واقع استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية

امباركه سالم صالح باجبى

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (٨٧) فقرة، موزعة على ثمان مجالات هي(التقويم البديل القائم على الاتصال، والتقويم البديل القائم على ملفات الإنجاز، والتقويم البديل القائم على التقويم الذاتي، والتقويم البديل القائم على الملاحظة، والتقويم البديل القائم على القلم والورقة، والتقويم البديل القائم على الأقران، والتقويم البديل القائم على الأداء، والتقويم البديل القائم على المقابلة). تكون مجتمع الدراسة من (٥٠٩) معلمة من تعليم القنفذة، وتم اختيار عينة عشوائية من (١٧٠) معلمة من معلمات اللغة العربية. أظهرت النتائج أن درجة استخدام التقويم البديل جاءت كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٩)،كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تبعا لمتغير المراحل التدريسية، وقد جاءت الفروق لصالح فئة (الصفوف العليا)، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أكثر من ١٠سنوات)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة (٧ دورات فأكثر)، وفي ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج تمَّ تقديم مجموعة من التوصيات منها: مراعاة دمج التقويم البديل عند تصميم منهج اللغة العربية، وبناء دليل يتضمن كيفية ممارسة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة من قبل معلمات للغة العربية في المرحلة الابتدائية، و أن تعمل المعلمة على إشراك الطالبات باختيار استراتيجيات التقويم البديل التي تتناسب مع أدائهن، وتشبع حاجاتهن.

Abstract

The study aimed to identify the degree of use of the female Arabic language teachers for the alternative assessment and its tools in the primary stage, the researcher used descriptive approach, the study tool consisted of a questionnaire consisting of (87) itemsdistributed over eight fields (alternative assessment based on communication, alternative assessment based on portfolios, alternative assessment based on self-assessment, alternative assessment based on observation, alternative assessment based on pen and paper, alternative assessment based on peers, alternative assessment based on performance, alternative assessment based

on interview). The study population consists of (509) female teachers from Alqunfudah educational Administration, while the sample of the study wasselected randomly of (170) female Arabic language teachers.The results showed that the degree of practice was large and with an average of (3.99) and the results also showed that statistically significant differences at the level of the function($\alpha \leq 0.05$)in the responses of the study sample individuals to the areas of the study tool, depending on the variable of the teaching stages. The differences came in favor of the upper grades. There are statistically significant differences at the level of the of the function ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of appreciation of the sample members of the study degree of use Arabic language parameters for alternative assessment strategies depending on the variable years of experience in favor of a category of more than 10 years,as well as the existence ofdifferences of statistical significance at the level of the function ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of appreciation of the sample members of the study degree of use of Arabic language parameters for alternative assessment strategies depending on the variable training courses for the category of 6 courses and more, in light of the findings of this study, a number of recommendations were presented including considering alternative assessment when designing the Arabic language curriculum,write a manual that includes how to practice alternative assessment strategies and its various tools by the teachers of the Arabic language in the primary schoolsand that the teacher can engage their students byselecting alternative assessment strategies that will be suitable for their performance and saturation of their needs.

مقدمة الدراسة :

إن ما يشهده العصر الحالي من كم هائل في مجال المعلوماتية والمتغيرات المتعددة؛ جعلت التربويين يستجيبون لها من خلال الاهتمام بالعقل البشري وتغذيته بالمعارف؛ لجعل المتعلم قادراً على حل مشكلاته الحياتية من خلال واقع وتطبيق حقيقي مما ينمي الثقة لديه، وبذلك فإن مفهوم التقويم أصبح مختلفاً عما كان عليه؛ ليتناسب مع الأحداث والأدوار الجديدة من أنماط الحياة وكذلك الفكر التربوي المعاصر الحديث (العرابي، ٢٠٠٤).

تتكون العملية التعليمية من عدد من المكونات، ولعل أهمها التقويم التربوي الذي يؤثر ويتأثر ببقية مكونات المنظومة التعليمية والتربوية، ولعل ذلك يعود إلى أن التقويم يساعد في إصدار الأحكام على بقية مكونات المنظومة التعليمية من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وناتج تعليمي، ومن خلاله يستطيع المعلمون أن يتعرفوا على نقاط القوة لدى المتعلمين فيعززونها، ونقاط ضعفهم فيتم علاجها تربوياً، وقد ذكر التربويون أن التقويم التربوي له دور كبير ومباشر في إعطاء صورة عن النظام التعليمي من جميع

جوانبه وكافة مكوناته؛ لذلك فإن تطوير التقويم التربوي وأساليبه أمر في غاية الأهمية، وبذلك يكون إسهاماً في تطوير العملية التعليمية كاملة؛ لأن نتائج التقويم التربوي يكون لها دور كبير على سلوك المتعلم وأدائه ومهاراته وتفكيره وكذلك تنمية المسؤولية تجاه التعلم (حسن، ٢٠١٢).

وقد ذكر العلوي (٢٠٠٣) أن التقويم هو العملية والأداة التي يتم بواسطتها نجاح النظام التعليمي سواءً على مستوى المعلم أو الأهداف التربوية أو الطريقة التدريسية، وأن عملية التقويم ليست مجرد طريقة اختبار وإنما هو أساس إعداد المواقف التعليمية التي تتناسب مع ظروف المتعلمين وفروقهم الفردية، وكذلك زيادة الدافعية للتعلم وعلى ذلك فإن التقويم الجيد هو ذلك التقويم الذي يرتبط بالتغذية الراجعة؛ لكون التقويم التربوي الناجح هو التقويم الذي من أهم أهدافه إعلام المتعلمين بما تعلموه والتقليل من التخوف من المادة التعليمية أو المعلم أو الاختبار.

علاوة على ماسبق؛ فإن التقويم التربوي في العصر الحالي يشهد تطورات متسارعة وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية واضحة في كل من طرق قياسه وأدواته وأساليبه ومرجعياته وتقنياته وممارساته، وكل ذلك مواكبة للتقنيات الحديثة، ولما لوحظ من شكاوي عديدة تم رصدها من التقويم التقليدي، والآثار السلبية التي واجهتها العملية التعليمية، والأوساط التربوية لعملية التعليم وكونها لا تفيد في مواكبة التقدم والتطور الذي شهده هذا العصر والثورة العلمية التي ظهرت فيه مما يجعل العملية التعليمية في جمود بسبب استخدام التقويم التقليدي دون التفكير في أساليب حديثة وطرق تقويم مناسبة (حمد، ٢٠١٤). وأعقب حسن (٢٠١٢) أنه على ضوء التحولات الحالية في العملية التربوية من مناهج ومهارات تفكير عليا واستراتيجيات تعليمية وغيرها؛ فإن التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات التقليدية أصبح غير كافٍ؛ بل غير مناسب لقياس وتقويم التحصيل العلمي للمتعلمين.

يُعدُّ معلم اللغة العربية الموجه الأساس في تعليم اللغة العربية وتقويمها من خلال توجيه وإرشاد ومتابعة المتعلمين نحو التطوير والتحسين لجميع مهاراتهم اللغوية، وتجويد طرق التدريس، وتحسين أساليب التقويم؛ بل البحث عن وسائل تقويمية مناسبة لطبيعة تعليم اللغة العربية ومقرراتها الدراسية من خلال استخدامهم للتقويم البديل وأدواته واستراتيجياته؛ لتقويم ما يتعلمونه بأسلوب مغاير للتقويم التقليدي (الحميدي والظفيري، ٢٠١٦)، خاصة أن هذا النوع

من التقويم يتميز عن غيره بكونه يركز على المهارات الأصيلة، وعلى تقييم الخبرات في البيئات التعليمية المختلفة، كما أنه يقيس المهارات المتكاملة عبر المجالات المعدة لذلك (Kleinert & Kearns, 2010).

إن أي عملية تعليمية تتطلب مهارات وقدرات وسمات شخصية ومعرفية تخصصية بحيث تعطي صورة متكاملة عن أداء المعلم في مهنته؛ ولكن في بعض الأحيان قد يكون قياس كل جانب من جوانب التعليم منعزلا عن الجوانب الأخرى المتضامنة معه في العملية التعليمية، مما يؤدي إلى إعطاء نتائج مضللة غير موثوق بها عن أداء المتعلم الذي يُمثل الركيزة الأساس للعملية التعليمية والذي يعد أهم الركائز الأساسية التي يقوم عليها التقويم البديل في منظوره الجديد بوصفه أداة جديدة للتقويم، ونظرا لكثرة الانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي فقد اُستخدم التقويم البديل لعدد من الأسباب منها، التطور الفكري وتحسين الأداء التربوي ويتضمن ذلك التطوير بعض التحولات المثمرة منها، التحول من السلوكية إلى البنائية والتأكيد على أن المتعلم هو الأساس في بناء الفكرة، والقيام على نشاطه من خلال أساليب تربوية وتخطيط علمي واضح وواقعي قائم على الحقيقة والاستقلالية، والاعتماد على النفس في الأداء وتقويم نموه وتطويره، وكذلك يتطلب الموضوعية والتي هي أهم خواص ومزايا التقويم البديل التي يتسم بها وكذلك التوجه إلى تطبيق الجودة في جميع المؤسسات التعليمية، ويكون ذلك من خلال تحسين جودة التعليم ومخرجاته من خلال الارتباط بعدد من المعايير التربوية التي أصبحت هي مركز الاهتمام والتطوير عوضا عن ارتباطها بعدد من القضايا والعمليات التربوية الأكثر اتساعا والأقل التصاقا بأداء المتعلم بذاته من خلال أدائه؛ وبالتالي القضاء على التقليد في التعليم والتوجه نحو الأداء والحكم على أداء المتعلم بصورة واضحة بعيدة عن الطريقة التقليدية (سلام، ٢٠١٥؛ المطرفي، ٢٠١٥).

ونظراً للدور الذي يقدمه التقويم البديل في العملية التعليمية بشكل عام وفي تدريس اللغة العربية على وجه الخصوص، ومناسبة التقويم البديل مع حاجات المتعلمين وملاءمته للمناهج الدراسية لهدف رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات واتجاهات وميول المتعلمين في تعلم اللغة العربية بالإضافة إلى كون التقويم البديل يلعب دوراً هاماً في تقويم جميع جوانب المتعلم الشخصية والمتابعة الجيدة في عملية التدريس، فإن هذه الدراسة قامت على معرفة واقع استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم

البديل في المرحلة الابتدائية باستخدام أساليب التقويم البديل المختلفة.

مشكلة الدراسة

إن ماتشهده المنظومة التعليمية من تطورات شاملة لعدد من العمليات التربوية التي تسهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية وخاصة عملية التقويم التربوي وأساليبه وأدواته، وكون أن التقويم التقليدي قائم على الاختبارات التحصيلية التي تهتم بقياس الأهداف المعرفية، ومن تلك الاختبارات اختبارات القلم والورقة، فإن الاتجاهات الحديثة قائمة على تطبيق أساليب تقويم حديثة في التعليم والتعلم في جميع المواد الدراسية عامة، وفي تعليم وتعلم مواد اللغة العربية خاصة (حمد،٢٠١٤).

لقد أصبح هناك اهتماماً متزايداً تجاه جميع الممارسات الحديثة في التقويم التربوي في اللغات، والذي كان أهم ماظهر من تلك الممارسات أن يكون التقويم متميزاً بالمصداقية العالية والواقعية في جميع اختبارات الكفايات اللغوية، وكان أكثر التركيز على مهارات الاتصال اللغوي، وبناءً على ذلك فقد توسع استخدام التقويم البديل والذي كان له أكبر الأثر في تقدير الكفايات اللغوية لدى المتعلمين من خلال تقويم الأداء، وكذلك الاعتماد على التقويم الذاتي؛ لقدرة المتعلم اللغوية والتي لها الدور الكبير في إعطاء المعلم معلومات عن كفاية المتعلم اللغوية (عفانة، ٢٠١١).

فالتقويم البديل وأدواته واستراتيجياته يعد فكراً تربوياً فريداً جديداً، كما يعد أحد حركات الإصلاح والتطوير في العملية التعليمية، كما يعتبره التربويين تحولاً جوهرياً لجميع الممارسات التي كانت سائدة بشكل تقليدي في القياس والتقويم، وكونه أداة قاصرة في تقويم المتعلمين وتقدير تحصيلهم وأدائهم في جميع مراحلهم التعليمية، ولما لهذا النوع من التقويم الذي يتطلب على معلمي اللغة العربية ومعلماتها استخدام التقويم البديل وأدواته في تدريس جميع مقررات اللغة العربية بعيداً عن الاختبارات التقليدية التي أصبحت عادة قديمة لتقويم المتعلمين، ولكون التركيز على أساليب التقويم التقليدي والتي هي عبارة عن اختبارات من النوع الختامي والتي تكون أهدافها عامة وفي نهاية كل فصل دراسي أو مرحلة دراسية وذلك بهدف إعطاء الدرجات وتحديد النجاح من الرسوب فقط (حمد، ٢٠١٤).

لقد أشارت مجموعة من الدراسات كدراسة الحميدي والظفيري (٢٠١٦)؛ العلوي (٢٠٠٣)؛ وعفانة (٢٠١١) أن تقييم تعلم اللغة العربية يعتمد على استخدام استراتيجيات التقويم التقليدية التي تعتمد على

الاختبارات غالبا وبعد مراجعة الباحثة للأدبيات السابقة لم تجد دراسة اهتمت بتقييم واقع استخدام استراتيجية التقويم البديل من قبل معلمات اللغة العربية في تقويم تعلم طالباتهن في المرحلة الابتدائية في تعليم محافظة القنفذة. وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في التعرف على واقع استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة

١- ما درجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الابتدائية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الابتدائية تبعا لمتغيرات الدراسة (المراحل التدريسية، وسنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

١- تحديد استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المستخدمة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

٢- تحديد درجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تبعا لمتغير الصفوف الدراسية (الصفوف الدنيا والصفوف العليا)، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

ثانيًا: الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بالتقويم البديل وأدواته

١- دراسة Caliskanand (2010) Kasikci اتجهت هذه الدراسة إلى تطبيق التقويم التقليدي، والتقويم البديل وأدواته بواسطة أساتذة في العلوم الاجتماعية، واستخدمت الدراسة طريقة الفحص كنموذج كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) معلمًا للدراسات الاجتماعية، وقد تم استخدام استبيان كأداة للدراسة من قبل الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين يطبقون أدوات التقويم التقليدية، لا سيما اختبار الاختيار من متعدد، والاختبار المفتوح، والإجابة القصيرة، واختبارات ملء الفراغات أقل من المعلمين الذين يفضلون تعيينات المشروع والأداء لأساليب التقييم البديلة وأدوات التقييم في التعليم الابتدائي، والدراسات الاجتماعية.

٦- هدفت دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢) إلى استخدام استراتيجيات التقويم البديل

وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، واستخدمت الاستبيان كأداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (٨٦) معلمًا ومعلمة من خلال المقابلة مع (٢٠) معلمًا ومعلمة في تخصصي الرياضيات واللغة العربية وكانت نتائج الدراسة التي رصدها الباحث على النحو التالي: استراتيجية القلم والورقة كانت أكثر استخدامًا بالمقارنة مع استراتيجية الأداء والملاحظة والاتصال اللواتي كانت متوسطة الاستخدام بينما كان أقلهم استخدامًا هو استراتيجية مراجعة الذات كاداه من أدوات التقويم البديل. إن اختلاف التخصص لم يظهر أي فروق ذات دلالات إحصائية بعكس سنوات الخبرة والدورات التدريبية فقط أظهرتا فروق ذات دلالات إحصائية.

٧- واتجهت دراسة Sandford (2013) and Hsu إلى ملفات الأعمال: عبارة عن دراسة نظرية من خلال مراجعة وإعادة النظر وتفعيل استخدام ملفات الإنجاز كأداة من أدوات التقويم البديل، وقد خرج الناشر بأن التقويم البديل موضوع يستحق إعادة النظر لغرض النهضة لهذا النوع القيم والتحفيزي للتقييم التكويني والختامي. كما أضاف الباحث بأن تطبيق ملفات الانجاز لمجالات المتعلمين والمعلمين والتوظيف والبرامج له قدرة فريدة لتقويم الأداء بناءً على العمل المحدد الذي يوضح القدرة والإمكانات. وقد ذكر الباحث أن ملفات الإنجاز المثالية هي وثيقة "حية" تسمح بالتعبير الفردي عن العمل مع الالتزام بمعايير موحدة للأداء المتوقع. ومن خلال المناقشة فإن التقويم يقوم على المتعلم والمعلم أو الموظف أو البرنامج من خلال توفير الأدوات اللازمة لعرض أدائه الحقيقي باستخدام ملفات الإنجاز يستحق إعادة النظر.

٨- أما دراسة جودة (٢٠١٤) فكشفت عن ملف الانجاز كأداة تقويم بديل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في قطاع غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (١٥٠) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبيان كأداة تكونت من (٤) محاور يتضمن كل محور من (١٠) فقرات وقد وضعت الدراسة تأثير متغيرات كل من نوع الجنس والمرحلة التدريسية وسنوات الخبرة على استخدام ملفات الأعمال كأداة تقويم بديل. توصلت هذه الدراسة إلى أن لمعلمي الرياضيات النظرة السلبية لملفات الانجاز كأداة تقويم بديل، ولم يكن

لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة أي فروق ذات دلالات إحصائية في حين ظهر هناك فروق ذات دلالات إحصائية لمتغير المرحلة الدراسية.

١٢- أما دراسة Letina (2015) فقد سعت إلى تطبيق التقويم التقليدي والتقويم البديل في تدريس العلوم والعلوم الاجتماعية في المدارس الابتدائية في مقاطعة زغرب. وكانت النتائج التي تم الحصول عليها تسمح لمراجعة تحليلية للوضع الحالي في الممارسة التعليمية للمستجيبين. وقد أوصت الدراسة بتحسين التقييم في ممارسة عملية التدريس، وإعادة تصورها واستخدامها موجهة نحو تقييم كفاءات المتعلمين.

١٣- في حين هدفت دراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٥) إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين الفصول المقلوبة التقويم البديل في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي المعتمد على تصميم مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبارات تحصيلية لقياس المهارات النحوية، وقائمة المهارات النحوية للطالبات، كما كان من الأدوات المستخدمة أيضا دليل المعلمة ودليل الطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) متعلمة من الصف الثاني الثانوي. وباستخدام عدداً من الأساليب الإحصائية أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبة بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

١٤- وسعت دراسة الحارثي (٢٠١٥) إلى التعرف على مدى استخدام أساليب التقويم البديل في بعض الكليات في جامعة شقرا من وجهه نظر المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وتم اختيار عينة الدراسة من (٢٠٠) متعلم ومتعلمة و (٨٢) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن الأسئلة الموضوعية هي الأكثر شيوعا وتفضيلا لدى المتعلمين والأسئلة الشفوية هي الأقل تفضيلا، وقد وجد اختلاف بين الكليات والأقسام العلمية والأدبية يعود إلى اختلاف طبيعة البرنامج والمقررات الدراسية.

١٦- هدفت دراسة خير(٢٠١٥) إلى دراسة تحليلية نظرية عن التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في مقياس تحصيل المتعلمين وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في معالجة المحتوى

المعرفي لهذا البحث، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أهمية التقويم البديل في كونه يمكن المتعلمين من مراجعة أعمالهم وأدائهم لمهارة معينة وتقويم التغذية الراجعة لكل من المعلمين والمتعلمين معاً.

١٧- بينما دراسة Bota and Tulbure (2015)سعت إلى تحليل العلاقة بين أساليب تقييم المعلمين ونتائج المتعلمين، من خلال تقديم عرض، وأجريت دراسات مقطعية على عينة مكونة من (٢٨٥) معلمًا و (٣٧٠) طالبًا مسجلين في التعليم الثانوي الروماني. واستخدمت في الدراسة استبيان الرأي لتحديد أنماط التقييم من خلال طريقة التحقيق، تأتي النتائج لدعم تفوق أنماط التقييم البديلة بشكل كبير في الاتصال مع المتعلمين نتائج المدرسة.

١٩- واتجهت دراسة الحراحشة (٢٠١٦) إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لإستراتيجية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في اسبتانة وزعت عشوائيا على (١٤٦) معلمًا ومعلمة كعينة دراسة وكانت الاستبانة مكونة من (٨٥) فقرة موزعة على (٨) مجالات. وقد لخص الباحث نتائج الدراسة على النحو التالي: أن درجة استخدام معلمي ومعلمات العلوم لإستراتيجية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية في الأردن كانت متوسطة، وعدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي العلوم يعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو الخبرة أو نوع الجنس.

٢٣- أما دراسة إبراهيم (٢٠١٧) فقد اتجهت إلى التعرف على درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم البديل وأدواته: معلمو محافظه سوهاج نموذجاً، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمو محافظة سوهاج نموذجا في جمهورية مصر العربية لاستراتيجيات التقويم البديل. وطبقت الدراسة الاستبيان على عينة مكونة من (٣٢٤) معلمًا ومعلمة، وكانت نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث كالتالي: كان استخدام عينة الدراسة لأسلوب القلم والورقة عالية في حين أن التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة والتواصل كانت متوسطة بينما أضعف الأساليب استخداما هي مراجعة الذات.وجود فروق ذات دلالات إحصائية تعود إلى متغيرات الدراسة كالتخصص وسنوات الخبرة والدورات التدريبية.

٢٥- أما دراسة الأسمري (٢٠١٧) فقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد استراتيجيات التقويم البديل وفعاليتها لتعلم مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة عدد من (مناهج الرياضيات) في المرحلة المتوسطة. وتم استخدام أداة تحليل مناهج الرياضيات في ضوء استراتيجيات التقويم البديل وكانت أداة الدراسة تحوي (٢٣) فقرة. وخلصت الدراسة إلى وجود تباين في تضمين مناهج الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل. وكان هناك تقارب غير متوازن في مستوى تضمين فعاليات التقويم البديل لجميع الاستراتيجيات في مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة. وقصور في تضمين استراتيجيات التقويم البديل وفعالياتها في مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة مما يعني أنها لم تستغني عن التقويم التقليديو الاهتمام بالتقويم التربوي البديل الأصيل واستراتيجياته وأدواته.

٢٦- وسعت دراسة الزهراني (٢٠١٧) في الكشف عن أثر استخدام التقويم البديل المعتمد على الأداء في مقرر الدراسات الاجتماعية على تحصيل واتجاهات طالبات الصف الثاني المتوسط بالجموم. وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي قبلي وبعدي باستخدام المنهج شبه التجريبي بلاعتماد على التصميم التجريبي القبلي – البعدي، وكان مجتمع الدراسة جميع طالبات الصف الثاني المتوسط بالجموم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) متعلمة من الصف الثاني المتوسط في مجمع الريان بالجموم.وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسط درجات العينة في الاختبار التحصيلي القبلي – البعدي لصالح التطبيق البعدي. ولاتوجد علاقة ارتباط ذات دلالات إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التحصيل والاتجاه في القياس البعدي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية في المدارس الابتدائية الحكومية في إدارة التعليم بالقنفذة، والبالغ عددهن (٥٠٩) معلمة، خلال العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، حسب إحصائيات إدارة تعليم القنفذة لعام ١٤٣٨ هـ، بعد ذلك تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من

معلمات المرحلة الابتدائية، وبلغ حجم العينة (١٧٠) معلمة، وتم توزيع أداة الدراسة عليهن، وجدول (٣) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها.

جدول(٣). توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الدورات التدريبية	من دورة إلى ثلاثة دورات	٥٠	%٢٩,٤١
	من أربع إلى ست دورات	٥٠	%٢٩,٤١
	٧ دورات فأكثر	٧٠	%٤١,١٧
	المجموع	**١٧٠**	**%١٠٠**
سنوات الخبرة	أقل من ٥	٩	%٥,٢٩
	من ٥- ١٠	٢٧	%١٥,٨٨
	أكثر من ١٠	١٣٤	%٧٨,٨٢
	المجموع	**١٧٠**	**%١٠٠**
المراحل التدريسية	صفوف دنيا	٨٨	%٥١,٧٦
	صفوف عليا	٨٢	%٤٨,٢٣
	المجموع	**١٧٠**	**%١٠٠**

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات الديموغرافية الآتية:

- الدورات التدريبية: لها ثلاثة مستويات (دورة إلى ثلاث دورات، من أربعإلى ست دورات، 7 دورات فأكثر).
- سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- المراحل التدريسية: ولها مستويان (صفوف دنيا، صفوف عليا).

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، فقد قامت الباحثة ببناء استبانة بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها.

وقد أُتبعت الخطوات الإجرائية في بناء وصياغة الاستبانة كما يلي:

١- الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة في التقويم البديل ومنها دراسة أبو عواد وأبو سنينة (٢٠١١)، الأصقه والدولات (٢٠١٦)، عفانة (٢٠١١)، الحراحشة (٢٠١٦)، البشير وبرهم (٢٠١٢)، الصلوي (٢٠١٧)،المشيخي والرياشي (٢٠١٨)، (Selahattin & Ozpinar (2010، الحميدي والظفيري (٢٠١٦)، العياصرة (٢٠١٧)،المطرفي(٢٠١٥)،علام

(٢٠٠٤)،(Sandford& Hus 2013)،الحجيلي (٢٠١٦)، الأحمدي وبريكيت (٢٠١٥)، جودة (٢٠١٤)، الموسى (٢٠١٦)، علاونة (٢٠١٤).

٢- جمع فقرات الاستبانة وتحديدها.

٣- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، واشتملت على جزئين: الجزء الأول تناول المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة (الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة، والمراحل التدريسية)، والجزء الثاني تناول الفقرات المتعلقة بدرجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل، والتي تكونت من (٩٩) فقرة موزعة على ثمان مجالات كل من التقويم البديل القائم على الاتصال، وملفات الانجاز، والتقويم الذاتي، والملاحظة، والقلم والورقة، والتقويم بالأقران والأداء والمقابلة، مدرجة خماسياً حسب مقياس ليكرت (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) كما هو مبين في الملحق رقم (١).

٤- عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين (ملحق: ٢)، وبعد التحكيم والتعديل والحذف والإضافة، أصبح عدد فقرات الاستبانة (٨٧) في صورة نهائية كما هو مبين في الملحق رقم (٣)، والتي تم تطبيقها على عينة الدراسة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة وفق الآتي:

أ. الصدق الظاهري(صدق المحكمين)

تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة في صورتها الأولية (ملحق:١) بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس ببعض الجامعات السعودية (ملحق:٢)، وتم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم، وأصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (٨٧) فقرة من أصل (٩٩) فقرة موزعة على ثمان مجالات (ملحق:٣)، وجدول (٤) يوضح المجالات وأرقام الفقرات التي تتبع كل مجال.

جدول(٤) مجالات الاستبانة وعدد الفقرات التابعة لها

الرقم	المجالات	عدد الفقرات
١	التقويم البديل القائم على الاتصال	١١
٢	التقويم البديل القائم على الإنجاز	١١
٣	التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي	١٠
٤	التقويم البديل القائم على الملاحظة	١١
٥	التقويم البديل القائم على القلم والورقة	١١
٦	التقويم البديل القائم على الأقران	١٠
٧	التقويم البديل القائم على الأداء	١١
٨	التقويم البديل القائم على المقابلة	١٢
	العدد الكلي	٨٧

ب. صدق البناء الداخلي

تم التأكد من صدق البناء الداخلي للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك عن طريق توزيع الأداة على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) معلمة من أفراد مجتمع الدراسة، من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه الفقرة كما في جدول (٥).

جدول (٥). معاملات ارتباط فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة

الاتصال		الإنجاز		التقويم الذاتي		الملاحظة		القلم والورقة		الأقران		الأداء		المقابلة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠,٩٣	١	*٠,٩٤	١	*٠,٩٧	١	*٠,٩٧	١	*٠,٨٨	١	*٠,٩٦	١	*٠,٩٤	١	*٠,٧٨
٢	*٠,٩٢	٢	*٠,٨٠	٢	*٠,٦٨	٢	*٠,٦٣	٢	*٠,٨٩	٢	*٠,٧٥	٢	*٠,٨٥	٢	*٠,٨٨
٣	*٠,٩٣	٣	*٠,٨٤	٣	*٠,٩٦	٣	*٠,٨١	٣	*٠,٦٧	٣	*٠,٩٤	٣	*٠,٩١	٣	*٠,٨٤
٤	*٠,٨١	٤	*٠,٧٠	٤	*٠,٨٨	٤	*٠,٩٧	٤	*٠,٨٨	٤	*٠,٨١	٤	*٠,٩١	٤	*٠,٨٢
٥	*٠,٦٣	٥	*٠,٥٩	٥	*٠,٦٨	٥	*٠,٧٦	٥	*٠,٩٣	٥	*٠,٧٥	٥	*٠,٨٤	٥	*٠,٥٥
٦	*٠,٩٣	٦	*٠,٩٥	٦	*٠,٧٤	٦	*٠,٦٠	٦	*٠,٨٤	٦	*٠,٨٨	٦	*٠,٩٠	٦	*٠,٥٢
٧	*٠,٩٣	٧	*٠,٧٥	٧	*٠,٨٩	٧	*٠,٨٨	٧	*٠,٨٢	٧	*٠,٨٧	٧	*٠,٩٠	٧	*٠,٧٧
٨	*٠,٧٩	٨	*٠,٥١	٨	*٠,٤٧	٨	*٠,٩٣	٨	*٠,٧٦	٨	*٠,٩٦	٨	*٠,٨٨	٨	*٠,٥٢
٩	*٠,٥٦	٩	*٠,٩٣	٩	*٠,٨٦	٩	*٠,٨٨	٩	*٠,٥١	٩	*٠,٧٩	٩	*٠,٩٥	٩	*٠,٦٥
١٠	*٠,٩٤	١٠	*٠,٧٦	١٠	*٠,٨٦	١٠	*٠,٨٨	١٠	*٠,٩٥	١٠	*٠,٩٦	١٠	*٠,٩٠	١٠	*٠,٥٨
١١	*٠,٩٢	١١	*٠,٨٧			١١	*٠,٨١	١١	*٠,٨٢			١١	*٠,٨٧	١١	*٠,٨٨
														١٢	*٠,٧٨

* قيمة "ر" الجدولية عند مستوى(٠,٠٥ = ٠,٣٧).

تشير النتائج الواردة في جدول) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة، وتراوحت بين(٠,٥١-٠,٩٨) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥= α)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد

العينة الاستطلاعية على الأداة، وأن الفقرات ذات علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بالمجال الذي تنتمي إليه.

كما تم حساب معامل ارتباط كل مجال من مجالات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجالات كما في جدول (٦).

جدول (٦). معاملات ارتباط المجال مع الدرجة الكلية للمجالاتن = ٢٠

البعد	اسم البعد	معامل الارتباط
الأول	التقويم البديل القائم على الاتصال	٠,٨٥*
الثاني	التقويم البديل القائم على الإنجاز	٠,٨٣*
الثالث	التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي	٠,٤٩*
الرابع	التقويم البديل القائم على الملاحظة	٠,٨٣*
الخامس	التقويم البديل القائم على القلم والورقة	٠,٨٤*
السادس	التقويم البديل القائم على الأقران	٠,٥١*
السابع	التقويم البديل القائم على الأداء	٠,٨٨*
الثامن	التقويم البديل القائم على المقابلة	٠,٩٨*

* قيمة "ر" الجدولية عند مستوى(٠,٠٥ = ٠,٣٧).

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات التقويم البديل، والدرجة الكلية للمجالات موجبة قوية، وكذلك دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ كما في جدول(٧) و (٨).

جدول(٧). معاملات ثبات أداة الدراسة

الرقم	المجال	التجزئة النصفية	ثبات ألفا لكرونباخ
١	التقويم البديل القائم على الاتصال	٠,٩٨*	٠,٩٨*
٢	التقويم البديل القائم على الإنجاز	٠,٩٣*	٠,٩٣*
٣	التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي	٠,٩٤*	٠,٩٣*
٤	التقويم البديل القائم على الملاحظة	٠,٩٤*	٠,٩٤*
٥	التقويم البديل القائم على القلم والورقة	٠,٩٦*	٠,٩٦*
٦	التقويم البديل القائم على الأقران	٠,٩٨*	٠,٩٩*
٧	التقويم البديل القائم على الأداء	٠,٩٨*	٠,٩٨*
٨	التقويم البديل القائم على المقابلة	٠,٩١*	٠,٩٢*
٩	الثبات الكلي للاستبانة	٠,٩٨*	٠,٩٩*

* قيمة "ر" الجدولية عند مستوى(٠,٠٥ = ٠,٣٧).

تشير النتائج في جدول (٧) أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ انحصر بين (٠,٩٢– ٠,٩٩)، وبطريقة التجزئة النصفية كان بين (٠,٩١ – ٠,٩٨)،وهي قيمة الدلالة إحصائيا، ومناسبة لاستخدام الاستبانة وتحقيق أهدافها. كما يبين الجدول أن معامل الثبات الكلي لأبعاد الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية هو(٠,٩٨)، وبطريقة ألفا كرونباخ بلغ(٠,٩٩) مما يدل على ثبات الاستبانة.

إجراءات تطبيق الدراسة :

بعد بناء أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، اتبعت الباحثة الخطوات التالية في تطبيق الدراسة:

١- الحصول على خطاب تسهيل المهمة من إدارة الجامعة موجه إلى إدارة التعليم بالقنفذة (ملحق:٤) ومن ثم الحصول على خطاب من إدارة تعليم القنفذة للمدارس التي طبقت بها الدراسة (ملحق:٥).

٢ – تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

٣ – توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة.

٤ – جمع البيانات والمعلومات من أفراد العينة.

٥- تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

٦ – مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها وفق أسئلتها وأهدافها، وفي ضوء الأدبيات والدراسات السابقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولًا: نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها

ونص على: ما درجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الابتدائية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعا لاستجابات أفراد العينة، كما يوضح جدول (٨).

جدول (٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الرتبة	درجة الممارسة
١	التقويم البديل القائم على الاتصال	٣,٩١	٠,٧٢	٤	كبيرة
٢	التقويم البديل القائم على الإنجاز	٣,٩٧	٠,١٨	٤	كبيرة
٣	التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي	٣,٨٣	٠,١٠	٤	كبيرة
٤	التقويم البديل القائم على الملاحظة	٣,٩٦	٠,١٩	٤	كبيرة
٥	التقويم البديل القائم على القلم والورقة	٤,٢٣	٠,١٥	٥	كبيرة جداً
٦	التقويم البديل القائم على الأقران	٣,٩٩	٠,١١	٤	كبيرة
٧	التقويم البديل القائم على الأداء	٤,٠١	٠,١٦	٤	كبيرة
٨	التقويم البديل القائم على المقابلة	٤,٠٢	٠,١٢	٤	كبيرة
الدرجة الكلية		٣,٩٩	٠,١١	٤	كبيرة

تشير النتائج في جدول (٨) أن المتوسط الكلي للمجالات بلغ (٣,٩٩) وبانحراف معياري (٠,١١)، ودرجة ممارسة كبيرة، وإن جميع المجالات جاءت بدرجة كبيرة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٠٢- ٣,٨٣)، ما عدا مجال التقويم البديل القائم على القلم والورقة،والذي جاء بدرجة كبيرة جدا، وبمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,١٥).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما تبذله وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من جهد في تقديم برامج تعليمية تجديدية وحث قائدات المدارس والمعلمات على تطبيقها في الميدان التربوي، وقد يعزى أيضا إلى أثر البرامج التدريبية أثناء الخدمة في إكساب المعلمات مهارات ومبادئ التقويم البديل،واستراتيجيات تطبيقها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المشيخي والرياشي (٢٠١٨) و الحميدي (٢٠١٦) وفاطمة شعبان(٢٠١٥)، والتي كانت في هذه الدراسة، والتي جاءت بدرجة كبيرة، وتختلف مع دراسة الصلوي (٢٠١٧) والتي كانت الدرجة الكلية لاستخدام أساليب التقويم البديل متوسطة في حين كانت ضعيفة في ممارسة معلمي العلوم لمجال التقويم بالأقران ودرجة ممارسة قليلة جداً للتقويم بملفات الانجاز وقليلة باستخدام أسلوب المقابلة كما في دراسة عفانة (٢٠١١).

وجاء في المرتبة الأولى مجال التقويم البديل القائم على القلم والورقة بمتوسط

حسابي (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,١٥)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى أن استراتيجيات ومبادئ التقويم البديل التي تركز على أن الدور الرئيسي للمتعلم وليس المعلم، وأن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، ولم يعد دوره دور المتلقي السلبي، وأن التقويم البديل يركز على مبدأ التعلم الذاتي، كما أن باستطاعة المعلمين معرفة وتحديد مدى ماحققوه من أهداف لغوية في المنهج الدراسي من خلال التقويم بالقلم والورقة (الزهراني، ٢٠١٧). يلي التقويم بالقلم والورقة، والتقويم البديل القائم على الأداء بمتوسط حسابي (٤,٠١) وانحراف معياري (٠,١٦)، ثم يليه التقويم بالأقران بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وانحراف معياري (٠,١١) ، ثم يليه التقويم البديل القائم على ملفات الإنجاز بمتوسط حسابي (٣,٩٧) وانحراف معياري(٠,١٨)، ثم الملاحظة بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وانحراف معياري (٠,١٩)، ثم التقويم البديل القائم على الاتصال بمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وجميع المجالات كانت بدرجة ممارسة كبيرة.

وجاء في المرتبة الأخيرة مجال التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري(٠,١٠)، وعلى الرغم من أنه جاء في المرتبة الأخيرة إلا أن درجة الممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية المعلم في التقويم البديل كموجه وميسر لعملية التعلم؛ حيث أن دوره يتمثل في إعداد الأنشطة، وإدارة الوقت، ومراقبة تقدم المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة لهم، وتوجيههم، وأن دوره لم يعد ملقناً للمعرفة، وإنما مثير لتفكير المتعلمين، وميسراً لعملية التعليم عن طريق تقديم التسهيلات التربوية المناسبة للمتعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحميدي، ٢٠١٦؛ وعبدالله، ٢٠٠٩؛ والصلوي، ٢٠١٧).

ولمزيد من التفصيل لبقية المجالات وفقرات الأداة تم استعراض كل مجال على حدة كما يلي:

أ.التقويم البديل القائم على الاتصال

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في جدول (٩).

جدول(٩). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم البديل القائم على الاتصال حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أحدد للطالبات الهدف من استخدام الاتصال لتقويم مستواهن اللغوي.	٣,٦٥	٠,٨٩	٤	كبيرة
٢	أختار وسيلة الاتصال المناسبة للطالبات عند تقييم مستواهن اللغوي.	٣,٩٣	٠,٨٦	٤	كبيرة
٣	أجمع المعلومات من الطالبات من خلال ما عرض عبر وسيلة الاتصال، واستقبال أفكارهن أو إجاباتهن.	٤,٠٩	٠,٧٩	٤	كبيرة
٤	أشجع الطالبات على تقويم المستوى اللغوي لبعضهن.	٣,٩٠	٠,٨٣	٤	كبيرة
٥	أطرح أسئلة محددة الهدف، ومرتبطة مباشرة بدروس اللغة العربية.	٤,٢٠	٠,٧٥	٥	كبيرة جداً
٦	أعطي الطالبات زمناً كافياً لعرض أفكارهن وإجاباتهن.	٤,٠٥	٠,٨٨	٤	كبيرة
٧	أقيس المستوى اللغوي للطالبات في المعارف والمهارات اللغوية المتعلمة.	٣,٨٦	٠,٩٧	٤	كبيرة
٨	أقيس مستوى قدرة الطالبات على إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات حيال المعارف والمهارات اللغوية المتعلمة.	٣,٦٤	٠,٩٩	٤	كبيرة
٩	أحدد تقدم الطالبات في تعلم اللغة العربية من خلال تقييمهن عن طريق الاتصال.	٣,٨٠	٠,٨٧	٤	كبيرة
١٠	أشخص احتياجات الطالبات اللغوية لتحقيق أهداف تعلم اللغة العربية.	٣,٩٥	٠,٨٤	٤	كبيرة
١١	أقدم للطالبات التغذية الراجعة حول مستواهن اللغوي.	٤,٠١	٠,٨٥	٤	كبيرة
الدرجة الكلية		٣,٩٢	٠,١٧		كبيرة

تشير النتائج في جدول (٩) أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٣,٩٢)، وانحراف معياري (٠,١٧)، بدرجة ممارسة كبيرة، كما تشير النتائج إلى أن فقرة واحدة جاء تقديرها بدرجة كبيرة جداً، وتراوح متوسطهابين (٤,٢٠)، و(١٠) فقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها بين (٤,٠٩ –٣,٦٤). وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (عبدالله، ٢٠٠٩) حيث كانت الدرجة الكلية للاتصال (٢,٩٠٦)، وانحراف معياري (٢,٩٢١) وكان تقديرها بدرجة متوسطة.

وقد جاءت الفقرة (٥) في المرتبة الأولى، ونصت على "أطرح أسئلة محددة الهدف، ومرتبطة مباشرة بدروس اللغة العربية" بمتوسط حسابي (٤,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٧٥)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً، وهذا قد يعزى إلى إدراك معلمات اللغة العربية لقيمة

طرح أسئلة محددة الهدف وتكون مرتبطة بالدرس، وبالتالي يكون هناك إيجابية لدى المتعلمين وإكسابهم الدافعية نحو التعلم، وهي مهارة تحديد الهدف.

وجاءت الفقرة (٣) في المرتبة الثانية والتي نصها "أجمع المعلومات من الطالبات من خلال ما عرض عبر وسيلة الاتصال، واستقبال أفكارهن أو إجاباتهن." بمتوسط حسابي (٤,٠٩)، وانحراف معياري (٠,٧٩)، ودرجة ممارسة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى جمع المعلومات من الطالبات واستقبال أفكارهن تعتبر مهارة من المهارات التي يرغب المعلم في أن يمتلكها المتعلمون في حياتهم، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٨)، والتي نصها "أقيس مستوى قدرة الطالبات على إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات حيال المعارف والمهارات اللغوية المتعلمة." بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٩٩)، ودرجة ممارسة كبيرة. وعلى الرغم من أنه جاء في المرتبة الأخيرة إلا أن درجة الممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية المعلم في التقويم البديل كموجه وميسر لعملية التعلم، حيث أن دوره يتمثل في إعداد الأنشطة، وإدارة الوقت ومراقبة تقدم تعلم المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة وتوجيههم.

ب.التقويم البديل القائم على الإنجاز

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في جدول (١٠).

جدول(١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم البديل القائم على الإنجاز حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أعرف الطالبات بملفات الإنجاز، وكيفية تنظيم محتواها، وتقييم مستواهن في ضوئها.	٣,٨٩	١	٤	كبيرة
٢	أقدم للطالبات مثالاً حياً لملف إنجاز تم إعداده مسبقا للاستدلال والاسترشاد وفهم الهدف منه.	٣,٨٤	٠,٩٨	٤	كبيرة
٣	أشجع الطالبات على إعداد وتنظيم ملفات الإنجاز.	٤,٠٩	٠,٩٢	٤	كبيرة
٤	أوجه الطالبات إلى كتابة بياناتهن على ملفات الإنجاز بوضوح.	٤,٢٦	٠,٧٧	٥	كبيرة جدا
٥	أشجع الطالبات على تفعيل ملفات الإنجاز بالصورة المطلوبة.	٤,١٤	٠,٩٢	٤	كبيرة
٦	أذكي تنافساً مرغوباً بين الطالبات في إخراج ملفات الإنجاز بطريقة مشوقة وجذابة.	٤,٠٦	٠,٨٦	٤	كبيرة
٧	أتابع بصورة مستمرة ملفات إنجاز الطالبات لتحقيق الأهداف المرجوة منها.	٤,٠٥	٠,٨٣	٤	كبيرة
٨	أعزز عمل الطالبات اللاتي ينظمن ملفات إنجازهن وفق الخطوات المحددة والمطلوبة.	٤,١١	٠,٨٨	٤	كبيرة
٩	أحفز الطالبات للمشاركة في معارض المدرسة بملفات إنجازاتهن.	٣,٧٤	٠,٩٩	٤	كبيرة
١٠	أعرض ملفات إنجاز الطالبات لقائدة المدرسة والمعلمات والمشرفات بهدف التقويم والتطوير.	٣,٨٨	٠,٩٨	٤	كبيرة
١١	أطلع أولياء الأمور على أجود أعمال بناتهن من خلال ملف الإنجاز.	٣,٨٦	١	٤	كبيرة
الدرجة الكلية		٣,٩٩	١,٥٨	٤	كبيرة

تشير النتائج في جدول (١٠) أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٣,٩٩)، وانحراف معياري (١,٥٨)، ودرجة ممارسة كبيرة، كما تشير النتائج إلى أن (١) فقرة واحدةجاء تقديرها بدرجة كبيرة جداً وتراوح متوسطها (٤,٢٦)، و(١٠) فقرات جاءت بدرجة كبيرة وتراوحت متوسطاتها بين (٤,١٤-٣,٧٤)، وقد تشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الأصقه والدولات، (٢٠١٦)، حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٨٢)، وانحراف معياري (١,٠٥) ودرجة تقدير مرتفعة.

وقد جاءت الفقرة (٤) في المرتبة الأولى، ونصت على "أوجه الطالبات إلى

كتابة بياناتهن على ملفات الإنجاز بوضوح." بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وانحراف معياري (٠,٧٧)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً، وهذا يعزى إلى إدراك معلمات اللغة العربية لأهمية ملفات الإنجاز بحيث تكون مكتملة وواضحة البيانات ليسهل الرجوع إليها عند الحاجة لها.

وجاءت الفقرة (٥) في المرتبة الثانية والتي نصها "أشجع الطالبات على تفعيل ملفات الإنجاز بالصورة المطلوبة." بمتوسط حسابي (٤,١٤)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، ودرجة ممارسة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن التزام الطالبات في إنهاء المهمات المطلوبة منهم تعتبر مهارة من المهارات التي ترغب المعلمة في أن تمتلكها الطالبات في حياتهن، وهي مهارة تحديد الهدف بفاعلية.

وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٩)، والتي نصها "أحفز الطالبات للمشاركة في معارض المدرسة بملفات إنجازاتهن." بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، وانحراف معياري (٠,٩٩)، ودرجة ممارسة كبيرة. وعلى الرغم من أنها جاءت في المرتبة الأخيرة إلا أن درجة الممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى مدى أهمية التحفيز والتشجيع للطالبات للمشاركة في معارض المدرسة بملفات إنجازاتهن، وهذا يكون بالطبع له أثر في الدافعية للتعلم وحب العمل، وقد ركزت بعض الدراسات السابقة على استراتيجية ملف الانجاز دون غيره من استراتيجيات التقويم البديل (جودة، ٢٠١٤؛ الصلوي، ٢٠١٧؛ حسن إبراهيم، ٢٠١٢؛ Li-Ching, 2016).

ج.التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في جدول (١١).

جدول(١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أشجع الطالبات على التقييم الذاتي لتعلمهن اللغوي.	٣,٧٥	٠,٨١	٤	كبيرة
٢	أتابع تقدم الطالبات اللغوي تحقيقاً للأهداف المرجوة من التقويم الذاتي.	٣,٩٦	٠,٧٤	٤	كبيرة
٣	أدرب الطالبات على تقبل النقد الهادف البناء.	٣,٩٤	٠,٧٦	٤	كبيرة
٤	أتابع تقبل الطالبات لنقد أنفسهن، ونقد الآخرين لهن.	٣,٨٩	٠,٨٠	٤	كبيرة
٥	أطرح اختبارات ذاتية على الطالبات تقيس مستواهن اللغوي وتطلب منهن حلولا لها.	٣,٩٥	٠,٩٠	٤	كبيرة
٦	أتابع حكم الطالبات الذاتي على مستواهن اللغوي من خلال ملاحظاتهن لأنفسهن وتحليل تلك الملاحظات.	٣,٧٨	٠,٩٢	٤	كبيرة
٧	أعزز نقاط القوة في تعلم الطالبات اللغوي بناءً على تقويمهن الذاتي.	٣,٩٠	٠,٨٥	٤	كبيرة
٨	أساعد الطالبات على وضع خطط لتطوير مستواهن اللغوي بناءً على نقاط الضعف التي تم تحديدها ذاتيًا.	٣,٧٢	٠,٩٨	٤	كبيرة
٩	أساعد الطالبات في تحديد النظرة المستقبلية القائمة على تأملاتهن لتعلمهن اللغوي.	٣,٦٨	٠,٩٢	٤	كبيرة
١٠	أشجع الطالبات على استخدام أدوات تقويم متنوعة لتقويم مستواهن اللغوي.	٣,٨٥	٠,٩٦	٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	٣,٨٤	١,٠٣	٤	كبيرة

تشير النتائج في جدول(١١) أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٣,٨٤)، وانحراف معياري (١,٠٣)، ودرجة ممارسة كبيرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأصقه والدولات (٢٠١٦)، حيث أظهرت الدراسة متوسط حسابي (٣,٧٣)، وانحراف معياري (١,١٦) وبدرجة ممارسة مرتفعة، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من إبراهيم (٢٠١٧)، عبدالله (٢٠٠٩) حيث كانت درجة ممارسة التقويم الذاتي ضعيفة.

كما تشير النتائج إلى أن(١٠) فقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها بين (٣,٩٦ – ٣,٦٨).

وقد جاءت الفقرة (٢) في المرتبة الأولى، ونصت على "أتابع تقدم الطالبات اللغوي تحقيقاً للأهداف المرجوة من التقويم الذاتي." بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، وانحراف معياري (٠,٧٤)، ودرجة ممارسة كبيرة، وهذا يعزى إلى إدراك معلمات اللغة العربية أهمية تقدم الطالبات في المستوى اللغوي لما لذلك من تأثير لتحسين العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الطالبات.

وجاءت الفقرة (٥) في المرتبة الثانية والتي نصها "أطرح اختبارات ذاتية على الطالبات تقيس مستواهن اللغوي وتطلب منهن حلولا لها" بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وانحراف معياري (٠,٩٠)، ودرجة ممارسة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن طرح الامتحانات على الطالبات يكون له أثر في تحسين مستواهن اللغوي وكذلك طرح الامتحانات على الطالبات له دور كبير في قياس وتقويم تحصيل الطالبات.

وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٩)، والتي نصها "أساعد الطالبات في تحديد النظرة المستقبلية القائمة على تأملاتهن لتعلمهن اللغوي." بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، ودرجة ممارسة كبيرة، وعلى الرغم من أنها جاءت في المرتبة الأخيرة إلا أن درجة الممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى مدى أهمية ارتفاع المستوى اللغوي لدى الطالبات حتى يحدث تقدم في المستوى اللغوي للطالبات ولما لذلك من دور في تحسين العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الطالبات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الحميدي، ٢٠١٦).

د.التقويم البديل القائم على الملاحظة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في جدول (١٢).

جدول(١٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم البديل القائم على الملاحظة حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أحدد الهدف من الملاحظة، وسلوكيات الطالبات التي ستتم ملاحظاتها.	٣,٨١	٠,٩٦	٤	كبيرة
٢	أختار الأداة المناسبة لملاحظة سلوك الطالبات.	٤,٠١	٠,٧٨	٤	كبيرة
٣	أتقيد بزمن محدد لاستخدام الملاحظة كتقويم بديل.	٣,٦٦	٠,٩٠	٤	كبيرة
٤	ألاحظ السلوك الانعكاسي من الطالبات تجاه كل ما تثيره تجاههن من موضوعات ومشكلات لغوية.	٣,٨٠	٠,٩١	٤	كبيرة
٥	ألاحظ أداء الطالبات للواجبات المنزلية والأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية.	٤,٢٤	٠,٨٠	٥	كبيرة جدا
٦	ألاحظ غياب الطالبات وتدونه، وتقف على أسبابه، وتوجد الحلول المناسبة له.	٤,٠٨	٠,٨٧	٤	كبيرة
٧	ألاحظ تقدم الطالبات في التعلم من خلال الوقوف على سلوكهن ومهماتهن.	٤,١٠	٠,٧٨	٤	كبيرة
٨	أعزز سلوك الطالبات الإيجابي الذي تلاحظه.	٤,١٤	٠,٨٩	٤	كبيرة
٩	أصحح أخطاء الطالبات اللغوية فور الوقوع فيها.	٤,١٥	٠,٩٢	٤	كبيرة
١٠	أجمع الملحوظات عن الطالبات في بطاقات ملاحظة، وأدونها في سجلاتهن الخاصة أو ملفاتهن وفق تنظيم محدد.	٣,٧٨	٠,٩٥	٤	كبيرة
١١	أستخدم نتائج الملاحظة لتعزيز تعلم الطالبات اللغوي، وأوجد حلولا للمشكلات التي تواجه تعلمهن.	٣,٩٠	٠,٩٢	٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	٣,٩٧	١,٨٨		كبيرة

تشير النتائج في جدول (١٢) إلى أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٣,٩٧)، وانحراف معياري (١,٨٨)، ودرجة ممارسة كبيرة، وقد تشابهت هذه النتيجة مع دراسة المشيخي والرياشي (٢٠١٨) وعفانة (٢٠١١)، حيث جاءت الملاحظة بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وانحراف معياري(٠,٨٥)، وفي دراسة عبدالله (٢٠٠٩)، فقد جاءت الملاحظة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٨٠-٣,٩٠)، وانحراف معياري (٠,٨٢-٠,٨٥) كاستراتيجية للتقويم البديل لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين.

كما تشير النتائج إلى أن فقرة واحدة جاء تقديرها بدرجة كبيرة جداً وكان

متوسطها (٤,٢٤)، و(١٠) فقرات جاءت بدرجة كبيرة وتراوحت متوسطاتها بين (٤,١٥ -٣,٦٦)،

وقد جاءت الفقرة (٥) في المرتبة الأولى، ونصت على "ألاحظ أداء الطالبات للواجبات المنزلية والأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية." بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، وانحراف معياري (٠,٨٠)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً، وهذا يعزى إلى إدراك المعلمات لأهمية أداء الواجبات المنزلية وكذلك الأنشطة الصفية واللاصفية لأن التقويم البديل يتطلب من الطالبات تطبيق معارفهن ومهارتهن ودمجها لإنجاز المهمة.

وجاءت الفقرة (٩) في المرتبة الثانية والتي نصها "أصحح أخطاء الطالبات اللغوية فور الوقوع فيها" بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، ودرجة ممارسة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن كثرة الأخطاء اللغوية تؤدى إلى بناء الطالبات على معارف ومعلومات خاطئة فلابد من تصحيح الأخطاء اللغوية فور وقوعها.

وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٣)، والتي نصها "أتقيد بزمن محدد لاستخدام الملاحظة كتقويم بديل." بمتوسط حسابي (٣,٦٦)، وانحراف معياري(٠,٩٠)، ودرجة ممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضيق الوقت لدى المعلمة، وطول المقرر الدراسي وضرورة إنهائه، وما يناط بالمعلمة من مهام وواجبات عديدة وربما كثرة عدد الطالبات في الصف الواحد فلابد أن تتقيد بزمن محدد لاستخدام الملاحظة كما في دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢)، و الحميدي والظفيري (٢٠١٦)، و الحميدي (٢٠١٦)، في حين أظهرت دراسة المطرفي (٢٠١٦) على أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية حرصوا على استخدام الملاحظة المباشرة في تقييم أداء المتعلمين وبصورة دقيقة وموضوعية.

التقويم البديل القائم على القلم والورقة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول(١٣).

جدول(١٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم البديل القائم على القلم والورقة حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أختبر الطالبات كتابيا لقياس أهداف محددة في دروس اللغة العربية.	٤,٢٠	٠,٨٤	٥	كبيرة جداً
٢	أختبر الطالبات كتابيا لقياس مهاراتهن اللغوية.	٤,٢٥	٠,٧٥	٥	كبيرة جداً
٣	أصوغ أسئلة الاختبارات التحريرية صياغة واضحة ومحددة.	٤,٤٣	٠,٧٥	٥	كبيرة جداً
٤	أنوع في أسئلة الاختبارات التحريرية المستخدمة لتقييم مستوى الطالبات اللغوي.	٤,٤٥	٠,٧٤	٥	كبيرة جداً
٥	أستخدم جدول المواصفات لبناء الاختبارات التحصيلية.	٣,٨٨	٠,٩٧	٤	كبيرة
٦	أستخدم الحاسب الآلي في كتابة أسئلة الاختبار التحريرية.	٤,٣١	٠,٨١	٥	كبيرة جداً
٧	أصحح إجابات الطالبات بناءً على نموذج إجابة محدد.	٤,٢٨	٠,٨٤	٥	كبيرة جداً
٨	أحلل نتائج الاختبارات التحريرية لإصدار حكم على مستوى الطالبات اللغوي.	٤,١٨	٠,٧٣	٤	كبيرة
٩	أحدد نقاط القوة ونقاط الضعف في تعلم الطالبات اللغوي من خلال نتائج الاختبارات التحريرية.	٤,٢٦	٠,٧٣	٥	كبيرة جداً
١٠	أقدم للطالبات تغذية راجعة حول مستوى تحصيلهن اللغوي من خلال أدائهن في الاختبارات التحريرية.	٤,١٧	٠,٩٠	٤	كبيرة
١١	أتواصل مع أولياء أمور الطالبات حول مستوى بناتهن اللغوي من خلال أدائهن في الاختبارات التحريرية.	٤,٢٤	٠,٨٩	٥	كبيرة جداً
الدرجة الكلية		٤,٢٤	١,٥٠	٥	كبيرة جداً

تشير النتائج في جدول(١٣) أن الدرجة الكلية للمجال بلغت(٤,٢٤)، وانحراف معياري(١,٥٠)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً، ، وقد توافقت الدراسة الحالية مع دراسة الحميدي (٢٠١٦)، حيث كانت درجة ممارسة التقويم البديل بالقلم والورقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤,٧٣)، بينما تشابهت هذه النتيجة مع دراسة ابراهيم (٢٠١٧) حيث كان المتوسط الحسابي للمجال (٤,١٧)، وبانحراف معياري (٠,٥٦) وبدرجة ممارسة مرتفعة، في حين أنها اختلفت مع دراسة عبدالله (٢٠٠٩) والتي

كانت درجة ممارسة التقويم بالقلم والورقة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,١٩٥)، وانحراف معياري (١,٥٧٣) ودرجة ممارسة متوسطة.

كما تشير النتائج إلى أن (٨) فقرات جاء تقديرها بدرجة كبيرة جداً وتراوحت متوسطاتها بين (٤,٤٥ –٤,٢٠)، و (٣) فقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها بين (٤,١٨ –٤,١٧).

وقد جاءت الفقرة (٤) في المرتبة الأولى، ونصت على "أنوع في أسئلة الاختبارات التحريرية المستخدمة لتقييم مستوى الطالبات اللغوي." بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، وانحراف معياري (٠,٧٤)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً، وهذا يعزى إلى إدراك معلمات اللغة العربية لأهمية تنوع أسئلة الاختبارات التحريرية المستخدمة لتقييم مستوى الطالبات اللغوي بالإضافة إلى أنها تكون أسئلة موضوعية شاملة جامعة لجميع أجزاء المنهج.

وجاءت الفقرة (٣) في المرتبة الثانية والتي نصها "أصوغ أسئلة الاختبارات التحريرية صياغة واضحة ومحددة." بمتوسط حسابي (٤,٤٣)، وانحراف معياري (٠,٧٥)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى صياغة أسئلة الاختبارات التحريرية صياغة واضحة ومحددة ترتقي بأداء الطالبات وتجعل الطالبة ملمة بجميع أجزاء المادة العلمية.

وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (١٠)، والتي نصها "أقدم للطالبات تغذية راجعة حول مستوى تحصيلهن اللغوي من خلال أدائهن في الاختبارات التحريرية." بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، ودرجة ممارسة كبيرة، وعلى الرغم من أنها جاءت في المرتبة الأخيرة إلا أن درجة الممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى مدى أهمية ارتفاع المستوى اللغوي لدى الطالبات حتى يحدث تقدم في المستوى اللغوي للطالبات ولما لذلك من دور التغذية الراجعة في تحسين العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الطالبات. وقد قامت عدد من الدراسات على استخدام التقويم البديل بالقلم والورقة ومنها دراسة (الحراحشة، ٢٠١٦؛ و المشيخي والرياشي، ٢٠١٨؛ و عفانة، ٢٠١١؛ و الحميدي، ٢٠١٦؛ و عبدالله، ٢٠٠٩).

و.التقويم البديل القائم على الأقران

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما فيجدول (١٤).

جدول(١٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم البديل القائم على الأقران حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أعرف الطالبات بمفهوم التقويم القائم على الأقران، والهدف من تطبيقه.	٣,٨٧	٠,٩٢	٤	كبيرة
٢	أساعد الطالبات على معرفة أهمية الأعمال والأنشطة الصفية واللاصفية التي يقمن بها عند استخدام التقويم بالأقران.	٤,٠٨	٠,٨٤	٤	كبيرة
٣	أشجع الطالبات على تقويم بعضهن البعض للأعمال الصفية واللاصفية.	٣,٩٩	٠,٧٩	٤	كبيرة
٤	أشجع الطالبات على التفكير الإيجابي عند استخدام التقويم بالأقران.	٤,٠٣	٠,٨٥	٤	كبيرة
٥	أشجع الطالبات على عرض أعمالهن وتقويمها بالقرينات وتحسين الأداء وتجويده.	٤,٠٥	٠,٨٧	٤	كبيرة
٦	أوجه الطالبات إلى عدم التحيز لقرينة دون أخرى عند التقويم بالأقران.	٤,١٧	٠,٨١	٤	كبيرة
٧	أشجع الطالبات على إصدار أحكام واضحة ومحددة عند تقويم الأقران باستخدام معايير ومستويات معينة من خلال ما تلاحظه الطالبة على قرينتها.	٣,٩٤	٠,٨١	٤	كبيرة
٨	أشجع الطالبات على تقويم قريناتهن بالأدلة والبراهين عند التقويم بالأقران.	٣,٩١	٠,٨٩	٤	كبيرة
٩	أشجع الطالبات على احترام أراء القرينات للتقييم الذي يقدمنه.	٤,٠٥	٠,٩٢	٤	كبيرة
١٠	أشجع الطالبات على تقديم تغذية راجعة لقريناتهن بشفافية وموضوعية.	٤,٠١	٠,٨٥	٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	٤,٠١	٠,٠٨	٤	كبيرة

تشير النتائج في جدول (١٤) أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٤,٠١)، وانحراف معياري (٠,٠٨)، ودرجة ممارسة كبيرة، كما تشير النتائج إلى أن (١٠) فقرات جاء تقديرها بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها بين (٤,١٧-٣,٩١). وقد جاءت الفقرة (٦) في المرتبة الأولى، ونصت على "أوجه الطالبات إلى عدم التحيز لقرينة دون أخرى عند التقويم بالأقران." بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وانحراف معياري (٠,٨١)، ودرجة ممارسة كبيرة، وهذا يعزى إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وعدم التحيز لقرينة دون أخرى عند التقويم بالأقران.

وجاءت الفقرة (٢) في المرتبة الأولى والتي نصها "أساعد الطالبات على معرفة أهمية الأعمال والأنشطة الصفية واللاصفية التي يقمن بها عند استخدام التقويم بالأقران" بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (٠,٨٤)، ودرجة ممارسة كبيرة، وقد يعزى

ذلك إلى معرفة أهمية الأعمال والأنشطة الصفية واللاصفية التي يقمن بها عند استخدام التقويم بالأقران، وكذلك كون هذا النوع من التقويم لايتناسب كثيراً مع طالبات المرحلة الابتدائية لكونه يحتاج إلى تدريب لإكساب الطالبات القدرة على إصدار الأحكام والنقد الموضوعي وكون نضجهم الفكري والعمري يجعلهم أقل قدرة على استخدام هذا النوع من الأسلوب (عفانة، ٢٠١١).

وفي دراسات سابقة كدراسة المطرفي (٢٠١٥) و الأصقه (٢٠١٦)، فقد كانت درجة الممارسة لمجال التقويم بالأقران متوسطة، وفي دراسة إبراهيم (٢٠١٧) ظهرت بدرجة ممارسة ضعيفة وبمتوسط حسابي (١,٦٤) وانحراف معياري (٠,٧٥).

ز.التقويم البديل القائم **على الأداء**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في جدول (١٥).

جدول(١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم البديل القائم على الأداء حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أعد قائمة بالمهارات اللغوية المطلوب تعلمها وتعرف الطالبات بها.	٤,١٢	٠,٨٦	٤	كبيرة
٢	أحدد للطالبات نمط الأداء اللغوي المستخدم في التقويم (فردي/ جماعي).	٤,٢١	٠,٧٧	٥	كبيرة جدا
٣	أضع للطالبات جدولا زمنيا للإعداد والأداء في تعلم اللغة العربية.	٣,٩٦	٠,٨٦	٤	كبيرة
٤	أشجع الطالبات على توظيف مهارات اللغة وتطبيقها في حياتهن.	٤,٢٥	٠,٧٧	٤	كبيرة جدا
٥	أشجع الطالبات على استخدام أنشطة مختلفة في تقويم الأداء للممارسة المتميزة لما تعلمنه في اللغة العربية.	٤,٠٩	٠,٨٢	٤	كبيرة
٦	أساعد الطالبات في الحصول على الأدوات والتجهيزات اللازمة للتعلم.	٣,٩٩	٠,٨٨	٤	كبيرة
٧	أشجع الطالبات على العرض بالإلقاء.	٤,١٣	٠,٨٤	٤	كبيرة
٨	أشجع الطالبات على العرض بالملصقات.	٣,٩١	٠,٩٣	٤	كبيرة
٩	أشجع الطالبات على العرض من خلال الندوات.	٣,٦١	٠,٩٩	٤	كبيرة
١٠	أشجع الطالبات على تعديل وتصحيح إجراءات التقويم بناءً على التغذية الراجعة.	٣,٩٣	٠,٩٣	٤	كبيرة
١١	أراقب مراحل أداء الطالبات لمهماتهن التعليمية لتقويمها.	٤,٠٧	٠,٨٧	٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	٤,٠٢	٠,١٧	٤	كبيرة

تشير النتائج في جدول(١٥) أن الدرجة الكلية للمجال بلغت(٤,٠٢)،وانحراف معياري (٠,١٧)، ودرجة ممارسة كبيرة، كما تشير النتائج إلى أن فقرتين جاء تقديرهما بدرجة كبيرة جداً،وتراوح متوسطهما (٤,٢٥-٤,٢١)،و(٩) فقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها بين(٤,١٢ -٣,٦١).

لقد كانت درجة ممارسة التقويم البديل القائم على الأداء مرتفعة كما في دراسة عبدالله (٢٠٠٩) بمتوسط حسابي (٣,٩١٤)، وانحراف معياري (٢,٢٥٠)، ودراسة الأصقه (٢٠١٦) بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وانحراف معياري (١,١٠)، وبدرجة ممارسة متوسطة في كل من دراسة(إبراهيم ،٢٠١٧؛و المطرفي، ٢٠١٥).

وقد جاءت الفقرة(٤) في المرتبة الأولى، ونصت على "أشجع الطالبات على توظيف مهارات اللغة وتطبيقها في حياتهن" بمتوسط حسابي(٤,٢٥)،وانحراف معياري (٠,٧٧)،ودرجة ممارسة كبيرة جداً، وهذا يعزى إلى إدراك معلمات اللغة العربية لأهمية توظيف مهارات اللغة وتطبيقها في حياة الطالبات.

وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٩)، والتي نصها"أشجع الطالبات على العرض من خلال الندوات"بمتوسط حسابي(٣,٦١)، وانحراف معياري (٠,٩٩)،ودرجة ممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى مدى أهمية ارتفاع المستوى العلمي لدى الطالبات حتى يحدث تقدم في المستوى اللغوي للطالبات ولما لذلك من دور في الارتقاء بمستوى الطالبات.

ح.التقويم البديل القائم على المقابلة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في جدول (١٦).

جدول(١٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم البديل القائم على المقابلة حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أبين للطالبات الهدف من إجراء المقابلة.	٣,٨٢	٠,٩٦	٤	كبيرة
٢	أوضح للطالبات كيفية استخدام المقابلة لتقييم مستواهن اللغوي.	٣,٩١	٠,٩٦	٤	كبيرة
٣	أهيئ الطالبات نفسيا وعلميا قبل إجراء التقويم بالمقابلة.	٣,٩٨	٠,٨٨	٤	كبيرة
٤	أطبق جدول المواصفات في أسئلة المقابلة للتحقق من ثبات وصدق المقابلة في تقييم المستوى اللغوي.	٣,٨٣	٠,٨٧	٤	كبيرة
٥	أطرح سلسلة من الأسئلة الواضحة والسهلة والمعدة مسبقاً.	٤,٠٥	٠,٨٩	٤	كبيرة
٦	أشجع الطالبات على عرض إجاباتهن بطريقة واضحة ومقنعة دون خوف أو خجل.	٤,١٦	٠,٨٧	٤	كبيرة
٧	أصحح أخطاء الطالبات اللغوية بعد المقابلة.	٤,٠٤	٠,٩٣	٤	كبيرة
٨	أعطي الطالبات وقتا مناسبًا للإجابة والتعليل والتوضيح أثناء المقابلة.	٤,٠٧	٠,٨٩	٤	كبيرة
٩	أعود الطالبات على مهارة ضبط الوقت، والإجابة عن الأسئلة في الوقت المحدد.	٤,٢٠	٠,٨١	٥	كبيرة جدا
١٠	أدون كل ما يُطرح من أسئلة وإجابات أثناء مقابلتها للطالبات.	٤,٠٤	٠,٩٢	٤	كبيرة
١١	أعرض جميع المعلومات التي جمعتها من خلال المقابلة مع الطالبات.	٤,٠٨	٠,٩١	٤	كبيرة
١٢	أستفيد من المعلومات التي جمعتها من الطالبات لمناقشتها معهم لاحقًا لمعرفة نقاط القوة والضعف.	٤,١٥	٠,٨٩	٤	كبيرة
الدرجة الكلية		٤,٠٣	٠,١٣	٤	كبيرة

تشير النتائج في جدول (١٦) أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٤,٠٣)، وانحراف معياري (٠,١٣)، ودرجة ممارسة كبيرة، كما تشير النتائج إلى أن فقرة واحدة جاء تقديرها بدرجة كبيرة جداً، وبلغ متوسطها (٤,٢٠).

وقد جاءت الفقرة (٩) في المرتبة الأولى، ونصت على"أعود الطالبات على مهارة ضبط الوقت، والإجابة عن الأسئلة في الوقت المحدد" بمتوسط حسابي (٤,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٨١)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً، وهذا يعزى إلى إدراك معلمات اللغة العربية لأهمية الوقت، وأنه مورد هام يجب استغلاله، بالإضافة إلى أنه قيمة أقسم الله بها في أكثر من موضوع في القرآن الكريم، وهي إدارة تحديد الهدف بفاعلية، على عكس ما توصلت إليه دراسة عفانة (٢٠١١) و الأصقه (٢٠١٦) و المطرفي (٢٠١٥)، والتي أظهرت أن درجة استخدام المعلمين للتقويم بالمقابلة كانت قليلة، والتي أعزاها الباحث إلى عدة أسباب منها نقص في كفاءة المعلمين لاستخدام هذا النوع من أساليب التقويم البديل وضيق الوقت لإجراء المقابلات مع

المتعلمين وكثافة مناهج اللغة العربية التي يقومون بتدريسها.

وجاءت الفقرة (٦) في المرتبة الثانية والتي نصها "أشجع الطالبات على عرض إجاباتهن بطريقة واضحة ومقنعة دون خوف أو خجل" بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وانحراف معياري (٠,٨٧)، ودرجة ممارسة كبيرة، وهذا يعزى إلى مدى أهمية تشجيع الطالبات على عرض إجاباتهن بطريقة واضحة ومقنعة دون خوف أو خجل.

ثانيًا:نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها

نص السؤال الثاني على:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الابتدائية تبعا لمتغيرات الدراسة (المراحل التدريسية، الخبرة، الدورات التدريبية)، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها.

أ. الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير المراحل التدريسية

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير المراحل التدريسية، فقد تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما يبين الجدول (١٧).

جدول(١٧). اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة تبعا لمتغير المراحل التدريسية

المجالات	صفوف دنيا (٨٨)		صفوف عليا (٨٢)		اختبار ت	
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التقويم البديل القائم على الاتصال	٣,٠٤	٠,٩٤	٤,٢٨	٠,٧٨	*٩,٣٠	٠,٠٠١
التقويم البديل القائم على الإنجاز	٢,٨٥	٤,٠٧	٤,٠٧	٠,٨٤	*٨,٧٩	٠,٠٠١
التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي	٢,٩٧	٠,٩١	٤,٢٢	٠,٧٦	*٩,٦٧	٠,٠٠١
التقويم البديل القائم على الملاحظة	٣,١٨	٠,٩١	٤,٣٧	٠,٧٣	*٩,٣٩	٠,٠٠١
التقويم البديل القائم على القلم والورقة	٣,٠١	٠,٨٩	٤,٢٥	٠,٧٤	*٩,٨١	٠,٠٠١
التقويم البديل القائم على الأقران	٢,٨٩	٠,٩٦	٤,١٦	٠,٧٨	*٩,٤٢	٠,٠٠١
التقويم البديل القائم على الأداء	٢,٩٥	١,٠٢	٤,١٣	٠,٨٦	*٨,٠٥	٠,٠٠١
التقويم البديل القائم على المقابلة	٢,٨٢	٠,٩٧	٤,٠٣	٠,٨٨	*٨,٣٥	٠,٠٠١
الدرجة الكلية	٢,٩٥	٠,٩٠	٤,٢٩	٠,٥٩	*١١,٢٧	٠,٠٠١

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

تشير النتائج في جدول (١٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات والدرجة الكلية للمجالات، تبعاً لمتغير المراحل التدريسية وقد جاءت الفروق لصالح فئة الصفوف العليا، وهذا قد يعزو إلى أن هذه الفئة هي الأكثر تفاعلا مع الطالبات في ممارسة التقويم البديل، وأيضا كثرة ممارستهم للعمل.

لوحظ من جدول رقم (١٧)، أن التقويم البديل القائم على الملاحظة كان في المرتبة الأولى عند كل من متعلمي الصفوف الدنيا بمتوسط حسابي (٣,١٨)، وانحراف معياري (٠,٩١)، مقارنة مع بقية المجالات وأيضاً احتلت الملاحظة المرتبة الأولى لمتعلمي الصفوف العليا (٤,٣٧)، وانحراف معياري (٠,٧٣)، بالمقارنة أيضاً مع بقية المجالات، ولكن كانت لصالح متعلمي الصفوف العليا بالمقارنة مع متعلمي الصفوف الدنيا.

وكان ترتيب بقية مجالات التقويم البديل تبعاً لمتغير المراحل الدراسية للصفوف العليا يلي الملاحظة، ويأتي الاتصال ثم القلم والورقة ويليه التقويم الذاتي ويليه تقويم الأقران ثم التقويم القائم على الأداء ثم ملفات الانجاز ثم في الأخير التقويم بالمقابلة، وقد يعود ذلك إلى أن التقويم بالمقابلة يحتاج إلى تحديد وقت أو وقت مسبق لإعدادها بما يتناسب مع كل من المتعلمة، والمنهج، والبيئة التدريسية للمقابلة، وقد يكون العائق هو زمن المعلمة الذي قد لايسمح بعمل مقابلات لجميع المتعلمات أو تغيب بعض المتعلمات في يوم المقابلة قد يؤدي إلى عدم القيام بهذا النوع من التقويم بالصورة المطلوبة أو ربما كون المتعلمات لا يرغبن في إجراء المقابلات لصغر سنهن أو عدم نضوج فكرهن (عفانة، ٢٠١١).

ب- الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير سنوات الخبرة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية كما في جدول (١٨).

جدول(١٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم البديل القائم على الاتصال	أقل من ٥ سنوات	٩	٣,٥٥	٠,٧٢
	من٥- ١٠ سنوات	٢٧	٣,٢٩	١,٠٣
	أكثر من١٠سنوات	١٣٤	٤,٣٨	٠,٦٢
التقويم البديل القائم على الإنجاز	أقل من ٥ سنوات	٩	٣,١١	٠,٦٠
	من٥- ١٠ سنوات	٢٧	٣,٠٧	١,١٤
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٤	٤,٢٣	٠,٦٨
التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي	أقل من ٥ سنوات	٩	٣,٢٢	٠,٦٦
	من٥- ١٠ سنوات	٢٧	٣,٠٣	٠,٩٣
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٤	٢,٩٢	٠,٩٢
التقويم البديل القائم على الملاحظة	أقل من ٥ سنوات	٩	٣,٢١	٠,٦٧
	من٥- ١٠ سنوات	٢٧	٣,٣٣	١,١٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٤	٤,٢٧	٠,٦٧
التقويم البديل القائم على القلم والورقة	أقل من ٥ سنوات	٩	٣,١١	٠,٧٨
	من٥- ١٠ سنوات	٢٧	٢,٨١	٠,٩٢
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٤	٢,٨٨	٠,٩٠
التقويم البديل القائم على الأقران	أقل من ٥ سنوات	٩	٣,٣٣	٠,٧١
	من٥- ١٠ سنوات	٢٧	٣,١٤	٠,٩٤
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٤	٤,٤٢	٠,٦١
التقويم البديل القائم على الأداء	أقل من ٥ سنوات	٩	٣,١٢	٠,٦٠
	من٥- ١٠ سنوات	٢٧	٣,٢٥	١,٠٩
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٤	٤,٢٤	٠,٦٨
التقويم البديل القائم على المقابلة	أقل من ٥ سنوات	٩	٣,١١	١,٠٥
	من٥- ١٠ سنوات	٢٧	٣,١٣	٠,٩٧
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٤	٤,٤٢	٠,٦١
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٩	٣,٢٢	٠,١٥
	من٥- ١٠ سنوات	٢٧	٣,١٢	١,٦٧
	أكثر من ١٠سنوات	١٣٤	٣,٩٧	٠,٦٦

يلاحظ من جدول(١٨) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات أداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي والذي جاءت نتائجه كما في جدول (١٩).

جدول(١٩). تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التقويم البديل القائم على الاتصال	بين المجموعات	٣٠,٣٨	٢	١٥,١٩	٣٠,٣١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٣,٦٧	١٦٧	٠,٥٠		
	الكلي	١١٤,٠٥	١٦٩			
التقويم البديل القائم على الإنجاز	بين المجموعات	٣٧,٨٩	٢	١٨,٩٤	٣١,٩٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٩,٠٩	١٦٧	٠,٥٩		
	الكلي	١٣٦,٩٩	١٦٩			
التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي	بين المجموعات	١,٠٨	٢	٠,٥٤.	٠,٦٤	٠,٥٣
	داخل المجموعات	١٤١,٤٤	١٦٧	٠,٨٤		
	الكلي	١٤٢,٥٢	١٦٩			
التقويم البديل القائم على الملاحظة	بين المجموعات	٢٦,٤٠	٢	١٣,٢٠	٢٢,٩٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٥,٨٨	١٦٧	٠,٥٧		
	الكلي	١٢٢,٢٨	١٦٩			
التقويم البديل القائم على القلم والورقة	بين المجموعات	٠,٥٩	٢	٠,٢٩	٠,٣٥	٠,٦٩
	داخل المجموعات	١٣٧,٠٥	١٦٧	٠,٨٢		
	الكلي	١٣٧,٦٤	١٦٩			
التقويم البديل القائم على الأقران	بين المجموعات	٤٢,١٩	٢	٢١,٠٩	٤٥,٢٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٧٧,٨٣	١٦٧	٠,٤٦		
	الكلي	١٢٠,٠٢	١٦٩			
التقويم البديل القائم على الأداء	بين المجموعات	٢٩,٩٠	٢	١٤,٩٥	٢٥,٧٥	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٦,٩٤	١٦٧	٠,٥٨		
	الكلي	١٢٦,٨٥	١٦٩			
التقويم البديل القائم على المقابلة	بين المجموعات	٤٩,٠١	٢	٢٤,٥٠	٤٨,٥٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٤,٣٠	١٦٧	٠,٥١		
	الكلي	١٣٣,٣٢	١٦٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٧,٠٨	٢	٨,٥٤	٢٧,٩٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥١,٠٧	١٦٧	٠,٣٠		
	الكلي	٦٨,١٦	١٦٩			

تشير النتائج في جدول (١٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وعلى مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمجالات عدا مجالي التقويم الذاتي والقلم والورقة لا توجد فروق دالة إحصائية لهذين المجالين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جـودة (٢٠١٤)، و الحميدي (٢٠١٦)، و الضمور و عوض (٢٠١٥)، بينما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة علاونة (٢٠١٤)،و الصلوي (٢٠١٧) حيث بينت تلك الدراسات بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وللتعرف على اتجاه دلالة الفروق بالنسبة للمجالات تمّ استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، كما في جدول(٢٠).

جدول(٢٠). المقارنات البعدية للفروق التي ظهرت في بعض مجالات التقويم البديل تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	الفئات	أقل من ٥ سنوا ت	من٥- ١٠ سنوات	أكثر من١٠ سنوات
التقويم البديل القائم على الاتصال	أقل من ٥ سنوات	–	–	٠,٨٣*
	من٥- ١٠ سنوات	–	–	١,٠٩*
	أكثر من ١٠ سنوات	–	–	–
التقويم البديل القائم على الإنجاز	أقل من ٥ سنوات	–	–	١,١٢*
	من٥- ١٠ سنوات	–	–	١,١٦*
	أكثر من ١٠ سنوات	–	–	–
التقويم البديل القائم على الملاحظة	أقل من ٥ سنوات	–	–	١,٠٤*
	من٥- ١٠ سنوات	–	–	٠,٩٣*
	أكثر من ١٠ سنوات	–	–	–
التقويم البديل القائم على الأقران	أقل من ٥ سنوات	–	–	١,٠٧*
	من٥- ١٠ سنوات	–	–	١,٢٦*
	أكثر من ١٠ سنوات	–	–	–
التقويم البديل القائم على الأداء	أقل من ٥ سنوات	–	–	١,١٣*
	من٥- ١٠ سنوات	–	–	٠,٩٨*
	أكثر من ١٠ سنوات	–	–	–
التقويم البديل القائم على المقابلة	أقل من ٥ سنوات	–	–	١,٣١*
	من٥- ١٠ سنوات	–	–	١,٢٩*
	أكثر من ١٠ سنوات	–	–	–
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	–	–	٠,٧٥*
	من٥- ١٠ سنوات	–	–	٠,٨٥*
	أكثر من ١٠ سنوات	–	–	–

تشير النتائج في جدول (٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالالتقويم البديل القائم على الاتصال بين فئة أكثر من ١٠سنوات وفئة أقل من ٥ سنوات، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وكانت الفروق لصالح فئة أكثر من

١٠سنوات عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥)، في درجة ممارسة المعلمات لدورهن في التنمية المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٨)، في حين كان متوسط أقل من ٥ سنوات (٣,٥٥).

كما تشير النتائج في جدول (٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية مجال التقويم البديل القائم على الإنجاز بين فئة أكثر من ١٠سنوات وفئة أقل من ٥ سنوات، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وكانت الفروق لصالح فئة أكثر من ١٠سنوات عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥)، في درجة ممارسة المعلمات لدورهن في التنمية المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٣)، في حين كان متوسط أقل من ٥ سنوات (٣,١١).

كما تشير النتائج في جدول (٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية مجال التقويم البديل القائم على الملاحظة بين فئة أكثر من ١٠سنوات وفئة من ٥ إلى ١٠سنوات، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وكانت الفروق لصالح فئة أكثر من ١٠سنوات عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≤α)، في درجة ممارسة المعلمات لدورهن في التنمية المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٦)، في حين كان متوسط أقل من ٥ سنوات (٣,٣٣).

كما تشير النتائج في جدول (٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية مجال التقويم البديل القائم على الإنجاز بين فئة أكثر من ١٠سنوات وفئة أقل من ٥ سنوات، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وكانت الفروق لصالح فئة أكثر من ١٠سنوات عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥)، في درجة ممارسة المعلمات لدورهن في التنمية المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٢)، في حين كان متوسط أقل من ٥ سنوات (٣,٣٣).

كما تشير النتائج في جدول (٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية مجال التقويم البديل القائم على الأداء بين فئة أكثر من ١٠سنوات وفئة من ٥ إلى ١٠ سنوات، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وكانت الفروق لصالح فئة أكثر من ١٠سنوات ، عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥)، في درجة ممارسة المعلمات لدورهن في التنمية المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٤)، في حين كان متوسط أقل من ٥ سنوات (٣,٢٥).

كما تشير النتائج في جدول (٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية مجال التقويم البديل القائم على المقابلة بين فئة أكثر

من ١٠سنوات وفئة من ٥ إلى ١٠ سنوات، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وكانت الفروق لصالح فئة أكثر من ١٠سنوات، عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥)، في درجة ممارسة المعلمات لدورهن في التنمية المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٢)، في حين كان متوسط أقل من ٥ سنوات (٣,١٣).

كما تشير النتائج في جدول (٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمجالات التقويم البديل بين فئة أكثر من ١٠سنوات وفئة أقل من ٥ سنوات، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وكانت الفروق لصالح فئة أكثر من ١٠سنوات، عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥)، في درجة ممارسة المعلمات لدورهن في التنمية المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٧)، في حين كان متوسط أقل من ٥ سنوات (٣,٢٢).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدد من الأسباب منها أنه كلما زادت سنوات الخبرة في التدريس كلما زادت فرصة المعلمات في التعرف على استراتيجيات وأدوات التقويم البديل وتطبيقها كواقع في العملية التعليمية، كما أنه بزيادة سنوات الخبرة فإن المعلمات سيبحثن عن أساليب تقويم جديدة أو فعالة باستخدام أساليب التقويم البديل وأدواته المختلفة، إضافة إلى ذلك فإن المعلمات اللواتي لديهن سنوات خبرة أكثر، لديهن القدرة على تدريب طالباتهن على ممارسة استراتيجيات التقويم البديل. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات سابقة كدراسة (البشير وبرهم، ٢٠١٢؛ الموسى، ٢٠١٦؛ الحجيلي، ٢٠١٦).

ج.الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير الدورات التدريبية

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلماتاللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير الدورات التدريبية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية كما في جدول (٢١).

جدول(٢١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعا لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف
التقويم البديل القائم على الاتصال	دورة إلى ثلاث دورات	٥٠	٢,٨٨	٠,٨٩
	أربع إلى ست دورات	٥٠	٣,٠٨	٠,٩٦
	٧ دورات فأكثر	٧٠	٤,٤٠	٠,٩٢
التقويم البديل القائم على الإنجاز	دورة إلى ثلاث دورات	٥٠	٢,٧٠	٠,٨٦
	أربع إلى ست دورات	٥٠	٢,٩٤	١,٠٢
	٧ دورات فأكثر	٧٠	٤,٢٤	٠,٦٩
التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي	دورة إلى ثلاث دورات	٥٠	٢,٨٢	٠,٨٤
	أربع إلى ست دورات	٥٠	٣,٠٢	٠,٩٥
	٧ دورات فأكثر	٧٠	٤,٣٥	٠,٦٢
التقويم البديل القائم على الملاحظة	دورة إلى ثلاث دورات	٥٠	٣,٠١	٠,٩٢
	أربع إلى ست دورات	٥٠	٣,٢١	٠,٩١
	٧ دورات فأكثر	٧٠	٤,٤٥	٠,٥٥
التقويم البديل القائم على القلم والورقة	دورة إلى ثلاث دورات	٥٠	٢,٨١	٠,٨٢
	أربع إلى ست دورات	٥٠	٣,٠٩	٠,٩٤
	٧ دورات فأكثر	٧٠	٤,٤١	٠,٥٧
التقويم البديل القائم على الأقران	دورة إلى ثلاث دورات	٥٠	٢,٧٤	٠,٨٧
	أربع إلى ست دورات	٥٠	٢,٩٥	١,٠٣
	٧ دورات فأكثر	٧٠	٤,٢٧	٠,٦٥
التقويم البديل القائم على الأداء	دورة إلى ثلاث دورات	٥٠	٢,٧٦	٠,٨٩
	أربع إلى ست دورات	٥٠	٣,٠٦	١,٠٩
	٧ دورات فأكثر	٧٠	٤,٢٧	٠,٧٠
التقويم البديل القائم على المقابلة	دورة إلى ثلاث دورات	٥٠	٢,٦٦	٠,٨٧
	أربع إلى ست دورات	٥٠	٢,٧٨	١,٠٦
	٧ دورات فأكثر	٧٠	٤,١٧	٠,٦٥
الدرجة الكلية	دورة إلى ثلاث دورات	٥٠	٢,٧٩	٠,١١
	أربع إلى ست دورات	٥٠	٣,٠١	٠,١٢
	٧ دورات فأكثر	٧٠	٤,٣٢	٠,٠٩

يلاحظ من جدول (٢١) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات أداة الدراسة تبعا لمتغير الدورات التدريبية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجه كما في جدول (٢٢).

جدول(٢٢). تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التقويم البديل القائم على الاتصال	بين المجموعات	٨٤,٠٣	٢	٤٢,٠٢	٦٢,٧٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١١١,٧٦	١٦٧	٠,٦٦		
	الكلي	١٩٥,٧٨	١٦٩			
التقويم البديل القائم على الإنجاز	بين المجموعات	٨٤,٨١	٢	٤٢,٤١	٥٨,٩١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٠,١٩	١٦٧	٠,٧٢		
	الكلي	٢٠٤,٩٩	١٦٩			
التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي	بين المجموعات	٨٦,٠٤	٢	٤٣,٠٣	٦٧,٩١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٠٦,٤٣	١٦٧	٠,٧٣		
	الكلي	١٩٢,٤٧	١٦٩			
التقويم البديل القائم على الملاحظة	بين المجموعات	٧٦,٨٤	٢	٣٨,٤٢	٦٠,٨٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٠٥,٣٧	١٦٧	٠,٦٣		
	الكلي	١٨٢,٢١	١٦٩			
التقويم البديل القائم على القلم والورقة	بين المجموعات	٨٨,٢٦	٢	٤٤,١٣	٧٣,٨٠	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٩,٨٦	١٦٧	٠,٥٩		
	الكلي	١٨٨,١٢	١٦٩			
التقويم البديل القائم على الأقران	بين المجموعات	٨٥,٣٧	٢	٤٢,٦٨	٥٩,٢٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٠,٢٨	١٦٧	٠,٧٢		
	الكلي	٢٠٥,٦٣	١٦٩			
التقويم البديل القائم على الأداء	بين المجموعات	٧٨,٥٧	٢	٣٩,٢٨	٤٩,٧٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٣١,٧٨	١٦٧	٠,٧٨		
	الكلي	٢١٠,٣٥	١٦٩			
التقويم البديل القائم على المقابلة	بين المجموعات	٨٢,٠٨	٢	٤١,٠٤	٥٥,٩٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٢,٤٤	١٦٧	٠,٧٣		
	الكلي	٢٠٤,٥٢	١٦٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٨٣,١٧	٢	٤١,٨٥	٦٩,٧٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٩,٥٤	١٦٧	٠,٥٩		
	الكلي	١٨٢,٧٢	١٦٩			

تشير النتائج في جدول(٢٢)إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير الدورات التدريبية.

وللتعرف على اتجاه دلالة الفروق بالنسبة للمجالات تمّ استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، كما في جدول (٢٣).

جدول(٢٣)

المقارنات البعدية تبعا لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	الفئات	المتوسط	دورة إلى ثلاث دورات	دورة إلى ست دورات	٧ دورات فأكثر
التقويم البديل القائم على الاتصال	دورة إلى ثلاث دورات	٢,٨٨	–	–	١,٥٢*
	أربع إلى ست دورات	٣,٠٨	–	–	١,٣٢*
	٧ دورات فأكثر	٤,٤٠	–	–	–
التقويم البديل القائم على الإنجاز	دورة إلى ثلاث دورات	٢,٧٠	–	–	١,٥٤*
	أربع إلى ست دورات	٢,٩٤	–	–	١,٣٠*
	٧ دورات فأكثر	٤,٢٤	–	–	–
التقويم البديل القائم على التقويم الذاتي	دورة إلى ثلاث دورات	٢,٨٢	–	–	١,٥٤*
	أربع إلى ست دورات	٣,٠٢	–	–	١,٣٣*
	٧ دورات فأكثر	٤,٣٥	–	–	–
التقويم البديل القائم على الملاحظة	دورة إلى ثلاث دورات	٣,٠١	–	–	١,٤٥*
	أربع إلى ست دورات	٣,٢١	–	–	١,٢٥
	٧ دورات فأكثر	٤,٤٥	–	–	–
التقويم البديل القائم على القلم والورقة	دورة إلى ثلاث دورات	٢,٨١	–	–	١,٥٨*
	أربع إلى ست دورات	٣,٠٩	–	–	١,٣٢*
	٧ دورات فأكثر	٤,٤١	–	–	–
التقويم البديل القائم على الأقران	دورة إلى ثلاث دورات	٢,٧٤	–	–	١,٥٣*
	أربع إلى ست دورات	٢,٩٥	–	–	١,٣٣*
	٧ دورات فأكثر	٤,٢٧	–	–	-
التقويم البديل القائم على الأداء	دورة إلى ثلاث دورات	٢,٧٦	–	–	١,٥١*
	أربع إلى ست دورات	٣,٠٦	–	–	١,٢١*
	٧ دورات فأكثر	٤,٢٧	–	–	–
التقويم البديل القائم على المقابلة	دورة إلى ثلاث دورات	٢,٦٦	–	–	١,٤٩*
	أربع إلى ست دورات	٢,٧٨	–	–	١,٢٩*
	٧ دورات فأكثر	٤,١٧	–	–	–
الدرجة الكلية	دورة إلى ثلاث دورات	٢,٧٩	–	–	١,٥٣*
	أربع إلى ست دورات	٣,٠١	–	–	١,٣١*
	٧ دورات فأكثر	٤,٣٢	–	–	

تشير النتائج في جدول (٢٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات التقويم البديل بين فئة (دورة إلى ٣ دورات)، وفئة (٧ دورات فأكثر)، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وكانت الفروق لصالح فئة (٧ دورات فأكثر)، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، في درجة ممارسة المعلمات لمتغير الدورات التدريبية، وعلى جميع مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمجالات ولصالح فئة (٧ دورات فأكثر). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات أكثر التزامًا في حضور الدورات التدريبية،

إضافة إلى خبرتهن التدريسية ولديهن معارف ومعلومات حول استراتيجيات التقويم البديل، كما أن فئة (٧ دورات فأكثر)، لديهن إدراك أكثر من بقية الفئات بمبادئ التقويم البديل، فهذه الفئة هي الأكثر استقراراً، ولديها طموحات وظيفية لتحسين مركزها المهني. وتشير دراسة الشمراني (٢٠١٧)، أن درجة ممارسات معلمات العلوم للتقويم البديل كانت متوسط عالٍ، واتجاهاتهن نحو ممارسة التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة أي أن هناك علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعلمات وأظهرت النتائج أيضا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فيما يتعلق بالدورات التدريبية في ردود معلمات الاقتصاد المنزلي على استبيان استراتيجيات التقويم البديلة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسين وتوفيق (٢٠١٦)، أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فيما يتعلق بالدورات التدريبية في ردود معلمات الاقتصاد المنزلي على استبيان استراتيجيات التقويم البديلة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات أكثر التزاما في حضور الدورات التدريبية، إضافة إلى ما يمتلكهن من معارف ومعلومات حول استراتيجيات التقويم البديل، كما أن فئة (أكثر من ١٠ سنوات) لديهن إدراك أكثر من بقية الفئات بمبادئ التقويم البديل، فهذه الفئة هي الأكثر استقراراً، ولديها طموحات وظيفية لتحسين مركزها المهني.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى حضور الدورات التدريبية مثل دراسة فاطمة شعبان (٢٠١٥) و علاونة (٢٠١٤) و إبراهيم (٢٠١٧)، أو نوعية التدريب الذي تلقته المعلمة أثناء الخدمة (الصلوي، ٢٠١٧)، بينما اختلفت مع عدد من الدراسات والتي أثبتت عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى الدورات التدريبية كدراسة (المشيخي والرياشي، ٢٠١٨).

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

ملخص نتائج الدراسة

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٩)، وانحراف معياري (٠,١١).

٢- أظهرت نتائج الدراسة أن مجالات أداة الدراسة للمحور الأول جاءت على النحو الآتي: جاء مجال التقويم البديل القائم على القلم والورقة في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,١٥)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً. ثم المقابلة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤,٠٢)، وانحراف معياري (٠,١٢)، ودرجة ممارسة كبيرة. يلي ذلك تقويم الأداء في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٤,٠١)، وانحراف معياري (٠,١٦)، ودرجة ممارسة كبيرة. أما القائم على الأقران فكان في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (٣,٩٩)، وانحراف معياري (٠,١١)، ودرجة ممارسة كبيرة. ثم التقويم القائم على ملفات الإنجاز في المرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي(٣,٩٧)، وانحراف معياري (٠,١٨)، ودرجة ممارسة كبيرة. يليه التقويم القائم على الملاحظة في المرتبة السادسة وبمتوسط حسابي (٣,٩٦)، وانحراف معياري (٠,١٩)، ودرجة ممارسة كبيرة. أما التقويم القائم على الاتصال في المرتبة السابعة وبمتوسط حسابي (٣,٩١)، وانحراف معياري (٠,٧٢)، ودرجة ممارسة كبيرة. وأخيراً، مجال التقويم البديل القائم على الاتصال في المرتبة الثامنة وبمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري (٠,١٠)، ودرجة ممارسة كبيرة.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة ٧ دورات فأكثر.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أكثر من ١٠سنوات.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة، تبعا لمتغير المراحل التدريسية وقد جاءت الفروق لصالح فئة الصفوف العليا.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- مراعاة دمج التقويم البديل عند تصميم منهج اللغة العربية.
- أن تعمل المعلمة على إشراك الطالبات باختيار استراتيجيات التقويم البديل التي تتناسب مع أدائهن، وتشبع حاجاتهن.
- أن توظف المعلمة بعض أنماط التقويم البديل لتقويم الإبداع لدى الطالبات كملف الإنجاز، ومشاريع إبداعية للطالبات.
- بناء دليل يتضمن كيفية ممارسة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة من قبل معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

ثالثا: مقترحات الدراسة

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- إجراء دراسة لمعرفة أثر التقويم البديل على دافعية الطالبات نحو التعلم.
- التقويم البديل وعلاقته بتحسين العملية التعليمية.
- إجراء دراسة مماثله على مراحل التعليم الأخرى وبدراسة متغيرات أخرى كالمؤهل العلمي.

المراجع

١. إبراهيم، خالد أحمد. (٢٠١٧). درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته: معلمو محافظة سوهاج نموذجاً.مجلة التربية بالإسكندرية،٢٧(١)، ٧٣-٩٠.

٢. أبو جزر، ؛حمد أحمد. (٢٠١٢). مدى استخدام بطاقة الأداء المتوازن كأداة لتقويم البنك. أداء البنك الإسلامي الفلسطيني (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٣. أبو عواد، فريال محمد، وأبو سنينة، عودة عبد الجواد. (٢٠١١). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن.مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – فلسطين، (٢٤)، ٢٢٩-٢٦٦.

٤. الأحمدي، رشا عبد الكريم، وبريكيت، أكرم محمد. (٢٠١٥).فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين الفصول المقلوبة والتقويم البديل في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.دراسات عربية في التربية وعلم النفس،

المملكة العربية السعودية، (٥٨)، ١٧٩-٢٢٦.

٥. الأسمري، نورة عوضة. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير تقويم تعلم الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء استراتيجيات التقويم البديل.مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(١٠)، ٦٠-٩٤.

٦. الأصقه، حصة محمد، والدولات، عدنان سالم. (٢٠١٦). درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. دراسات العلوم التربوية،الأردن، ٤٣(١)، ٣٧-٤٨.

٧. البشير، أكرم عادل،وبرهم، أريج عصام. (٢٠١٢).استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن.مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٣البحرين، (١)، ٢٤١-٢٧٠.

٨. البطش، محمد وليد موسى.(٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة.ورقة مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، ١-٣٨.

٩. التركي، خلود إبراهيم،والشمراني، سعيد محمد. (٢٠١٧). تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل.مجلة كلية التربية، مصر،٢٨(١١١)، ٣٤٠-٣٧٤.

١٠. الأشقر، محمد حسن أحمد. (٢٠١٥). أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

١١. جابر، عبدالحميد جابر. (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٢. جودة، موسى محمد. (٢٠١٤). ملف الإنجاز كأداة تقويم بديل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في قطاع غزة.*مجلة البحث العلمي في التربية*، مصر، ١٥(٢)، ٦٤٥-٦٧٠.

١٣. الحارثي، صبحي سعيد. (٢٠١٥). أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في

بعض الكليات بجامعة شقراء.المجلة التربوية،الكويت، ٢٩(١١٤)، ٣٥٥-٤١٣.

١٤. الحجيلي، محمد عبدالعزيز. (٢٠١٦). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه.مجلة العلوم التربوية،مصر، ٢٤(٢)، ٢٠٥-٢٦١.

١٥. الحراحشة، كوثر عبود. (٢٠١٦). واقع استخدام معلمي العلوم لإستراتيجية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن.مجلة المنارة للبحوث والدراسات،الأردن، ٢٢(٤)، ٣٣٥-٣٧٢.

١٦. الحريري، رافده. (٢٠١٢). التقويم التربوي، ط١، دار المناهج، عمان – الأردن، ١-٣٥٣

١٧. حسن، إبراهيم محمد. (٢٠١٢). واقع ممارسات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، ٢٩ (٢)، ١٧١-٢٠٢.

١٨. الحسين، سمية حامد، وفرج، إلهام عبدالحميد. (٢٠١٢). برنامج تدريبي قائم على التقويم البديل لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الصف في سورية. العلوم التربوية، مصر، ٢٠(٣)، ٣٣٧-٣٦٦.

١٩. حمد، معتصم محمد. (٢٠١٤). أساليب الكفاية التواصلية في ضوء مفهوم التقويم التربوي البديل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين للغات أخرى. مجلة العربية للناطقين بغيرها،السودان، (١٧)، ١-٣٦.

٢٠. حمزة، لمياء محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض أساليب التقويم البديل لدى معلمي الزخرفة والإعلان أثناء الخدمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، (٥٠)، ٣١٧-٣٤٤.

٢١. حميد، شادي عبد الحافظ. (٢٠١٣). أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي(رسالة ماجستير غير منشورة). غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.

٢٢. الحميدي، حامد عبدالله، والظفيري، محمد دهيم. (٢٠١٦). مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية، مصر، ٢٤(٣)، ١٦٧-٢١٠.

٢٣. خاجي، ثاني حسين. (٢٠١٣). اسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم. مجلة كلية التربية الأساسية – جامعة بابل،١٤، العراق، ٣٥٢-٣٦٣.

٢٤. الخالدي، عادي كريم. (٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل.مجلة كلية التربية، مصر، ٣، (٣٨)، ٤١٥-٤٦٣.

٢٥. خاطر محمود رشدي وآخرون. (١٩٨١). طرق تدريس اللغة العربية والدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة.دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ١-٤٨٧.

٢٦. خليفة، عبدالسلام الشيباني. (٢٠١٤). الإتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية.فكر وإبداع، مصر، ٤٨٥-٥٠٦.

٢٧. خير، النور عبدالرحمن. (٢٠١٥). التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة: دراسة تحليلية نظرية.مجلة البحوث النفسية التربوية، مصر،٣٠(٢)،١-٢٩.

٢٨. الزهراني، إبتسام دغسان. (٢٠١٧). أثر استخدام التقويم البديل المعتمد على الأداء في مقررات الدراسات الإجتماعية على تحصيل واتجاهات طالبات الصف الثاني المتوسط بالجموم.عالم التربية، مصر، س١٨، (٥٨)، ١-٢٤.

٢٩. سالم، هيام مصطفى. (٢٠١٥).استخدام البورتفوليو كاستراتيجية للتقويم البديل في تنمية كل من التفكير التأملي وأداء طلاب المرحلة الجامعية.دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، (٦٠)، ١٧٩-٢٣٢.

٣٠. سلام، علي عبدالعظيم. (٢٠١٥). التقويم البديل: مدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداده. الهيئة المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، ٩١-١١٩.

٣١. سيف طارق &سمير فياض. (٢٠١٥). تحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي في ضوء الميول القرائية للطلبة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، (٢٤)، ١-١٦.

٣٢. الشريف، فهد ماجد. (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام التقويم البديل لدى معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة.التربية، جامعة الأزهر، مصر، (١٤٣)، ٤، ٥١٧-٤٦٧.

٣٣. شعبان، فاطمة عاشور. (٢٠١٥). درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، مصر، ٤٢، ١٤١-٢٢٣.

٣٤. الشمراني، حسن محمد. (٢٠١٢). التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تجربة مطبقة.المجلة التربوية، مصر، ٣١، ١-٤٢.

٣٥. الشيباني، خليفة عبد السلام. (٢٠١٤). الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية.فكر وإبداع: رابطة الأدب الحديث، مصر،٨٦، ٤٨٥-٥٠٦.

٣٦. الصلوي، محمد علي. (٢٠١٧). واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،المملكة العربية السعودية، ٨٨، ٤٠٣-٤٢٢.

٣٧. الضمور، سالم عبدالحميد، وعوض، رضا سمير.(٢٠١٥). مدى توافر معايير التقويم التربوي العالمية في أساليب القياس والتقويم المستخدمة لدى معلمي الرياضيات بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرهم.عالم التربية، مصر، ١٦، (٥٠)، ١-٣٤.

٣٨. طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٣). نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر الجامعي.

٣٩. طمان، حنان أبو المجد. (٢٠١٤). أثر توظيف بعض أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات السكرتارية

التطبيقية لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية في ضوء مدخل تحسين الجودة المستمر. مجلة كلية التربية، مصر، (٥٦)، ٣٩-٨٤.

٤٠. عبدالمجيد، لبيض.(٢٠٠٨). تقويم الكفاءة مفهوم جديد في التدريس.مجلة العلوم الإنسانية، (٣٠)، ٤٩-٦٥.

٤١. عبدالله، فيصل حمود الملا. (٢٠٠٩). مدى استخدام معلمي التربية الرياضية لأساليب التقويم البديل وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الثانوية.الرياضة (علوم وفنون)، مصر، ٣٤(٢)، ٩٩-١١٦.

٤٢. عبدالوهاب، عبدالناصر أنيس. (٢٠١٣، فبراير).التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات *التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة نموذجاً*.ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الدولي الأول - رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغييرات المجتمعية المعاصرة، *كلية التربية، جامعة المنصورة*،مصر، ١، ١٠٧٣-١١٠٧.

٤٣. عبود، يسرى زكي. (١٤٣٨ ه). التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم الطلاب. المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير. جامعة الملك خالد، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، ١٨٠٣-١٨٣٨.

٤٤. عواودة، اسماعيل & محمد المقابلة. (٢٠١٦). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام.مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، ١١(١)، ٤٣-٥٩.

٤٥. العرابي، محمد سعد. (٢٠٠٤). فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الإبتدائية. ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الرابع - رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة: جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بالقليوبية، مصر، ١٧٧-٢٤٤.

٤٦. عفانة، محمد عطية. (٢٠١١). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة (رسالة

ماجستير غير منشورة).كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٤٧. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر التربوي.

٤٨. علاونة، معزوز جابر جميل. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية،فلسطين، ٢٨(١١)، ٢٥٨٧-٢٦١٨.

٤٩. العلوي، شفيقة. (٢٠٠٣). نحو منهج بديل لتقويم العلوم اللغوية: علم النحو أنموذجاً.مجلة العربية، الجزائر، ١(١)، ٤٩-٦٠.

٥٠. العياصرة، أحمدحسن. (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية للتقويم البديل وكيفية استخدامها له. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، ٤(١)، ٢٦٣-٢٨٤.

٥١. الفريق الوطني للتقويم. (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته. استرجعت من http://www.moe.gov.jo/Files/(12-5-2010)(3-49-48%20PM).pdf

٥٢. المزروع، هيا محمد. (٢٠٠٩). فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا.*مجلة اتحاد* الجامعات *العربية*، الأردن، (٥٤)، ١٢٧-١٥٥.

٥٣. المشيخي، موسى أحمد، والرياشي، حمزة عبدالحكيم. (٢٠١٨). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير.المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، مصر، (١٠)، ١٠١-١٥٣.

٥٤. المطرفي، ثامر بن هزاع بن عواد. (٢٠١٥). مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها. مجلة التربية بأسيوط، مصر،٣١(٣)، ٥٤٤-٦٠١.

٥٥. مغازي، نهى سعدي أحمد. (٢٠٠٩).أثر استخدام البورتفوليو كأداة للتقويم البديل على تحقيق أهداف تدريس مادة خدمة الجماعة: دراسة

مطبقـــة علـــى طـــلاب الفرقـــة الثالثة.المؤتمر العلمي الدولي الثـــاني والعشرون للخدمة الاجتماعية (الخدمة الاجتماعية وتحسين نوعية الحيـــاة)، مصر، ٣، ١٤٩٠-١٥٧٠.

٥٦.الموسى، جعفر محمـــود. (٢٠١٦). واقع ممارســـة معلمـــات الدراســـات الاجتماعية في المرحلـــة المتوســـطة لأساليب التقويم البـــديل.مجلـــة كليـــة التربية بجامعة طنطا، مصر، ٦٤(٤)، ٣٣-٨١.

٥٧.نور الشامخ. (٢٠١٨). التقـــويم فـــي التعلـــــــــــيم. شـــــــــــبكة الألوكةwww.alukah.net ، ١-١٧.

٥٨.زيتون، كمال عبد الحميـــد، والبنـــا، عادل السعيد(٢٠٠١). سجلات الأداء وخرائط المفاهيم :أدوات بديلـــة فـــي التقويم الحقيقي مـــن منظـــور الفكـــر البنائي. بحث مقدم للمؤتمر العربـــي الأول"الامتحانات والتقويم التربـــوي: رؤية مـــستقبلية " للمركـــز القـــومي للامتحانات والتقويم التربوي في الفترة من ٢٢-٢٤ ديـــسمبر. دار الـــضيافة بجامعة عين شـــمس – العباســـية – القاهرة.

59. Bota, O. A., & Tulbure, C. (2015). Analyzing the Relationship Between Assessment Styles and School Results. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 203, 280-284.

60. 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), 4152-4156.

61. Dikli, S. (2003). Assessment at a Distance: Traditional vs. Alternative Assessments. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 2(3), 13-19.

62. Hasyim Asy'ari. (2018). Characteristics of the Arabic language and its place in the Islamic religion. Journal Al Bayan, 10, 54-74.

63. Hussein, A., & Tawfik, F. (2016). The Degree of Use Alternative Assessment Strategies by Home Economics Teachers and the Relationship with their Female Students' Self-efficacy in Najran Region. Art and Design Studies, 39, 38-52.

64. Kleinert, H. L., & Kearns, J. F.(2010). Alternate Assessment for Students with

Significant Cognitive Disabilities: An Educator's Guide. Brookes Publishing Company.

65. Letina, A. (2015). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. Croatian Journal of Education, 17, 137-152.
66. Li-Ching Hung. (2016). Alternative Assessment: can portfolio Assessment have positive impact on eflaborginal students learning outcome, international journal of management and applied science, 2 (9), 2394-7926.
67. Lopes, L. S. (2015). *Alternative assessment of writing in learning English as a foreign language: analytical scoring and self-assessment* (Master thesis). Collage of Graduate Studies, Bridgewater State University, USA.
68. Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Bakar, K. A., &Puteh, S. N. (2010). Teachers' perception on alternative assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *7*, 37-42.
69. Nugraha, I. (2018, May). The use of drawing as an alternative assessment tool in biology teaching. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1013, No. 1, p. 012016). IOP Publishing.
70. Sandford, B. A., & Hsu, C. C. (2013). Alternative assessment and portfolios: Review, reconsider, and revitalize. *International Journal of Science Studies,* 1, 215-221.
71. Selahattin, A. & Ozpinar, I. (2010).Assessmentin mathematics course and evaluating primary school coursebooks in term of assessment, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 4157-4163.
72. Semire Dikli. (2003). Assessment at a distance: Trditional vs. Alteranative Assessment. The Turkish Online Journal of Eductional Technology, 2(3), 13-19.
73. Svinicki, M. D. (2005, March). Authentic assessment: Testing in reality. New Directions for Teaching and Learning, (100), 23-29.