البحث الثالث:

درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مدينة مكة المكرمة

إعداد :

أ / عزة صالح عبدالله الزهراني

حاصلة على درجة الماجستير

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية

درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مدينة مكة المكرمة

أ / عزة صالح عبدالله الزهراني
حاصلة على درجة الماجستير
وزارة التعليم المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الأصيل : التقويم المعتمد على الأداء ، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بالتواصل، والتقويم الذاتي، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الدراسة ، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات . اتّبعت الباحثة المنهج الوصفي ، وتم تطوير وتصميم أداة للدراسة وهي عبارة عن استبانة، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٩٧) معلمة في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة . وأظهرت النتائج أن ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (٣.٠٩)، وجاءت مرتبة كالتالي: مجال استراتيجية التقويم استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تلتها استراتيجية التقويم بالملاحظة ثم استراتيجية التقويم بالتواصل وفي المرتبة الرابعة جاءت استراتيجية التقويم الذاتي . كما أظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل يعزى لمتغير الخبرة التعليمية لصالح المعلمات المتوسطات الخبرة (٥ -١٠ سنوات) ، بينما لا يوجد فرق دال احصائيا لأثر المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

الكلمات المفتاحية : التقويم الأصيل – المرحلة الثانوية – معلمات العلوم

The Extent to Which Makkah secondary School Teachers Implement Authentic Assessment Strategies

Azzh Saleh Abdullah AL - Zahrani

Abstract

This study aimed at identifying the extent to which biology Studies Makkah secondary school teachers implement authentic forms of assessment; namely: performance-based assessment, assessment, observation assessment, communication assessment and self-assessment .The study also sought to identify the extent to which such assessment practices are related to and impacted by qualification and experience variables.The study used descriptive approach in designing a survey which highlighted the above mentioned assessment practices. Having ensured the reliability and validity of the survey, the researcher administered the survey to a study sample of 97 female teachers in Makkah .Findings revealed average overall results in terms of implementing these assessment strategies with a mean of 3.09 Frequency of implementation came in the following order :performance assessment strategy came in the first position, followed by observation assessment communication assessment, and self-assessment which came in the last position .Results also showed the presence of statistically significant in favor of those with than (5-10)

years of experience. No statistically significant differences related to qualification were found at the level of (0.05) .
Keywords: Authentic assessment, secondary School, female teachers

• المقدمة :

يعد التقويم التربوي عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم .(كراجه ، ١٩٩٧م).

ويمثل التقويم التربوي مقومًا أساسيًا من مقومات العملية التربوية يستخدم للحكم على مدى النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة ولما كان الهدف الأساسي للعملية التربوية هو إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلمين ؛ فإن الدور الرئيسي للتقويم هو تحديد ماهية التغيرات الحادثة في سلوك المتعلمين في ضوء الأهداف للتعرف على مدى التقدم نحو هذه الأهداف (الوناس ، ٢٠١٧م) .

وعلى الرغم من أن الاختبارات بأنواعها المختلفة تعد من أهم أشكال التقويم التي يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية إلا أنها لاقت الكثير من النقد والاعتراض ومن ذلك ما ذكره (Modaus, 1988) والذي اعتبر بأن الاختبارات التقليدية استعمار تربوي يمثل خطرا على النظام التعليمي في المدارس.

وفي نفس السياق يضيف (Morgan & Waston , 2002)إن من أكثر الأمور سلبية في أي نظام تعليمي سيطرة الاختبارات التقليدية على تقويم الطلبة، وعلى ممارسات المعلمين وسلوكيات الطلاب داخل غرفة الصف ، ما يجعل من العملية التعليمية تتمحور حول مدى تذكر وحفظ الطلبة للقوانين الرياضية والاجراءات الروتينية .

ونتيجة للانتقادات التي وجُهت إلى التقويم التقليدي دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم وحركات الإصلاح التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل يركز على تقويم الأداء ويسمى التقويم الأصيل أو الواقعي، و يشكل هذا التقويم مدخلًا بديلا لتقويم الطالب بطريقة أكثر اتساعا وديناميكية ، مما تتضمنه الاختبارات التقليدية باعتبار أن المعرفة تكوينية بنائية يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة (علام ، ٢٠٠٩) .

وبين(McTighe, & Pickering, Marzano , 1993) ثلاثة أسباب تتطلب الإصلاح في مجال التقويم التربوي من خلال استخدام تقويم الأداء :

- تغيير طبيعة الأهداف التربوية.

- العلاقة بين التقويم وعمليتي التعليم والتعلم.
- محدودية الطرق الحالية في رصد الأداء بموثوقية.

إن من أهم سمات التقويم الأصيل أنه يعكس إنجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية. فهو يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلّم، يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا ، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات ، أو لحل المشكلات الحقيقية التي يعيشونها فتتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (thinking Reflective) الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة (الفريق الوطني للتقويم ، ٢٠٠٤) .

كما أن أدوات التقويم البديلة عندما تستخدم لأهداف بنائية فإنها تعتبر أساليب تقويمية ديناميكية لأنها تزودنا بتغذية راجعة فعالة تشير إلى الفروق بين أداء المتعلمين . (Shepard , 2002)

إن التوجهات الجديدة عالميا لكثير من الأنظمة التعليمية نحو المدرسة المعرفية بدلا من السلوكية اقتضى من المعلمين تحولا جذريا في نظرتهم الضيقة لعملية تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم والتي كانت تعنى فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة و أصبح المعلم وفقا لهذا التوجه الجديد مطالبا باستخدام استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعلّم وتعليم طلبته تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات وتهتم بمهارات التفكير وخاصة العليا منها (برهم والبشير،٢٠١٦).

كما أن فكرة التقويم البديل تقوم على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمه بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالا نشطا مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية والأداء المرتفع. (الصراف، ٢٠٠٢) .

وتهتم استراتيجيات التقويم الأصيل بتشجيع المتعلمين على الاكتساب الحقيقي للمعلومة من جهة تفعيل مهارات التفكير التأملي من جهة أخرى .(Muirhead, 2002)

إن من أهم نقاط القوة التي يراه ا(Stechschulte , & Larson, , 2002 Donavan) في التقويم الأصيل ، أنه يعمل على تحويل التقويم التقليدي المرتكز حول المعلم إلى تقويم يرتكز حول الطالب ، وبذلك يكون الطالب دور نشطا إيجابيا منهمكا في هذه العملية. وتمكن الميزة السابقة المعلمين من ملاحظة أداء طلبتهم الفعلي والحقيقي(Gregg &Simon, 1993) ،

وبذلك يكون دور المعلم الميسر والمسهل والمرشد والموجه وهو ما يتوافق مع مبادئ النظرية البنائية .

إن التقويم الحقيقي ينطلق من العمليات التحليلية والتفصيلية في التقويم والتي تسمى بالمستويات الجزئية في حين ينطلق التقويم التقليدي من المستويات الكلية للتقويم، حيث يركز التقويم الحقيقي على العمليات التي يقوم بها الطالب، في حين يركز التقويم التقليدي على الحلول والنتائج، وتتسم الأولى بكونها عملية متزامنة ومطورة لعمليات التعليم والتعلم (Boyd, 2004) .

إن التقويم البديل تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم وإنما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوعة مثل ملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته وإجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة (Bakker, 1990).

وتضيف أبو علام (٢٠٠٥) أن التقويم الحقيقي يراعي الفروق الفردية بين الطلبة على اختلاف ميولهم وقدراتهم لذلك على المعلمين استخدامه من خلال أساليبه المتنوعة .

إن التقويم الأصيل لا يعد بأي حال من الأحوال بديلا للتقويم التقليدي الذي يستهدف معارف ومهارات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها غير أنه في المهام الجديدة للتقييم يصبح المحتوى المعرفي وسيلة لغاية وليس غاية في حد ذاته . (جابر ، ٢٠٠٧) .

وعلى كل حال فقد أحدث التقويم البديل تحولات جذرية في فلسفة التقويم التربوي عامة وتقويم تحصيل الطالب وأدائهم خاصة ومن ذلك ما ذكره كوليك (Kulieke) والذي أشار إلى ثلاثة تحولات أساسية هي التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد ومن اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة و التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل .

إن التوجه نحو التقويم الأصيل أصبح ضرورة تعليمية حتميه ؛فلقد استطاع هذا النمط التقويمي أن يجد مكانه في عمليتي التعليم والتعلم نظرا لما يوفره من أدوات القياس المناسبة في المواقف التعليمية الواقعية من جهة وإتاحته المجال أمام المتعلمين لممارسة الأنشطة العلمية والعملية المختلفة، من جهة أخرى ، إضافة إلى توجيه تعلمهم نحو تنمية مهارات التفكير العليا وتوظيف المعارف المكتسبة لحل المشكلات الحياتية المختلفة من جهة ثالثة (مهيدات والمحاسنة، ١٤٣٠ه) .

ويذكر (البلطان) نقلا عن (Wavering and Davies ١٩٩٩) أربع فوائد للتقويم البديل تتمثل في الارتقاء بعملية التعلم من خلال تحويله إلى تعلم

ذو معنى ، و دعم الاختلاف في أساليب التعلم لكونه يركز على نتاجات مختلفة في الأصل ، والارتقاء بمستويات التفكير العليا من خلال دعم مهارتي الاستنتاج والاستدلال ، وتجويد التقويم من خلال الاعتماد على تعريف واضح لمعايير تقويم أداء الطالب ، ثم إبلاغها للطلاب ما يوجد فرصة مناسبة لأن تنفذ هذه المعايير بصرامة أكثر.

وترى الباحثة بأن التوجه إلى أساليب التقويم الأصيل في مواد العلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية ضرورة ملحة وواقع لا يمكن إهماله وذلك لكون المناهج المطبقة حاليا هي متوافقة مع المدرسة البنائية التي تتعارض مع أساليب التقويم التقليدي ، كما أن هذه المناهج مزودة في الأصل بأدلة خاصة بالتقويم الأصيل تساعد المعلمين في اعتماد هذا النمط والانطلاق بالتقويم نحو آفاق أكثر رحابة وارتباطا بالتعلم الحقيقي ما يساعد بدوره في تجويد عملية تدريس مواد العلوم الطبيعة في كافة المراحل التعليمية المختلفة ،

- **الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي**

يختلف التقويمين في عدد من النقاط الجوهرية تلخصها الباحثة استنادا إلى (زيتون، ١٤٢٨هـ،) في الجدول التالي :

جدول (١): مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي

م	وجه المقارنة	التقويم البديل	التقويم التقليدي
١	طبيعة المهام	- مهام حقيقية - لها صلة بواقع الطالب. - يطلب من الطلاب إنجازها أو أداؤها .	- اختبار تحصيلي أسئلته كتابية . - قد لا يكون لها صلة بواقع الطالب. - يطلب من الطلاب الإجابة عنه .
٢	طبيعة الأداء	- تطبيق معارف ومهارات ودمجها لإنجاز المهمة	- تذكر معلومات سبق لهم دراستها
٣	زمن الأداء	- يستغرق إنجاز المهمة وقتاً طويلاً نسبياً يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام.	تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتاً قصيراً نسبياً (ما بين ١٥ - ١٢٠ دقيقة).
٤	مهارات التفكير	- يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب) .	- يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة (التذكر، الاستيعاب).
٥	طبيعة الأساليب التقويمية	- جماعية يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة.	فردية حيث أن إجابة الطلاب على الاختبار التحصيلي فردية دائما .
٦	أنواع الأساليب التقويمية	- يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب إلخ.	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية
٧	النتيجة النهائية	- 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.

- **استراتيجيات التقويم الواقعي أو البديل وأدواته** :

تعّرف الاستراتيجية بأنها : تخطيط منظم ومخطط له على المدى البعيد، ويحقق ميزة للمؤسسات لتلبية احتياجات المجتمع ، والوفاء بتوقعات أصحاب المصلحة . (Riley, 2012)) .

وبالرغم من اختلاف طرق تصنيف استراتيجيات التقويم الأصيل وأدواته فإن جميعها تركز على آلية واحدة تتمثل في إيجاد مواقف واقعية يمكن من خلالها تقويم الأداء الفعلي وستتبنى الباحثة في دراستها هذه تقسيم (عودة ، ٢٠٠٥) لاستراتيجيات التقويم الأصيل وفقا لما يلي :

جدول (٢): استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

م	الاستراتيجية	الأدوات
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	أ –المشروع (Project): استقصاء يقوم به الطالب بمفرده أو بمشاركة زملائه بهدف الإجابة عن سؤال أو القيام بتجربة أو حل مشكلة.
		ب – التقارير (Report) : وصف لموقف تعليمي أو حدث كحضور تجربة أو مشاهدة فيلم تعليمي أو تقرير عن رحلة علمية أو حل آخر لمسألة .
		ج – العرض :يتطلب من الطالب عرض ما تعلمه داخل الغرفة الصفية بهدف إظهار قدرته على مواجهة التحديات .
		د – المحادثة :تعبير شفوي يؤديه الطالب خلال فترة زمنية محددة
		ه –المناظرة :لقاء بين متناظرين فرادى أو مجموعات حول موضوع معين يبدي فيه كل طرف قدرته على الإقناع والتواصل والاستماع واحترام رأي الآخر.
		و – لعب الأدوار (Role play) : ممارسة الطالب لحركات أو ادوار للكشف عن مهارات الطالب المعرفية والأدائية .

جدول (٣): استراتيجية الملاحظة

م	الاستراتيجية	الأدوات
٢	استراتيجية الملاحظة	أ – قائمة الرصد (الشطب :)قائمة وصف لفظية تتضمن اجابتين لوصف السلوك مثل موافق / غير موافق أو متقن / غير متقن.....
		ب – سلالم التقدير :هي أدوات تقديرية لوصف كمية ومقدار ونوعية قيام الفرد بسلوك معين، ومنها سلالم التقدير العددية ، وسلالم التقدير اللفظية وسلالم التقدير اللفظية العددية ، وتكون ضمن تدريج ثلاثي فأكثر.
		ج – سجل وصف سير التعلم :وصف حر وعلمي من قبل المتعلم للخبرات التعليمية والاحداث التعليمية التي يمر بها خارج الغرفة الصفية ويتضمن الرصد والتأمل لما يتم رصده

جدول (٤): استراتيجية التواصل

م	الاستراتيجية	الأدوات
٣	استراتيجية التواصل	أ –المقابلة: لقاء بين المعلم والطالب محدد مسبقا حيث يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين.
		ب –الأسئلة والأجوبة: أسئلة مباشرة من المدرس إلى الطالب أو العكس حول التعلم حيث تساعد المدرس على رصد مدى تقدم تعلم الطالب، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات .
		ج – المؤتمر: لقاء مبرمج يعقد بين المدرس والطالب لتقويم مدى تقدم الطالب في انجاز مشروع معين إلى تاريخ معين من خلال النقاش) .

جدول (٥): استراتيجية مراجعة الذات

م	الاستراتيجية	الأدوات
٤	استراتيجية مراجعة الذات	أ – تقويم الذات: قدرة المتعلم على التحليل والاستبصار والحكم على أدائه ضمن معايير واضحة ومحددة.
		ب – يوميات الطالب: ما يكتبه المتعلم من أفكار وخواطر لما قرأه أو شاهده أو سمعه.
		ج – ملف الطالب: ملف يتضمن نماذج من الأعمال والمهام والواجبات التعليمية التي ينجزها الطالب بحيث يتم انتقاؤها بعناية لتوضح درجة تقدم عملية التعليم والتعلم لدى الطلبة.

إن استخدام الاستراتيجيات السابقة لم يعد نوعا من التجارب قصيرة المدى أو الاجتهادات الشخصية الوقتية حيث أكدت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي بالمملكة العربية السعودية النقاط التالية :

- أهمية استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي حيث أنه من الضروري أن يبرهن الطلاب الذين يتخرجونٍ من أي برنامج على قدراتهم على تذكر المعارف وعلى تطويرهم مدى واسعاً من المهارات التي تعلموها،
- يمكن اختبار تلك المعارف والمهارات من خلال عمليات التقييم المناسبة دون أي عناء كبير،
- يعتمد نجاح الطلاب أو رسوبهم أو الدرجات التي يحصلون عليها على أدائهم ،
- الهدف الحقيقي ليس مجرد إمكانية اجتياز الطلاب الاختبارات والمهام فقط ولكنه يتمثل في
  - ✓ تذكر المعارف التي اكتسبوها وتطبيقها حياتهم الشخصية والمهنية ولسنوات عديدة بعد تخرجهم .
  - ✓ التصرف بشفافية وبروح لمسؤولية وبشكل أخلاقي في الظروف الصعبة
  - ✓ الاستمرار في زيادة معارفهم من خلال عادات التعلم مدى الحياة.
  - ✓ القدرة على التواصل الفعّال .
  - ✓ الاستخدام المناسب وَالكفءَ لتقنيةِ المعلومات،
  - ✓ القدرة على المبادرةِ في الأنشطة الفرديةِ والجماعية،

إن تطوير الخصائص السابقة يتطلب استخدام طرائق تعليم تأخذ الطلبة لآفاق أبعد من مجرد اكتساب المعارف والمهارات وتركز على استخدامها في مواقف عملية وبشكل مستمر وهذا لا يكشف عنه إلا من خلال استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي أو البديل . (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٩ م) . وقد تعددت الدارسات التي تناولت موضوع التقويم الأصيل بمسمياته المختلفة وستعرض الباحثة أهم الدراسات المرتبطة بموضوع دراستها وفقا لما يلي :

- **دراسة عبدالله** (٢٠٠٩) :

هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لبعض أساليب التقويم الأصيل (الأسلوب المعتمد على الأداء، والمعتمد على الورقة والقلم، والمعتمد على التواصل، والمعتمد على مراجعةِ الذات، والمعتمد على الملاحظة) واشتملت عينة الدراسة على (٥٢) معلماً ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن درجة استخدام المعلمين لأسلوب التقويم المعتمد على الأداء قد حلت بالمرتبة الأولى وحلّ أسلوب الورقة والقلم بالمرتبة الثانية يليها أسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة بالمرتبة الثالثة في حين جاء استخدام أسلوب التقويم المعتمد على التواصل بالمرتبة الرابعة ، بينما جاء أسلوب التقويم المعتمد على مراجعة الذات بالمرتبة الأخيرة ،

- **دراسة الحاج** (٢٠١٠) :

هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة واستخدام معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديل في المدارس الحكومية في الأردن. اشتملت الدراسة على (١٥٠) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى أن درجة معرفة

المعلمين لأساليب التقويم البديل كانت متوسطة، بينما درجة استخدامهم لأساليب التقويم كانت مرتفعة.

• **دراسة أبو خليفة وآخرين** (٢٠١١) :

هدفت إلى التعرف على درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، والى التعرف على أثر عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية للمعلمين، والجهة المشرفة على المدرسة، وأظهرت النتائج أن التقويم الشفوي جاء بالمرتبة الأولى، وسجل وصف سير التعلم بالمرتبة الأخيرة، أما فيما يتعلق بالاستراتيجيات، فقد جاءت استراتيجية الورقة والقلم (الاختبارات الكتابية) بالمرتبة الأولى، واستراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة، كما أن هناك فرق ا يعزى لمتغيرات : الخبرة، والجهة المشرفة عل المدرسة والدرجة العلمية.

• **دراسة الزعبي** (٢٠١٢) :

هدفت الدراسة للكشف 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 تكونت عينة الدراسة من (٩١) معلما ومعلمة أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لازالت دون المأمول .

• **دراسة الأصقه والدويلات** (٢٠١٢) :

هدفت إلى التعرف إلى درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطق القصيم في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) معلمة، بينت نتائج الدراسة أنّ استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديلة تعزى لمتغيريْ الخبرة والوظيفية والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

• **دراسة البشير وبرهم** (٢٠١٢) :

هدفت لاستقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، واشتملت عينة الدارسة على (٨٦) معلم ا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والتواصل، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات، وعدم وجود فرق يعزى لأثر التخصص، ووجود فرق يعزى لعدد سنوات الخبرة.

• **دراسة الخالدي** (٢٠١٤) :

هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل، واشتملت عينة الدراسة على (١٩) مشرفا

ومشرفة تربوية، (77) مديرًا ومديرة من المدارس المتوسطة بمدينة الطائف، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف درجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة لمها ارت التخطيط واستخدام أدوات التقويم ومتابعة نتائج التقويم البديل، وكذلك عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة في ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل تبعاً لمتغير النوع.

- **دراسة التميمي و الدلبحي** (٢٠١٧) :

هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوادمي لأساليب التقويم القائم على الأداء. و التعرف على الفروق في درجة استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوادمي لأساليب التقويم البديل باختلاف متغيرات عدد الدورات التدريبية والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. تكوّن مجتمعُ الدراسة من جميع معلمات الحاسب الآلي في مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية الحكومية بمحافظة الدوادمي ويبلغ(١٠٠)معلمة. تمثلت عينة الدراسة في عينة مكونة من (٥١) معلمة تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة. وتمثلت أبرز نتائج الدراسة في أن مستوى إعداد أساليب وأدوات التقويم القائم على الأداء من جانب معلمات الحاسب تحقق بدرجة متوسطة مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات استخدام المعلمات لأساليب التقويم القائم على الأداء حسب متغير عدد الدورات التدريبية ومتغير المؤهل العلمي وعدم وجود فروق حسب متغير عدد سنوات الخبرة .

- **مشكلة الدراسة** :

ينظر إلى التقويم الأصيل على أنه من نمط تقويمي حديث في ميدان التعليم ويستمد هذا التقويم أهميته من تركيزه على معارف ومها رات وخبرات المتعلمين بصورة بعيدة عن النمطية والسلبية الموجودة في بعض أنماط التقويم التقليدي . وهذا ما يؤكده (Achieve) حيث أشار إلى أن وجود فجوة بين التدريس والتقويم والواقع وهذا ما يتطلب التوجه نحو منحى التقويم الأصيل . ومن خلال الخبرة التدريسية للباحثة ، وأثناء المشاركة في وضع الخطط التطويرية لتدريس مقررات ماجروهل فقد لاحظت أن اهتمام معلمات العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية يتركز على الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى ما يعني نمطية التقويم (التركيز على الاختبارات) كما لاحظت الباحثة أن عدداً من المعلمات ليس لديهن المعرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي من حيث أنواعها وأدواتها وطرق تطبيقها ، لذلك جاءت هذه الد راسة للكشف عن درجة ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم الواقعي .

- **أسئلة الدراسة** :

- ما درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مدينة مكة المكرمة؟
- هل تختلف درجة ممارسة معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية في منطقة مكة المكرمة لاستراتيجيات التقويم الأصيل باختلاف المؤهل العلمي والخبرة التعليمية؟

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف على درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مدينة مكة المكرمة .
- التعرف على الاختلاف في درجة ممارسة معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية في منطقة مكة المكرمة لاستراتيجيات التقويم الأصيل والتي تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي والخبرة التعليمية .
- أهمية الدراسة :
- مساعدة معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية في التعرف على استراتيجيات التقويم وكيفية ممارستها .
- تقديم تصور علمي واضح لإدارة الإشراف التربوي عن واقع ممارسةٍ استراتيجيات التقويم الأصيل وتحديد الاستراتيجيات الأقل استخداما وأخذها بعين الاعتبار أثناء الزيارات الإشرافية .

- **حدود الدراسة** :

- البشرية: معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.
- الزمانية: العام الد راسي : ١٤٣٧ -١٤٣٨ هـ
- المكانية: المدارس الثانوية بنات في مدينة مكة المكرمة .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **استراتيجيات التقويم الأصيل** :

بأنه متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المعلم، وتوضيحات شاملة وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن. (علي، ٢٠١١)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها : الأساليب التي تستخدمها المعلمة للحكم على مدى تقدم الطالبات من خلال قيامهن بأنشطة متنوعة توظف من خلالها الجوانب المعرفية والمهارية في الحياة العملية الواقعية وتتحدد في هذه الدراسة بأربع استراتيجيات هي التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة و التواصل ومراجعة الذات

- **التقويم الأصيل** :

تتبنى الباحثة تعريف (البلاونة ٢٠١٠م) والذي يعرف التقويم الأصيل على أنه " التقويم من خلال تقديم مهام ادائية 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".

- **متغيرات الدراسة** :

- ١) **المتغيرات التصنيفية للدراسة وهي**:

- الخبرة التعليمية ولها ثلاثة مستويات: قصيرة (أقل من ٥ سنوات) - متوسطة (من ٥ -١٠ سنوات) - طويلة (أكثر ١٠ سنوات).

- المؤهل العلمي: (الدبلوم، البكالوريوس، دراسات عليا).

• ٢) **المتغيرات التابعة**:

- درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مدينة مكة المكرمة .

• **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

اتّبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تصميم استبانة لقياس درجة ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم الأصيل وتحديد أثر بعض المتغيرات ر على درجة الممارسة وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع التقويم الأصيل .

• **المجتمع والعينة** :

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الأحياء للمرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) معلمة تم الحصول على استجابتهن من خلال الاستبيان الإلكتروني .

الجدول (٦): توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة العملية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٩١	٩٣,٨١
	ماجستير	٧	٦,١٨
الخبرة العملية	أقل من ٥	٣	٣,١٧
	من ٥ -١٠	٤٠	٤١,٢٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٤	٥٥,٦

• **أداة الدراسة** :

استخدمت الباحثة استبانة مكوّنة من جزأين : يتعلّق الجزء الأول بخصائص أفراد العينة(المؤهل العلمي، والخبرة العملية) . وتكون الجزء الثاني من استراتيجيات التقويم الواقعي من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة،

وتكّون مقياس التقويم الأصيل من أربعة مجالات متعلقة باستراتيجيات التقويم الأصيل وهي:

- مجال استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء -مجال استراتيجية التقويم بالملاحظة،
- مجال استراتيجية التقويم بالتواصل -مجال استراتيجية التقويم بالذات، وتكوّنت كل استراتيجية من مجموعة من الفقرات التي تقيسها من خلال خمس درجات للمقياس بحيث إذا كان المتوسط:
  - ✓ أقل من (١.٨٠) درجة تعّبر عن درجة ممارسة قليلة جدا .
  - ✓ أكبر من (١.٨٠)، وأقل من (٢.٦٠) درجة تعّبر عن درجة ممارسة قليلة.
  - ✓ أكبر من أو تساوي (٢.٦٠)، وأقل من (٣.٤٠) تعّبر عن درجة ممارسة متوسطة.
  - ✓ أكبر من أو تساوي (٣.٤٠)، وأقل من (٤.٢٠) تعّبر عن درجة ممارسة كبيرة.

✓ أكبر من أو تساوي (٤.٢٠) وأقل من (٥) تعبّر عن درجة ممارسة كبيرة جدا، وتم استخدام هذا المقياس لغرض تحليل النتائج .

- **صدق الأداة وثباتها** :
- **الصدق الظاهري**
- **صدق المحكمين** :

تم عرض الأداة في صورتها الأولية -على (٧) من المختصين والمختصات في مجال المناهج وطرق التدريس وكذلك معلمات ومشرفات الأحياء بمكة المكرمة لإبداء رأيهن في : مدى انتماء الفقرات للمحاور - ووضوح الصياغة، اقتراح التعديل ، أو الإضافة المناسبة من فقرات، وفي ضوء آراء المحكمين، تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية المكونة من أربع محاور كالتالي:

- المحور الأول: التقويم المعتمد على الأداء ويضم (٦) فقرات،
- المحور الثاني: التقويم بالملاحظة ويضم (٦) فقرات
- المحور الثالث: التقويم بالتواصل ويضم (٦) فقرات،
- المحور الرابع: التقويم بالذات ويضم (٦) فقرات،

- **صدق الاتساق الداخلي**:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة وذلك على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) معلمة وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٧): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التقويم المعتمد على الأداء،	٠,٤٤	٠,٠٥
٢	التقويم بالملاحظة	٠,٧٧	٠,٠٥
٣	التقويم بالتواصل	٠,٨١	٠,٠٥
٤	التقويم بالذات	٠,٦٥	٠,٠٥

يتّضح من الجدول السابق وجود ارتباط قوي بين جميع المجالات والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

- **ثبات الأداة** :

تم حساب ثبات الأداة (الاستبانة) بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور وللاستبانة كاملة (وجاءت النتائج وفقا كما يلي :

جدول (٨) : قيم معاملات الثبات لكل محور وللمجال كاملاً

م	المحور	قيمة معامل الثبات
١	التقويم المعتمد على الأداء،	٠,٧٧
٢	التقويم بالملاحظة	٠,٧٩
٣	التقويم بالتواصل	٠,٨٦
٤	التقويم بالذات	٠,٩٢
	الاستبانة كاملة	٠,٩٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للمحاور والاستبانة كاملة تراوحت بين (٠,٧٨ - ٠,٩٣) وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيا ،

- **نتائج السؤال الأول ومناقشتها**:

- **السؤال الأول** :

ما درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مدينة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة المعلمات على كل مجال من مجالات استراتيجيات التقويم الواقعي والأداة ككل ،

وتم تصنيف درجات ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي كما في الجدول التالي :

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الممارسة	الترتيب
١	التقويم المعتمد على الأداء،	٣,٣٤	١,١٦	متوسطة	١
٢	التقويم بالملاحظة	٢,٨٥	١,١٩	متوسطة	٣
٣	التقويم بالتواصل	٣,٣٧	١,١٢	متوسطة	٢
٤	التقويم بالذات	٢,٨١	١,٠٩	متوسطة	٤
المحور كاملا		٣,٠٩	١,١٤	متوسطة	

يبين الجدول (٩) أن درجة ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ككل كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣.٠٩) ، وتتفق هذه النتيجة في درجة الممارسة مع نتائج عبدالله (٢٠٠٩) والحاج (٢٠١٠) والتميمي و الدلبحي (٢٠١٧) ماعدا في درجة تحقق محور التقويم بالذات مع وجود تفاوت في ترتيب استراتيجيات التقويم وفقا لدرجة الاستخدام .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة والتي تظهر الاستخدام المتوسط إلى عدد من الأسباب وهي :

- صعوبة بعض المفردات في مقررات الأحياء مما يشكل عائقا للمعلمات يمنع من استخدام جميع استراتيجيات التقويم الأصيل .
- عدم قناعة بعض المعلمات بأهمية وجدوى هذه الاستراتيجيات التقويمية .
- ضعف الخبرة والدراية المعرفية بمثل هذه الاستراتيجيات التقويمية .

وتشير النتيجة أيضا إلى أن التقويم المعتمد على الأداء قد وقع في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة وتعزو الباحثة ذلك إلى تقديم إدارة الإشراف التربوي عددا من الدورات المتعلقة بهذا المجال . وقع فيها التقويم الذاتي في المرتبة الأخيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى سببين أولهما تبني الكثير من المعلمات للمدرسة السلوكية تدريسا وتقويما وثانيهما عدم تضمين التقويم الذاتي في لائحة تقويم الطالبات المطبقة حاليا . وسوف يتم استعراض النتائج التفصيلية بكل مجال من مجالات الدراسة الأربعة :

- **مجال استراتيجية تقويم الأداء**

جدول (١٠): المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة وترتيبها لمجال تقويم الأداء

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الممارسة	الترتيب
١	أكلف الطالبات بمشاريع فردية بصورة استقصائية بهدف الإجابة عن سؤال أو حل مشكلة علمية .	٣,٥٠	١,١٠	كبيرة	٢
٢	أكلف الطالبات بمشاريع جماعية بصورة استقصائية بهدف الإجابة عن سؤال أو حل مشكلة علمية .	٣,٤٠	١,٠٧	كبيرة	٣
٣	أضع معايير دقيقة للتقارير المقدمة من الطالبات في المجالات التالية (موقف تعليمى - تجربة - فيلم - رحلة علمية)	٣,٢٠	١,٢٤	متوسطة	٥
٤	أسمح للطالبات بعرض ما تعلمنه داخل الغرفة الصفية بهدف إظهار قدراتهن على مواجهة التحديات .	٣,٢٥	١,١٨	متوسطة	٤
٥	أتبادل النقاش الشفوي المنظم مع الطالبات خلال فترة زمنية محددة .	٣,٥٥	١,٢١	كبيرة	١
٦	أحدد من بداية الفصل النتاجات التعليمية المراد تقييمها	٣,١٠	١,١٩	متوسطة	٦
	المحور كاملا	٣,٣٤	١,١٦	متوسطة	

يشير الجدول (١٠) إلى أن متوسط درجة ممارسة المعلمات استراتيجية تقويم الأداء قد كانت (٣,٣٤) وهي درجة ممارسة متوسطة وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عبدالله ٢٠٠٩) .

ويوضح الجدول أيضا أن مهارة تبادل النقاش الشفوي المنظم مع الطالبات خلال فترة زمنية محددة هي أعلى المهارات المرتبطة بالاستراتيجية تطبيقا وتعزو الباحثة ذلك إلى تمرس المعلمات في الأصل على مهارة الأسئلة الصفية نتيجة مستوى الخبرة لديهن .

ويوضح الجدول كذلك أن مهارة وضع المعايير الدقيقة للتقارير المقدمة من الطالبات هي الأقل ممارسة من قبل المعلمات وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف التأهيل في مجال البحث العلمي والتقويم التربوي للمعلمات وقلة الدورات المقدمة في هذين المجالين .

- **مجال استراتيجية التقويم بالملاحظة**

جدول (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة وترتيبها لمجال الملاحظة

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الممارسة	الترتيب
١	أستخدم قائمة الرصد(الشطب) مثل (موافق : غيرموافق)- (متقن	٢,٤٥	١,١٧	قليلة	٥
٢	أصمم سلالم التقدير العددية واللفظية و اللفظية العددية وتكون ضمن تدريج ثلاثى فأكثر.	٢,٣١	١,٠٨	قليلة	٤
٣	أتابع سجل وصف سير التعلم الخاص بكل طالبة والمتضمن الخبرات التعليمية والاحداث التعليمية التي تمر بها خارج الغرفة الصفية .	٢,٢٣	١,٢٧	قليلة	٦
٤	أسمح للطالبات بعرض ما تعلمنه داخل الغرفة الصفية بهدف إظهار قدراتهن على مواجهة التحديات .	٣,٣٥	١,٢٢	متوسطة	٢
٥	لا أشعر الطالبات بالملاحظة لضمن صدق الاستجابات	٣,٤٧	١,١٩	كبيرة	١
٦	أحدد من بداية الفصل السلوك المراد ملاحظته .	٣,١٣	١,٢٥	متوسطة	٣
	المحور كاملا	٢,٨٥	١,١٩	متوسطة	

يشير الجدول (١١) إلى أن متوسط درجة ممارسة المعلمات لاستراتيجية التقويم بالملاحظة قد كانت (٢,٨٥) وهي درجة ممارسة متوسطة . ويوضح الجدول أيضا أن مهارة تبادل تطبيق الملاحظة المنظمة هي أعلى المهارات المرتبطة بالاستراتيجية تطبيقا وتعزو الباحثة ذلك إلى كون الملاحظة المنظمة سلوك تدريسي في الأصل . ويوضح الجدول كذلك أن مهارة متابعة سجل وصف سير التعلم الخاص بكل طالبة والمتضمن الخبرات التعليمية والأحداث التعليمية التي تمر بها خارج الغرفة الصفية هي الأقل ممارسة من قبل المعلمات وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم اعتماد هذا النمط التقويمي من ضمن أدوات تقويم النظامين الفصلي والمقررات والمطبقة في ثانويات المملكة العربية السعودية

• مجال استراتيجية التقويم بالتواصل

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة وترتيبها لمجال التواصل

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الممارسة	الترتيب
١	أخطط لمقابلة الطالبات وفق مواعيد محددة للحصول على معلومات تتعلق بأفكارهن واتجاهاتهن نحو المقرر .	٣,٥٦	١,١٢	كبيرة	١
٢	أترك المجال في كل حصة للأسئلة المباشرة المتبادلة مع الطالبات حول التعلم وأستخدم سجلات خاصة لرصد مدى تقدم التعلم الطالب و طبيعة تفكيرهن وتطور أسلوبهن في حل المشكلات .	٣,٣٣	٠,٩٨	متوسطة	٤
٣	أنفذ المؤتمرات العلمية في أوقات مناسبة (لقاء مبرمج يعقد مع الطالبات لتقويم مدى تقدم الطالب في انجاز مشروع معين إلى تاريخ معين من خلال النقاش) .	٣,١٩	١,٢٥	متوسطة	٥
٤	أحلل البيانات بعد تقويم الطالبات	٣,١٢	١,٢٠	متوسطة	٦
٥	أقدم تغذية راجعة للطالبات	٣,٥٠	١,١٤	كبيرة	٣
٦	أستخدم التعبير اللغوى المناسب لمستوى الطالبات	٣,٥٥	١,١١	كبيرة	٢
المحور كاملا		٣,٣٧	١,١٢	متوسطة	

يشير الجدول (١٢) إلى أن متوسط درجة ممارسة المعلمات لاستراتيجية التقويم بالتواصل قد كانت (٣,٣٧) وهي درجة ممارسة متوسطة . ويوضح الجدول أيضا أن مهارة التخطيط لمقابلة الطالبات وفق مواعيد محددة للحصول على معلومات تتعلق بأفكارهن واتجاهاتهن نحو المقرر هي أعلى المهارات المرتبطة بالاستراتيجية تطبيقا وتعزو الباحثة ذلك إلى التأهيل التربوي للمعلمات . ويوضح الجدول كذلك أن مهارة تحليل البيانات بعد تقويم الطالبات هي الأقل ممارسة من قبل المعلمات وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف المعلمات في بعض الجوانب الإحصائية .

- **مجال استراتيجية التقويم الذاتي** :

جدول (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة وترتيبها لمجال التقويم الذاتي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	أصمم استمارات تساعد الطالبات على تقويم الذات	٢,٢٢	١,٠٥	قليلة	٥
٢	أخصص جزء من درجات التقويم ليوميات الطالبة العلمية (ما تكتبه من أفكار لما قرأته أو شاهدته أو سمعته) .	٢,١٣	١,١٢	قليلة	٦
٣	أتابع ملفات انجاز الطالبات بشكل دوري منظم	٣,٤٤	١,٠٩	كبيرة	١
٤	أحدد نتاجات التعلم المراد تقويمها	٣,١٥	١,١٨	متوسطة	٣
٥	أقدم تغذية راجعة للطالبات بعد مناقشة الأعمال .	٣,٤١	١,١١	كبيرة	٢
٦	أضع معايير واضحة لتقويم ملفات الانجاز .	٢,٥٦	١,٠٤	قليلة	٤
	المحور كاملا	٢,٨١	١,٠٩	متوسطة	

يشير الجدول (١٣) إلى أن متوسط درجة ممارسة المعلمات لاستراتيجية التقويم الذاتي قد كانت (٢,٨١) وهي درجة ممارسة متوسطة .

ويوضح الجدول أيضا أن مهارة متابعة ملفات الإنجاز بشكل دوري منظم هي أعلى المهارات المرتبطة بالاستراتيجية تطبيقا وتعزو الباحثة ذلك إلى الاهتمام الكبير من إدارة الإشراف التربوي بهذه الأداة التقويمية ويوضح الجدول كذلك أن مهارة تخصيص درجات ليوميات الطالبة العلمية هي الأقل ممارسة من قبل المعلمات وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف تركيز طرق التدريس المطبقة حاليا على نقل الخبرات التعليمية من الموقف الصفي إلى خارجه .

- **التوصيات والمقترحات**:

في ضوء النتائج ومناقشتها توصي الباحثة بما يأتي :

- إجراء دراسات حول ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل وأدواته على عينة من تخصصات مختلفة في مواد العلوم الطبيعية من مناطق مختلفة ومراحل دراسية مختلفة .
- تركيز الزيارات الإشرافية على هذا النمط من التقويم .
- عقد دورات تدريبية للمعلمات والمشرفات التربويات حول استراتيجيات التقويم الأصيل .
- تعريف الطالبات وتدريبهن على نماذج استراتيجيات التقويم الأصيل وأدواته من قبل المعلمات وإشعار أولياء الأمور بذلك .
- إدراج استراتيجيات التقويم الأصيل وأدواته ضمن محتويات مقررات التقويم التربوي، مقررات طرق التدريس بشكل أكثر عمقا وحداثة .
- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات والمشرفات التربويات داعمة لاستراتيجيات التقويم الأصيل وخصوصا في مجالي الإحصاء والبحث العلمي .

• **المراجع** :

-الأصقه ، حصة محمد ، الدولات ، 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 . ٤٣ (١) ، ٣٧ – ٤٨ .

-البشر ، أكرم عادل ، برهم ، أريج عصام . (٢٠١٦) . **استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن** . إصدارات قسم المناهج وطرق التدريس بالجامعة الأردنية الهاشمية .

-البلاونة، فهمي يونس . (٢٠١٠م) . **أثر إستراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية** . مجلة جامعة النجاح(العلوم الإنسانية) للأبحاث . ٢٤ (١) ، ٢٢٨ -٢٧٠ .

-البلطان، إبراهيم عبدالله . (٢٠١٦) . **الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مجال توظيف أساليب التقويم البديل** . مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية . ١ (١) ،

-خاجي ، ثاني حسين . **اسهامات استراتيجيات التقويم البديل (Alternative Evaluation) في تحسين جودة التعليم** . مجلة كلية التربية الأساسية (جامعة بابل) . ١ (١٤) ، ٣٥٢ - ٣٦٣ .

-الزعبي، آمال .(٢٠١٣ م) .**درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية . ٢١ (٣) ، ١٦٥ – ١٩٧ .

-الصراف، قاسم . (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في التربية والتعليم** . مصر ، دار الكتاب الحديث. .

-عالم، صالح الدين محمود . (٢٠٠٩) . **التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية** . مصر ، دار الفكر العربي .

-عبدالحميد، جابر . (٢٠٠٧) . **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس** . مصر ، دار الفكر العربي.

-علي، محمد السيد . (٢٠١١). اتجاهات **وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. الأردن، دار المسيرة.

-عوده، احمد (٢٠٠٥) . **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الأردن ، دار الأمل للنشر والتوزيع .

-الفريق الوطني للتقويم . (٢٠٠٤) . **استراتيجيات التقويم وأدواته** . الأردن ، إدارة الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم .

-كراجه ، عبدالقادر . (١٩٩٧) . **القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة)** . الأردن ، دار اليازوري .

أبو علام، رجاء . (٢٠٠٥). **تقويم التعلم** . الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-مقدم ، عبد الحفيظ سعيد . (٢٠٠٨). **الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الاكاديمي** . المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب . ٢٤ (٤٩) .

-مهيدات ، عبدالحكيم ، المحاسنة ، إبراهيم . (١٤٣٠ هـ) . **التقويم الواقعي** . عمان ، دار جرير

-الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي .(2009) .**معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي**،

-الوناس ، مزياني ، دحدي ، إسماعيل . (٢٠١٧) . **التقويم التربوي مفهومه، أهميته** . مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية . ١ (٣١) ، ١١٥ – ١٢٦ .

- Modaus, G. 1988. The Influence of Testing on the Curriculum In L. Tanner (ed.). Critical Issues in Curriculum. Eight Seventh year book of NSSE ..
- E. Morgan, C. and Waston, A. 2002. The Interpretive Nature of Assessment. Journal for Research in Mathematics Education, 33 (2): 78-110 .
- Simon, K., & Gregg, S. (1993). Alternative Assessment: Can real-world skills be tested Washington, D C: Education Resources Information Center (ERIC) Document Reproduction Service NO.ED362575 .
- Marzano, R. Pickering, D. &, McTighe, J. (1993) .Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model. Alexandria, Virginia: ASCD .
- Boyd, (2004). Focused anecdotal records assessment: a tool for standards-based, authentic assessment. The Reading Teacher, 58(3),230-239 .
- Kulieke, M; Bakker, J; Collins, C; Fennimore, T; Fire, C; Herman, J; Jones, B. F; Racks, L; and Tinzmann, M.B. (1990). Why Should assessment be based on a vision of learning ? North Central Regional Education Laboratory , Oak Brook .

❋❋❋❋❋❋❋