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة حيث اشتملت على ثلاث أجزاء كالتالي:

١- **الجزء الأول:** وتضمن البيانات الديموغرافية الخاصة بالمعلمة وشملت المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية في مجال التقويم البديل، والصف الدراسي الذي تقوم بتدريسه.

٢- **الجزء الثاني:** وتضمن أساليب التقويم البديل: وهي التقويم القائم على الأداء ويشمل (١١) عبارة، ملف الإنجاز للطالب ويشمل (١٢) عبارة، تقويم الأقران ويشمل (٩) عبارات، خرائط المفاهيم ويشمل(١٠) عبارات، التقييم الذاتي ويشمل (٤) عبارات.

٣- **الجزء الثالث:** وتضمن معوقات استخدام التقويم البديل من خلال (٩) عبارات.

رابعاً: قياس وتصحيح الاستبانة:

تم قياس الاستبانة بالتدريج الخماسي (بدرجة مرتفعة جداً – بدرجة مرتفعة- بدرجة متوسطة -بدرجة منخفضة – بدرجة منخفضة جداً)، وتعطى لوحدات الاستبانة التقديرات الكمية(٥-٤-٣-٢-١) على التوالي.

تقنين الاستبانة

تم تجربة الاستبانة على عينة بلغت (٣٠) معلمة لحساب الخصائص السيكومترية للاستبانة وجاءت النتائج كما يلي:

أولا: الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبانة وجاءت النتائج كما بالجداول التالية:

الجزء الأول: واقع استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية للاستبانة

التقويم القائم على الأداء		ملف الإنجاز		تقويم الأقران		خرائط المفاهيم		التقييم الذاتي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٦**	١	٠.٥٩**	١	٠.٦٦**	١	٠.٧٦**	١	٠.٥٥**
٢	٠.٦٦**	٢	٠.٦٥**	٢	٠.٦٩**	٢	٠.٦١**	٢	٠.٦٩**
٣	٠.٦٣**	٣	٠.٦٨**	٣	٠.٥٩**	٣	٠.٥٦**	٣	٠.٤٩**
٤	٠.٦٨**	٤	٠.٦٧**	٤	٠.٤٩**	٤	٠.٦١**	٤	٠.٧٠**
٥	٠.٦٩**	٥	٠.٦٦**	٥	٠.٦٢**	٥	٠.٤٩**	–	–
٦	٠.٧٣**	٦	٠.٧٢**	٦	٠.٦٨**	٦	٠.٦٩**	–	–
٧	٠.٦٨**	٧	٠.٧٣**	٧	٠.٥٩**	٧	٠.٧٢**	–	–
٨	٠.٦٦**	٨	٠.٦٩**	٨	٠.٦٤**	٨	٠.٦٤**	–	–
٩	٠.٧٥**	٩	٠.٦٨**	٩	٠.٦٦**	٩	٠.٥٦**	–	–
١٠	٠.٦٠**	١٠	٠.٥٩**	–	–	١٠	٠.٦٠**	–	–
١١	٠.٦٦**	١١	٠.٦٠**	–	–	–	–	–	–
–	–	١٢	٠.٦٩**	–	–	–	–	–	–

** القيمة دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠.٤٩– ٠.٧٥) وكلها قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يعني أن المفردات تقيس ما يقيسه البعد وهو مؤشر على الصدق.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبانة

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التقويم القائم على الأداء	٠.٧٩	٠.٠١
٢	ملف الإنجاز	٠.٨٦	٠.٠١
٣	تقويم الأقران	٠.٨٠	٠.٠١
٤	خرائط المفاهيم	٠.٨٨	٠.٠١
٥	التقييم الذاتي	٠.٦٩	٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠.٦٩- ٠.٨٨) وكلها قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يعني أن الأبعاد تقيس ما تقيسه الاستبانة وهو مؤشر على الصدق Robinson, Shaver& Wrightsman, (1999).

كما حسب الاتساق الداخلي لمحور معوقات استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل بحساب الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمحور على عينة بلغت ٣٠ معلمة وجاءت النتائج كما بجدول (٥) التالي

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمحور معوقات استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٨**	٦	٠.٦٦**
٢	٠.٧٥**	٧	٠.٧٢**
٣	٠.٥٩**	٨	٠.٨١**
٤	٠.٦٢**	٩	٠.٥٢**
٥	٠.٥٨**	-	-

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمحور تتراوح بين (٠.٥٢- ٠.٨١) وكلها قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يعني أن المفردات تقيس ما يقيسه المحور وهو مؤشر على الصدق.

أ- حساب ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقة ألفاكرونباخ للأبعاد والاستبانة كاملة وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦) قيم معاملات ثبات الاستبانة (الأبعاد والاستبانة كاملة)

م	البعد	معامل الثبات
١	التقويم القائم على الأداء	٠.٨١
٢	ملف الإنجاز	٠.٧٦
٣	تقويم الأقران	٠.٧٦
٤	خرائط المفاهيم	٠.٧٧
٥	التقييم الذاتي	٠.٦٦
	الأبعاد مجمعة	٠.٨٢
	محور معوقات استخدام المعلمات للتقويم البديل	٠.٧٧

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الثبات للاستبانة تراوحت للأبعاد بين (٠.٦٦- ٠.٨١) كما بلغت قيمة الثبات للاستبانة كاملة (٠.٨٢) وهي قيم ثبات مقبولة إحصائياً وفقا لما ذكره (عودة، ٢٠٠٢، ٣٦٦) ، مما يشير لتمتع الاستبانة بدرجة مقبولة من الثبات.

ب- الصدق الذاتي للاستبانة

تم التحقق من الصدق الذاتي للاستبانة بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وذلك للأبعاد والاستبانة كاملة وجاءت النتائج كما بجدول (٧) التالي:

جدول (٧) قيم معاملات الصدق الذاتي للأبعاد وللاستبانة كاملة

م	البعد	معامل الصدق الذاتي
١	التقويم القائم على الأداء	٠.٩٠
٢	ملف الإنجاز	٠.٨٧
٣	تقويم الأقران	٠.٨٧
٤	خرائط المفاهيم	٠.٨٨
٥	التقييم الذاتي	٠.٨١
	الأبعاد مجمعة	٠.٩١
	محور معوقات استخدام المعلمات للتقويم البديل	٠.٨٨

يتضح من جدول (٧) السابق أن قيم معاملات الصدق الذاتي للأبعاد والاستبانة كاملة تتراوح بين ٠.٨١- ٠.٩١ وهي تشير إلى صدق الاستبانة ذاتيا وفقا لما ذكره (أبو حويج والخطيب وأبو مغلي، ٢٠٠٢، ١٣٧).

النتائج

السؤال الأول وينص على ما واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأسلوب التقويم القائم على الأداء من وجهة نظرهن ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط كل عبارة من عبارات بعد أسلوب التقويم القائم على الأداء كما حسب متوسط المتوسطات للبعد كاملا وتم تقدير واقع استخدام معلمات العلوم له وفقا للمعيار التالي (من ١- أقل من ١.٨٠ منخفضة جدا، من ١.٨٠- أقل من ٢.٦٠

منخفضة، من ٢.٦٠- أقل من ٣.٤٠ متوسطة، من ٣.٤٠ – أقل من ٤.٢٠ مرتفعة، ٤.٢٠ فأكثر مرتفعة جدا) وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة استخدام معلمات العلوم لأسلوب التقويم القائم على الأداء

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الاستخدام	الترتيب
١١	أحدد كيفية تنفيذ المهمات (فردى/ جماعى).	٢.٤٥	١.٣٥	منخفضة	١
٣	أحدد المهمات والأنشطة المناسبة التي تعكس نواتج الأداء المتوقعة.	٢.٤١	١.٣١	منخفضة	٢
١٠	أنوّع في مهمات التقويم (العرض، استخدام الأجهزة، عمل نموذج، المشروع، المعرض، المناظرة، المناقشة).	٢.٣٩	١.٣١	منخفضة	٣
٢	أحدد أنماط الأداء المراد تقويمها.	٢.٣٧	١.٢٦	منخفضة	٤
٤	أحدد محكات "قواعد تقدير" الأداء التي سيتم تقويم الطالبات فى ضوئها.	٢.٣٥	١.٢٦	منخفضة	٥
٨	أقوّم الطالبات في ضوء العمليات ومهارات التفكير وليس المنتج النهائى من العمل.	٢.٣٣	١.٢٢	منخفضة	٦
١	أحدد الغرض من التقويم.	٢.٣١	١.٢٧	منخفضة	٧
٥	أقوم بصياغة محكات الأداء بصورة إجرائية يمكن ملاحظتها فى سلوك الطالبة.	٢.٣١	١.٢٢	منخفضة	٨
٩	أراعى عند اختيار المهمات أنماط التعلم المختلفة.	٢.١٦	١.٤١	منخفضة	٩
٧	اختار المهمات بشكل يتم فيه توظيف المعرفة والمهارات والاتجاهات معًا.	٢.١٤	١.٣٨	منخفضة	١٠
٦	أكلف الطالبات بمهمات واقعية واضحة تمكنهم من الاستخدام الحقيقى للمعلومات.	٢.١٠	١.٣٥	منخفضة	١١
المحور كاملا		٢.٣٠	٠.١٢	منخفضة	

يتضح من جدول (٨) أن واقع استخدام معلمات العلوم لأسلوب التقويم القائم على الأداء جاء بدرجة منخفضة لكل العبارات، وكذلك جاءت درجة استخدام الأسلوب ككل منخفضة وجاء في الترتيب الأول العبارة (أحدد كيفية تنفيذ المهمات (فردي/ جماعي).)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة (أكلّف الطالبات بمهمات واقعية واضحة تمكنهم من الاستخدام الحقيقي للمعلومات.).

السؤال الثاني وينص على ما واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأسلوب ملف الإنجاز من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط كل عبارة من عبارات بعد أسلوب ملف الإنجاز كما حسب متوسط المتوسطات للبعد كاملا وتم تقدير واقع استخدام معلمات العلوم له وفقا للمعيار السابق وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة استخدام معلمات العلوم لأسلوب ملف الإنجاز

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الاستخدام	الترتيب
٣	احدد بدقة محتويات ملف الإنجاز بحيث يشمل (المعرفة، المهارات، الاتجاهات).	٣.٢٤	٠.٩٧	متوسطة	١
٧	ازوّد الطالبات بتغذية راجعة عن تقدمهن العلمى.	٣.٢٤	١.٠١	متوسطة	٢
١	احدد غرض التقويم من استخدام ملف الإنجاز.	٣.٢٢	٠.٩٩	متوسطة	٣
٢	احدد للطالبات الغرض من ملف الإنجاز.	٣.٢٢	١.٠٠	متوسطة	٤
٤	اتيح للطالبات المشاركة فى اختيار محتويات الملف.	٣.٢٢	١.٠٦	متوسطة	٥
٥	احدد مسبقا محكات الحكم "تقدير الدرجات" على ملف الإنجاز بمشاركة الطالبات.	٣.٢٢	١.٢٢	متوسطة	٦
٨	اوجّه الطالبات نحو تنفيذ انشطة إبداعية تميز ملفاتهن.	٣.١٨	٠.٩٧	متوسطة	٧
٩	اوجه الطالبات للتنويع في محتويات ملف الإنجاز حسب تفضيلاتهن وأنماط تعلمهن.	٣.١٨	٠.٩٩	متوسطة	٨
١٠	اضع خطة لإعلام الاطراف المعنية (إدارة التعليم، وأولياء الأمور،..) بملفات الإنجاز ونتائجها.	٢.٩٢	٠.٨٦	متوسطة	٩
٦	اتيح للطالبات فرصة تقييم انفسهن كمتعلمات.	٢.٨٤	٠.٩٨	متوسطة	١٠
١١	اضع خطة لحفظ ملفات الإنجاز وتوظيفها فيما يفيد الطالبة والعملية التعليمية.	٢.٧٥	٠.٩٥	متوسطة	١١
١٢	اوظف ملف الإنجاز فيما يفيد الطالبة والعملية التعليمية.	٢.٦٣	١.٢٤	متوسطة	١٢
المحور كاملا		٣.٠٧	٠.٢٢	متوسطة	

يتضح من جدول (٩) أن واقع استخدام معلمات العلوم لأسلوب ملف الإنجاز جاء بدرجة متوسطة لكل العبارات، وكذلك جاءت درجة استخدام الأسلوب ككل بدرجة متوسطة وجاء في الترتيب الأول العبارة (أحدد بدقة محتويات ملف الإنجاز بحيث يشمل (المعرفة، المهارات،

الاتجاهات).)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة (أُوظّف ملف الإنجاز فيما يفيد الطالبة والعملية التعليمية.).

السؤال الثالث وينص على ما واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأسلوب تقويم الأقران من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط كل عبارة من عبارات بعد أسلوب تقويم الأقران كما حسب متوسط المتوسطات للبعد كاملا وتم تقدير واقع استخدام معلمات العلوم له وفقا للمعيار السابق وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة استخدام معلمات العلوم لأسلوب تقويم الأقران

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
١	أحدد الغرض من تقويم الأقران.	١.٨٨	١.٤٣	منخفضة	١
٦	أُوجه الطالبات لاستخدام تقويم الأقران الفردي.	١.٨٨	١.٤٥	منخفضة	٢
٢	أكلف الطالبات بوضع معايير لعملية التقويم.	١.٨٦	١.٤٢	منخفضة	٣
٧	أوجه الطالبات لاستخدام تقويم الأقران بشكل جماعات.	١.٨٦	١.٤٤	منخفضة	٤
٥	أشجع الطالبات لتقويم زميلاتهن بأدب وموضوعية.	٨٤.١	١.٤٠	منخفضة	٥
٨	أوجه الطالبات لاستخدام تقويم الأقران بطريقة المناقشة.	١.٨٤	١.٤٤	منخفضة	٦
٣	أُكلّف الطالبات بمتابعة وتقويم زميلاتهن.	١.٨٢	١.٤٢	منخفضة	٧
٤	اتيح الفرصة للطالبات بتقديم تغذية راجعة بعد تقييم بعضهن البعض.	١.٨٢	١.٣٧	منخفضة	٨
٩	أوجه الطالبات لاستخدام تقويم الأقران بطريقة قوائم المراجعة.	١.٨٢	١.٣٦	منخفضة	٩
	المحور كاملا	١.٨٥	٠.٠٢	منخفضة	

يتضح من جدول (١٠) أن واقع استخدام معلمات العلوم لأسلوب تقويم الأقران جاء بدرجة منخفضة لكل العبارات، وكذلك جاءت درجة استخدام السلوب ككل بدرجة منخفضة وجاء في الترتيب الأول العبارة (أُحدد الغرض من تقويم الأقران.)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة (أُوجه الطالبات لاستخدام تقويم الأقران بطريقة قوائم المراجعة.)

السؤال الرابع وينص على ما واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأسلوب خرائط المفاهيم من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط كل عبارة من عبارات بعد أسلوب خرائط المفاهيم كما حسب متوسط المتوسطات للبعد كاملا وتم تقدير واقع استخدام معلمات العلوم له وفقا للمعيار السابق وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة استخدام معلمات العلوم لأسلوب خرائط المفاهيم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
٢	أحدد المفاهيم الموجودة بالموضوع.	٢.٢٧	١.٤٩	منخفضة	١
١	اختار الموضوعات التي يمكن للطالبات عمل خريطة مفاهيم فيها.	٢.٢٥	١.٤٥	منخفضة	٢
٧	استخدم التقويم بخريطة المفاهيم من خلال تصميم الطالبة للخريطة.	٢.٢٠	١.٤١	منخفضة	٣
٨	استخدم التقويم بخريطة المفاهيم من خلال إكمال الطالبة للخريطة.	٢.٢٠	١.٤٥	منخفضة	٤
٩	استخدم التقويم بخريطة المفاهيم بشكل فردي.	٢.١٨	١.٤٠	منخفضة	٥
٣	أصحح خريطة المفاهيم بطريقة العلاقات.	٢.١٦	١.٤١	منخفضة	٦
٤	أصحح خريطة المفاهيم بالطريقة الهرمية.	٢.١٤	١.٣٥	منخفضة	٧
٥	أصحح خريطة المفاهيم بطريقة الأمثلة.	٢.١٤	١.٤٢	منخفضة	٨
٦	أصحح خريطة المفاهيم بالتفرعات.	٢.١٢	١.٣٧	منخفضة	٩
١٠	استخدم التقويم بخريطة المفاهيم بشكل جماعات.	٢.١٠	١.٣٥	منخفضة	١٠
المحور كاملا		٢.١٨	٠.٠٦	منخفضة	

يتضح من جدول (١١) أن واقع استخدام معلمات العلوم لأسلوب خرائط المفاهيم جاء بدرجة منخفضة لكل العبارات، وكذلك جاءت درجة استخدام الأسلوب ككل بدرجة منخفضة وجاء في الترتيب الأول العبارة (أحدد المفاهيم الموجودة بالموضوع)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة (استخدم التقويم بخريطة المفاهيم بشكل جماعات.).

السؤال الخامس وينص على ما واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير لأسلوب التقييم الذاتي من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط كل عبارة من عبارات بعد أسلوب التقييم الذاتي كما حسب متوسط المتوسطات للبعد كاملا وتم تقدير واقع استخدام معلمات العلوم له وفقا للمعيار السابق وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة استخدام معلمات العلوم لأسلوب التقييم الذاتي

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
٢	أقوم بصياغة النواتج التعليمية المتوقعة للطالبات بصورة عبارات إجرائية موجزة.	١.٩٤	١.٤٨	منخفضة	١
٤	اشرك الطالبات فى تحديد معايير الحكم على أعمالهن.	١.٨٨	١.٤٠	منخفضة	٢
١	اشرك الطالبات فى تحديد الأهداف المنشودة من التعلم.	١.٨٦	١.٤٢	منخفضة	٣
٣	أكلف الطالبات بالتصحيح الذاتى.	١.٨٤	١.٣٨	منخفضة	٤
	المحور كاملا	١.٨٨	٠.٠٤	منخفضة	

يتضح من جدول (١٢) أن واقع استخدام معلمات العلوم لأسلوب التقييم الذاتي جاء بدرجة منخفضة لكل العبارات، وكذلك جاءت درجة استخدام الأسلوب ككل بدرجة منخفضة وجاء في الترتيب الأول العبارة (أقوم بصياغة النواتج التعليمية المتوقعة للطالبات بصورة عبارات إجرائية موجزة.)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة (أكلف الطالبات بالتصحيح الذاتي.).

ولتعرف واقع استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل ككل وترتيب هذه الأساليب حسب الأكثر استخداما تم حساب متوسط كل أسلوب ومتوسط المتوسطات للأساليب ككل وجاءت النتائج كما بجدول (١٣) التالي

جدول (١٣) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل

م	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
١	التقويم القائم على الأداء	٢.٣٠	٠.١٢	منخفضة	٢
٢	ملف الإنجاز	٣.٠٧	٠.٢٢	متوسطة	١
٣	تقويم الأقران	١.٨٥	٠.٠٢	منخفضة	٥
٤	خرائط المفاهيم	٢.١٨	٠.٠٦	منخفضة	٣
٥	التقييم الذاتي	١.٨٨	٠.٠٤	منخفضة	٤
	الاستبانة ككل	٢.٢٦	٠.٤٩	منخفضة	

يتضح من جدول (١٣) أن مستوى ممارسة أساليب التقويم البديل في العلوم جاءت منخفضة لكل الأساليب عدا أسلوب ملف الإنجاز فقد جاء بدرجة متوسطة وبوجه عام فإن مستوى ممارسة أساليب التقويم البديل منخفضة.

تفسير النتائج

اتضح مما سبق تدني استخدام أساليب التقويم البديل من قبل معلمات العلوم ، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة لأسباب عدة منها قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمات حول كيفية استخدام أسلوب التقويم القائم على الأداء قبل وأثناء الخدمة، إضافةً لضيق الوقت مع طول المقرر خاصةً مع اعتماد وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لنظام الثلاثة فصول، وتزايد أعداد الطالبات، وكثرة الأعباء التدريسية على المعلمات يحول دون تطبيقهن لمثل هذا الأسلوب في تقييم الطالبات والتي تحتاج من المعلمة الوقت والجهد لتصميمها وتطبيقها، إضافة إلى عدم توفر الوقت الكافي في أثناء الحصة حيث يشتمل المنهج على عدد من الأنشطة ويكون اهتمام المعلمة إنهاء المنهج في الوقت المحدد مما يعيق من استخدامها لأساليب التقويم البديل بشكل صحيح، كما أن بعض المعلمات ليس لديها القناعة الكافية باستخدام هذه الساليب مما يقلل من تحفيزها للعمل فيه بجدية، وكذلك تحتاج من الطالبة الوقت والجهد لتصميمها وتطبيقها ومتابعتها من قبل المعلمة، إضافةً لنظرة المعلمات القاصرة لطالبات المرحلة المتوسطة كونهن ليس لديهن القدرة الكافية على الملاحظة والنقد وإصدار الأحكام.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أكباليت وأكباليت(Akbulut&Akubulut,2011) ودراسة معشي والمقحم (٢٠١٧م)، ودراسة الزهراني(٢٠٢١م)، والثبيتي(٢٠٢٠م)، والزبيدي(٢٠١٩م)، والصلوي (٢٠١٧م)، و كوثر الحراحشة (٢٠١٦م)، و حصة الاصقة وعدنان الدولات (٢٠١٦م)، ودراسة أكباليت وأكباليت(Akbulut&Akubulut,2011) ودراسة معشي والمقحم (٢٠١٧م) التي توصلت جميعها إلى تدني استخدام أساليب التقويم البديل.

السؤال السادس وينص على ما معوقات استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير للتقويم البديل من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط كل عبارة من عبارات معوقات استخدام التقويم البديل كما حسب متوسط المتوسطات للبعد كاملا وتم تقدير معوقات استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير للتقويم البديل من وجهة نظرهن وفقا للمعيار السابق وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير للتقويم البديل من وجهة نظرهن

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	تعانى الفصول من كثرة أعداد الطالبات	٤.٧٦	٠.٥٨	مرتفعة جدا	١
١	يحتاج استخدام أساليب التقويم البديل إلى جهد ووقت متواصل.	٤.٦٣	٠.٨٢	مرتفعة جدا	٢
٢	ترتفع التكاليف المادية لتطبيق أساليب التقويم البديل.	٤.٥١	٠.٧٨	مرتفعة جدا	٣
٨	ضعف الموضوعية والحيادية فى التقويم البديل.	٤.٤١	٠.٩٨	مرتفعة جدا	٤
٧	عدم متابعة إدارة المدرسة للتقويم البديل	٤.٣١	١.١٣	مرتفعة جدا	٥
٥	عدم تفهم أولياء الأمور للتقويم البديل.	٤.٢٧	٠.٨٥	مرتفعة جدا	٦
٩	تدخل ذاتية المصحح فى التقويم البديل	٤.٠٤	١.٠٣	مرتفعة	٧
٤	تعترض الطالبات على التقويم البديل	٣.٩٦	١.١١	مرتفعة	٨
٦	يُعتمد التقويم البديل فى الشهادات الرسمية.	١.٦٧	١.١٢	منخفضة جدا	٩
المحور كاملا		٤.٠٦	٠.٩٣	مرتفعة	

يتضح من جدول (١٤) أن درجة موافقة معلمات العلوم على معوقات استخدام التقويم البديل من وجهة نظرهن تراوحت بين بدرجة مرتفعة وبدرجة مرتفعة جدا لكل العبارات عدا العبارة (يُعتمد التقويم البديل في الشهادات الرسمية.) فقد كانت الموافقة عليها منخفضة جدا كما جاءت درجة الموافقة على مجمل المعوقات مرتفعة، وجاءت العبارة (تعاني الفصول من كثرة أعداد الطالبات) في الترتيب الأول كأكثر المعوقات تأثيرا، وهذا يؤكد أن هناك درجة من الصعوبة تمنع المعلمات من تطبيق أساليب التقويم البديل؛ مما يتطلب مزيدًا من الجهود لتذليل تلك الصعوبات، ويعد ذلك منسجماً مع المعرفة القليلة، والممارسة المنخفضة من عينة الدراسة لأساليب التقويم البديل، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة معشي والمقحم (٢٠١٧م) في أن من أهم معيقات استخدام أساليب التقويم البديل كثرة أعداد الطلاب في الصف وقلة توفر الوسائل التعليمية، وأضافت دراسة حصة الاصقة والدولات (٢٠١٧م) لهذه المعيقات زيادة الجهد والتكاليف في تطبيق هذه الأساليب.

السؤال السابع ونص على ما دلالة الفروق في استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل في مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير تبعاً لمتغيرات: المؤهل، الخبرة التعليمية، عدد الدورات التدريبية، الصف الدراسي؟

أولا الفروق وفقا للصف الدراسي

لتعرف دلالة الفروق وفقا للصف الدراسي تم استخدام تحليل التباين الأحادي وجاءت النتائج كما بجدول (١٥) التالي

جدول (١٥) قيمة (ف) ودلالتها للفروق في واقع استخدام التقويم البديل وفقا للصف الدراسي

الأسلوب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء	بين المجموعات	١٠٨٣.٣٢	٢	٥٤١.٦٦	٢.٩٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٥٠٧.٣٥	٩٩	١٨٦.٩٤		
	الكلي	١٩٥٩٠.٦٧	١٠١			
ملف الإنجاز	بين المجموعات	٢٥٨٦.٢٧	٢	١٢٩٣.١٤	١٢.٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٩٨٨٤.٥٥	٩٩	٩٩.٨٤		
	الكلي	١٢٤٧٠.٨٢	١٠١			
تقويم الأقران	بين المجموعات	١٩١.٤٥	٢	٩٥.٧٢	٠.٦٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٨٨٣.٨٥	٩٩	١٦٠.٤٤		
	الكلي	١٦٠٧٥.٢٩	١٠١			
خرائط المفاهيم	بين المجموعات	١٩٢.٦١	٢	٩٦.٣٠	٠.٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٨٣٤.٧٦	٩٩	١٩٠.٢٥		
	الكلي	١٩٠٢٧.٣٧	١٠١			
التقييم الذاتي	بين المجموعات	٣٣.٠٨	٢	١٦.٥٤	٠.٥٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٦٤.٣٣	٩٩	٣١.٩٦		
	الكلي	٣١٩٧.٤١	١٠١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦١٧٧.٣٦	٢	٣٠٨٨.٦٨	١.١٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٩٢٧٠.٠١	٩٩	٢٨٢٠.٩١		
	الكلي	٢٨٥٤٤٧.٣٧	١٠١			

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة تحليل التباين الأحادي للفروق في استخدام التقويم البديل وفقا للصف الدراسي جاءت دالة في بعد واحد فقط وهو ملف الإنجاز بينما لم تكن الفروق دالة في باقي الأساليب ولتعرف اتجاه الفروق في أسلوب ملف الإنجاز فقد تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية للمتوسطات وجاءت النتائج كما بجدول (١٦) التالي

جدول (١٦) اتجاه الفروق في استخدام أسلوب ملف الإنجاز وفقا للصف الدراسي

الصف	المتوسط	الصف	
		الثاني	الثالث
الأول	٣٩.١٦	٩.٦٦*	٢.٢٢
الثاني	٢٩.٥٠	–	١١.٨٨*
الثالث	٤١.٣٨	–	–

يتضح من جدول (١٦) ما يلي

- توجد فروق دالة في استخدام التقويم البديل بين معلمات الصف الأول والثاني في اتجاه معلمات الصف الأول.
- توجد فروق دالة في استخدام التقويم البديل بين معلمات الصف الثاني والثالث في اتجاه معلمات الصف الثالث.

وتعزو الباحثتان السبب في الاختلاف قد يعود لنسبة عدد الطالبات في الصف ونصاب المعلمة في الحصص، وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الثبيتي (٢٠٢٠م) والذي أورد عدم وجود فروق في استخدام أساليب التقويم البديل تُعزى للمرحلة الدراسية.

ثانيا: الفروق وفقا للخبرة

لتعرف دلالة الفروق وفقا للخبرة في استخدام التقويم البديل تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بجدول (١٧) التالي

جدول (١٧) قيمة (ت) ودلالتها للفروق في واقع استخدام التقويم البديل وفقا للخبرة

الأسلوب	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء	أقل من ١٠ سنوات	٣٢	٢١.٤٤	٩.٥٤	١.٩٤	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٢٧.١١	١٥.٢٦		
ملف الإنجاز	أقل من ١٠ سنوات	٣٢	٢٦.٥٠	٨.٥٩	٨.١٤	٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٤١.٥٤	٨.٦٩		
تقويم الأقران	أقل من ١٠ سنوات	٣٢	١١.٨٨	٧.٩٣	٢.٦٦	٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٨.٨٣	١٣.٧٦		
خرائط المفاهيم	أقل من ١٠ سنوات	٣٢	٢١.٨١	٧.٤٩	٠.٠٣	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٢١.٧١	١٥.٨٣		
التقييم الذاتي	أقل من ١٠ سنوات	٣٢	٥.٣١	٣.٥٧	٢.٧٨	٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٨.٥٤	٦.١١		
الدرجة الكلية	أقل من ١٠ سنوات	٣٢	٨٦.٩٤	٣٤.٧٤	٢.٨١	٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١١٧.٧٤	٥٧.٣٨		

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة اختبار (ت) للفروق في استخدام التقويم البديل وفقا للخبرة جاءت دالة في غالبية الأساليب في اتجاه الأكثر خبرة ما عدا أسلوب التقويم القائم على الأداء وأسلوب خرائط المفاهيم فلم تكن الفروق دالة، وتعزو الباحثتان السبب في أن المعلمات ذوات الخبرة لديهن معرفة دقيقة بالمقرر وكيفية تقييم الطالبات، وسبق لهن إعداد التكليفات والاختبارات للطالبات بعدة طرق متنوعة، إضافة إلى أن عامل الخبرة يجعل لدى المعلمات الجرأة في التجديد واستخدام الأساليب الحديثة في التقويم، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة

الزهراني(٢٠٢١م)، بينما تختلف مع دراسة الثبيتي (٢٠٢٠م)، والزبيدي(٢٠١٩م)، والصلوي (٢٠١٧م)، وكوثر الحراحشة(٢٠١٦م) ،و حصة الاصقة والدولات(٢٠١٦).

ثالثا: الفروق وفقا لعدد الدورات في مجال التقويم

لتعرف دلالة الفروق وفقا لعدد الدورات في مجال التقويم في استخدام التقويم البديل تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بجدول (١٨) التالي

جدول (١٨) قيمة (ت) ودلالتها للفروق في واقع استخدام التقويم البديل وفقا لعدد الدورات في مجال التقويم

الأسلوب	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء	لا توجد دورات	٧٨	٢٥.٦٤	١٥.٥٥	٠.٤٠	غير دالة
	يوجد دورات	٢٤	٢٤.٣٣	٦.٣٨		
ملف الإنجاز	لا توجد دورات	٧٨	٣٥.٩٧	١٢.٢٧	١.٤٠	غير دالة
	يوجد دورات	٢٤	٣٩.٥٨	٥.٢٣		
تقويم الأقران	لا توجد دورات	٧٨	١٨.٣٣	١٣.٤٣	٢.٥٠	٠.٠٥
	يوجد دورات	٢٤	١١.١٧	٧.٣٤		
خرائط المفاهيم	لا توجد دورات	٧٨	٢٤.٦٢	١٣.٩٤	٤.٠٩	٠.٠١
	يوجد دورات	٢٤	١٢.٤٢	٧.٥٩		
التقييم الذاتي	لا توجد دورات	٧٨	٨.٣١	٠٧.٦	٢.٥٩	٠.٠١
	يوجد دورات	٢٤	٥.٠٠	٢.٦٠		
الدرجة الكلية	لا توجد دورات	٧٨	١١٢.٨٧	٥٨.٣٩	١.٦٦	غير دالة
	يوجد دورات	٢٤	٩٢.٥٠	٢٥.٨٠		

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة اختبار (ت) للفروق في استخدام التقويم البديل وفقا للدورات في مجال التقويم جاءت دالة في الأساليب: تقويم الأقران، خرائط المفاهيم، التقويم الذاتي في اتجاه من لم يحصلن على دورات أما باقي أساليب التقويم فلم تكن الفروق دالة، وتعزو الباحثتان سبب ذلك في قلة عدد الدورات المقدمة في استخدام أساليب التقويم البديل للمعلمات أو تقديم هذه الدورات لعدد قليل من المعلمات والتي يكون تقديمها بشكل نظري دون التطبيق الفعلي والمتابعة مما أدى لعدم فائدة هذه الدورات المقدمة عدم رغبة المعلمات بالالتحاق بها، وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الزهراني (٢٠٢١م).

رابعا: الفروق وفقا للمؤهل

لتعرف دلالة الفروق وفقا للمؤهل في استخدام التقويم البديل تم استخدام اختبار (مان ويتني) للفروق بين مجموعتين مستقلتين عددها قليل وجاءت النتائج كما بجدول (١٩) التالي

جدول (١٩) قيمة (u) ودلالتها للفروق في واقع استخدام التقويم البديل وفقا للمؤهل

الأسلوب	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء	بكالوريوس	٨٤	٤٩.٥٧	٤١٦٤.٠٠	٥٩٤	غير دالة
	ماجستير	١٨	٦٠.٥٠	١٠٨٩.٠٠		
ملف الإنجاز	بكالوريوس	٨٤	٤٧.٤٣	٣٩٨٤.٠٠	٤١٤	٠.٠١
	ماجستير	١٨	٧٠.٥٠	١٢٦٩.٠٠		
تقويم الأقران	بكالوريوس	٨٤	٥٤.٧١	٤٥٩٦.٠٠	٤٨٦	٠.٠٥
	ماجستير	١٨	٣٦.٥٠	٦٥٧.٠٠		
خرائط المفاهيم	بكالوريوس	٨٤	٥٧.٧١	٤٨٤٨.٠٠	٢٣٤	٠.٠١
	ماجستير	١٨	٢٢.٥٠	٤٠٥.٠٠		
التقييم الذاتي	بكالوريوس	٨٤	٥٤.٩٣	٤٦١٤.٠٠	٤٦٨	٠.٠١
	ماجستير	١٨	٣٥.٥٠	٦٣٩.٠٠		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٨٤	٤٩.٧٩	٤١٨٢.٠٠	٦١٢	غير دالة
	ماجستير	١٨	٥٩.٥٠	١٠٧١.٠٠		

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة اختبار (ت) للفروق في استخدام التقويم البديل وفقا للمؤهل جاءت دالة في غالبية أساليب التقويم البديل في اتجاه الماجستير لأسلوب ملف الإنجاز وفي اتجاه البكالوريوس لأساليب: تقويم الأقران وخرائط المفاهيم والتقويم الذاتي ولم تكن الفروق دالة في أسلوب التقويم القائم على الأداء والدرجة الكلية، وتختلف الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة الصلوي(٢٠١٧م) التي أوجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المؤهل الأعلى لجميع أساليب التقويم البديل، وتختلف كلياً مع دراسة الزبيدي(٢٠١٩م)،و كوثر الحراحشة(٢٠١٦م) ،و حصة الاصقة والدولات(٢٠١٦) في عدم وجود فروق في استخدام أساليب التقويم البديل لصالح المؤهل.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحثتان توصيان بما يلي:

- توجيه المعلمات لاستخدام أساليب التقويم البديل في التقويم بالمرحلة المتوسطة لما له من أثر إيجابي على العملية التعليمية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لتدريبيهن على كيفية استخدام أساليب التقويم البديل في العلوم لتقويم طالبات المرحلة المتوسطة.

- تطوير أدلة تدريس للمعلمات لتوضيح كيفية استخدام أساليب التقويم البديل في تقويم العلوم بالمرحلة المتوسطة لتكون عوناً لهن على التقويم وفقا لمبادئ كل أسلوب.
- عقد لقاء دوري بين المعلمات والطالبات، ليتعرف كلا الطرفين على دورهم في أساليب التقويم البديل.
- العمل على تقليل نصاب المعلمات والاستعانة بالمزيد من المعلمات وأخصائيات التقويم، وتقليل أعداد الطالبات في الفصل الواحد.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية التي تدفع المعلمات لاستخدام أساليب التقويم البديل
- إعداد دليل إرشادي للمشرفات والمعلمات وأولياء الأمور يتضمن أهداف التقويم البديل وأساليبه وطبيعته وكيفية تطبيقه، بما يُسهم في تحقيق أعلى المستويات في الممارسات التدريسية والتقويمية ونشر الوعي المجتمعي.
- الاهتمام بتقويم الطالبات باستخدام التقويم البديل لما له من آثار إيجابية على تنمية التحصيل ومهارات التفكير ومهارات القرن الحادي والعشرين؛ نظراً لأهميتها لطالبات تلك المرحلة ومتطلبات العصر.
- تطوير مقررات العلوم في المرحلة المتوسطة لتتضمن أساليب التقويم البديل وتدريب الطالبات عليها.

مقترحات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فإن الباحثتان توصيان بالمقترحات التالية:

- القيام بأبحاث لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمات العلوم بجميع المراحل على استخدام أساليب التقويم البديل في العملية التدريسية في منطقة عسير.
- إجراء دراسات للكشف عن فاعلية استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديل في تنمية التحصيل ومهارات التفكير لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- إجراء أبحاث حول التقويم البديل وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات.

المراجع:

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥). *التفكير من منظور تربوي*. القاهرة: عالم الكتب.
- الاصقة، حصة محمد والدولات، عدنان سالم.(٢٠١٦). درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات – العلوم التربوية –الاردن*، ٤٣ (١) ،٣٧ – ٤٨

- أبو خليفة، ابتسام، وغازي خضر، وانتصار عشار، وحنان هماش. (٢٠١١). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *مجلة دراسات، الجامعة الأردنية*،١(٣٨)، ٩٨٤-١٠٠٢.
- الثبيتي، عمر عواض.(٢٠٢٠). مدى معرفة وممارسة المعلمين والمعلمات باستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في تقويم الطلاب في بعض مدارس محافظات الرياض،٣١ (١٢٤)، ١٦٦-٢١٤.
- جابر، جابر عبد الحميد.(٢٠٠٥).*التدريس والتعلم الأسس النظرية- الاستراتيجيات والفاعلية*. دار الفكر العربي.
- الحراحشة، كوثر عبود.(٢٠١٦). واقع استخدام معلمي العلوم الاستراتيجية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات – الأردن*،٢٢ (٤)،٣٣٥ - ٣٧٢
- خليل، محمد أبو الفتوح.(٢٠١١). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. مكتبة الشقري.
- الزبيدي، محمد حسن يحيى.(٢٠١٩). واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*،٦٦، ٣١٩-٣٥٤.
- الزهراني، محمد بن راشد.(٢٠٢١). واقع التقويم البديل في التعليم العام بمحافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(١٣٧)،١٤١-١٦٢.
- زيتون، حسن حسين.(٢٠٠٧). *أصول التقويم القياس التربوي المفهومات والتطبيقات*. الدار الصولتية للتربية.
- زيتون، عايش محمود.(٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجيات التدريس العلوم*. دار الشروق.
- سليمان، سميحة محمد.(٢٠١٥).*التعلم النشط فلسفته استراتيجياته تطبيقاته تقويم نواتجه*. قصر السبيل.
- الشمراني، صالح علون والشمراني، سعيد محمد والبرصان، إسماعيل صبري والدرواني، بكيل أحمد .(٢٠١٦). *إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في*

العلوم والرياضيات TIMSS 2015 "تقرير مختصر". مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، هيئة تقويم التعليم: الرياض.

- الصلوي، محمد علي طاهر. (٢٠١٧). واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس- المملكة العربية السعودية*، (٨٨)، ٤٠٣-٤٢٢.
- عبدالسلام، عبدالسلام مصطفى.(٢٠٠١).*الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالسلام، عبدالسلام مصطفى.(٢٠١٦). *تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة*(ط.٣). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالقادر، بسباسي ومحمد، مصابيح.(٢٠٢٢). التقويم البديل ودوره في تجويد العملية التعليمية. *مجلة آفاق للعلوم- الجزائر*، ٧(٤)، ٢١٣-٢٢٨.
- عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كمال وعدس، عبدالرحمن.(٢٠١٥). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط.١٧). الأردن: دار الفكر.
- العساف، صالح حمد.(٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط.٤). مكتبة العبيكان.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي – اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة:* دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٤). *التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٧). *التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية تطبيقاته الميدانية*. دار الفكر العربي.
- علي، محمد السيد. (٢٠٠٩).*التربية العلمية وتدريس العلوم*(ط.٣).الأردن: دار المسيرة.
- علي، محمد السيد. (٢٠١١ A). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. الأردن: دار المسيرة.
- علي، محمد السيد. (٢٠١١ B). *موسوعة المصطلحات التربوية. الأردن:* دار المسيرة.
- غانم، محمود محمد.(٢٠٠٩). *مقدمة في تدريس التفكير*.دار الثقافة.

- الفريق الوطني للتقويم. (٢٠٠٤). *استراتيجيات التقويم وأدواته*. إدارة الامتحانات والاختبارات. الأردن، وزارة التربية والتعليم.
- معشي، خالد بن محمد والمقحم، إبراهيم بن مقحم.(٢٠١٧). تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية- جامعة الإمام محمد بن سعود*،(١٠)،٢٣٥-٢٧٢.
- مهيدات، عبد الحكيم والمحاسنة، إبراهيم. (٢٠٠٩). *التقويم الواقعي*. دار جرير للنشر والتوزيع.
- هاشم، كمال الدين والخليفة، حسن جعفر. (٢٠١١). *التقويم التربوي مفهومه- أساليبه- مجالاته- توجهاته الحديثة* (ط.٣). مكتبة الرشد.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠٢١). *تقرير تيمز ٢٠١٩ نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي*. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم.
- Akbulut, O& Akbulut, K.(2011).*Views of Female Science and Technology Teacher Leaders on ' Alternative assessment .Procedia social and Behavioral Sciences*,15.(2),3531-3535. Retrieved 9/10/2023 from https://www.researchgate.net/publication/251713883_Science_and_technology_teacher_candidates' opinions regarding alternative assessment
- Allen, D. D. & Flippo, R. 2002 . *Alternative assessment in the preparation of educators' literacy: responses from students. Reading Psychology*, 23, 15-26. . Retrieved 9/10/2023 from https://www.researchgate.net/publication/247510594_Alternative_assessment_in_the_preparation_of_literacy_educators_Responses_from_students
- Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. & Robinson, A. (2005*). Development of Authentic Assessments for the Middle School Classroom*. XVI,2/3, 119-133. Retrieved 8/10/2023 from. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ698321.pdf
- Mueller.J. (2012) .*The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing student learning through online Faculty Development*. Retrieved 8/10/2023 from https://jolt.merlot.org/documents/vol1_no1_mueller_001.pdf

- Oren, F. Ormanci, U. Evrekli, E .(2014).*The Alternative Assessment Evaluation Approaches Preferred by Pre-Service Teachers and Their Self-Efficacy towards these Approaches .Education and Science*,39(173),101-116. Retrieved 8/10/2023 from https://www.researchgate.net/publication/286575108_The_Alternative_Assessment-Evaluation_Approaches_Preferred_by_Pre-Service_Teachers_and_Their_Self-Efficacy_towards_these_Approaches
- Svinicki, M. 2004 . *Authentic assessment: testing in reality. New Directions for Teaching and Learning*, 100(4), 23-29. Retrieved 7/10/2023 from. https://harper-academy.net/wp-content/uploads/2020/11/Svinicki-2005-Authentic-Assessment.pdf