

تقييم واقع امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدارس التابعة لمنطقة حائل

عيد جابر الشمري *

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدارس الحكومية والخاصة بمنطقة حائل. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانتيين الأول لقياس الامتلاك وتكونت من (12) فقرة، والثانية لقياس الممارسة، وتكونت من (39) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (185) معلماً من معلمي الصفوف الأولى بمنطقة حائل في العام الدراسي (1437/1436هـ) جرى تعيينهم بطريقة المسح الشامل. وقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل بلغ (6.37) بدرجة متوسطة، أن درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى للتقويم البديل قد بلغت (3.83) بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة (6 - 10) سنوات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة التدريسية في درجة الممارسة ككل. وعدم وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى للتقويم البديل في مدارس منطقة حائل. وتوصي الدراسة بتشجيع المشرفين الأكاديميين لعقد ورش العمل واللقاءات المفتوحة مع المعلمين لتبادل الخبرات فيما بينهم بما يحقق درجة الإمتلاك والممارسة لاستخدام استراتيجيات التقويم البديلة.

الكلمات الدالة: استراتيجيات التقويم البديلة، معلمي الصفوف الأولى، امتلاك، ممارسة.

المقدمة

يعد تطوير التعليم ضرورة باعتباره أقصر السبل لتحقيق نهضة حضارية عصرية شاملة، تمكننا من مواجهة تحديات العصر الذي نعيش فيه، أو مجاراة التطور التكنولوجي العالمي. وحتى يتم الحكم على فاعلية نظم التربية والتعليم لا بد من تقويمها، وتقويم أداء الطلبة بشكل مستمر، لتوجيه عملية التربية والتعليم نحو الأهداف المخططة.

فالتقويم التربوي يشكل جزءاً أساسياً يصاحب كافة مكونات التعليم المعاصر، فهو الأداة الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تشخيص مواضع الخلل، وإيجاد سبل العلاج. إن التقويم السليم هو الذي يشمل تقويم الأهداف التعليمية، وتقويم خطوات بناء المنهج المعلمي وتنفيذه، وتقويم طرق التدريس المتبعة، وتقويم استراتيجيات التعليم، وتقويم الأدوات والوسائل التعليمية، وتقويم أساليب إعداد المعلم والمناخ التعليمي (مرعي والحيلة، 2004).

ولأن المتعلم هو محور العملية التربوية، فإن عملية التقويم لأي برنامج تربوي تنطوي على اتخاذ قرارات تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على المتعلم نفسه، فعملية التقويم تستمد أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية، وتستمد أهميتها من استمراريتها، حيث أن انتهاء عملية تقويم، ربما كان بداية لعملية تقويم أخرى (عودة، 2003).

ويعد التقويم أحد عناصر المنهج، وهو عملية تتكون من عدد من العمليات مثل: التقويم بمعنى التثمين، والتشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف، والتقييم والمتابعة، والتغذية الراجعة، ويكون التقويم مرحلياً نامياً بعد كل خطوة، وتراكماً ختامياً، وهناك عدة أساليب للتقويم مثل: الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية، والملاحظة، والأداء، أو القيام بالأعمال، والسلوك، وقد يكون التقويم من الخارج أو من الداخل حيث يقوم به المتعلم نفسه (مرعي والحيلة، 2004).

ومن أنواع التقويم الشائعة في المدارس التقويم البديل، وله عدة مسميات، منها: التقويم الحقيقي، والتقويم الواقعي، ويتضمن مفهوم التقويم البديل منظوراً جديداً لفلسفة التقويم ومنهجيته وعملياته وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتماداً أساسياً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، التي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بدائل معطاة في

* المملكة العربية السعودية. تاريخ استلام البحث 2016/7/19، وتاريخ قبوله 2016/8/24.

مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزوجة أو غيرها (Casas, 2011). ويعد التقييم البديل إجراء تنظيمياً يتوافق في إعداد استراتيجياته المتنوعة كل من المعلم والطالب، من حيث وصف المهمة التعليمية، وتوصيفها وصفاً دقيقاً وواضحاً، مؤسساً على المتطلبات الأساسية التي تقوم عليها المهارة (الأداء)، ويحكم من خلالها المقوم (المعلم - الطالب) على المنتج، أو الأداء، ويقتنع المقوم بصدق الحكم، انطلاقاً من معرفتهما بمعايير المهارة (الأداء) المحددة أصلاً ومتطلباتها، فهو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم، جنباً إلى جنب مع الطالب. ولعل ما يميز التقييم البديل ما يلي (الخرابشة، 2005) (Janesick, 2006):

- يركز على المهارات التحليلية.
 - تداخل المعلومات.
 - يشجع على الإبداع.
 - يعكس المهارات الحقيقية في الحياة ويدعم تطوير المهارات ذات المعنى بالنسبة للطلاب.
 - يشجع على العمل التعاوني.
 - يتوافق مع أنشطة التعليم ونتاجاته.
 - كما يعتمد على القياس المباشر للمهارات المستهدفة .
 - يشجع على التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة.
 - يركز على الوصول إلى اتقان مهارات الحياة الحقيقية .
- يوفر رسدا لتعلم الطلبة على مدار الساعة.

والتقويم البديل تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشمل أيضاً على أساليب أخرى متنوعة مثل: ملاحظة أداء المتعلم، التعليق على نتاجاته، إجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة. ويقوم الطالب في التقويم البديل بإعداد نوعان من الملفات الدراسية التي تعد الأكثر شيوعاً وهي: الملف التسجيلي وملف العمل، إذ يحتوي الملف التسجيلي على مجموعة أعمال الطالب مثل الرسومات الفنية في مادة الرسم، ويختار الطالب ما يروق له، ويكون الطالب مسؤولاً عن كتابة مسودات شرح المعلم، ويجمعها بالملف بصورة مذكرة لصف معين، وهنا لا يتدخل المعلم في هذا النوع من الملفات الدراسية ولا بطريقة تجميعها، أما النوع الثاني فهو ملف العمل حيث يعمل المعلم والطالب سوياً في طريقة إعداد الملف (Caliskan & Kasikci, 2010).

وعليه يكون التقويم تقوياً بديلاً عندما يكون التقويم قائم على نوع الأعمال التي يقوم بها الطالب، بدلاً من استئثار إجابات عن أسئلة. والتقويم الحقيقي، أو الأصيل، أو البديل هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة العملية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبرز مشكلة الدراسة الحالية في ضوء دعوات التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، ونظراً لأهمية التقويم البديل في تطوير قدرات الطلاب، ونظراً لمحدودية استراتيجيات التقويم المتبعة في تقويم الصفوف الأولى (العلاونة، 2007) (Dudley, 2007; Sandoval, 2005). وكذلك اعتماد تصميم تقويم المناهج المطورة في المملكة العربية السعودية على التنوع في أساليب التقويم والاهتمام باستخدام التقويم البديل، يسعى الباحث في هذه الدراسة للكشف عن درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمنطقة حائل التعليمية. وتتخلص مشكلة الدراسة بمحاولة الإجابة على أسئلة الدراسة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل؟

السؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى للتقويم البديل في مدارس منطقة حائل؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل.
2. التعرف إلى درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل.
3. التعرف إلى الفروق في درجة امتلاك ودرجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.
4. الوقوف على العلاقة الارتباطية بين امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في مدارس منطقة حائل.
- 5.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها تهدف إلى الإفادة من استراتيجيات التقويم البديل في تقويم أداء الطلبة في مهارات التعلم؛ إذ يعد أحد المداخل الهامة لتطوير منظومة التعليم، لذلك تكمن الأهمية النظرية والعملية لهذه الدراسة بما يأتي:

الأهمية النظرية: قد تفيد هذه الدراسة في إثراء الأدب المتعلق بالتقويم البديل بهدف، وتعميق التصور التربوي لهذا النوع من التقويم، وتغيير النظرة للتقويم المتصررة على قياس التحصيل. كما قد تفيد نتائج الدراسة في تشكيل صورة لفهم المعلمين للتقويم البديل وممارستهم له عملياً.

الأهمية العملية: قد توجه نتائج الدراسة المعلمين والمشرفين التربويين وواضعي المناهج للاهتمام بالتقويم البديل وأدواته كسلالم الرصط وقوائم الشطب وادوات الملاحظة، كأدوات هامة ومناسبة للأنشطة الصفية، وتقديم بيانات عملية واقعية عن أداء الطلبة. كما توفر الدراسة أدوات محكمة لقياس امتلاك المعلمين وممارستهم للتقويم البديل، ويمكن من خلالها تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين على هذا النوع من التقويم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **التقويم البديل:** هي أساليب تقويم متنوعة تتضمن استخدام استراتيجيات وأدوات متنوعة لتقويم أداء الطالب في أثناء تأديته للمهمة التعليمية، بدلاً من اعتماد استراتيجيات القلم والورقة في تقويمه (Dudley, 2007). ولأغراض هذه الدراسة يعرف التقويم البديل إجرائياً بأنه الإجراءات التي يتبعها معلم الصفوف الأولى لتقويم الطلاب التي تتضمن استراتيجيات تقويم الأداء، وتقويم ملف الطالب، التي جرى الكشف عنها باستخدام مقياس الامتلاك ومقياس الممارسة التي أعدها الباحث في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على (185) معلماً من معلمي الصفوف الأولى في منطقة حائل.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1436هـ-1437هـ.
- الحدود المكانية: مدارس منطقة حائل التعليمية في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات أدواتها.

الإطار النظري

شهدت المملكة العربية السعودية مرحلة تطوير تربوي شامل؛ طالت جميع المناهج، وغيّرت نتائج التعلّم؛ وذلك لكي تصبح ملائمة للنتائج العالمية ومتفقة مع معايير (The National Council of Teacher of Mathematics) (NCTM). وقد كانت مناهج الصفوف الأولى هي أحد تلك المناهج التي طوّرت، وقد انعكست هذه التغييرات على إستراتيجيات التقويم، إذ لا بد حينئذٍ من تبني تقويم بديل يركز على أداء الطلبة، وهو ما يعرف بالتقويم القائم على الأداء (Performance Based Assessment)، أو ما يسمى بالتقويم البديل (Alternative Assessment)، أو التقويم الواقعي (الحقيقي) (Authentic Assessment)، أو التقويم الكيفي (Qualitative Assessment) (عبدالباقي، 2005).

وبغض النظر عن المصطلحات المعبرة عن التقويم البديل، فإنه يمثل في جوهره تحولاً من أساليب التقويم التقليدية إلى أساليب بديلة لها alternative تهدف إلى ربط التقويم بمشكلات الحياة الواقعية وقيام المتعلم بأداء مهام ذات معنى ودلالة، تظهر كفاءته وقدرته وتوظف هذه الكفاءة في حل ما يواجهه من مشكلات، وتتيح الفرصة لتقديم مهام لكل طالب في ضوء مستوى قدراته (البلاونة، 2010).

ويعرّف (البلاونة، 2010) التقويم الحقيقي على أنه التقويم من خلال تقديم مهام أدائية تمثل مواقف حياتية تتطلب التفكير والممارسة من قبل الطالب، وبالتالي ملاحظة ومتابعة أداء الطالب لهذه المهام؛ ليتم من خلالها الحكم على إنجازها بأدوات تقويم تقدر مستوى الأداء ودرجته.

ويعرف التقويم الحقيقي بأنه التقويم الذي يتطلب قيام الطلبة بأنشطة ذات معنى ودلالة، تظهر تمكنهم من مهارات أدائية متنوعة في مواقف حقيقية، وقدرتهم على ابتكار نتائج تحقق مستويات جودة معينة (علام، 2004).

وتعرف استراتيجيه التقويم الحقيقي بأنها إستراتيجيه يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف؛ لتقويم نتائج التعلّم المرتبطة بموضوع الدرس الذي يدرسه المعلم. وتشمل استراتيجيات منها: التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والتقويم الذاتي، والتواصل، والمقابلة (دراس، 2006).

إن من أهداف التقويم الحقيقي اختبار مهارات التفكير العليا، إضافة إلى المهارات الأساسية، وهذا يؤدي إلى تنمية قدرة الطالب على الاستجابة وليس مجرد الاختيار من عدة بدائل تم تحديدها مسبقاً. كما أنه يعتمد على معيار واضح وهذا يجعل رؤية الطلبة أكثر وضوحاً، كما يسمح باحتمالية الأحكام الإنسانية المتعددة، إضافة إلى أنه يسعى إلى تشجيع الطلبة على أن يقيموا أعمالهم بأنفسهم (زيتون وزيتون، 2003).

يلخص علام (2004) أهم خصائص التقويم البديل فيما يلي:

- 1- الاستناد إلى مستويات تربوية، أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية.
- 2- الاستناد إلى مهام أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات.
- 3- الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو.
- 4- الاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن.
- 5- الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات.

وللتقويم البديل أدوات قياس يدها المعلم وفق إحدى استراتيجيات التقويم البديل، لإعطاء بيانات كمية ونوعية عن درجة تحقق المهارات. وتشمل بعض أدوات التقويم البديل للصفوف الأولى على ما يأتي: قائمة الرصد/ الشطب، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، ووصف سير التعلّم، يواجه توظيف التقويم البديل بعض المشكلات، فهو يتطلب أدواراً جديدة للمعلمين والطلبة في عملية التقويم؛ لذا ينبغي على جميع المعلمين الاشتراك في الإجابة عن أسئلة محورية تتعلق بتصميم أساليب التقويم ومحتواته، ومستويات تفسير البيانات المستمدة من هذه الأساليب، وهذا يتطلب جهداً وفكراً وتخطيطاً منهجياً جديداً، وتنظيماً مدرسياً مرناً، ومصادر تعلم متعددة ومتنوعة، ووقتاً أطول، وموارد مادية كافية تسمح بتنفيذه تنفيذاً فاعلاً. (علام، 2004).

وتضيف مارلين لمباردي (Lombardi, 2008) أن بحوث القياس التربوي كثيراً ما تنتقد أدوات الاختبارات التقليدية التي تعطي المعلم تغذية راجعة حول أشياء محددة متعلقة بالتحصيل فقط، أما في التقويم الحقيقي فالطالب يقوم ويصحح ويطور أداءه أثناء تأدية المهارات في المكان الحقيقي للنشاط، ويرشد بوضوح وبشكل عملي لإنهاء المهام التعليمية، حيث يُعطى المتعلم تغذية راجعة مباشرة من قبل المعلم، مما يزيد الشفافية بين المعلم والمتعلم، فيمارسوا أنماط تفكيرهم بحرية دون التقيد بنمط تفكير المعلم، فينطلقوا في نقد تعلمهم وتقييمه، وليسألوا لماذا صُمّ المنهج بهذه الطريقة، وما هو الناتج النهائي من هذه المهمة، وما هي الأنشطة ذات العلاقة بالنتائج،

وما هي معايير النجاح التي سيحكم على أدائها من خلالها.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة حيث أجريت بعض الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة باستخدام التقويم البديل، سيتم عرضها من الأحدث للأقدم كما يلي:

- دراسة سوكونك (Sokuc, 2011) التي هدفت إلى معرفة مستوى إدراك كل من الطلبة والمعلمين لاستخدام ملف الطالب كأداة للتقويم الحقيقي. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من مدرسة تحضيرية للغة الإنجليزية للاتحاق بالجامعات الخاصة في إسطنبول في تركيا، وقام الباحث بإعداد عدد من أدوات الدراسة تمثلت في استبانة، وأداة للملاحظة، ومذكرات ومقابلات شخصية، ولقاءات غير رسمية، وتوصلت الدراسة إلى عدم رضا من الطلبة على التقويم الحقيقي، وأن المعلمين غير المدربين يثيرون الشكوك في نتائج تقويمهم.

قام كاليبكان وكاسيكي (Caliskan & Kasikci, 2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم البديل. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ما زالوا يركزون على التقويم التقليدي مثل اختبارات الاختيار من متعدد، والنهايات المفتوحة، كما أظهرت النتائج ضعف المعلمين في استخدام أدوات التقويم البديل.

وأجرى الفي (2008) دراسة هدفت إلى بيان أهم الأساليب التي يمكن استخدامها في عملية التقويم البديل، التي يجب أن تتبع في تحقيق التقدم للتعليم، مع الأخذ بعين الاعتبار جميع الأطراف التعليمية المكونة لنظام التعليمي، كما هدفت الدراسة إلى توضيح الموصفات التي يجب أن يتصف بها نظام التعليم حتى يوصف بأنه متقدم. أظهرت النتائج أنه يمكن وصف نظام تعليمي في مدرسة ما بأنه تقدمي إذا راعت مجموعة من المتطلبات، منها: النظرة الكلية للطلاب، فلا يقتصر تقدم الطفل على النمو الفكري واللفظي والمهارات الحسائية فقط، بل يجب أن يتعدى هذه الحدود، وإثارة الدافع الداخلي لدى الطالب باستخدام أساليب تقويم حديثة، ومن بينها التقويم البديل، واستخدام أساليب التقويم البديل في تقويم الوجبات التي ينفذها الطالب، وتسجيلها في ملف الطالب.

أجرى الغزو (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عجلون، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة من (55) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: مجال الاختبارات، مجال أدوات التقرير الذاتي، ومجال أدوات الملاحظة، ومجال ملفات الانجاز. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المراحل الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون كانت مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المراحل الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقام دولي (Dudley, 2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن آلية تطبيق استراتيجيات التقويم البديل لأداء الطلبة في المدارس الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من طلبة المدارس الثانوية الحكومية في الولايات المتحدة. وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم الآليات التي تطبق لتقييم أداء الطلبة التقويم الحقيقي (البديل) والذي يعتمد على الملف الدراسي الذي يقيس حقيقة التطور العلمي وبصفة مستمرة ويوفر بدائل تقيس نقاط القوة والضعف والتطور الحاصل بشكل دوري أسبوعي وتشجع الطالب لرؤية تطوره في تعلم المهارات المطلوبة في المادة العلمية لا المعلومات فقط.

وأجرى العالونة (2007) دراسة هدفت إلى تقصي درجة ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل. تكونت عينة الدراسة من (16) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات معلمي العلوم للتقويم البديل لملفات أعمال الطلبة كانت متوسطة، ولم تختلف هذه الدرجة باختلاف الجنس. كما بينت نتائج الدراسة أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه ما يزيد على (50%) من المعلمين التي تتمثل بالعدد الكبير من الطلبة في الغرفة الصفية، والنصاب العالي للمعلم، ونقص الأدلة الإرشادية لغايات التقويم البديل.

وقام دايمان (Dykeman, 2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أهمية وجود أداة تقويم بديل تعتمد على مقياس تراكمي في ملف يحوي كل مراحل التعلم في أثناء السنة أو الفصل الدراسي؛ لكي يلاحظ الطالب والمعلم المراحل التطورية التي مر بها الطالب من أول يوم دراسي إلى ما قبل الانتهاء، وبالإمكان تقسيم الملف إلى عدة أقسام لقياس التطور الحاصل في كل جزء مهم أجزاء المنهج على سبيل المثال القراءة والكتابة والوجبات والاختبارات والتقييم الذاتي المستمر والذي بالإمكان أن يكون على شكل مجلة أو صحيفة صفية لما تعلم الطالب أسبوعياً، ويشارك الطالب المدارس في أساسيات التقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التقييم الحديثة التي اتبعت في هذه الدراسة قد لاقت نجاحاً كبيراً حيث تميزت بالشمولية والدقة وقدرتها على تحديد

احتياجات الطلبة من منظور بعيد المدى. وقد أدت نتائج هذه الأساليب إلى تقدم أداء كل من الطلبة والمعلمين وبشكل مرتفع. وقام ساندوفل (Sandoval, 2005) بدراسة هدفت إلى تطوير برامج تدريب للمعلمين في النظام التعليمي الأميركي لتسهيل تقييم أداء الطلبة باستخدام التقييم البديل. تكونت عينة الدراسة من معلمي وطلاب في جامعة (urban) في الولايات المتحدة. وقد تم عمل برامج ودورات تدريبية للمعلمين ومجموعة أخرى من الأختبارات والدورات التي قدمت بهدف التدريب على استخدام أساليب التقييم البديل ساهمت في تغيير بعض من استراتيجيات وبرامج التعليم المتبعة في التعليم، وبينت النتائج أن تطور الأنظمة التعليمية وزيادة كفاءتها الأكاديمية يعود في معظمها إلى أسباب إدارية مختلفة ولا تعود للنظام التعليمي المتبع. وبينت النتائج إلى ضرورة إتباع استراتيجيات وأنظمة تعليمية تهتم بوضع استراتيجيات لحل لمشاكل، وتطوير أنظمة تقييم لدعم الطلبة ومراعاة الفروق الفردية لديهم.

كما وقام سمبسون (Simpson, 2004) بدراسة هدفت إلى التحقق من الأثر المحتمل للعوامل الديمغرافية، الجنس والخبرة، المستوى التعليمي للمعلمين على نتائج التقييم لملفات الأعمال. وقد تكونت عينة الدراسة من (76) معلماً ومعلمة في ولاية ميرلاند الأمريكية، وقد تم جمع البيانات بطريقة المقابلة والأسئلة المفتوحة الإيجابية. أشارت النتائج إلى أن هنالك أثراً ذا دلالة إحصائية لكل من الخبرة والمستوى التعليمي للمعلمين في مقدرتهم على تقييم أداء طلبتهم باستخدام ملفات الأعمال، حيث كان المعلمون ذو الخبرة الأكثر والمستوى التعليمي الأعلى أقدر من غيرهم في تقييم الأداء للطلبة باستخدام ملفات الأعمال وهذا يعود للكفاية المهنية للمعلم، في حين لم تشر نتائج الدراسة إلى وجود أثر لعامل الجنس في التأثير في قدرة المعلم على استخدام ملفات أعمال الطلبة كأحد أساليب التقييم البديل. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود بعض الصعوبات المرتبطة بتطبيق هذا الأسلوب تعود إلى العدد الكبير من الطلبة داخل الغرف الصفية.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات التي تناولت تقدير درجة معرفة المعلمين بالتقويم البديل، كما تشابهت مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة لقياس مدى ممارسة المعلمين للتقويم البديل، ولكن هذه الدراسة تختلف عن بقية الدراسات بأنها سعت لقياس امتلاك المعلمين للمعارف الخاصة بالتقويم البديل باستخدام الاختبار. وبهذا فإن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة بسعيها للكشف عن درجة امتلاك وممارسة التقويم البديل لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة حائل في السعودية باستخدام الاختبار والاستبانة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الأولى في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة حائل للعام الدراسي (1436هـ-1437هـ)، والبالغ عددهم (214) معلماً، وتكونت عينة الدراسة من معلمي الصفوف الأولى في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لتعليم منطقة حائل؛ حيث تم اختيار عينة بطريقة المسح الشامل، وجرى توزيع (214) استبانة واختباراً، واستُرد منها (185) استبانة واختباراً، وبهذا فإن عينة الدراسة قد بلغت (185) معلماً من معلمي الصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية في منطقة حائل. ويبين الجدول رقم (1) عينة الدراسة والتكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
سنوات الخبرة	من 1 - 5 سنوات	50	27.0
	من 6 - 10 سنوات	58	31.4
	أكثر من 11	77	41.6

أداتا الدراسة

أولاً: أداة الممارسة:

قام الباحث بتطوير استبانة للكشف عن درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة حائل من وجهة نظر معلمي هذه المدارس، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، والدراسات السابقة، وتكونت أداة الدراسة من جزأين: تضمن الجزء الأول معلومات عامة عن عينة الدراسة وتضمن الجزء الثاني مقياس أداة الدراسة والذي يتعلق بالممارسة، وقد تكونت من أربعة مجالات المجال الأول " أسلوب ملاحظة أداء الطالب " ، والمجال الثاني "المقابلات الشخصية للطالب " ، والمجال الثالث " أسلوب استخدام ملفات الطالب التراكمية " ، والمجال الرابع " أسلوب التقويم بالمناقشة الصفية وحل المشكلة جماعياً " ، وكان عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولى (40) فقرة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة اعتمد الباحث صدق المحتوى؛ حيث قام بعرض الأداة على عدد (9) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال القياس والتقويم والمناهج والتدريس في جامعة حائل، وإدارة تعليم القريات؛ وذلك بغرض معرفة صدق ما تقيسه الفقرات، ومدى صلة الفقرات ووضوحها ومناسبتها لمجالات الدراسة، وأخذ الباحث بملاحظات المحكمين في تعديل بعض العبارات حسب توجيهاتهم، وبذلك أصبح عدد الفقرات في صورتها النهائية (39) فقرة.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الاستبانة، جرى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (30) معلماً للصفوف الأولى في محافظة تبوك، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات للأداة بحساب معامل ارتباط كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (71.5) وهو مقبول لغاية هذه الدراسة.

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح الاستبانة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

منخفضة	من 1.00 - 2.33
متوسطة	من 2.34 - 3.67
مرتفعة	من 3.68 - 5.00

ثانياً: اختبار امتلاك المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل

قام الباحث بتطوير اختبار للكشف عن درجة امتلاك المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل، وقد تكون الاختبار في صورته الأولى من (15) فقرة، وقد تم تصحيح الأداة بأعطاء علامة واحدة عندما تكون الاجابة صحيحة، وصفر عندما تكون الاجابة غير صحيحة.

صدق اختبار امتلاك المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل

للتحقق من صدق الاختبار اعتمد الباحث صدق المحتوى إذا قام بعرض الأداة على (9) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال القياس والتقويم والمناهج والتدريس في جامعة حائل وإدارة تعليم القريات، وذلك بغرض معرفة ما تقيسه أسئلة الاختبار، ومدى صلتها بالتقويم البديل، وللحكم على صياغتها ودرجة وضوحها، وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين في تعديل بعض الأسئلة حسب توجيهاتهم، وعدت موافقة غالبية المحكمين على الفقرة مؤشراً على صدق الفقرة، وبذلك أصبح عدد الفقرات في صورتها النهائية (12) فقرة. كما اتفق المحمون على أن تكون درجات الامتلاك لمعارف التقويم الواقعي كما يأتي: من (1-5) أقل من (50%) درجة ضعيفة، والدرجة (6-9) (50-83%) درجة متوسطة، والدرجة (10-12) (83.3- 100%) هي درجة العليا فإملاك، والدرجة (6) من (12)

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار؛ وذلك بتطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً من محافظة تبوك، وإعادة تطبيقه بفواصل مدته أسبوعان، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (75.5).

المعالجات الإحصائية:

جرى استخدام الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. معامل كرونباخ ألفا- (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاستبانة.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الاختبار
3. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتبة لتحديد درجة الامتلاك والممارسة على اختبار الامتلاك واستبانة الممارسة.
4. تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة أثر متغير الخبرة.
5. اختباره شيفيه لتحديد اتجاه الفروق.
6. اختبار معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى للتقويم البديل في مدارس منطقة حائل

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدارس الحكومية والخاصة بمنطقة حائل.

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الاساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الاساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل على اختبار امتلاك التقويم البديل، والجدول رقم (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الاساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الاساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
.448	.72	B1
.494	.58	B2
.486	.38	B3
.501	.48	B4
.501	.51	B5
.500	.46	B6
.500	.53	B7
.488	.62	B8
.456	.71	B9
.500	.47	B10
.492	.41	B11
.501	.50	B12
2.501	6.37	امتلاك

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل بلغ (6.37)، ونسبة مئوية بلغت (53.1) وبدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى قوة برامج إعداد المعلمين في أثناء الخدمة، واحتواء الدورات على مهارات عملية لاستراتيجيات التقويم البديل أكثر من احتوائها على مهارات نظرية. بالإضافة إلى تمكين المعلمين بالمعرفة والأسس والقواعد والأدوات المصممة للتقويم البديل، علاوة على الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو التقويم البديل، والتدريب على مهاراته واستخدامه. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى تركيز المعلمين على الممارسات العملية للتقويم البديل، وبشكل إجرائي أكثر من تركيزهم على بيداغوجيا التقويم البديل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الغزو، 2007)، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من سوكون (2011) (Sokuc،) وكاليسكان وكاسيكي (Caliskan & Kasicki، 2010) التي أشارت إلى أن درجة امتلاك استراتيجيات ومهارات التقويم البديل منخفضة.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل، والجدول رقم (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	36	يشجع التقويم بالمناقشة الصفية على تطوير , ودعم وتطوير عمل الطلاب وتشجيعهم للعمل كفريق تعاوني	4.18	.831	مرتفعة
2	5	يساعدك في ملاحظه سلوك الطالب في الفصل ومدى مشاركته في المناقشة	4.10	.804	مرتفعة
3	39	يساعدك في تقييم وتشخيص ومعرفة قدرات الأطفال ذوي الصعوبات في التعلم, وما يعانونه من مشاكل في النمو	4.06	.876	مرتفعة
4	1	يساعدك بجمع البيانات عن الطالب وهو في موقف السلوك المعتاد	4.03	.837	مرتفعة
5	38	اداة تقويم فعالة للتواصل مع الطلاب	4.01	.863	مرتفعة
6	3	تتأمل الطالب داخل مجموعته , ويمكنك من تسجيل أكبر كم من الملاحظات والوصول إلى التقويم	3.95	.874	مرتفعة
7	12	تعتمد في أثناء المقابلة على طرح الأسئلة المباشرة على الطالب	3.95	.919	مرتفعة
8	23	مراجعة ودراسة وتصنيف الملفات التراكمية للطلاب وقوائم الأسماء المقدمة تعطي تقويماً أكثر موضوعية لنتائجك	3.95	.954	مرتفعة
9	31	أسلوب التقويم بالمناقشة الصفية وحل المشكلة تمكنك من تقويم النمو الطبيعي والمعرفي والإبداعي للطالب	3.94	1.017	مرتفعة
10	2	يساعدك في إعداد بطاقات خاصة لملاحظة الطالب وتسجيل هذه الملاحظة يومياً	3.93	.860	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	33	تعكس النمو ونقاط القوة وقدرات التنظيم والإبداع في تطبيق المعرفة لدى الطالب	3.91	.830	مرتفعة
12	34	تعطيك معلومات عن نشاط وانجاز ومستوى نموهم وتطورهم	3.91	.874	مرتفعة
13	35	يمكنك هذا النوع من التقويم على تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الطالب	3.91	.678	مرتفعة
14	14	المقابلة هي أسلوب تقويمي	3.90	.784	مرتفعة
15	16	تراعي في أثناء طرح أسئلة المقابلة أن كل سؤال وضع حسب الهدف المرجو	3.90	.734	مرتفعة
16	22	تساعدك ملفات الطلبة التراكمية في تشخيص جوانب الضعف	3.90	1.011	مرتفعة
17	21	تعطيك الملفات التراكمية رؤية متكاملة ومعرفة جميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطالب	3.89	.938	مرتفعة
18	32	تظهر لك تطور ونمو الطالب	3.89	.758	مرتفعة
19	17	تساعدك المقابلة في التعرف على الطلاب وحسن توجيههم دراسياً ومهنيًا	3.88	.903	مرتفعة
20	4	يعطيك ملاحظة مقصودة منظمة لجمع معلومات عن مخرجات التعليم في مواقف طبيعية يتعذر قياسها بالاختبارات	3.87	.964	مرتفعة
21	27	تساعدك الملفات التراكمية في الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم	3.84	.848	مرتفعة
22	13	تقوم المقابلة على أساس من الأسئلة المحددة وفقاً لموضوعات أو جوانب معينة تريد تقويمها	3.82	.882	مرتفعة
23	30	يعطيك أسلوب التقويم بالمناقشة الصفية وحل المشكلة جماعياً إعطاء تقويم أولي	3.82	1.026	مرتفعة
24	15	المقابلة أسلوب فعال لك ويمكنك من معرفة ميول الطالب واهتماماته	3.81	.912	مرتفعة
25	20	تعطيك الملفات التراكمية معنى شاملاً عن التقويم البديل	3.80	.931	مرتفعة
26	19	يتم في المقابلة مراعاة الموضوعية في أثناء تسجيل الإجابة	3.78	.926	مرتفعة
27	18	تساعدك المقابلة على جمع المعلومات عن مستوى الطلبة واستخدامها كتغذية راجعة في أثناء عملية التقويم	3.77	.990	مرتفعة
28	10	تتم ملاحظة أداء الطلاب من قبل معلمون مدربون عليها تدريباً جيداً	3.76	.909	مرتفعة
29	6	يشمل التقويم بالملاحظة التفاعل الاجتماعي للطلاب مع معلمه وزملائه في الصف وخارجه	3.75	.957	مرتفعة
30	9	تراعي ملاحظه الطلاب في مواقف متنوعة وأوقات مختلفة	3.73	.886	مرتفعة
31	28	تساعدك الملفات التراكمية على القيام بعمليات تصحيحية لنتائج التقويم	3.73	.979	مرتفعة
32	25	مراجعتك وإعدادك للملفات التراكمية للطلاب واحتوائها تعطي تقارير لازمة عن الخطط العلاجية اللازمة لكل طالب	3.72	.924	مرتفعة
33	11	تلجأ إلى المقابلة عندما يكون الأشخاص الخاضعين للتقويم محددين	3.68	1.001	مرتفعة
34	7	تقوم بتسجيل ملاحظتك عن الطالب بموضوعية	3.67	1.045	متوسطة
35	26	تعطيك مراجعة الملفات التراكمية معرفة برامج العلاج أولاً بأول ومع كل خطوة من خطوات عمليتي التعليم والتعلم	3.64	.881	متوسطة
36	29	تزدك الملفات التراكمية درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه	3.62	.877	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
37	8	تراعي الدقة في التخطيط المسبق للسلوك المراد ملاحظته	3.56	.988	متوسطة
38	37	اداة تقويم مناسبة لجميع مراحل التعليم	3.54	1.268	متوسطة
39	24	يتم مناقشة تقارير التقييم علانية	3.40	1.017	متوسطة
		ممارسة	3.83	.564	مرتفعة

يبين الجدول (3) أن المتوسط حسابي لاستبانة ممارسة التقويم الواقعي قد بلغ (3.83)، بانحراف معياري (0.56) بدرجة مرتفعة، كما يتبين من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.40-4.18)، حيث جاءت الفقرة رقم (36) التي تنص على "يشجع التقويم بالمناقشة الصفية على تطوير، ودعم وتطوير عمل الطلاب وتشجيعهم للعمل كفريق تعاوني" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.18) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (24) ونصها "يتم مناقشة تقارير التقييم علانية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.40) بدرجة منخفضة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قوة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في الجامعات، واحتواها على استراتيجيات التقويم البديل. بالإضافة إلى التدريب العملي على استخدام استراتيجيات وادوات التقويم البديل.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المناهج المطورة قد احتوت على أدوات للتقويم البديل، ومطالبة المشرفين التربويين ومدراء المدارس ببناء أدوات تقويم بديل لتقييم مهارات الطلبة تحقيقاً للتوجه العام في وزارة التربية والتعليم.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العالونة (2007) ودراسة كاليكان وكاسيكي (Caliskan & Kasikci, 2010) التي تشير إلى تدني ممارسات المعلمين للتقويم البديل ووجود صعوبات متعددة تواجههم عند تطبيقه في الصف.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل حسب متغير الخبرة التدريسية، والجدول رقم (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل حسب متغير الخبرة التدريسية:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل حسب متغير الخبرة التدريسية

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من 1 - 5 سنوات	50	5.92	2.069
من 6 - 10 سنوات	58	7.31	2.915
أكثر من 11	77	5.93	2.241
المجموع	185	6.37	2.501

يبين الجدول رقم (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة التدريسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (5) يبين تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة التدريسية على درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل.

جدول (5) تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة التدريسية على درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	75.119	2	37.560	6.354	.002
داخل المجموعات	1075.886	182	5.911		
الكل	1151.005	184			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للخبرة التدريسية في درجة الامتلاك ككل، وليبيان الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه كما هو مبين في الجدول رقم (6):

جدول (6) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الخبرة التدريسية على درجة الامتلاك

أكثر من	من 6 -	من 5 - 1	المتوسط الحسابي		
11	10 سنوات	سنوات	5.92	من 5 - 1 سنوات	امتلاك
		*1.39	7.31	من 10 - 6 سنوات	
	*1.36	.03	5.95	أكثر من 11	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة الخبرة 6 - 10 سنوات من جهة وكل من و من 1 - 5 سنوات، وأكثر من 11 من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة 6 - 10 سنوات. وتعزى هذه النتيجة لاعتماد التقويم البديل في تقويم طلبة الصفوف الأولى في المملكة العربية السعودية منذ أكثر من 10 سنوات، ووقوع المعلمين للتدريب المستمر، وقيام المشرفون التربويين بمتابعة المعلمين لاستخدام التقويم البديل، فقد تعايش المعلمون من فئة (10-6) سنوات أكثر الفئات مع التقويم البديل منذ اعتماده في المملكة. وتتفق نتيجة سؤال الدراسة الثالث مع نتائج دراسة (Simpson, 2004)، حيث هنالك أثراً ذا دلالة إحصائية لخبرة المعلمين في مقدرتهم ومعرفتهم بالتقويم البديل القائم على تقويم أداء طلبتهم باستخدام ملفات الأعمال والانجاز. رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل حسب متغير الخبرة التدريسية، والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل حسب متغير الخبرة التدريسية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	
.653	3.83	50	من 5 - 1 سنوات	الممارسة
.494	3.86	58	من 10 - 6 سنوات	
.558	3.81	77	أكثر من 11	
.564	3.83	185	المجموع	

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة التدريسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول رقم (8):

جدول (8)

تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة التدريسية على درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	
.867	.143	.046	2	.092	بين المجموعات	الممارسة
		.321	182	58.457	داخل المجموعات	
			184	58.548	الكلية	

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى للخبرة التدريسية في درجة الممارسة ككل.

ويمكن تفسير ذلك لتوفر كم كبير من أدوات التقويم الواقعي في مناهج الصفوف الأولى، وإلى توفير المشرفين التربويين لأدوات جاهزة ومناسبة للمهارات التي يرغب المعلمون بقياسها، كما أن هناك تبادل بين المعلمين لأدوات التقويم الواقعي من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، مما جعل جميع المعلمين بغض النظر عن خبرتهم قادرين على توظيف هذه الأدوات الجاهزة. كما أن تشجيع المشرفين التربويين والمدراء للمعلمين على استخدام التقويم البديل في الصفوف قد جعل ممارسته أمر اعتيادي بالنسبة لجميع المعلمين.

وتختلف نتيجة سؤال الدراسة الرابع مع نتائج دراسة (Simpson, 2004)، حيث لا يوجد هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لخبرة المعلمين في مقدرتهم وممارستهم لاستراتيجيات ومهارات التقويم البديل الذي يستند على تقويم أداء طلبتهم باستخدام ملفات الأعمال.

خامساً: للإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى للتقويم البديل في مدارس منطقة حائل؟

تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى للتقويم البديل في مدارس منطقة حائل، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى للتقويم البديل في مدارس منطقة حائل

امتلاك		
.135	معامل الارتباط	ممارسة
.068	الدلالة الإحصائية	
185	العدد	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (9) عدم وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى للتقويم البديل في مدارس منطقة حائل. وتعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة التقويم البديل قد أصبحت ممارسة آلية مع مرور الوقت وغير مرتبطة بحجم المعرفة لدى المعلمين، إذ أن توفر أدوات التقويم البديل الجاهزة في شبكات التواصل الاجتماعي أو المتوفرة من قبل المشرفين

التربويين قد جعل المعلمين يوظفونها أكثر من الاهتمام بنائها الذي يتطلب معرفة بالتقويم البديل. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يهتمون بالممارسة الإجرائية أكثر من المعارف، لذلك يلجأون إلى تبادل الخبرات التطبيقية أكثر من الخبرات النظرية، فغاية اهتمام المعلم كيفية قياس أداء الطلبة باستخدام أدوات محكمة وموثوق من دقتها.

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بعدد من التوصيات والمقترحات منها :
1. تشجيع المشرفين التربويين على عقد دورات تدريبية حول التقويم البديل بحيث تؤكد على امتلاك المعلمين للجانب النظري من التقويم البديل.
 2. حث المعلمين أنفسهم على بناء أدوات للتقويم الواقعي.
 3. عمل نشرات ومطويات توضح كيفية استخدام أساليب التقويم البديل من قبل المعلمين.
 4. زيادة مستوى الاهتمام بالجانب النظري للتقويم البديل في برامج إعداد المعلمين..

المراجع

- البلاونة، ف . (2010)، أثر إستراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. على الرابط (http://www.edu.lea.aps) تم استرجاعها بتاريخ 8 / 9 / 2014
- الدويك، س. (2009). درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم وإستراتيجيات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقه لها في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الخرابشة، ب (2005). اثر استخدام اساليب التقويم البديلة في اداء طلبة الصف التاسع الاساسي في التعبير الكتابي . رسالة ماجستير غير منشورة : الجامعة الاردنية .
- زيتون، ح وزيتون، ك. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. ط1، عمان: عالم الكتب.
- عبدالباقي، إ . (2005). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم على أساليب التقويم الواقعي. أطروحة دكتوراة، كلية التربية، عين شمس، مصر .
- علام، ص. (2004). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علاونة، ه (2007). ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الاساسي في الاردن والصعوبات التي تواجهها . رسالة ماجستير غير منشورة : جامعة اليرموك .
- عودة، أ (2003) القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط6. عمان: دار الأمل
- الغزو، ع (2008). مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الاولى بأدوات التقويم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد، الاردن.
- مرعي، ت والحيلة، م (2004) المناهج التربوية الحديثة ، ط4، عمان: دار المسيرة .
- Casas, M. (2011) Enhancing Student Learning in Middle School, New York: Routledge.
- Caliskan, H & Kasikci, Y. (2010) The Application of Traditional and Alternative Assessment and Evaluation Tools by Teachers in Social Studies, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2(2): 185-192.
- Janesick, V.(2006). Authentic Assessment. New York: Peter Lang Publishing, Inc
- Dudley, B.(2007) Educational Resources: Association for Supervision and curriculum Developmen, Educationa Resources Jornal, 6 (12): 652-680.
- Dykeman, B.(2006) Alternative strategies in assessing special education needs, Education Journal, 27(2): 232-243.
- Lombardi, M. (2008). Making the Grade: The role of Assessment in Authentic Learning, Education Learning Initiative, 4(2): 2-18.
- Simpson, C.(2004). Conditions under which assessment supports student learning. Learning and Teaching in Higher Education.
- Sokuc, A (2011). Teachers and Students, perceptions regarding portfolio Assessment in an EFL. Context: A cops and Robbers chase, seleulx, Institute Journal, University Social Science.
- Vaughan.(2002) Promoting academic improvement : Organizational and administrative dynamics that support student assessment, Sanfrancisco: jossey-Bass, 2(3):26-46

Evaluating the Status of Possession and Practice of Basic Grade's Teachers of Alternative Assessment Strategies in Schools of Hail Region

*Eid Jaiz Shamari **

ABSTRACT

The current study aimed at identifying the degree of basic grade teachers of knowing and practicing the alternative assessment strategies in private and public schools in Ha'il. To answer the questions of the study, the researcher prepared two research questionnaires: the first one was to measure the knowledge of basic grades teachers of the alternative assessment strategies, it consisted of (12) items while the second questionnaire was to identify the level of practicing them, and it consisted of (39) items. The sample of the study consisted of (185) first grades teachers in Ha'il region. The results of the study revealed that the mean scores of knowledge degree of the alternative assessment strategies was (6.37) with middle degree, the mean scores of practice degree of alternative assessment strategies was (3.83) with High degree,. Results also showed that there were significantly statistical differences in knowledge attributed to the variable of experience in favour of the category of (6-10 years). However, there were no statistically significant differences in the variable of experience in practicing alternative assessment strategies. Additionally, there was no statistically a positive relationship between the degree of knowing and practicing alternative assessment strategies in schools of Ha'il region. The study recommended that supervisors should be encouraged to hold workshops and meetings with basic grade teachers to deepen the relationship among them and enhance the degree of knowing and practicing alternative assessment strategies.

Keywords: alternative assessment strategies, basic grades teachers, Practice, Knowledge.