

مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات *

د. محمد أحمد مومني **

* تاريخ التسليم: 2014 /9 /14م، تاريخ القبول: 2014 /12 /21م.
** أستاذ مشارك/ كلية التربية/ جامعة أم القرى/ المملكة العربية السعودية.

The teachers' perceptions towards the using of authentic evaluation tools in the elementary stage and kindergartens

Abstract:

The purpose of this study was to explore the teachers' perceptions towards the using of authentic evaluation tools in the elementary stage and kindergartens. Two hundreds twenty - four teachers have participated in this study. A questionnaire was designed for collecting the data in this study. The findings revealed that teachers' views towards the efficiency of using alternatives evaluation was moderate with mean of (3. 29) , and there was significant differences on the teachers' perceptions due to their experience in favor of short experience, and level of education in favor of BA holders. Moreover, the findings showed that there was significant differences due to the interaction between teachers' experience and their level of education.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استخدام التقويم الأصيل من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية ورياض الأطفال في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (224) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية ورياض الأطفال. وقام الباحث ببناء استبانة لمعرفة تصورات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل كانت متوسطة، إذ كان متوسط أداء إجابات المعلمين عن الاستبانة (3.29). وكان اتجاه عينة الدراسة أكثر إيجابية نحو فعالية استخدام استراتيجيات قوائم الشطب مقارنة مع الاستراتيجيات الأخرى، وبينت النتائج وجود فروق في تصورات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، ووجود فروق تعزى للمستوى التعليمي ولصالح حملة البكالوريوس وللتفاعل بين الخبرة والمستوى التعليمي.

مقدمة:

مكانها أهداف تركز على نتائج التعلم (Learning outcomes) والتي تكون على شكل أداءات أو إنجازات (Performance) يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم. وهذه النتائج يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً، ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة. وفي ضوء ذلك تم الانتقال إلى نوع جديد من التقويم يسمى التقويم الأصيل (Authentic Assessment)، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب وقياسها في مواقف حقيقية (وزارة التربية والتعليم، 2003).

يعد التقويم الأصيل (Authentic Assessment) توجهاً جديداً في الفكر التربوي المتعلق في تقويم الطلبة، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة. وأن هذا النمط الجديد من التقويم يعد جزءاً من حركات إصلاح التعليم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسية في كثير من دول العالم المتطور في الوقت الراهن (علام، 2004).

وعند الرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي للبحث عن تعريف دقيق لمفهوم التقويم الأصيل (Authentic Assessment) نجد عدداً من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة له، مثل: التقويم البديل، التقويم الأصيل أو الواقعي أو الحقيقي، التقويم القائم على الأداء، البنائي، الوثائقي، السياقي، الكيفي، البحثي، الكفاءة، المتوازن، المتضمن في المنهج، القائم على المنهج، المباشر، التقويم الطبيعي. ومن أكثر هذه المفاهيم شيوعاً: «التقويم البديل Alternative Assessment»، و«التقويم الأصيل أو الواقعي Authentic Assessment»، و«التقويم القائم على الأداء Perform- mance Assessment»، إذ إنها تجمع بين ثناياها مضامين المفاهيم الأخرى السالفة والتي تتضمن منظوراً جديداً لفلسفة التقويم ومنهجيته وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتماداً أساسياً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، والاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزوجة، أو غيرها (علام، 2004).

ويرى زيتون (2007) أن التقويم الأصيل (Authentic Assessment) هو مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعرضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفوية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك (Birenbaum & Dochy, 1996). كما يرى برالدي (Brualdi, 1998) أن التقويم الأصيل (Authentic Assessment) عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام محددة ينفذها بشكل عملي ومرتبطة بواقع الحياة وذات معنى له.

ويتسم التقويم الأصيل بعدة خصائص تتمثل فيما يأتي: يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويحفزهم ويزيد من دافعية الانجاز لديهم، ويخفض من قلق الاختبار لديهم، ويعزز من

تعد عملية التقويم من الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التربوية برمتها، إضافة إلى أن التقويم هو أحد العناصر الرئيسة للمنهج الحديث. وقد شغلت عملية التقويم واستراتيجياتها اهتمام التربويين على مر العصور؛ وذلك لأهميتها الكبيرة في تقييم وتقويم جميع عناصر المنهج والعملية التعليمية برمتها والتي تتناول: الطالب، والمعلم، والمحتوى (الكتاب المدرسي)، والأنشطة التعليمية، والوسائل والأساليب، والوسائل والمصادر العلمية، والبرامج التعليمية، والمعلمين.

وشهدت عملية التقويم تطوراً واضحاً في أهدافها واستراتيجياتها في جميع المراحل الدراسية. فبعد أن كانت تهدف إلى قياس حفظ الطلبة للمعلومات وقياس مستوى أداء المعلم، أصبحت تهدف إلى الحكم على مدى تقدم الطلبة نحو تحقق الأهداف التعليمية. وكانت تعتمد في استراتيجياتها على الاختبارات التحصيلية فقط وبالتالي هي تقيس الجوانب العقلية وما يتعلق بعملية حفظ المعلومات واستظهارها، والتي لا تقيس بالضرورة مستويات الطلبة الحقيقية وبالتالي إعطاء صورة غير واقعية عن الطلبة؛ إذ أن قياس مستويات الطلبة خلال فترة زمنية محددة والاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط قد يقود إلى استنتاجات خاطئة تبنى عليها أحكام خاطئة. ومن أجل تفادي هذه السلبيات جاء التفكير في طرق واستراتيجيات جديدة وفعالة خاصة مع طلبة المرحلة الأساسية، ومن هذه الاستراتيجيات التقويم البديل (وزارة التربية والتعليم، 2003).

ويرى شعله (2005، 23) التقويم بأنه "تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء في ضوء غرض ذي صلة، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملاءمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية". ويرى الدوسري (2000، 34) أنه "إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها ويزيد من فاعليتها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها".

وحدث في الآونة الأخيرة تحول في مفهوم التقويم واستراتيجياته، إذ تم التحول بمفهوم التقويم من النظرية السلوكية التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد مصوغة صياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، إلى النظرية المعرفية التي تركز على العمليات العقلية والاهتمام بعمليات التفكير العليا، مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية المتسارعة التطور. ونتائج التعلم هذه من الصعب التعبير عنها بسلوك قابل للملاحظة والقياس ويتحقق في موقف تعليمي محدد. وهكذا فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذي لمع في عقد الستينيات، ليحل

2. هل تختلف تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقييم باختلاف الخبرة والمستوى التعليمي أو التفاعل بينها عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المقياس الكلي؟
3. هل تختلف تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقييم باختلاف الخبرة والمستوى التعليمي أو التفاعل بينها عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المجالات الفرعية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن مدى فعالية استخدام أدوات التقييم الأصيل في تقييم تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمي الصف في الأردن.
2. التعرف على أثر متغيرات الخبرة والمستوى التعليمي في تقديرات المعلمين لمدى فعالية التقييم البديل في المرحلة الأساسية في الأردن.

أهمية الدراسة

إن عملية تقييم النتائج التعليمية تعد من أهم عمليات العملية التعليمية برمتها؛ فهي التي تزود جميع المهتمين بالعملية التعليمية بالمؤشرات الإيجابية والسلبية التي تقيس مدى تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف التعليمية. وتعد عملية التقييم الأصيل في المدارس الأردنية من استراتيجيات التقييم الحديثة والتي بادرت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطبيقها واعتمادها لتقييم الطلبة في المدارس الأردنية. ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة في تقديم معلومات نظرية وعملية حول عملية التقييم الأصيل وخاصة لدى معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الأولى في الأردن، كما أن هذه الدراسة ستقدم معلومات تساعد مخططي ومشرفي مناهج المرحلة الأساسية في الأردن حول الممارسات التدريسية التي يقوم بها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى فيما يتعلق بتوظيف واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تقييم تعلم التلاميذ. كما أنها تفيد المعلمين في تزويدهم بمعلومات حول فعالية استخدام التقييم الأصيل.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة بالآتي:

1. اقتصرت الدراسة على (224) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة إربد من العام الدراسي 2012/2013م.
2. اقتصرت هذه الدراسة على قياس تصورات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقييم البديل في المرحلة الأساسية ورياض الأطفال والمقررة من وزارة التربية والتعليم الأردنية وهي: سلالمة التقدير، قوائم الشطب، والسجلات القصصية.
3. ويتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بأداة الدراسة وهي الاستبانة.

مفهوم الذات لديهم، وينمي مهارات التفكير العليا لديهم، ومهارات المواطنة المسؤولة والتعاون بينهم كما أنه يزود المعلم بمعلومات تقييمية مفيدة عن النمو الدراسي للطلاب، من خلال قياس مدى تقدمه نحو مستوى الأداء المطلوب (زيتون، 2007-Tam minga, 2002) وقد أشاد العديد من الباحثين والتربويين بأهمية استخدام التقييم الأصيل بجميع أدواته واستراتيجياته، وذلك لمساعدة المعلم على تقييم تعلم الطلبة، والتعرف على قدراتهم الحقيقية، كما أنه يعطي صورة واضحة عن مهارات المعلمين أنفسهم، بالإضافة إلى أنه يزود المعلمين بقاعدة بيانات أساسية للتواصل الذاتي ومع الطلبة، ويشارك الطلبة من خلاله، فيما يفكرون فيه، كما يساهم في تحسين أداء الطلبة، وتوسيع خبراتهم. وكذلك أوصوا بضرورة تدريب المعلمين على كيفية بناء واستخدام أدوات التقييم الأصيل (البلاونة، 2010؛ علاونة، 2014 Hager & Kaya, 2012 ; Kirikkaya, & Vurkaya, 2011 ; Slocum, 2011).

ويشير التربويون إلى أن توظيف استراتيجيات التقييم الأصيل يتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير والقدرة على استخدام مهارات حل المشكلات، لأنها تزودهم بمهارات التفكير العليا والتفكير التأملي ومراجعة الذات، وهذه تعد من الصعوبات التي تواجه استخدام استراتيجيات التقييم الأصيل. ويقوم التقييم الأصيل على عدد من المبادئ من أهمها: الاستمرارية، والصدق، والشمول، والتنوع بما يناسب الفروق الفردية بين الطلبة (Allen 2005 Moon, et al) 2004; Flippo, 2002; Svinicki, 2004; Moon, et al) 2005 وآخرون، 2004؛ البشير وبرهم، 2012). كما أشارت غالبية الدراسات التي تناولت التقييم الأصيل إلى أن المعلمين بحاجة إلى دورات تدريبية (قبل وأثناء الخدمة) حول استخدام التقييم الأصيل واستراتيجياته في تقييم أداء الطلبة، (Campell, Murphy, & Holt, 2002; Mertler, 2003; Hill, 2006; Yang, 2007; INTO, 2008; Birgin & Baki, 2009; Guerin, 2010; Tante, 2010; Alkharusi et al., 2012; Ghazali et al., 2012; Tangdhanakanond & Wongwanich, 2012).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أصبحت عملية التقييم الأصيل من اهتمامات وزارة التربية والتعليم في الأردن، إذ أصبح هناك تحول في استراتيجيات التقييم المستخدمة، واعتماد استراتيجيات التقييم البديل (الأصلي أو الواقعي) والذي يركز على مهارات التفكير والعمليات العقلية الكبرى. ومن خلال خبرة الباحث مشرفاً لطلبة معلمي الصف ورياض الأطفال، ومشرفاً لمعلمات المدرسة النموذجية في جامعة اليرموك، لاحظ عدم اهتمام المعلمات باستخدام التقييم البديل والتركيز بشكل كبير على الاختبارات التحصيلية الكتابية، ومن هنا جاء التفكير في مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمثل في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى فعالية استخدام أدوات التقييم الأصيل في تقييم تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمي الصف في الأردن؟

التعريفات الإجرائية

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

◀ **التقويم الأصيل Authentic Assessment**: هو مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعرضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفوية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران (Birenbaum&Dochy,1996) ويتمثل التقويم الأصيل إجرائياً في هذه الدراسة في الإجابة عن فقرات الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، ويشمل استراتيجيات التقويم التالية:

◀ قوائم الرصد/ الشطب Check list:

تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

وإجرائياً تبنى الباحث تعريف الفريق الوطني. وتتمثل فعالية استخدام قوائم الشطب إجرائياً في متوسط إجابة عينة الدراسة عن الفقرات من (1 - 18) من الاستبانة.

◀ سلم التقييم Rating scale:

هي إستراتيجية تقويم تقوم على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدرج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤). ويشمل سلم التقييم العددي واللفظية.

وإجرائياً تبنى الباحث تعريف الفريق الوطني. وتتمثل فعالية استخدام سلم التقييم إجرائياً في متوسط إجابة عينة الدراسة عن الفقرات من (19 - 36) من الاستبانة.

◀ السجل القصصي Anecdotal Records:

هو أداة من أدوات التقويم البديل، يقدم صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه مما يقدم للمعلم مؤشراً صادقا يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

وإجرائياً تبنى الباحث تعريف الفريق الوطني، وتتمثل فعالية استخدام السجلات إجرائياً في هذه الدراسة في متوسط إجابة عينة الدراسة عن الفقرات من (37 - 56) من الاستبانة.

دراسات سابقة:

نال موضوع التقويم اهتمام العديد من الباحثين التربويين،

فقد أجرت أمان (2001) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة تطبيق المعلم لأدوات التقويم الواقعي وعلاقته بمستوى تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات بدولة البحرين. تكونت عينة الدراسة من (537) و (2) معلماً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تحصيل كل من الذكور والإناث بعد تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مادة الرياضيات، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

أما مراد (2001) فأجرت دراسة حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة لأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. تكونت عينة الدراسة من (130) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم (82 %) من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي (56 %) من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب. وبينت النتائج وجود قصور واضح لدى المعلمين في تسجيل أوجه الضعف والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

وأجرى الخرابشة (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري. تكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقويم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقويم البديلة، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

كما أجرى وات (Watt, 2005) دراسة هدفت للكشف عن أساليب التقويم المستخدمة من قبل عينة مكونة من (60) معلماً من معلمي الرياضيات لمرحلة الثانوية في مدينة سدني واتجاهاتهم نحو استخدام طرائق التقويم البديل. بينت النتائج أن المعلمين يفضلون استخدام طرائق التقويم التقليدية، ولا يفضلون استخدام طرائق التقويم البديل، كما أشارت النتائج أن اتجاهات المعلمين من ذوي الخبرة القليلة أكثر ايجابية نحو استخدام أساليب التقويم البديل.

أما أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (2010) فهدفت دراستهم إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من (50) فقرة على عينة من (363) مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً. وقد أظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بقلّة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من أربعة أجزاء، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون استراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100 %)، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0 %) لأداة يوميات الطالب؛ كما أن درجة المعرفة بالأدوات أسهمت بهذا التدني للاستخدام. كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقييم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج. كذلك لم تظهر النتائج أثراً لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقييم الواقعي.

وفي الكويت أجرى النوح وتاكل وعبد الكريم، **Al - Nouh - Kareem & Taqi1 (2014)** دراسة هدفت للكشف عن معرفة المعلمات واتجاهات معلمات اللغة الانجليزية نحو استخدام التقييم البديل. تكونت عينة الدراسة من (335) معلمة طبق عليهن استبانة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات يتصورن أنفسهن على معرفة ومهارة في استخدام التقييم البديل، مع أن بعضهن أشار إلى حاجتهن للورش التدريبية على استخدام التقييم البديل، وأن المعلمات يفضلن استخدام التقييم التقليدي مقارنة مع التقييم البديل، وكانت اتجاهات المعلمات نحو التقييم البديل متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى للعمر والتخصص والخبرة التدريسية والمستوى التعليمي.

وأجرى العليان (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقييم البديل في تقييم تعلم الرياضيات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، و تم استخدام الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت عينتها من (37) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات من المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي. وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقييم البديل في تقييم تعلم الرياضيات إيجابية بدرجة عالية وبمتوسط قدره (3.63). كما بينت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقييم البديل في تقييم تعلم الرياضيات تعزى للخبرة ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

يتبين لنا من العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة بأنها تناولت دراسة التقييم الواقعي بمجالات وطرائق مختلفة، وأن غالبية الدراسات تناولت درجة استخدام التقييم الواقعي أو الأصيل في مراحل دراسية مختلفة، وأثر استخدام استراتيجيات التقييم البديل على تحصيل الطلبة وأدائهم. بينما لم تتناول هذه الدراسات البحث في اتجاهات المعلمين وتصوراتهم حول فعالية استخدام استراتيجيات التقييم الأصيل في تقييم الطلبة وخاصة في الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى، ومن هنا ركزت هذه الدراسة

وقام عفانة (2011) بدراسة هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي المرحلة الاعدادية لأساليب التقييم البديل في قطاع غزة، والكشف عن أثر الجنس في درجة الاستخدام. تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة و (24) مديراً ومشرفاً. واستخدم الباحث أداتان هما الاستبانة وبطاقة الملاحظة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة استخدام المعلمين لأساليب التقييم الحديثة (45.1 %)، وكان استخدام الاختبارات الكتابية هي الأكثر استخداماً وتلاه التقييم القائم على الملاحظة فيما كان التقييم باستخدام المقابلات وملف الانجاز هما الأقل استخداماً. وجاءت هذه النتيجة مطابقة لنتائج المعلمات. وكانت نسبة استخدام المعلمات لأساليب التقييم الحديثة أعلى من نسبة الاناث حيث بلغت النسبة (58.3 %). وبلغت النسبة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين (70.1 %)، واحتل أسلوب الاختبارات الكتابية الدرجة الأولى فيما كان ملف الانجاز هو الأقل استخداماً.

وأجرى البشير وبرهم (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقييم البديل وأدواته في الأردن. تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (86) معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع (20) معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقييم المعتمد على الاختبارات المكتوبة كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقييم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات واستخدام أدوات التقييم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص. بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

وأجرى الرفاعي وطوالبه والقاعود (2012) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقييم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الأساليب. تكونت عينة الدراسة من (112) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقييم الواقعي متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة تعزى للجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة.

وهدفنا الدراسة التي قامت بها الزعبي (2013) إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات. تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة إربد الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني 2011/2012م. ولتحقيق أهداف الدراسة

واعتمد الباحث نسبة (80 %) من إجماع المحكمين لحذف أو إضافة أي فقرة من فقرات الاستبانة، وبناءً على آراء واقتراحات لجنة المحكمين، تم استبدال بعض المفردات في بعض الفقرات، كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات ودمج بعضها الآخر، بالإضافة إلى حذف بعضها. وبعد مراجعة تعديلات المحكمين تكونت الاستبانة من (56) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات فرعية مدرجة وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي ولكل مجال (18) فقرة كما يلي:

- مجال فعالية استخدام قوائم الشطب: ويشمل الفقرات من (1 - 18).

- مجال فعالية استخدام سلالم التقدير: ويشمل الفقرات من (19 - 36).

- مجال فعالية استخدام السجلات: ويشمل الفقرات (37 - 56).

● ثانياً: صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البناء للاستبانة تم استخراج معاملات صدق البناء من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلماً ومعلمة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس الكلي، وتراوحت جميع معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمجال الذي تنتمي إليه بين (0.33 - 0.65)، وكذلك تراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة وبين الأداة ككل ما بين (0.24 - 0.70).

- الصدق الداخلي:

لأغراض التحقق من الصدق الداخلي للاستبانة ومجالاتها فقد تم حساب معاملات الارتباط بينها وبين المقياس الكلي، وكانت النتائج كما في الجدول (2).

الجدول: (2)

معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والأداة ككل

المقياس الكلي	السجلات	سلالم التقدير	قوائم الشطب	معاملات الارتباط
		1	0.49	قوائم الشطب
	1	0.52	0.57	سلالم التقدير
	0.61	0.43	0.60	السجلات
1	0.84	0.78	0.80	المقياس الكلي

يبين الجدول (2)، أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة قد تراوحت ما بين (0.43 - 0.61)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أداة الدراسة ككل وبين مجالاتها ما بين (0.78 - 0.84).

- ثبات الاستبانة

لإيجاد دلالات ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة

على استكشاف تصورات المعلمين حول مدى فعالية توظيف التقويم الأصيل في تقويم تعلم التلاميذ في المرحلة الأساسية الدنيا.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج المسحي لجمع البيانات حول مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في الصفوف الأساسية الأولى ورياض الأطفال في الأردن.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات رياض الأطفال والمرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة إربد في الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2013م. تكونت عينة الدراسة من (224) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية ورياض الأطفال تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من عدد من رياض الأطفال والمدارس الأساسية في محافظة إربد، وذلك كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول: (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الخبرة والمستوى التعليمي

المجموع	المستوى التعليمي		الخبرة
	دراسات عليا	بكالوريوس	
44	6	38	قصيرة
85	37	48	متوسطة
95	9	86	طويلة
224	52	172	المجموع

أداة الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة للكشف عن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل وجهة نظرهم، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال.

صدق الاستبانة

للتأكد من دلالات صدق الاستبانة اعتمد الباحث ما يلي:

● أولاً: صدق المحتوى (Content Validity)

لأغراض التحقق من صدق المحتوى تم عرض الأداة في صورتها الأولية على لجنة من المحكمين المتخصصين مكونة من (11) محكماً في التربية والمقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وطلب إليهم إبداء رأيهم في فقرات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي أدرجت فيه، وسلامة الصياغة اللغوية، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفعالية
المقياس الكلي	3.1506	0.93534	متوسطة

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول (4) أن تقديرات المعلمين لفعالية استخدام التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية كان متوسطاً بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.15). وكان استخدام استراتيجيات قوائم الشطب هو الأكثر قبولاً وفعالية لدى المعلمين والمعلمات، وكانت تقديراتهم نحو استخدام السجلات أقل فعالية مقارنة مع الطرق الأخرى.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: «هل تختلف تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم باختلاف الخبرة والمستوى التعليمي أو التفاعل بينها عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المقياس الكلي؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على المقياس الكلي والمقاييس الفرعية وكانت النتائج كما في الجداول التالية:

الجدول: (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على المقياس الكلي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المستوى التعليمي	الخبرة
4.4986	0.91721	38	بكالوريوس	قصيرة
2.9628	0.27291	48		متوسطة
2.8206	0.87160	86		طويلة
3.2310	1.02082	172	المجموع	
2.8155	0.08797	6	دراسات عليا	قصيرة
2.8571	0.54849	37		متوسطة
3.0434	0.34581	9		طويلة
2.8845	0.48727	52	المجموع	
4.2691	1.03255	44	المجموع	قصيرة
2.9168	0.41639	85		متوسطة
2.8417	0.83751	95		طويلة
3.1506	0.93534	224		المجموع

يلاحظ من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (6) أعلاه وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أفراد الدراسة في ضوء متغيري المستوى التعليمي والخبرة لديهم. ولفحص دلالة الفروق استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي المتعدد (ANOVA)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (6) أدناه

كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.90)، وتراوح للمجالات بين (0.65 - 0.77). والجدول (3) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات والأداة ككل.

الجدول: (3)

قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والمقياس ككل

المجال	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
قوائم الشطب	0.65
سلالم التقدير	0.77
السجلات	0.71
الأداة ككل	0.90

- تصحيح الاستبانة

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (56) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، مدرجة وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وقد أعطيت البدائل الدرجات التالية: فعالية بدرجة كبيرة جداً (5 درجات)، بدرجة كبيرة (4 درجات)، بدرجة متوسطة (3 درجات)، بدرجة قليلة (2 درجات)، بدرجة قليلة جداً (1 درجة واحدة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة بين درجة واحدة وخمس درجات. واعتمد الباحث معيار الحكم على الدرجات كالتالي:

1 - 2.33 درجة ضعيفة 2 - من 2.34 - 3.66 درجة متوسطة 3 - 3.66 - 5 درجة كبيرة.

نتائج الدراسة

تم تقسيم النتائج في ضوء أسئلة الدراسة كما يلي:

أولاً: نتائج السؤال الأول: «ما مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في تقويم تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمي الصف في الأردن؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاستبانة الكلية والمجالات الفرعية وكانت النتائج كما في الجدول (4).

الجدول: (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاستبانة الكلية والمجالات الفرعية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفعالية
قوائم الشطب	3.5687	0.78833	متوسطة
سلالم التقدير	3.3629	0.87640	متوسطة
السجلات	2.9518	1.08808	متوسطة

الجدول (7) :

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	المتوسطات الفروق بين (I - J)	(J) الخبرة	(I) الخبرة
0.000	1.3523 (*)	المتوسط	قصيرة
0.000	1.4273 (*)	طويلة	
0.000	1.3523 - (*)	قصيرة	المتوسط
0.782	0.0751	طويلة	
0.000	1.4273 - (*)	قصيرة	طويلة
0.782	0.0751 -	المتوسط	

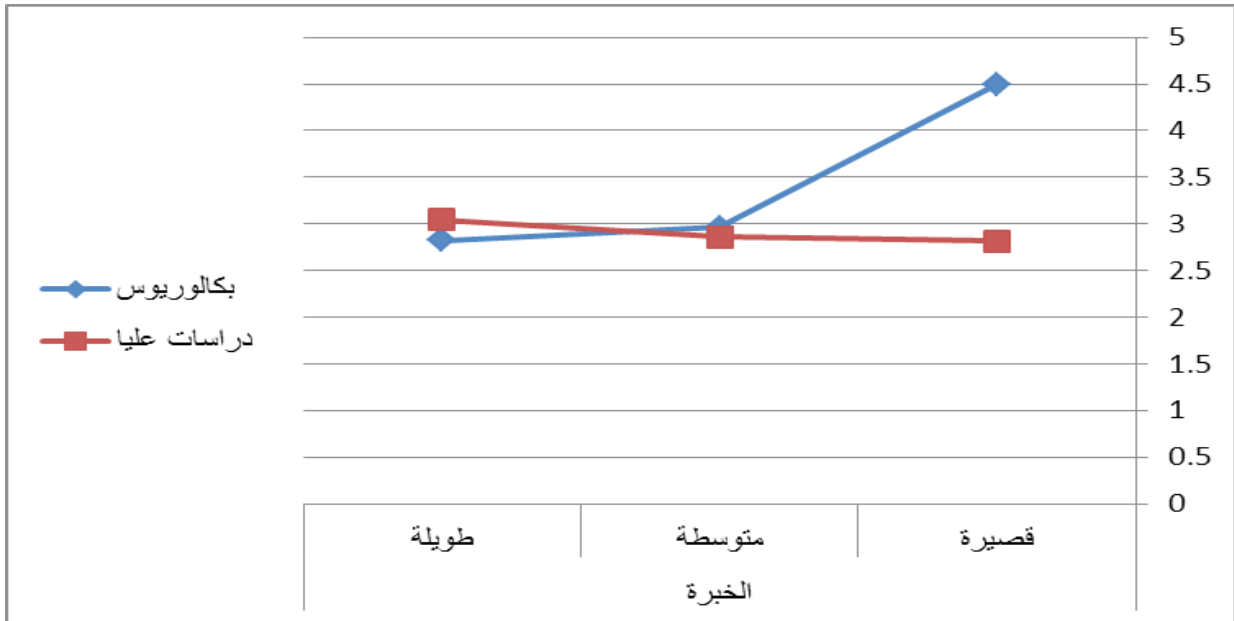
يتبين من الجدول (7) أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة الأقل من (5) سنوات والخبرة المتوسطة والطويلة، وكان هذا الفرق لصالح المعلمين والمعلمات من فئة الخبرة القصيرة. وهذا يشير إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة القصيرة أكثر إيجابية نحو فعالية استخدام استراتيجيات التقويم البديل. والشكل التالي رقم (1) يبين طبيعة التفاعل بين الخبرة والمستوى التعليمي لأداء أفراد الدراسة على المقياس الكلي.

الجدول: (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (ANOVA) لأثر متغيري المستوى التعليمي والخبرة على المقياس الكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي	2.428	1	2.428	4.768	0.030
الخبرة	66.387	2	33.194	65.176	0.000
المستوى التعليمي × الخبرة	12.889	2	6.444	12.654	0.000
الخطأ	111.026	218	0.509		
المجموع	2418.567	224			

يتبين من الجدول (6) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين أفراد الدراسة تعزى لمتغيري المستوى التعليمي والخبرة والتفاعل بينهما. وبالرجوع إلى الجدول رقم (5) يتضح لنا أن الفروق في المستوى التعليمي لصالح حملة البكالوريوس مقابل حملة الدراسات العليا. ولمعرفة لصالح أي مستوى من مستويات الخبرة، أجري اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (7).



الشكل: رقم (1)

يبين طبيعة التفاعل بين الخبرة والمستوى التعليمي لأداء أفراد الدراسة على المقياس الكلي

«ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم باختلاف الخبرة والمستوى التعليمي أو التفاعل بينها عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المجالات الفرعية؟»

يلاحظ من الشكل رقم (1) أن المعلمين من حملة الدراسات العليا تقريباً اتجاهاً نحو استخدام التقويم البديل متقاربة جداً، بينما اتجاهاً المعلمين من حملة البكالوريوس تختلف باختلاف الخبرة، إذ يشير الشكل إلى أن اتجاهات المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة نحو استخدام التقويم البديل أعلى منها لدى نظرائهم من ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة.

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	الخبرة	المستوى التعليمي	المجالات
6	0.29496	2.2000	قصيرة	دراسات عليا	السجلات
37	0.62899	2.6014	المتوسط		
9	0.86450	2.9389	طويلة		
52	0.66628	2.6135	المجموع	المجموع	
44	1.24016	4.1341	قصيرة		
85	0.61695	2.6724	المتوسط		
95	0.97497	2.6542	طويلة		
224	1.08808	2.9518	المجموع		

تبين النتائج الواردة في الجدول رقم (8) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أفراد الدراسة باختلاف المتغيرات المستقلة، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فوق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) أُجري تحليل التباين المتعدد (MANOVA) بدون تفاعل كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول: (9)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر المتغيرات المستقلة على المجالات الفرعية بدون تفاعل

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي	قوائم الشطب	1.357	1	1.357	3.298	0.071
	سلامم التقدير	2.692	1	2.692	5.409	0.021
	السجلات	3.979	1	3.979	5.410	0.021
الخبرة	قوائم الشطب	34.806	2	34.806	42.291	0.000
	سلامم التقدير	45.635	2	45.635	45.844	0.000
	السجلات	72.782	2	72.782	49.479	0.000
المستوى التعليمي × الخبرة	قوائم الشطب	8.813	2	8.813	10.708	0.000
	سلامم التقدير	8.441	2	8.441	8.479	0.000
	السجلات	23.145	2	23.145	15.735	0.000
الخطأ	قوائم الشطب	89.709	218	89.709	0.412	
	سلامم التقدير	108.503	218	108.503	0.498	
	السجلات	160.336	218	160.336	0.735	
المجموع	قوائم الشطب	2991.365	224	2991.365		
	سلامم التقدير	2704.529	224	2704.529		
	السجلات	2215.735	224	2215.735		

تشير نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر المتغيرات المستقلة على المجالات الفرعية الواردة في الجدول (9)

ولمعرفة أثر المتغيرات المستقلة على المجالات الفرعية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة وكانت النتائج كما في الجداول رقم (8).

الجدول: (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على المجالات الفرعية

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	الخبرة	المستوى التعليمي	المجالات
38	0.78034	4.5716	قصيرة	بكالوريوس	قوائم الشطب
48	0.31613	3.2133	المتوسط		
86	0.80121	3.4924	طويلة		
172	0.85621	3.6529	المجموع		
6	0.21564	3.2037	قصيرة	دراسات عليا	
37	0.45506	3.3022	المتوسط		
9	0.16941	3.2978	طويلة		
52	0.39526	3.2901	المجموع		
44	0.86883	4.3851	قصيرة	المجموع	
85	0.38293	3.2520	المتوسط		
95	0.76564	3.4740	طويلة		
224	0.78833	3.5687	المجموع		
38	0.93833	4.4912	قصيرة	بكالوريوس	سلامم التقدير
48	0.37840	2.9758	المتوسط		
86	0.86679	3.2972	طويلة		
172	0.95847	3.4713	المجموع		
6	0.21082	3.1111	قصيرة	دراسات عليا	
37	0.35332	3.0107	المتوسط		
9	0.27778	2.9074	طويلة		
52	0.32804	3.0044	المجموع		
44	0.99615	4.3030	قصيرة	المجموع	
85	0.36595	2.9910	المتوسط		
95	0.83614	3.2602	طويلة		
224	0.87640	3.3629	المجموع		
38	1.03598	4.4395	قصيرة	بكالوريوس	السجلات
48	0.60845	2.7271	المتوسط		
86	0.98559	2.6244	طويلة		
172	1.16885	3.0541	المجموع		

مناقشة النتائج

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن تقديرات المعلمين لفعالية استخدام التقييم الأصيل في المرحلة الأساسية كان متوسطاً بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.15). واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البشير وبرهم (2012) والتي بينت أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقييم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، واستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقييم البديل. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة النوح وتاكل وعبد الكريم (Al - Nouh, & Taqi1 & Abdul Kareem (2014) والتي أشارت إلى أن المعلمين يفضلون استخدام التقييم التقليدي مقارنة مع التقييم البديل، وكانت اتجاهات المعلمين نحو التقييم البديل متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى للعمر والتخصص والخبرة التدريسية والمستوى التعليمي. وضمن هذا الموضوع أكدت نتائج دراسة وات (Watt, 2005) أن المعلمين يفضلون استخدام طرائق التقييم التقليدية، ولا يفضلون استخدام طرائق التقييم البديل، كما أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين من ذوي الخبرة القليلة أكثر ايجابية نحو استخدام أساليب التقييم البديل.

ويمكن تفسير تقديرات المعلمين المتوسطة لاستخدام استراتيجيات التقييم الأصيل، بأن إمام المعلمين في استراتيجيات التقييم الأصيل ما زال متواضعاً وحديثاً مقارنة مع الأساليب التقليدية في استخدام الاختبارات التحصيلية التي تعتمد على الكتابة، والتي اعتادوا عليها، كما أن الكثير من المعلمين يؤمنون بدقة الاختبارات التحصيلية مقارنة مع استراتيجيات التقييم الأصيل. وفي هذا الصدد أكدت دراسة مراد (2001) إلى وجود قصور واضح لدى المعلمين في تسجيل أوجه الضعف والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة.

وفي هذا الصدد يشير زيتون (2005) أنه رغم ما يمتاز به التقييم الأصيل إلا أن تطبيقه يواجه عدة مشكلات منها: ضعف معرفة المعلمين باستراتيجيات وأساليب التقييم الأصيل، وعدم رغبتهم بتطبيق هذا النوع من التقييم، وعدم قناعة بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بجدوى التقييم الأصيل وأهميته، نظراً لحداثة تطبيقه وميلهم للطرق التقليدية في التقييم، وتدني مستوى موضوعيته وثباته مقارنة مع التقليدي، وارتفاع التكلفة الاقتصادية والزمنية للتقييم البديل مقارنة بالتقييم التقليدي. وضمن هذا السياق يؤكد ملكاوي (2010) أن كل أنواع التقييم (التقليدي والحديث)، وإجراءاته وأدواته تعتمد في فاعليتها وأداء مهمتها على الشخص أو المؤسسة التي تستعملها، كما أنها قد تعمل على اصطدام المعلمين مع أولياء الأمور مما يدفع بعض المعلمين إلى استخدام التقييم التقليدي.

وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية قوائم الشطب هو الأكثر قبولاً وفعالية لدى المعلمين والمعلمات، وكانت تقديراتهم نحو استخدام السجلات أقل فعالية مقارنة مع

أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين أفراد الدراسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي على مجالي قوائم الشطب وسلالم التقدير وعدم مجود فروق تعزى للمستوى التعليمي على مجال السجلات. كما وأشارت النتائج إلى وجود أثر للخبرة والتفاعل بينها وبين المستوى التعليمي على جميع المجالات الفرعية الثلاثة. وبالرجوع إلى الجدول رقم (8) يتضح لنا أن الفروق في المستوى التعليمي لصالح حملة البكالوريوس مقابل حملة الدراسات العليا. ولمعرفة لصالح أي مستوى من مستويات الخبرة، هذه الفروق، أُجري اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول : (10)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة على المجالات الفرعية

المتغير التابع	(I) الخبرة	(J) الخبرة	المتوسطات الفروق بين (I - J)	مستوى الدلالة
	قصيرة	المتوسط	1.1331 (*)	0.000
		طويلة	0.9111 (*)	0.000
قوائم الشطب	المتوسط	قصيرة	- 1.1331 (*)	0.000
		طويلة	- 0.2220	0.070
	طويلة	قصيرة	- 0.9111 (*)	0.000
		المتوسط	0.2220	0.070
سلالم التقدير	قصيرة	المتوسط	1.3120 (*)	0.000
		طويلة	1.0428 (*)	0.000
	المتوسط	قصيرة	- 1.3120 (*)	0.000
		طويلة	- 0.2692 (*)	0.040
	طويلة	قصيرة	- 1.0428 (*)	0.000
		المتوسط	0.2692 (*)	0.040
السجلات	قصيرة	المتوسط	1.4617 (*)	0.000
		طويلة	1.4799 (*)	0.000
	المتوسط	قصيرة	- 1.4617 (*)	0.000
		طويلة	0.0181	0.990
	طويلة	قصيرة	- 1.4799 (*)	0.000
		المتوسط	- 0.0181	0.990

يتبين من الجدول (10) أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة القصيرة الأقل من (5) سنوات والخبرة المتوسطة والطويلة، وكان هذا الفرق لصالح المعلمين من فئة الخبرة القصيرة وعلى جميع المجالات الفرعية. وهذا يشير إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة القصيرة أكثر ايجابية نحو درجة فعالية استخدام استراتيجيات التقييم البديل.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. أبو شعيرة، خالد واشتيوه، فوزي وغباري، ثائر. (2010). معيقات تطبيق استراتيجيات التقييم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، 24 (3)، 754 – 797.
2. أمان، منال. (2001). ارتباطات تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.
3. البشير، أكرم وبرهم، أريج. (2012). استخدام استراتيجيات التقييم البديل وأدواته في تقييم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13 (1)، 241 – 270.
4. البلاونه، فهمي. (2010). أثر استراتيجية التقييم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، 24 (8)، 2227 – 2270.
5. الخرابشة، بنان. (2004). أثر استخدام أساليب التقييم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
6. الدوسري، إبراهيم بن مبارك. (2000). الإطار المرجعي للتقييم التربوي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
7. الرفاعي، عبير وطالبة، هادي والفاعد، إبراهيم. (2012). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقييم الواقعي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 4 (1)، ص 369 – 408.
8. الزعبي، أمال. (2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقييم الواقعي ولأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 11 (3)، 165 – 197.
9. زيتون، حسن. (2007). أصول التقييم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الدار الصوتية: الرياض.
10. سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد. (1997). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
11. شعلة، الجميل محمد عبد السميع. (2005). التقييم التربوي للمنظومة التعليمية: اتجاهات وتطلعات: دار الفكر العربي.
12. عفانة، محمد. (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقييم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الطرق الأخرى، ويمكن تفسير حصول قوائم الشطب على درجة فعالية أكثر بسهولة إعدادها مقارنة مع السجلات وسلالم التقدير، وهي أكثر استخداماً مقارنة مع غيرها، كما أن تعبئة هذه الأدوات لا يحتاج إلى وقت وجهد كبير مقارنة مع السجلات وسلالم التقدير. وفي هذا الصدد أشارت دراسة بيرجين وباكر (Birgin and Baki, 2009) أن سلالم التقدير كانت من ضمن أقل خمسة استراتيجيات يستخدمها المعلمون بفعالية وكفاءة، وهي من أسباب عزوفهم عن استخدام هذه الاستراتيجيات في عملية تقييم التلاميذ.

وأشارت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين أفراد الدراسة تعزى لمتغيري المستوى التعليمي والخبرة والتفاعل بينهما، وأن الفروق في المستوى التعليمي لصالح حملة البكالوريوس مقابل حملة الدراسات العليا. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن حملة البكالوريوس غالباً ما يكونون من المعلمين ذوي الخبرة والذين تلقوا العديد من الدورات التدريبية أثناء الخدمة والتي تحتوي على تدريب حول أساليب التقييم الحديثة، كما أن خبراتهم التدريسية تمكنهم من استخدام هذه الأساليب بشكل أكثر من نظرائهم وبالتالي جاءت تقديراتهم مرتفعة مقارنة مع حملة البكالوريوس. وقد أظهرت نتائج دراسة أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (2010) أن المعوقات المتعلقة بقلّة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقييم الواقعي. كما أظهرت نتائج دراسة الزعبي (2013) أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقييم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقة عليهم، وزخم المنهاج. كذلك لم تظهر نتائج دراسة الزعبي (2013) أثراً لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقييم الواقعي. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العليان (2014) التي توصلت إلى أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقييم البديل في تقييم تعلم الرياضيات إيجابية بدرجة عالية وبمتوسط قدره (3.63).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي حصل عليها الباحث يوصي بما يلي:

1. عقد ورشات تدريبية للمعلمين حول التقييم البديل وأهميته وطرق بناء أدوات التقييم البديل.
2. تأكيد المشرفين التربويين في زياراتهم الإشرافية للمعلمين على تطبيق استراتيجيات التقييم في المرحلة الأساسية.
3. توعية أولياء الأمور بأهمية استخدام التقييم البديل في تقييم أبنائهم خاصة في المرحلة الأساسية.

7. Campell, C. , Murphy, J. , & Holt, J. (2002) . *Psychometric analysis of an assessment literacy instrument: Applicability to preservice teachers. Paper presented at the annual meeting of the Mid - Western Educational Research Association, Columbus, OH.*
8. Ghazali, N. , Yaakub, B. , & Mustam, A. (2012) . *Why do we need to change Teachers' attitude towards school - based assessment system. Paper presented at the First International Conference on Social science and Humanities in the Islamic World (28 - 30 May 2012) .*
9. Guerin, E. (2010) . *Initial findings from a pilot Italian study of EL teachers' stated language assessment knowledge - base and needs. Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching, Vol. 4: Papers from LAEL PG.*
10. Hager, D& Slocum, A. (2011) . *Using Alternate Assessment to Improve Educational Outcomes. Rural Special Education Quarterly, 2011, Vol. 30 Issue 1, p24 - 29*
11. Hill, M. (2006) . *Comparing apples with pears. Teacher knowledge about assessment and its impact on their practices. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick (6 - 9 Sept. 2006) .*
12. Irish National Teachers' Organization (INTO) . (2008) . *Assessment in the primary school. Discussion document and proceedings of the consultative conference on education. Dublin: INTO.*
13. Kaya, A. (2012) . *The level of teachers' knowing, application and training need on alternative assessment and evaluation techniques. . International Journal of Human Sciences. 9 (2) , pp1229 - 1259.*
14. Kirikkaya, E & Vurkaya, G. (2011) . *The Effect of Using Alternative Assessment Activities on Students' Success And Attitudes in Science and Technology Course. Educational Sciences: Theory & Practice, 11 (2) , p997 - 1004*
15. Mertler, C. (2003) . *Pre - service versus in - service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?. Paper presented at the annual meeting of the Mid - Western Educational Research Association, Columbus, OH (15 Oct. 2003) .*
16. Moon, T. , Brighton, C. , Callahan, C. & Robinson, A. (2005) . *Development of authentic assessments for the middle school classroom. 16 (2/ 3) , 119 - 133.*
17. Svinicki, M. (2004) . *Authentic assessment: testing in reality. New Directions for Teaching and Learning, 100 (4) , 23 - 29.*
18. Tamminga Lin J. (2002) : *Alternative Assessment in Mathematics Available: <http://ldn.tamu.edu/Archives/studprojs/MathAlternativeAssessment.ppt> -*
19. Tangdhanakanond, K. , & Wongwanich, S. (2012) . *Teacher attitude and needs assessment concerning the use of student portfolio assessment in Thailand's educational reform*
13. علام، صلاح الدين محمود. (2004) . *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة، دار الفكر العربي.*
14. علاونه، معزوز. (2014) . *الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، 28 (11) ، 2587 - 2618.*
15. العليان، فهد. (2014) . *اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 45، 53 - 76.*
16. الفريق الوطني للتقويم. (2004) . *استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري. إدارة الاختبارات والامتحانات، عمان، الأردن.*
17. مراد، خلود. (2001) . *أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة لأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2 (4) ، 192 - 193.*
18. معمر، مجدي وسلامة، محمد وعبوشي، مصعب والحاج، عماد. (2004) . *القياس والتقويم في التكنولوجيا. وزارة التربية والتعليم العالي: السلطة الوطنية الفلسطينية.*
19. ملكاوي، فتحي. (2010) . *استعمال أطر مرجعية متعددة في تقويم مهارات النمو اللغوي والواقع والطموح». بحث مقدم إلى مؤتمر مجمع اللغة العربية، الموسم الثقافي الثامن والعشرين.*
20. وزارة التربية والتعليم. (2003) . *الإطار العام للمناهج والتقويم. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.*

المراجع الأجنبية:

1. Al - Kharusi, H. , Aldhafri, S. , Alnabhani, H. , & Alkalbani, M. (2012) . *Educational assessment attitudes, competence, knowledge, and practices: An exploratory study of Muscat teachers in the Sultanate of Oman. Journal of Education and Learning, 1 (2) , 25 - 41.*
2. Allen, D. & Flippo, R. (2002) . *Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students. Reading Psychology, 23, 15 - 26.*
3. Al - Nouh, A & TaqiI, H & Abdul - Kareem, M. (2014) . *EFL Primary School Teachers' Attitudes, Knowledge and Skills in Alternative Assessment International Education Studies, Canadian Center of Science and Education, 7 (5) , 68 - 81.*
4. Birenbaum, M & Dochy, F. (1996) . *Alternative Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge. Boston; Kluwer Academic Publishers.*
5. Birgin, O. , & Baki, A. (2009) . *An investigation of primary school teachers' proficiency perceptions about measurement and assessment methods: The case of Turkey. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 681 - 685.*
6. Brualdi, Amy (1998) . *Implementing performance assessment in the classroom. Practical Assessment, Research&Evaluation, 6 (2) , 75 - 123.*

- process. *International Journal of Psychology*, 10, 7 - 8.
20. Tante, A. (2010) . *The purpose of English language teacher assessment in the English - speaking primary school in Cameroon. ELTED*, 13.
 21. Watt, H. (2005) . *Attitudes to the Us Alternative Assessment Methods in Mathematics: A Study with Secondary Mathematics Teachers in Sydney, Australia. Educational Studies in Mathematics*, 58 (1) , 21–44.
 22. Yang, T. (2007) . *Factors affecting EFL teachers' classroom assessment practices of young language learners. PhD thesis, The University of Iowa, U. S. A.*