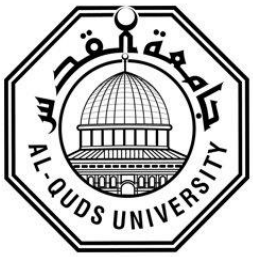
عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس



التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين: الواقع والمأمول

عرين عبد الهادي شرباتي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1440هـ / 2018 م

التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين: الواقع والمأمول

إعداد الطالبة

عرين عبد الهادي شرباتي

بكالوريوس أساليب تدريس العلوم والتكنولوجيا

إشراف

د. رجاء العسيلي

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

القدس – فلسطين

1440هـ / 2018م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
إدارة تربوية

إجازة الرسالة

التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين: الواقع والمأمول

إعداد الطالبة: عرين عبد الهادي شرباتي
الرقم الجامعي: 21612784

المشرف الرئيس: د. رجاء العسيلي

نوقشت هذه الرسالة وأُجيزت بتاريخ 2018/12/11م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. رجاء العسيلي
2. ممتحناً داخلياً: أ.د. محمود أبو سمرة
3. ممتحناً داخلياً: د. إبراهيم الصليبي

التوقيع: .....
التوقيع: .....
التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1440هـ / 2018م

الإهداء

... إلى السند المتين .. أمي وأبي.

... إلى تعب السنين .. أخوتي علاء، بهاء، باسل، ولاء، أحمد.

... إلى ذوات العفة والدين .... أختاي علياء وعبير.

... دعم ولين .. إلى نفسي التي حلمت وأصرت، عملت واجتهدت حتى وصلت إلى هنا.

... إلى كل من كللهم الله بالهيبة والوقار، جهابذة العلم والمعرفة.

إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع، والله أسأل أن يكون هذا العمل في ميزان حسناتي وحسناتهم إن شاء الله.

عرين عبد الهادي شرباتي

إقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وإنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: .....

الاسم: عرين عبد الهادي شرباتي

التاريخ: 2018/12/11

شكر وعرفان

بداية أشكر الله العلي القدير على منه وتوفيقه ورعايته الدائمة لي في كل زمان ومكان. وهو القائل في محكم تنزيله (ولئن شكرتم لأزيدنكم) فإني أتوجه بالشكر الجزيل لكل من ساندني وقدم لي الدعم لإتمام هذا العمل المتواضع ليخرج بصورته الحالية، وأخص بالذكر:

- الصرح العلمي الشامخ –جامعة القدس– والتي أتشرف بكوني أحدى طالباتها.
- مشرفتي على هذه الرسالة، رفيعة المقام الدكتورة المميزة والمخلصة في عطائها رجاء العسيلي، أشكرها على كرمها في تقديم كل نصح وإرشاد، جزاها الله خيراً وثقّل موازين حسناتها.
- أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور (محمود أبو سمرة)، والدكتور (إبراهيم الصليبي) لما بذلوه في تدقيق ومراجعة هذه الرسالة وإجراء التعديلات اللازمة.
- أساتذتي وكافة أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في جامعتي جامعة القدس.
- إلى مديري المدارس الحكومية والمشرفين التربويين في مديريات محافظة الخليل؛ وذلك تقديراً لتعاونهم في تعبئة فقرات الاستبانة.

أخيراً أشكر كل من ساعد وساهم في إنجاز هذا العمل من الأهل والأصدقاء.

عرين عبد الهادي عرابي شرباتي

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين: الواقع والمأمول. للفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018، تألف مجتمع الدراسة من (640) مديراً ومشرفاً تربوياً، أما العينة فقد كانت عينة طبقية وبلغ عددها (344) فرداً. استخدمت الباحثة الاستبانة، وتكونت من (43) فقرة موزعة على خمسة مجالات. تم التأكد من صدق وثبات الأداة بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المديرين والمشرفين التربويين لواقع التقويم البديل في مدارس محافظة الخليل الحكومية جاءت بدرجة "متوسطة"، لجميع مجالات أداة الدراسة (التقويم القائم على الأداء، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بالتواصل، والتقويم بمراجعة الذات، والتقويم بالورقة والقلم). كما تبين بأن أعلى المؤشرات هي درجة واقع التقويم بالورقة والقلم، أما أقلها مجال البيئة المدرسية، وكانت جميعها متوسطة. أما في المأمول فقد أشارت النتائج إلى أن تقديرات المديرين والمشرفين التربويين جاءت بدرجة كبيرة، لجميع مجالات أداة الدراسة (التقويم القائم على الأداء، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بالتواصل، والتقويم بمراجعة الذات، والتقويم بالورقة والقلم). كما تبين بأن أعلى المؤشرات هي درجة واقع التقويم بالورقة والقلم، أما أقلها مجال تقويم مراجعة الذات، وكانت جميعها كبيرة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة في واقع التقويم البديل تعزى لمتغير المديرية لصالح مديرية الخليل والمسمى الوظيفي لصالح المدراء والجنس لصالح الإناث. ولم تظهر النتائج فروقاً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أما في المأمول فقد ظهرت فروق تعزى لمتغيري المديرية لصالح مديرية الخليل والمسمى الوظيفي لصالح المدراء، في حين لم تظهر فروق في التقديرات تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وعلى ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة في كيفية توظيف التقويم البديل في كافة المواد ولكافة المراحل التعليمية، تضمين استراتيجيات التقويم البديل في المساقات الدراسية الجامعية، اعداد أدلة للمعلمين لاستخدام التقويم البديل وفق ما يناسب المرحلة الدراسية والمادة التعليمية.

Alternative Assessment in Public Schools in Hebron from the Point of View of the Principals and Supervisors: "The Reality and the Hope"
By: Areen A.Hadi Orabi Sharabati
Supervision: Dr. Raja Osaily

Abstract

The aim of this study is to identify alternative assessment in public schools in Hebron governorate from the point of view of principals and educational supervisors: the reality and the hope .For the first semester of the academic year (2019/2018), the study population consisted of (640) principals and educational supervisors. The sample was a class of (344) individuals.The researcher used questionnaire, consisting of (43) paragraphs divided into five areas. The validity and reliability of the tool were verified by appropriate educational and statistical methods.

The results of the study have showed that the estimates of the principals and supervisors of the alternative evaluation in schools in Hebron governorate were "intermediate" for all areas of the study tool: (performance based assessment, observation, communication, self-assessment, paper and pen) .It is also found that the highest indicators are the degree of the reality of the evaluation by paper and pen, the least of which is the school environment, but all of them are medium .In the hope, the results indicate that the estimates of the principals and educational supervisors are very high for all areas of the study tool: (performance-based assessment, observation, communication, self-assessment and paper and pencil assessments) .It is also found that the highest indicator is the paper and pen as a degree of the reality of evaluation, but the least of which is the field of evaluation of self-revision, and all of them are large

.

The results of the study have showed differences between the estimates of the sample members of the study in the reality of the alternative evaluation due to the variable of the Directorate, which is in favor of Hebron Directorate, to the Job Title for school principals and to sex variable for females.The results have not shown differences in the estimates of the sample members of this study for the alternative evaluation, which is attributed to the variable of the scientific qualification.In the hope, there are differences attributed to the variables of the Directorate in favor of the Directorate of Hebron, and the Job Title for the Principals, while there were no differences in the estimates that are related to gender and the scientific qualification variables.In light of these results, the study recommends the need to hold specialized training courses on how to employ alternative assessment in all subjects and for all levels of education; in addition to include alternative assessment strategies in university courses and to prepare Teachers' Books to use alternative assessment appropriately for the course and educational material.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعتبر التقويم عملية منهجية تتطلب جمع البيانات بشكل موضوعي وبصدق من مصادر متعددة باستخدام أدوات مختلفة ومتنوعة من أجل إصدار أحكام في ضوء أهداف محددة، وتمثيلها بتقديرات كمية أو أدلة وصفية، وشهد التقويم كغيره من المجالات التربوية في السنوات الأخيرة تطوّراً ملحوظاً فأصبح له أهدافاً متنوعة، كما اختلف دور المعلم فيه اختلافاً كلياً عمّا كان عليه بالماضي، وأصبح على المعلم مواكبة استراتيجيات حديثة في التقويم التربوي، والتحوّل من تطبيق الاستراتيجيات التقليدية إلى استراتيجيات التقويم البديل الحديثة التي تستخدم أساليب واستراتيجيات متنوعة وبديلة للاستراتيجيات التقليدية للتعرف إلى مستوى الطلبة وقدراتهم في جميع المجالات، ولقياس مهارات التفكير العليا، وجعل الطالب فعّالاً ومحوراً للعملية التعليمية التعلمية، فهو من أهم عناصر المنظومة التربوية؛ وبالتالي تخصيص جزء من علامة تقويم الطالب باستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم البديل من أجل تطوير النظام التقويمي التربوي.

فالتقويم البديل يقوم على أساس جعل التقويم جزءاً أساسياً من العملية التعليمية، فهو يتطلب من الطالب المتعلم أن يقوم بمهمات تثير تفكيره بالاستناد إلى خبراته ومعارفه السابقة، وهذا من شأنه جعل التقويم ممثلاً بخبراته البنائية تحتّم على الطلبة استخدام مهارات تفكير من أجل تحقيق أعلى مستويات الجودة في الأداء، وتزويدهم بالتغذية الراجعة حولها، مما يمكّن الطلبة ومعلميهم من تحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم (Kerka, 1995).

تغيّر مفهوم التعلم من المفهوم التقليدي السلوكي الذي يتخذ فيه المتعلم موقفاً سلبياً من العملية التعليمية التي يكون فيها مجرد متلقي، إلى المفهوم البنائي المعرفي الحديث الذي يتخذ فيه المتعلم موقفاً إيجابياً وديناميكياً في العملية التعليمية، وفي زمن أمست فيه تكنولوجيا المعلومات ومستجداتها سمة هذا العصر وهبّته، كان للتقويم التربوي أن ينهج نهجاً جديداً يتضمن استراتيجيات تقويم بديلة قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة واقع ما تعلمه الطلبة، بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى إلمام المتعلم بأغراض التعلم ونتائجه، وتمكنه منها وإتقانه لها (Marzano, 2002; Napoli & Raymond, 2004; Tomlinson, 2001).

وتقع على عاتق معلم المستقبل في عصر اقتصاد المعرفة مهمات صعبة وتحديات تنموية ذهنية كبيرة، ورهانات معرفية تتطلب سعة أفق، وولادات فكرية ابتكارية، وخاصة مع وجود التسارع المعلوماتي الحاصل في كافة مناحي المعرفة ومجالاتها، ولهذا لا بد أن يواكب هذا التطور في التخطيط والتدريس والتقويم استراتيجيات تخطيطية وتدريسية وتقويمية. ولا تقتصر أهمية المعلم على دوره المباشر في تنمية المعارف والمهارات لدى الطلبة، وإنما يتعداه إلى ما يتبناه من اتجاهات إيجابية نحو الابتكارية، وهذا الأمر بتطلب النظر في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة واثنائها، بأن يمتلك المعلم صفات المعلم المبدع (منصور، 2007).

إن الخطوة الأساسية في التقويم هي فرز النتاجات التعلمية أو الأهداف التدريسية وفق أداة قياس مناسبة لقياسها. والاتجاهات الحديثة في التدريس لا تركز على الجانب المعرفي، بل تهتم بجميع جوانب النمو، من منطلق التكامل والتوازن في شخصية المتعلم، وهذا يدل على أهمية الأهداف

الانفعالية والحركية أيضاً، وهناك الكثير من الأهداف في هذين المجالين لا تقاس بالاختبارات سواء أكانت موضوعية أو مقاليّة (علاونة، 2007).

ويتطلب إعداد المعلم وتأهيله في ظل التغيرات والتطورات المعاصرة نمواً شاملاً ومتكاملاً في جوانب التعليم المعرفية والمهارية والوجدانية، وبالتالي إعداده إعداداً جيداً في مجال تقويم أعمال الطلبة ومدى تحقيقهم للأهداف المرجوة. كما أن المؤسسات التعليمية تركز في تدريسها وتقويمها للمتعلم على الجانب المعرفي فقط وتهمل الجوانب الأخرى، وهذا لا يواكب الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، لذا كان من الضروري إعادة النظر في أساليب وأدوات التقويم التربوي المستخدمة وتطويرها، بحيث تحقق شروط التقويم الجيد الذي يتّسم بالاستمرارية والواقعية والشمولية، ويتناسب مع متطلبات التطور المجتمعي المستمر وبناء الفرد المبدع والمدرك لحاجاته ومتطلبات تقدمه ونموه (عبد المجيد، 2002).

إن قلق الطالب من الامتحانات التي تُفرض عليه والتي قد تكون الوسيلة الوحيدة التي تبين مدى تحصيله وكفاءته وبالتالي يتحدد على أساسها مصيره التعليمي. وفي كثير من الأحيان لا يتوفر في الامتحانات الحد الأدنى من شروط الامتحانات الجيدة، وقد يعتبر الامتحان رديفاً للتقويم مما يجعل التلقين صنواً للتعليم وذلك يؤثر بشكل سلبي في العملية التربوية والتعليمية برمتها (القيسي، 2008).

وأصبح تقويم التقدم الأكاديمي للطلبة قضية محورية للإصلاحات التربوية في الولايات المتحدة وغيرها من الدول المتطورة منذ نهاية الثمانينات في القرن الماضي، فبعد أن كانت عملية تقويم التعلم ترتكز إلى مبادئ النظرية السلوكية التي تركز بشكل رئيس على الاختبارات بأنواعها المختلفة، بدأ التوجه إلى

الاعتماد على مبادئ النظرية المعرفية في تفسير عمليات التعلم، لذلك بدأت عملية قياس التحصيل الأكاديمي للطلبة وتقويم أداء تحسن تعلمهم وتقدمهم تتجه نحو الواقع والبيئة التي تحتضن العملية التعليمية التعلمية (مهيدات والمحاسنة، 2009).

وشهد التقويم التربوي في الستينات نقلة كبيرة في المحتوى والأسلوب خاصة في الولايات المتحدة من خلال فترة إعادة النظر في المناهج بعد أن فوجئ المربون الأمريكيون بالتفوق العلمي في إطلاق القمر الصناعي (سبوتنيك) في الاتحاد السوفييتي وقد ظهر العديد من التربويين الذين ركزوا اهتماماتهم في مجالات التقويم أمثال: Stake، Scriven ،Stufflebeam، مما كان لهم فضل كبير في تحقيق تطور كبير في ميدان التقويم الذي أصبح الآن يمثل محوراً رئيسياً في العملية التربوية وقد تطورت وظائفه وأنواعه ويمثل استخدام النماذج التقويمية اتجاهات حديثة متميزة في فترة السبعينات كما يظهر من كتابات Scriven، Stufflebeam وغيرهم منذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي أخذت الإشارة إلى تغيرات مثل تقويم الأداء والتقويم البديل (مجيد، 2011).

تقوم فكرة التقويم البديل على الاعتماد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالاً نشطاً مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع، وتعكس هذه الطريقة لتقويم أداء الطلاب تحولاً من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية التي تجعل الطالب له معنى وحقيقة (الصراف، 2002).

ونظراً لحداثة المفهوم فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه ومنها (التقويم الواقعي، والتقويم الأصيل، والتقويم الحقيقي، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم السياقي، والتقويم البنائي، والتقويم

الكيفي، والتقويم المبحثي، وتقويم الكفاءة، والتقويم المتوازن، والتقويم المتضمن في المنهج، والتقويم القائم على المنهج، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي، ...) وبالرغم من تعدد هذه المفاهيم أو المصطلحات، إلا أنها تتضمن منظوراً جديداً لفلسفة التقويم وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتماداً أساسياً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها والتي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو المزاوجة وغيرها(علام، 2009).

وعليه؛ يسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديث بالتقويم البديل أو الواقعي (Alternative Assessment). وهو التقويم الذي يعكس انجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية. فهو التقويم الذي يطلب فيه من الطلبة الانغماس في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم وتكون مرتبطة بالواقع وتحاكي الحياة اليومية، فتبدو كنشاطات تعلم يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات، لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها؛ فتتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

وانطلاقاً مما سبق من أدبيات ودراسات تؤكد أهمية توظيف التقويم البديل في عمليات التعليم والتعلم، باعتباره ضرورة تدعم تنمية أداء كل من المعلم والطالب، وينعكس ذلك على المخرجات التعليمية وتحقيق غايات التربية والتعليم، بالإضافة إلى التوجه للأخذ بالاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل كبديل

للتقويم التقليدي، تأتي الدراسة الحالية لتحديد مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل.

2.1 مشكلة الدراسة

في ضوء التحولات الجارية في الجوانب التعليمية والتربوية من مناهج مدمجة، ومهارات تفكير عليا، وأساليب تعلم تعاوني، وغيرها، فإن الاختبارات التقليدية لم تعد كافية أو مناسبة لقياس تحصيل المتعلم (حسن، 2013). لذلك حظيت أساليب التقويم البديل باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لمناسبتها للمهارات المطلوبة من المتعلمين. فكما تبين دراسة (العرابي، 2004) أن التقويم البديل أدى إلى تحسن تحصيل الطلاب، وحدد كل من محمود وبخيت (2011) أهمية التقويم البديل في كونه يعكس الواقع الفعلي للطالب عند تطبيقه للمعرفة وتوظيفها في مواقف حقيقية، أو محاكاة الواقع داخل الصف، كما وطالب الشرعة وظاظا (2013) بتوسيع قاعدة الأدوات من خلال استخدام أساليب التقويم البديل، مثل: التقويم المبني على الأداء والتقويم بالملاحظة، والعروض، والمحاكاة وغيرها من الأساليب التقويمية.

فقد جاءت فكرة هذه الدراسة انطلاقاً من أن عملية التقويم في المدارس بمختلف المراحل الدراسية أصبحت مرتبطة بالامتحانات، وأصبح دور المعلم الرئيسي قياس الجانب المعرفي لدى المتعلمين مع تجاهل الجوانب الأخرى لنمو المتعلم. وعلى الرغم من أهمية التقويم البديل الذي يساعد على معالجة المعلومات ونقلها وتحليلها، ويسهم في مراعاة الفروق الفردية من خلال تعدد نشاطات المتعلمين؛ إلا أن الباحثة في أثناء فترات عملها في المدارس لاحظت بأن المعلمين يستخدمون استراتيجيات التقويم

البديل بتحفظ شديد؛ لذا ظهرت الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة التي تكشف عن مدى استخدام المعلمين للتقويم البديل في مدارس محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

3.1 أسئلة الدراسة

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

2- ما المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

4.1 فرضيات الدراسة

انبثق عن السؤال الأول الفرضيات الآتية:

-أولاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المديرية.

-ثانياً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

-ثالثاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تغزى لمتغير الجنس.

-رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تغزى لمتغير المؤهل العلمي.

أما السؤال الثاني فانبثقت عنه الفرضيات الآتية:

-أولاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تغزى لمتغير المديرية.

-ثانياً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تغزى لمتغير المسمى الوظيفي.

-ثالثاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تغزى لمتغير الجنس.

-رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تغزى لمتغير المؤهل العلمي.

5.1 أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

2- التعرف إلى وجود فروق في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لاختلاف المتغيرات الآتية: المديرية، والمسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي.

3- التعرف إلى المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

4- التعرف على وجود فروق في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لاختلاف المتغيرات الآتية: المديرية، والمسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي.

6.1 أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوع التقويم البديل وما له من دور في تحقيق نتاجات تعلم مرتبطة بالمنهاج وذلك لأنه يستخدم استراتيجيات تقويم تتوافق مع هذه النتاجات المتصلة بواقع الطلبة في حياتهم اليومية، وكما أشار جابر (2007) إلى أن التقويم البديل يغير دور المعلمين، فالتقويم البديل يتطلب التركيز على الطالب بدرجة أكبر.

كما أن هذه الدراسة ستزود الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم التربوي. إضافةً إلى أنها تفيد واضعي ومطوري المناهج لوضع استراتيجيات التقويم البديل وأدواته ضمن تصميم المناهج ومتابعة تنفيذها وتطبيقها داخل الصفوف.

ونظراً لأنه البحث الأول –حسب علم الباحثة–الذي يتحدث عن الواقع والمأمول في استخدام التقويم البديل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين معاً؛ فإنه يفتح المجال للطلبة لإقتراحه كمواضيع لدراسات لاحقة.

7.1 حدود الدراسة

1–الحدود الموضوعية: الواقع والمأمول في التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

2–الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل (الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل، ويطا).

3–الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الحكومية والمشرفين التربويين العاملين في مديريات محافظة الخليل.

4–الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018.

5–الحدود الإجرائية: تحددت الدراسة في الأداة المستخدمة.

8.1 مصطلحات الدراسة

التقويم: ويعني إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما، أو بمعنى آخر هي العملية التي يلجأ إليها المعلم؛ لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه، مستخدماً أنواعاً مختلفة من الأدوات، التي يتم تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه كالاختبارات التحصيلية، ومقاييس الاتجاهات، والميول ومقاييس القيم، والملاحظات، والمقابلات الشخصية، وتحليل المضمون، أو غير ذلك من المقاييس الأخرى (الجمل واللقاني، 1999).

التقويم البديل: "قيام الطلبة بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة، مماثلة لأنشطة التعليم والتعلم، وليس اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عليا، وتنسيق نطاق واسع من المعرفة، وتخبر الطلبة بقيمة الأعمال الجيدة، وذلك بتحديد المحكّات التي يستند إلها الحكم على جودة هذه الأعمال" (علام، 2007: 5).

وتعرف الباحثة التقويم البديل في هذه الدراسة: هو التقويم الذي يعتمد استراتيجيات حديثة تقوم على الملاحظة والتطبيق العملي، وربط المتعلم للمادة بالواقع الحياتي إلى جانب التقويم التقليدي المعتمد على الورقة والقلم وهي الاستراتيجيات الآتية: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بالتواصل، والتقويم بمراجعة الذات.

محافظة الخليل: محافظة فلسطينية واقعة جنوب الضفة الغربية وتبلغ مساحتها 997كم^2 وهي أكبر محافظات الضفة من ناحية المساحة والسكان حيث تبلغ مساحتها 16% من أراضي

الضفة الغربية، وتبعد عن مدينة القدس قرابة 35 كم وتتكون من 100 قرية ومدينة (موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة، 2014).

المديرون: مديرو مدارس التربية والتعليم في محافظة الخليل الحكومية (الخاضعة لإدارة وسلطة) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني الذين هم على رأس عملهم خلال العام الدراسي (2019/2018).

المشرف التربوي: هو الشخص المعين رسمياً من وزارة التربية والتعليم لمساعدة المعلمين على تحسين أدائهم ونموهم المهني وتطوير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها (حسين وعوض الله، 2006).

الواقع والمأمول (إجرائياً): تلك الدرجة الصغرى أو الكبرى التي يحددها المستجيب سواء كان مديراً أو مشرفاً تربوياً حول استخدام التقويم البديل، والتغيرات المأمولة في تطوير استخدامه وذلك من وجهة نظر المدراء والمشرفين التربويين.

1.2 المقدمة

تناول هذا الفصل الإطار النظري للتقويم البديل من خلال التعرف بداية على التقويم التربوي مفهومه، ومجالاته، وأسسه، وأنواعه، واتجاهات حديثة فيه، ثم الحديث عن التقويم البديل من حيث مفهومه، وأسباب ظهوره، وأهدافه، ثم تناول استراتيجياته وأدواته وكفايات المعلم الذي يستخدمه، ثم عمل مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم البديل وانعكاسات التقويم البديل على العملية التربوية.

وفي القسم الثاني من هذا الفصل عرضت الدراسات السابقة حول موضوع البحث مرتبة ترتيباً تنازلياً بدءاً بالدراسات العربية وانتهاءً بالدراسات الأجنبية وأخيراً التعليق على الدراسات السابقة.

2.2 الإطار النظري

1.2.2 بين التقويم والتقييم

يخلط ويدمج الكثير من الباحثين بين مفهومي التقويم والتقييم، ويعتقد البعض منهم بأن المفهومين يعطيان المعنى نفسه، وعلى الرغم من أن كلاهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم أكثر انتشاراً وتداولاً بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديل أو تصحيح ما اعْوجّ منه، أما التقييم فتعني إعطاء قيمة للشيء فقط، حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد من محاولة لإصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه (خضر، 2013).

2.2.2 لمحة عن التقويم التربوي:

يبدأ الحديث عادة عن التقويم التربوي بالتعرف إلى مفهوم التقويم بشكل عام وكمفهوم لغوي، فهو يأتي بمعنى التعديل والتصويب والتصحيح، "التثمين وبيان قيمة الشيء" (الصامدي والدرابيع، 2004: 39)، تربوياً يعرّف بأنه: "عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها" (عودة،2010: 40).

ويعرّفه الوكيل (2005: 195) بأنه: "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة".

نظراً للتطورات التي رافقت العملية التربوية ككل نتيجة مواكبة مستجدات العصر والتكنولوجيا، تطوّر مع ذلك تعريف مفهوم التقويم حتى بات المفهوم الحديث للتقويم: "عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة؛ مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة"(مصطفى، 2010: 17).

وورد عند الطراونة (2004: 214) بأن ستافلبيم عرّفه بأنه: "عملية الحصول على معلومات مفيدة وتهيئتها؛ لتساعد على المفاضلة بين عدد من المسارات البديلة".

عرّف عبد السميع (2000: 22) التقويم التربوي بأنه: " اصطلاح يعبر به عن الوسيلة التي تستخدم للحصول على مختلف الحقائق والمعلومات التي تتعلق بالمدرسة وبالطالب من مصادر متعددة، ثم وضع هذه الحقائق في صورة واضحة تمكن من تفسيرها تفسيراً علمياً يكشف عن مدى ما تحقق من أهداف تربوية، ويكشف عن درجة صلاحية العملية التعليمية".

وعرّفه ملحم (2002: 39) بأنه: "عملية إعداد أو تخطيط عن طريق الاعتماد على معلومات تفيد في تشكل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات.

أمّا زيتون (1996: 341) يعرّفه: "عمليه منهجية منظمة مخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع (المقيس) أي الحكم على نتائج القياس التربوي، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع الذي تم التوصل إليه عن طريق القياس القائم على معيار أو أساس تم تحديده بدقة ووضوح".

إن عملية التقويم ضرورية لجميع الأفراد، ويجب أن تكون متواصلة وشاملة لكي تؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (ملحم، 2000)، ولهذا تزداد أهمية التقويم يوماً بعد يوم، فالآباء يريدون أن يعرفوا مستوى أبنائهم التحصيلي، ووزارة التعليم تريد أن تتأكد من نجاعة برامجها التعليمية، وهكذا. فالتقويم جزء أساسي من العملية التربوية، وهو الشغل الشاغل للعاملين في التربية والتعليم، والثورة في مجال التقويم بدأت عالمياً في الثمانينات من العقد العشرين عندما بدأت الولايات المتحدة تجربتها باستخدام طرق جديدة في تقويم أداء المتعلمين في مدارسها على أمل أن

يصبح التقويم أداة فاعلة في تنمية التدريس الجيد، والتعلم الجيد، ومراقبة التحصيل الدراسي للطلبة في الألفية الثالثة (الصراف، 2002).

ويقوم التقويم التربوي على عدد من المبادئ؛ لتحقق الأهداف المرجوة ومن جملة المبادئ تلك بداية تحديد الهدف الغرض من عملية التقويم قبل البدء بها، ثم اختبار أداة التقويم المناسبة والتأكد من صدقها وصلاحية استخدامها مع الفئة المستهدفة (السويدي والخليلي، 1997)، كما يجب التأكد من أن الأدوات تتصف بالعدالة لتبين الفروق الفردية بين الطلبة، ومعرفة جوانب القوة والضعف في هذه الأدوات وإدراك عدم وجود أداة تقويم تخلو من الخطأ في تفسير النتائج أو أخطاء الصدفة (ملحم، 2001)، ويجب أن يكون التقويم اقتصادياً في النفقات والتكلفة والوقت والجهد، إضافة إلى ضرورة شمولية التقويم وتحقيق التعاون والتكامل بين المعنيين في التقويم في العملية التربوية، وعليهم مراعاة استخدام وسائل متنوعة من التقويم ليراعي فيها جوانب الإنسانية ومبدأ الديموقراطية (الطبيب، 1999).

للتقويم التربوي مجالات عديدة ومتنوعة تساعد في تنمية وتطوير العملية التعليمية فهو أولاً يُعنى بتقويم الطلبة من جميع نواحي النمو العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، ثم إنه يعني بتقويم الأهداف التربوية من حيث صياغتها وأهميتها وشموليتها وإمكانية قياسها وملاحظتها، بالإضافة إلى تقويم الكتاب المدرسي والمعلم ومدير المدرسة والوسائل التعليمية والبناء المدرسي والبيئة الصفية والاجتماعية وكل ما يخص ويرتبط في العملية التعليمية التعلمية (الهويدي، 2004).

وتأتي أهمية التقويم التربوي في مجالاته المتعددة لتحقيق الأهداف التربوية، ويصب في خدمة الطالب والمعلم وأولياء الأمور وللإدارة التربوية فهو يساعد الإدارة في تقويم وضع المدرسة ككل لمعرفة أين

يجب التحسين والتطوير، والاطمئنان إلى أن المدرسة تقدم الخبرات اللازمة للطلبة أم لا، هذا وتبرز أهميته في إرسال تقارير للأسرة عن تقدّم الطلبة، ومما لا شك فيه أهمية الدور الذي يلعبه التقويم في التطوير التربوي على جميع المستويات التخطيطية والتنفيذية مما يفيد في إصدار أحكام موضوعية، واقتراح القرارات (ملحم، 2005).

وإذا ما أريد لعملية التقويم التربوي النجاح وتحقيق أهدافها فلابد من مراعاة مجموعة من الأسس، كأن يكون التقويم شاملا لكل مستويات الأهداف والعناصر التعليمية، وأن يبنى التقويم على أساس علمي بمعنى أن تتوافر الأدوات المستخدمة فيه مجموعة من الخصائص كالصدق والثبات والموضوعية، كما يجب ان يكون التقويم وظيفياً بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية التعلمية بهدف إحداث تغيرات إيجابية في جميع عناصرها (السيد على، 2003)، وبما أن التقويم عملية تشاركية فيلزم أن يقوم بها جميع المعنيين في العملية التربوية حيث يشترك المعلمين والخبراء والمديرين وأولياء الأمور والطلبة في عملية التقويم (عفانة، واللولو، 2004)، وعليه يجب أن يسعى التقويم التربوي لتحسين أداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين، باستخدام التقويم التربوي بشكل جيد وصحيح، يمكن أن يحسن من أداء كليهما (عبد الهادي، 2001).

كما أن أهداف التقويم التربوي تختلف باختلاف الجهة التي تحتاج إلى نتائج التقويم، حتى وإن كان الهدف الرئيس من التقويم هو تحسين تعلم الطلبة، فأصحاب القرار يستخدمون التقويم لوضع المعايير، والتركيز على الأهداف، ورصد نوعية التعليم، أما مديرو المؤسسات التعليمية يستخدمون التقويم لتحديد آثار القياس والتقويم وتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية، وتخطيط وتحسين البرامج، أمّا

المعلمون والإداريون فيستخدمون النتائج تلك لرصد تقدم الطلاب، وتقييم المناهج، وتحفيز الطلبة، وتحديد الدرجات، بينما يستخدمه الطلبة لتقييم نقاط القوة والضعف لديهم (مجيد، 2011).

ويصنف علام (2007) أساليب وأدوات التقويم التربوي المتبعة في الغرف الصفية بالطريقة الآتية:

1-أساليب تتطلب إجابة صحيحة: وتشتمل على المفردات الاختيارية التي تتطلب ورقة وقلم.

2-أساليب تتطلب إجابة حرة: وتشمل على صيغ الأسئلة التي تتطلب استدعاء المعلومات وتوظيفها لغرض معين.

3-أساليب تتطلب أداءات: وتعتمد هذه الأساليب على تطبيق وتوظيف المعلومات التي اكتسبها الطالب في مواقف أدائية متنوعة.

4-أساليب تتطلب نتاجات: توجد مواقف صفية كثير تتطلب من المعلم جمع معلومات من نتاجات الطلاب مثل القصص والرسوم والتقارير.

3.2.2 اتجاهات حديثة في التقويم التربوي

نظراً لانتقادات عديدة وجهت للتقويم التقليدي، وفي ضوء عدد من المبررات التي تستوجب إعادة النظر في النظام التقليدي للتقويم، ظهرت أنواع أخرى من استراتيجيات التقويم التربوي المختلفة التي دعت التوجهات الحديثة إلى اتباعها ومنها أنواع من التقويم التربوي الحديثة، تعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يمكن تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق إلى آخر، وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها (عفانة، 2011)، ولتقييم فاعلية الخبرات التربوية يجب أن لا نكتفي بإعطاء الاختبارات، وإنما نتعداها إلى استخدام أدوات عديدة من المشاهدة، وهذا يتطلب بناء أدوات

صادقة تقيس أوجهاً محددة من سلوك الطالب كالمعرفة والمعلومات والمهارات والاتجاهات والميول، لهذا تبنّت كثير من الدول استراتيجيات وأدوات تقويمية حديثة، سمّيت باستراتيجيات التقويم البديل (Alternative Assessment) وأدواته (العبسي،2010).

لم يعد التقويم مقتصراً على قياس التحصيل الدراسي للطالب في المواد المختلفة بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه، ويتطلب التقويم البديل أن يكون الطلبة فاعلين في أدائهم بالاعتماد على المعلومات والمعارف التي يكونوا قد اكتسبوها، كما أنه يتضمن عدداً من الأنشطة التعليمية المميزة (الأبحاث، والمهارات الكتابية، ومراجعة أوراق البحث ومناقشتها، وتحليل الأحداث السياسية، والمشاركة في المناظرات، وغيرها)، كما يصقل مهارات الطالب القائمة على التحليل والأداء العملي وتنفيذ المشاريع، ويحقق هذا التقويم الصدق والثبات عن طريق توحيد معايير التقويم، ويدفع التقويم البديل الطلبة إلى اكتشاف مكامن الخلل في جو من التحديات الحقيقية (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

4.2.2 مفهوم التقويم البديل

بدأ استخدام التقويم البديل بوصفه جزءاً من مساعي تطوير المناهج التي ركزت على التعلم الهادف، والتي استهدفت قدر الإمكان تطوير التقويمات التي تجسد التحديات الحقيقية أو الواقعية (الجراح وبشارة، 2002).

تعرفه وزارة التربية والتعليم (2006) بأنه هو: هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حياتية، بحيث يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم فيبدو كنشاطات تعلم وليست كاختبارات.

وعرّفه جابر (2007: 77) بأنه: "دمج الطلبة في مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى وهذه التقنيات تتطلب وتتضمن مهارات تفكير عالية المستوى وتآزراً وتناسقاً لمدى عريض من المعارف، وتنقل إلى الطلبة معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي يحكم على جودته في ضوئها".

وعرفه الحريري (2008: 306) بأنه: "التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر".

ويعرفه إلويد (2008: 186) بأنه: "عملية مستمرة تشمل الطالب، للحصول على أحكام حول تطور الطالب في القدرة اللغوية باستخدام استراتيجيات تقييم غير تقليدية".

يستخدم التربويون مفهوم التقويم البديل لتحديد ممارسات الطلبة التي تهدف إلى اشراكهم في عملية تقويم تحصيلهم الدراسي بأنفسهم، فالتقويم يكون تقويماً بديلاً إذا قام الطالب بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة، وهذه المهام التقويمية تكون مشابهة لأنشطة التعلم وليست اختبارات تقليدية فحسب، فهي تخبر الطلبة بقيمة الأعمال الجيدة بتحديد المحكات التي يستند إليها في الحكم على مدى جودة هذه الأعمال (علام، 2009).

أما عليان (2014) فيعرّفه بأنه: عملية متعددة الأبعاد تتطلب من المتعلم تنفيذ نشاطات ومهمات حقيقية تبين مدى تعلمه في مواقف واقعية.

والتقويم البديل تقويم متعدد الأبعاد لا يقتصر على استراتيجيات التقويم التقليدي، بل يشتمل على استراتيجيات عديدة، مثل ملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته، أو إجراء لقاءات معه، ومراجعة إنجازاته السابقة (Winzer, 2002).

وعرّفه فرّاج (2006) بأنه: التقويم الذي يمثل تقويما واقعيا للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تعلمه الطالب.

ويتضح من التعريفات المتعددة أن التقويم البديل يتطلب من المتعلم القيام بمهام ومهارات ذات معنى ولها صلة وعلاقة بالواقع الذي ينتمي إليه المتعلم، وذلك باتباع استراتيجيات تقويمية مختلفة عن تلك الاستراتيجيات التقليدية من أجل تقويم الطالب وتوفير التغذية الراجعة له واعطاه الفرصة بتقييم ذاته.

5.2.2 أهداف التقويم البديل

يسعى التقويم البديل من خلال استراتيجياته المختلفة إلى تحقيق عدد من الأهداف، فالتقويم لم يعد مقتصراً على قياس التحصيل الدراسي للطالب بل تعداه لقياس المقومات الشخصية لدى الطالب بشتى جوانبها كما أشار (دعمس، 2011) لذلك فهو يهدف إلى:

أ-تطوير المهارات الحياتية والواقعية.

ب–تنمية المهارات العقلية العليا،

ج–تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة.

هـ–التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.

و–تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.

ز–تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.

ح–جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق الطلبة لنتاجات التعلم.

ط–استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس جوانب عديدة في شخصية الطلبة.

ويضيف أبو علام (2001) من أهداف التقويم البديل أنه يتناول العمليات كما يهتم بالنواتج النهائية، كما يتطلب من الطلبة العمل في الموضوع الدراسي بدلاً من استرجاع ما تعلمه فقط، ويدمجهم في عملية مستمرة قوامها تأمل الذات والتفكير في التعلم والمراجعة، ويزوّد المعلم بإحساس واضح بخصائص الطلبة الفريدة؛ فهو يعامل الطالب كإنسان فريد في شخصيته، بالتالي فهو يتيح تقييماً عادلاً لأداء الطالب ويوفر فرصاً متساوية للنجاح.

وهناك من أضاف أهدافاً أخرى للتقويم البديل كتركيزه على أبعاد متعددة للقياس بدلاً من بعد واحد كما هو موجود في الاختبارات التقليدية، وتقويم المشاريع الجماعية بصورة حقيقية، والاعتماد على معيار واضح؛ وهذا يجعل رؤية الطلبة أكثر وضوحاً، والسماح بتعددية الأحكام الإنسانية وتنوع احتمالاتها، بالإضافة لإتاحة الفرصة للطلبة ليقيّموا أعمالهم بأنفسهم (زيتون والبنا، 2001).

خلاصة ما سبق من الأهداف فقد أدى التقويم البديل إلى تغيّر جوهري في العملية التربوية فأصبح الطالب هو محورها الأهم، وجعلته أكثر نشاطاً وفاعلية في المسيرة التعليمية، والمعلم أصبح الموجه والمرشد، وأصبح يقيس مهارات التفكير العليا التي كان يقل قياسها في التقويم التقليدي، ويقدم التغذية الراجعة للمعلم والطالب في آن واحد، مما يساعد في تحسين العملية التعليمية.

6.2.2 خصائص ومزايا التقويم البديل

يتسم التقويم البديل بخصائص تظهر كقدرات يمكن للطلبة النجاح فيها (Cumming & Maxwell, 1999) كإنتاج المعرفة بدلاً من تقديم استجابات لأعمال يقوم بها الآخرون، والاستقصاء المرتبط بالفرع المعرفي الذي يقوم على معرفة سابقة يمكن استخدامها لمساعدة الطلبة في إنتاج معرفة جديدة، والفهم العميق بدلاً من الوعي السطحي للأمور، وأيضاً القدرة على تنظيم وبناء وتكامل للمعلومات بطرق جديدة.

وكما أشار السعداوي (2010) إلى أن التقويم البديل يقوم على الخصائص الآتية:

أ–علمي: إذ تمثل تجديد النواتج التعليمية المطلوبة للطالب خطوة محكمة بشكل دقيق، واستخدام أدوات قياس متنوعة محكمة ثبت صلاحيتها للاستخدام وتحدد معايير أداء علمية متفق عليها يمكن الاحتكام إليها لمعرفة واقع تعلم الطالب.

ب–مرن: أي يستخدم أداوت متنوعة مثل: قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الوصفية، وغيرها من الأدوات، وتستخدم استراتيجيات متنوعة كذلك، فتتعدد المواقف التي تستخدم فيها هذه الأدوات والاستراتيجيات لقياس نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.

ج–ديموقراطي: يتم من خلال تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم وإتاحة حرية التفكير لهم؛ ليتمكنوا من تحقيق نتاجات التعلم، وأن يكونوا مشاركين فاعلين في تحديد معايير الأداء المطلوبة.

د–عادل: وهو أن تعطي أسس ومعايير التقويم المستخدمة النتائج نفسها مع اختلاف الزمان ومكان التطبيق أو اختلاف الجهات التي تقوم بعملية التقويم.

أضاف البطش (2005) إلى تلك الخصائص، أن التقويم البديل هو تقويم استمراري؛ فعملياته تسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس والتعلم، وهي ملازمة لكل نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه، وهو شمولي؛ يقيس العمليات الإجرائية والمعرفية التي يقوم بها الطالب إضافة إلى النتائج النهائية، واقتصادي؛ فتتم عملية التقويم بأقل تكلفة مادية ممكنة، ويأتي ذلك من حسن اختيار الأداة المناسبة المستخدمة لقياس النواتج بأقل وقت وجهد، ويؤكد التقويم البديل على مبدأ التعاونية فيفرض على كل من له صلة بتعليم الطالب كالمعلم وولي الأمر والمشرف ومدير المدرسة أن يقوم كل بدوره ويستعين بالآخرين، لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة.

ويذكر عفانة (2011) مجموعة من الخصائص وهي:

أ–الواقعية: فالمواقف التعليمية تطابق مواقف الحياة الفعلية.

ب–يتطلب الحكم والتجديد: إذ يجب على المتعلم أن يطبق المعرفة والمهارة بشكل فعّال لحل المشكلات غير المنظمة.

ج–يقوّم قدرة المتعلم على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة.

د–يسمح بفرص التدريب والممارسة والحصول على الاستجابة الراجعة لما يمارسه من أعمال.

هـ–يتطلب من الطلبة العمل في الموضوع بدلاً من تسميع أو استرجاع ما تعلموه، بل يجب عليهم أن يكتشفوا ويعملوا ضمن المقرر الذي يدرسونه سواء كان في العلوم أو الاجتماعيات أو غيرها من المواد (أبو علام، 2001).

و–يجعل المتعلمين منغمسين في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم فتبدو كنشاطات تعلم يمارسون فيها مهارات التفكير العليا، ومهارات لحل مشكلات العالم الحقيقية، وإنجاز مهمات ذات معنى (فضل، 2004).

ز–ابتكاري: لأنه قائم على حل المشكلات غير المنظمة التي تتطلب من الطالب اتخاذ خيارات مدروسة (Svinicki, 2004).

ويتميز التقويم البديل بأنه يعمل على تنشيط المتعلم وتحفيزه على الإنجاز، وتقليل قلق الاختبار وتعزيز مفهوم الذات لديه، ويستخدم مع كافة الطلبة باختلاف أعمارهم، وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، وقدراتهم العقلية، كما أنه ينمّي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم، وينمّي مهارات التعاون بين الطلبة، ويحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم (حسن، 2013).

يضيف آخرون مزايا أخرى حيث أنه يوفر نتائج ذات معنى بعدة طرق متنوعة؛ فالمعلومات التي نحصل عليها من التقويم البديل يمكن أن تكون أكثر أهمية من نتائج الامتحانات، وتشجع الطلبة على تكوين آرائهم في المشكلات، فمن خلال أدوات التقويم البديل يبدي الطلبة إجابات تعكس وجهات نظرهم في الحياة الحقيقية، مما يؤكد الدور الفاعل للمتعلم في عملية التقويم، فيؤدي إلى خفض قلق الامتحان (Tamminga, 2002).

ومن فوائد التقويم البديل أنه يعمل على ابتكار أدوار جديدة للمعلمين؛ بحيث يكون دور المعلم مساعدة الطلبة على تحمّل مسؤولية تعلّمهم، وأن يصبحوا مقوّمين ذاتيين مجدين، وإعطاء الآباء دوراً أكثر نشاطاً في عملية التقويم، من خلال توفير معلومات هادفة وذات معنى عن مستوى الطلبة، وتشجّع

الآباء على أن ينظروا إلى ما هو أبعد من تقديرات الاختبار والتقارير، أو الشهادات المدرسية في تقديم إنجاز أبنائهم وتحصيلهم (Tsagari, 2004) ويذهب قادة التقويم إلى أن المدراس يجب عليها أن تدرس الطلبة لكي يختاروا الاختبارات التي تخدم الأهداف التربوية للمنهج، وهذا يعني توسيع النظرة لأسباب التقويم، وموضوعه، ولكيفية أو طريقة التقويم (جابر، 2007).

ويركز التقويم البديل على الوصول إلى اتقان مهارات الحياة الحقيقية ويدعم المعلومات التي تعنى بـ(كيف)، ويوفر رصداً لتعلم الطلبة على مدار الزمن، ويُعِد الطالب لمعالجة الغموض والاستثناءات التي توجد في أوضاع حقيقية للمشكلات، ويعطي الأولوية لتسلسل التعلم أو لعمليات التعلم، ويتطلب تنفيذه وقتاً لإدارته والرقابة عليه بما يتناسب مع معايير موضوعية للتقويم، كما يتطلب تدريب المعلمين وتقديمه للطلبة بصورة تدريجية بحيث يصبح مألوفاً لديهم؛ لأنه يحتاج إلى مهارات لتطبيقه (الفريق الوطني، 2004).

7.2.2 أسباب ظهور التقويم البديل

من أبرز الأسباب التي أدت إلى ظهور التقويم البديل كما ذكرها:

نشْرُ تقرير أمة في خطر "A Nation at Risk" وغيره من التقارير في الثمانينيات الداعية إلى موجة من إصلاحات التعليم والتقويم على مستوى الولايات المتحدة. كما رأت اللجنة القومية للمستويات التربوية والعمليات الاختبارية (NCEST) في أمريكا عام 2000 أن التركيز في الماضي على الكفايات، أو اختبارات الحد الأدنى للكفايات، والتي تقتصر على الورقة والقلم كانت لها آثار سلبية، فكان هناك رد فعل قوي من جانب المربين بضرورة التحول من التقويم المعتاد الذي يقدم صورة أحادية

البعد عن أداء الطالب باستخدام أسلوب تقويم واحد إلى التقويم البديل الذي يقدم صوراً متعددة الأبعاد عن أداء الطالب؛ باستخدام أساليب متنوعة (علام،2009).

كثير من المعلمين والمسؤولين الإداريين وغيرهم ممن حاولوا إعادة تصميم المناهج، وتحسين عملية التعلم، وجدوا أن الاختبارات لا تعكس بدقة الأهداف التربوية الجديدة، فبزيادة استخدام الاختبارات أصبحت النتائج المستمدة منها أكثر خطورة، نظراً لأن هذه النتائج تستخدم في اتخاذ قرارات متعددة تؤثر في تحصيل الطلبة، وتوجهاتهم، وفي أداء المدرّس، بل في النظام المدرسي، كما تبرز مشكلات متعددة لهذه الاختبارات عندما يترتب عليها تأثيرات مهمة في مستقبل الطالب. كما أن تخوّف أصحاب الأعمال من افتقار الطلبة الذين سوف ينضمون مستقبلا إلى القوة العاملة إلى الكفايات المرجوة التي تؤهلهم للتنافس في الاقتصاد العالمي المتسارع، كل ذلك أدى إلى ظهور حركة إصلاح جديدة تستند إلى التقويم البديل (فراج، 2006).

8.2.2 استراتيجيات التقويم البديل (Alternative Assessment Strategies)

أولاً: التقويم المعتمد على الأداء Performance – based assessment Strategy

مفهوم التقويم المعتمد على الأداء: تقويم يعتمد على تقدير قدرة الطالب على ترجمة معرفته وفهمه إلى فعل وعمل، وإجابة يخططها وينشئها، وتتميز بالأصالة، ويقدّم أدلة تشير إلى مهارات أدائية متنوعة باستخدام معارفه ومهاراته (علام، 2007).

يغطي التقويم المعتمد على الأداء مجالاً واسعاً من الأغراض، ويقود إلى تحسينات جوهرية في العملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال اتاحة الفرصة للطالب بالقيام بالتجارب والأنشطة واستخدام الأداوت (أبو زينة، 1998).

يتطلب التقويم القائم على الأداء إظهار المتعلم لتعلمه من خلال عمل يقدّم مؤشرات دالة على اكتسابه لتلك المهارات، وتوفير فرصة استخدام مواد حسية مثل: الأدوات الرياضية، والوسائل البصرية، واستخدام الحاسوب (الفريق الوطني للتقويم، 2004)، ويختبر التقويم المعتمد على الأداء قدرة الطلبة على استخدام مهاراتهم ضمن سياقات واقعية متنوعة، ويحتوي على كثير من الأنشطة طويلة الأجل وقصيرة الأجل التي تتطلب في كثير من الأحيان أن يعمل الطالب بشكل تعاوني من خلال تطبيق مهاراته ومعارفه من أجل حل المشكلات المعقدة (Pearson Education Development Group, 2013)ومن الأمثلة على تلك الأنشطة والفعاليات المندرجة تحت ذلك هذه الاستراتيجية: التقدير Presentation، العرض التوضيحي Demonstration ، الأداء Performance، الحديث Speech، المعرض Exhibition ، لعب الأدوار Roleplaying، المناقشة أو المناظرة Debate (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

وللتقويم بالأداء أهداف حددها الصراف (2002) فهو يزوّد المفاهيم الأساسية والمبادئ من جميع مواضيع حقول المعرفة، ويجعل الطالب فرداً يعتمد على ذاته، ومنتجاً في أسرته ومجتمعه، مفكراً وقادراً على حل مشكلاته، ويربط بين أجزاء المعرفة المتنوعة.

إن ما يجعل تقويم الأداء من الاستراتيجيات المفضلة في التقويم كما أورد Mehrenz & Welhmn الوارد في (عفانة،2011) الأسباب الآتية:

أ-إن صدق التقويم يزداد من خلال تمثل السلوك أو الممارسات، من خلال المحاكاة الواقعية لاستنتاج السلوك أو الممارسة الواقعية المرغوبة للطالب كنتيجة تعلمه.

ب–إن تمثيل العديد من الأنماط السلوكية يتيح لنا الحصول على استنتاجات عامة وشاملة حول تطور الطلبة، أما الاختبارات التقليدية فتمثّل نوعاً واحداً ومحدداً من السلوك.

ج–إنه يتضمن أساليب وأدوات قياس متعددة تتيح التنوع في ممارسات ومتطلبات التقويم.

ثانياً: استراتيجية التقويم بالتواصل Communication Strategy

يعرف مهيدات والمحاسنة (2009) استراتيجية التقويم بالتواصل على أنه: "مجموعة من القدرات التي يستطيع بواسطتها الشخص أن يدخل لمضامين شخص آخر، أي أنه لا يعني التواصل اللفظي فقط، إذ يعتبر التفاعل الاجتماعي مع الآخرين على درجة عالية من الأهمية.

تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار بشكل يمكّن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه الطلبة، فإدراك المعلمين لهذه الاستراتيجية يمكنهم من الاستفادة منه في التخطيط لدروسهم، وتحديد النتاجات التعليمية للمتعلمين وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم والتعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات، ويساعد المتعلمين في الحصول على المعلومات الراجعة والتشجيع اللذين يسهمان في تشخيص حاجاتهم؛ مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات، وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكاناتهم وتطويرها (الحميدي والظفيري، 2016)،(Patton, 1990)،(Denscombe,1998).

ويتمتع التقويم بالتواصل بعدة خصائص، تجعل منه استراتيجية فعّالة للتقويم فهو يستخدم أثناء الأداء كتقويم بنائي وعند اكتماله كتقويم نهائي، ويعتبر عملية تعاونية بين المعلم والمتعلم، وتفيد الطالب في تطوير قدراته وإمكانياته على التعلم (مهيدات والمحاسنة، 2009).

تتعدد الأنشطة والفعاليات التي تندرج تحت هذه الاستراتيجية، وهي: المقابلة Interview وهي من أسرع الأنشطة وتقوم على توجيه عدد من الأسئلة المباشرة للفرد ومن ثم تقويم إجابته عليها (الحارثي،2005)، المؤتمر Conference وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والطالب لتقويم مدى تقدم الطالب في انجاز مشروع معين إلى تاريخ معين من خلال النقاش، ومن ثم توضيح الخطوات اللازمة لتحسين تعلمه (الفريق الوطني للتقويم، 2004)، الأسئلة والأجوبة وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة تكون وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة لإعداد مسبق آخذة نمط الأسئلة السابرة (مهيدات والمحاسنة، 2009).

ثالثاً: استراتيجية التقويم بالملاحظة Observation Strategy

تعني الملاحظة "توجيه الحواس لمشاهدة سلوك معين وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه" (خضر، 2003:107)، أو المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما، مع الاستعانة بأساليب البحث والدراسة التي تتلاءم مع طبيعة هذه الظاهرة (قاسم، 1982)، أما في المجال التربوي فتعد استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من أساليب التقويم النوعي الذي يدون به سلوك الطلبة بهدف التعرف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاهمهم مع بعضهم البعض؛ للحصول على معلومات تفيد في الحكم على الأداء وتقويم المهارات والمعارف التي يمتلكونها (Lanting, 2001)، أما حمدان (2001:12) فيعرفها بأنها: "تمثيل لنوع محدد من السلوك الإنساني التربوي بهدف قياس التدريس والتعرف على درجة كفايته".

والتقويم بالملاحظة يستخدم في ملاحظة أداء المعلم وفي التقويم الذاتي للمعلم من خلال الملاحظة غير المباشرة من خلال التسجيل الصوتي أو المرئي (سالم ومصطفى، 2005)، وتبعد استراتيجية

التقويم بالملاحظة كل البعد عن العشوائية فعلى المعلم أن يحدد مسبقاً ما سيتم ملاحظته، وأن يسجل السلوك المستهدف وقت ملاحظته باستخدام أداة الرصد والتقويم المناسبة (البلاونة، 2010).

تعددت فوائد التقويم بالملاحظة فهو يزوّد المعلمين بمعلومات تعجز استراتيجيات التقويم الأخرى عن تزويدهم بها، وتعطي الطلبة صورة جيدة عن تطورهم عندما تكون يومية؛ فهي استراتيجية فعّالة وخاصة في المنهج المدرسي متعدد المصادر، حيث تعطي الطلبة مجالاً لاختيار المواقف التعليمية التي تناسب قدراتهم وميولهم ورغباتهم مما يتيح مجالاً واسعاً للملاحظة، ويساعد في اكتشاف المشكلات في حال ظهورها والعمل على حلها قدر الإمكان؛ مما تقدمه من تغذية راجعة فورية للطلبة المتعلمين (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

إن وعي المعلمين والتربويين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كم من المعلومات التي تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية فضلاً عما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع نتاجات التعلم المختلفة (Adams & Hus, 1998)(البشير وبرهم،2012).

ولكي تكون الملاحظة مجدية كوسيلة لجمع المعلومات لا بد من تحديد وتنظيم أهدافها، ومن ثم تدوين الملاحظات في السجلات اليومية مع ذكر السلوكيات والظروف المحيطة بالموقف الذي تمت ملاحظته (عليان وآخرون، 2000).

يؤكد عودة (2010) على أنه بالرغم من المزايا التي تتمتع بها استراتيجية التقويم بالملاحظة إلا أن هناك عدة عيوب تحد من استخدامها بالمجال التربوي وتتلخص هذه المشاكل بصعوبة تطوير بعض أو معظم هذه الأدوات، وخاصة إذا كانت السمة المقاسة نفسية، بالإضافة إلى تعدد الأخطاء المحتملة؛ مما يقلل من درجة الوثوق بالنتائج والقرارات المترتبة عليها، كما أن صعوبة تطبيقها لأنها

تحتاج أحياناً إلى مدربين، بالإضافة إلى الجهد والوقت الذي تحتاجه لملاحظة كل طالب، خاصة أنها تحتاج إلى تكرار ملاحظة السلوك.

رابعاً: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة Pencil and Paper Strategy

تعتبر الاختبارات بأنواعها أساس هذه الاستراتيجية بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام تسمح للمعلم قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، وتبين مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية الواردة في المحتوى الدراسي لتعلمهم السابق (عودة، 2005)، وتأتي أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بنقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود الطلبة وأولياء الأمور بالتغذية الراجعة حول أدائهم (نصر، 1998).

وتعد من أهم أدوات التقويم التي ما زالت تحتل مكاناً مهماً بين بقية أدوات واستراتيجيات التقويم الأخرى، ومن الاختبارات: اختبار قياس القدرة على الفهم السماعي، واختبار قياس القدرة على التعبير الشفهي، واختبار قياس القدرة على الفهم القرائي، واختبار قياس القدرة على التعبير التحليلي، فيما بعد أدخلت تعديلات على هذه الاختبارات حتى تصبح من استراتيجيات التقويم البديل مثل اختبار الكتاب المفتوح، وتحسين اختبارات الاختيار من متعدد بأن يبرر الطالب سبب اختياره للإجابة (سالم ومصطفى، 2005).

تكتسب هذه الاستراتيجية أهميتها من أسباب متنوعة فهي تعرف مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، وتقيس تحصيل الطلبة ومدى تقدمهم، مع إثارة الدافعية للتعلم، وتقييم طرق التدريس والمناهج الدراسية ومدى ملاءمتها لحاجات الطلبة، بالإضافة إلى تزويد الطلبة وأولياء الأمور وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل الطلبة (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

وأشار الخليلي(1998) بأن مهمات الانجاز قد تكون على شكل سؤال مفتوح الاجابة (سؤال مقالي) او على شكل مجموعة من اسئلة الاختيار من متعدد التي تدور حول مشكلة مطروحة ويطلب من الطالب تبرير اجابته التي قام باختيارها.

خامساً: استراتيجية مراجعة الذات Reflection Assessment Strategy

تعد استراتيجية مراجعة الذات مفتاحاً مهماً لإظهار مدى النمو المعرفي لدى الطلبة؛ حيث أن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يعد مؤشراً على تحقق مرحلة مهمة من مراحل النمو المعرفي لهم، وهي مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعّال، والتعلم المستمر، وتعطي فرصة لتطوير مهاراتهم المعرفية، وتنمية أنماط تفكيرهم، ومساعدتهم على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتحديد حاجاتهم وتشكيل اتجاهاتهم (Chang & Tseng, 2009).

وتعتمد هذه الاستراتيجية على تقييم ما تعلمه الطلبة من خلال تأملهم الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً (الحميدي والظفيري، 2016)، فيقصد بهذه الاستراتيجية تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم، بتقييم ما تعلمه الطلبة وتحديد ما سيتعلمونه لاحقاً، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى ومعنى من الأحداث السابقة، والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي(الخليفات، 2015).

وتندرج تحت هذه الاستراتيجية هذه الأساليب:

أ-تقويم الذات (Self-evaluuation): ويعني قدرة الطالب على الملاحظة، والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين أو تطوير الأداء، بالتعاون بين الطالب والمعلم.

ب–يوميات الطالب (Journal): وهي مذكرة يكتب لها الطالب خواطره حول ما قرأه أو ما شاهده أو ما سمعه.

ج–ملف الإنجاز (Student Portfolio): ملف يتضمن نماذج من أعمال الطلبة، واهتماماتهم التي يتم انتقاؤها بعناية لتظهر مدى تقدّم الطالب عبر الوقت (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

9.2.2 أدوات التقويم البديل Recording Strategies

للتقويم البديل أدوات متعددة، وهي: قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الصفية، وسلالم التقدير اللفظية (ابو شعيرة وآخرون، 2010).

وتتمثل أدوات التقويم البديل بما يلي:

أ–قوائم الرصد (Check List): وتشمل قوائم الرصد او الشطب قائمة الافعال او السلوكيات التي يرصدها المعلم او المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة او مهارة تعليمية واحدة او اكثر وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار احد تقديرين من الازواج الاتية: صح او خطأ، موافق او غير موافق.

ب–سلالم التقدير (Rating Scale): تقوم هذه الاداة على تجزئة المهمة المراد تقويمها الى مجموعة من المهام الجزئية بشكل يظهر مدى إمتلاك الطلبة لها، وفق تدريج من اربع او خمس مستويات.

ج–سلالم التقدير اللفظي (Rubric): تتيح هذه الاداة للمعلم أن يدرج في مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً الى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم التقدير، اذ يتم تحديد وصف دقيق لمستوى اداء الطلبة.

د–سجل وصف سير التعلم (Learning Log): إن تعبير الطالب حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على أراء الطلبة واستجاباتهم، وعلى المعلم أن يهيئ البيئة الآمنة لتشجيع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به (البشير وبرهم، 2011).

10.2.2 مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم البديل

يختلف التقويم البديل عن التقويم التقليدي من عدة أوجه والتي من أبرزها ما هو موضح في الجدول (1.2) (زيتون، 2007):

الجدول (1.2) الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم البديل

	التقويم البديل	التقويم التقليدي
1	هو مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها أو أدائها.	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلته كتابية . قد لا تكون لها صلة بواقع الطالب . مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكملة عبارة أو كتابة جمل قصيرة.
2	يتطلب من الطلبة دمج وتطبيق مهاراتهم ومعارفهم لإنجاز المهمة.	يتطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق لهم دراستها.
3	يرفع من قدرة الطلبة على توظيف مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (تحليل، تركيب، تطبيق، تقويم).	يحد من قدرة الطلبة عادة فتقتصر على مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة (مهارات التذكر، الاستيعاب).
4	تحتاج المهمة لأدائها وقتاً طويل نوعاً ما قد يكون ساعات أو أيام.	يستغرق وقتاً قصيراً نسبياً ما بين ربع ساعة إلى ساعتين.
5	يمكن أن يتعاون الطلبة لأداء المهمة.	الإجابة والتقويم فردي بناء على إجابة الطالب فقط.
6	يتم تقدير أداء الطالب في المهام اعتماداً على قواعد (موازين)تقدير.	يقدر أداء الطالب فيه بالعلامة التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة.
7	يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات.	يقتصر التقييم عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية.

11.2.2 انعكاسات التقويم البديل على العملية التربوية

عندما يتم تطبيق التقويم البديل بشكل ملازم للعملية التعليمية التعليمية فإن ممارسته تنعكس على أطراف العملية التعليمة، من حيث:

أ- الطلبة: حيث يهيئ الطلبة للحياة اليومية المستقبلية؛ حيث يتطلب منه انجاز مهمات ذات معنى ويحتاجها في حياته اليومية، أو تكون على شكل مشكلات واقعية تواجه الطالب، مما يعزز لديه الإحساس بالمسؤولية عن تعلمه ومستوى تقدمه.

ب- المعلم: يعطي التقويم البديل للمعلم انطباعاً عما يعرفه الطالب وما هم قادرين على القيام به، ويتيح فرصة لملاحظة مدى التحسن في قدرات الطلبة ومدى استفادتهم من التغذية الراجعة.

ج- أولياء الأمور: يعطي التقويم البديل معلومات واضحة لأولياء الأمور حول تعلم أبنائهم ومستوى تقدمهم، ويعزز التواصل بين البيت والمدرسة حيث أنه تقويم تشاركي.

د- المناهج الدراسية: يتطلب التقويم البديل التنوع؛ لذا فإنه يجسد ضرورة عرض المحتوى التعليمي على شكل أنشطة ومهمات ومشكلات حياتية تتحدى قدرات الطالب وتستثير دوافعه ودافعيته (مهيدات والمحاسنة، 2009).

3.2 الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة إرثاً علمياً تراكمياً للباحثين والمهتمين، وقد تنوعت الدراسات التي اهتمت بموضوع التقويم البديل بمسمياته المتخلفة فمنها ما درس الواقع وأدواته، وبعضها الآخر ركز على جانب من هذه المجالات وقام بدراسته، وجزء منها المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم البديل، وهذا وصف موجز لبعض الدراسات في موضوع التقويم البديل:

1.3.2 الدراسات السابقة العربية

دراسة حريزي (2018) هدفت إلى معرفة درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، وأهم الصعوبات التي تعترضهم أثناء تطبيقه من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين في مدارس المسيلة في الجزائر، حسب متغيرات الدراسة التالية: (الجنس، وعدد سنوات العمل، ومادة التخصص، ومؤسسة التكوين). تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام استبانة مكونة من (70) فقرة موزعة على خمسة محاور وتم تطبيقها على عينة عشوائية عنقودية مكونة من (446) أستاذا، و(13) مفتشا، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التطبيق كانت بدرجة متوسطة، وإلى وجود فروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، وكانت لصالح أشكال التقويم المستمر الرسمية. ووجود فروق بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، وكانت لصالح أشكال التقويم المستمر الرسمية. ووجود فروق بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، وكانت لصالح الأساتذة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم

لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص، وكانت الفروق لصالح بعض المواد الأدبية على حساب بعض المواد العلمية.

دراسة العوض(2017أ) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاههن نحو الرياضيات، اختيرت مدرسة استكشافية من مدارس لواء الجامعة، وشُكّلت مجموعة ضابطة من (98) طالبة وظّفت تجمع الاستراتيجيات (القلم والورقة، والملاحظة)، و(3)مجموعات تجريبية من (152) طالبة وظفت المجموعة الأولى استراتيجيات (الأداء، والقلم والورقة، والملاحظة)(50) طالبة، والمجموعة الثانية وظّفت (التواصل، والقلم والورقة، والملاحظة)(52)طالبة، والمجموعة الثالثة وظفت (مراجعة الذات، والقلم والورقة، والملاحظة)(50) طالبة. استخدم تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات التابعة للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تنمية التفكير الهندسي بين مجموعات الدراسة يعزى لطالبات مراجعة الذات من بين المجموعات، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الاستراتيجية والمستوى التحصيلي في تنمية التفكير الهندسي لصالح تجمع مراجعة الذات من ذوي المستوى التحصيلي العالي، ولصالح مجموعة تجمع الأداء من ذوي المستوى التحصيلي المنخفض، ووجود أثر في الاتجاهات لصالح مجموعة مراجعة الذات من بين المجموعات، ووجود أثر في التفاعل بين الاستراتيجية والمستوى التحصيلي في تنمية الاتجاهات لصالح تجمع مراجعة الذات من ذوي المستوى التحصيلي (العالي، والمنخفض).

دراسة الثوايبة والسعودي (2016) حددت معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة تبعاً لنوعهم الاجتماعي، ومؤهلاتهم، وسنوات

خبرتهم. وقد تألف مجتمع الدراسة من(140) معلماً ومعلمة، استجاب منهم (49). ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (26) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، كما تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وقد أظهرت الدراسة أن المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم، ثم المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات معيقات التقويم الواقعي تعزى بالنوع الاجتماعي في مجال المعيقات المتعلقة بالطلبة والمعلم والمقرر الدراسي لصلح المعلمات، ووجود فروق بين متوسطات معيقات التقويم الواقعي تعزى إلى المرحلة الدراسية في مجالي الطلبة والمقرر الدراسي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات أو التفاعلات بينهما.

دراسة ريان (2015) تعرفت على ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم، كما سعت للكشف عن الفروق بين متوسطات درجة الممارسات وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. تم استخدام استبانة على عينة مكونة من (221) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات في مديريات تربية الخليل. بينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم من أجل التعلم مرتفعة. كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة لصالح من تراوحت خبرتهم بين (5–10سنوات) وممن تزيد خبرتهم عن 10 سنوات، في حين لم تكن هناك فروق تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

دراسة العليان (2014) عُنيَت في التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي

المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (37) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي في السعودية، واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات الاستبانة، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل إيجابي بدرجة عالية، وظهر وجود فروق بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعاً لمتغير سنوات الخدمة التعليمية ولمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية لصالح ذوي الخبرة أكثر من (15) سنة والحاصلين على دورات تدريبية.

دراسة علاونة (2014) جاءت للتعرف على الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس، وهدفت إلى تحديد أكثر محاور الدراسة تأثيراً في الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم لجمع البيانات استبانة مؤلفة من (31) فقرة، تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة المكونة من (171) معلماً ومعلمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل، وأدواته عند معلمي الرياضيات كانت متوسطة، كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات تعزى لمجالات الدراسة، والدرجة الكلية، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل، وأدواته عند معلمي الرياضيات تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة ، ومكان المدرسة، وتلقي التدريب في مجال التقويم البديل.

دراسة السويهري (2013) سعت للتعرف على واقع استخدام اختبارات ومقاييس التقويم البديل في مادة الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الباحث لجمع البيانات بطاقة ملاحظة من إعداد الباحث لواقع استخدام الاختبارات ومقاييس التقويم البديل، واستبانة للصعوبات التي تواجه استخدام اختبارات ومقاييس التقويم البديل في مادة الرياضيات، والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (353) من معلمي مادة الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة، كما تكوّنت من (155) من مديري المدارس الابتدائية في مكة المكرمة، و(11) من مشرفي مادة الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن استحواذ أسلوب تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية على أعلى نسبة استخدام من بين اختبارات ومقاييس التقويم البديل في مادة الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة بواقع (84.46%) باتفاق السادة المديرين والمشرفين، ووجود فروق لواقع استخدام اختبارات ومقاييس التقويم البديل في مادة الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة تبعاً لمكتب التربية والتعليم وتبعاً لنوع المدرسة، كما استحوذت الصعوبات الخاصة بطبيعة أسلوب التقويم البديل المستخدم على أعلى نسبة من بين الصعوبات التي تحول أمام استخدام اختبارات ومقاييس التقويم البديل في مادة الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة بواقع (69.72%) باتفاق المعلمين، ووجود فروق بين المجموع الكلي للصعوبات التي تحول أمام استخدام اختبارات ومقاييس التقويم البديل في مادة الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة تبعاً للمؤهل، ولا يوجد فروق في هذه الصعوبات تبعاً لسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والتخصص.

دراسة حميد (2013) هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر في مدرسة فهمي الجرجاوي الأساسية غرب غزة، ولبلوغ هدف الدراسة أعد الباحث أسلوب التقويم البديل (تقويم ذاتي وتقويم الأقران)، واتبع المنهج التجريبي تصميم قبلي وبعدي للمجموعتين، واستخدم لجمع البيانات أداتا اختبار التفكير التأملي واختبار مهارات رسم الخرائط، والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (64) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في المدرسة، موزعين على شعبتين دراسيتين تم اختيارهما عشوائياً شعبة ضابطة وشعبة تجريبية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي البعدي واختبار مهارات رسم الخرائط البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة حسن (2012) تعرّفت على استقصاء معتقدات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التقويم البديل، ومدى ممارستهم له على أرض الواقع، استخدم الباحث لجمع البيانات أداتين بطاقة ملاحظة واستبانة، والتي تم تطبيقها على عينة الدراسة معلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة شمال سيناء من (240) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج البحث أن الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل ككل متوسطة، وتبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات المعلمين والمعلمين تعزى لعدد سنوات الخبرة حول التقويم البديل ككل وحول مجالاته الثلاثة (طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين).

دراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012) جاءت للتعرف على درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس والسادس والسابع) في مديرية تربية وتعليم إربد

الأولى–لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وأثر متغيرات الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي، في درجة ممارسة تلك الاستراتيجيات. تم إعداد أداة اشتملت على استراتيجيات التقويم الواقعي والفعاليات الفرعية المتوسطة بكل استراتيجية. تكونت عينة البحث من (112) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة تعزى للجنس لصالح الذكور، والمؤهل العلمي لصالح من حملة شهادات البكالوريوس. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة تعزي للخبرة.

دراسة البشير وبرهم (2012) هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، واتبع الباحثان المنهج الكمي والنوعي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، ولجمع البيانات استخدم الباحثان أداة الاستبانة، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (86) معلماً ومعلمة، منهم (47) تخصص رياضيات و(39) تخصص لغة عربية، وأداة مقابلة شخصية مع (20) معلماً ومعلمة (10) تخصص رياضيات و (10) تخصص لغة عربية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة والتواصل بينهما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلّت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص بينما أظهرت فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة ولأثر الدورات التدريبية.

دراسة أبو عواد وأبو سنينة (2011) هدفت إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثان لجمع البيانات استبانة مطورة مكونة من (44) فقرة موزعة

على مقاييس خماسية التدريج، وتشمل على ثلاثة أبعاد هي: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل، والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (84) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل، وطبيعته وممارسة المعلمين حوله، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي للمعلم، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته، وذلك على أحد مجالات أداة الدراسة أو جميعها.

دراسة عفانة (2011) سعت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة– لأساليب التقويم البديل، والكشف عن فروق إحصائية في استخدام المعلمين لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس. استخدمت الدراسة أداتين، هما: استبانة وبطاقة ملاحظة. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة و (24) مديراً ومشرفاً، وقد توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين (الذكور) لأساليب التقويم الحديث بلغت (45.1%)، واحتل البعد السابع لبطاقة الملاحظة (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) المرتبة الأولى، وأن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة بلغت (58.3%)، واحتل مجال بطاقة الملاحظة (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) بوزن نسبي قدره (89.6%) وهو أعلى الأوزان النسبية. جاء المتوسط الحسابي على واقع الاستخدام لأساليب التقويم (البديل) أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين في مجال متغير الجنس. كما كانت الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم الحديثة من وجهة نظر المديرين والمشرفين بلغت (70.1%).

دراسة أبو شقرة واشتيوة وغباري (2010) هدفت إلى الكشف عن العوائق التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى (الأول، والثاني، والثالث، والرابع) من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء في الأردن. استخدمت الدراسة الاستبانة ووزعت على (363) مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً. وقد أظهرت النتائج أن العوائق المتعلقة بقلة البرامج التربوية المقدمة للمعلمين، وضعف الإمكانات المادية تعد من أكثر العوائق التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في محافظة الزرقاء.

دراسة المزروع (2009) جاءت للتعرف على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث التربوي لدى طالبات الدراسات العليا في جامعات مدينة الرياض في السعودية، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي في البحث والتصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم المجموعة الضابطة مع اختبار بعدي فقط، ويتمثل التدريس باستخدام أساليب التقويم البديل كمتغير مستقل هي (خرائط المفاهيم، وسلم التقدير، وتقويم الأقران)، ولجمع البيانات استخدمت أداتين هما اختبار تحصيلي ومقياس فعالية الذات واختارت الباحثة العينة بطريقة قصدية وتألفت العينة من (34) طالبة في برنامج ماجستير التربية في مدينة الرياض في السعودية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الخاص بمفاهيم البحث التربوي، وإلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقاييس تقدير فعالية الذات في البحث لصالح التجريبية.

دراسة هياجنة (2007) هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وقياس أثر برنامج تدريبي في ممارستهم لتلك الاستراتيجيات في إربد الأولى في الأردن. استخدمت الدراسة أسلوب الملاحظة. تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة للغة العربية بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل يعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مدى ممارسة التقويم البديل تعزى إلى الخبرة والتفاعل بينهما وبين البرنامج التدريبي.

دراسة آل عجيان (2001) سعت إلى تقويم فعالية الأساليب المستخدمة في تعلم الطلبة مادة قواعد اللغة العربية في الصف الأول المتوسط في مدينة الدمام في السعودية، استناداً إلى معايير التقويم الفعّال وقد طبقت هذه الدراسة على مجموعتين الأولى تكونت من (95) معلماً والمجموعة الثانية من (22) معلماً أجابوا عن أسئلة الاستبانة وقد لاحظ الباحث أساليب التقويم التكويني المستخدمة عندهم عن طريق أداة الملاحظة، وذلك في المدارس الحكومية التابعة للقطاعات التعليمية للمعلمين الذين يحملون البكالوريوس في اللغة العربية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن أغلب معلمي مادة قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط يميلون إلى وضع أسئلة متنوعة بين المقالي القصير والأسئلة الموضوعية، وكانت أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعا لدى المعلمين هي اختيار من متعدد، تليها أسئلة التكميل، أسئلة الصواب والخطأ، وأقل الأسئلة شيوعاً هي أسئلة المقابلة.

2.3.2 الدراسات السابقة الأجنبية

دراسة (Bramwell & Rainford,2014) هدفت إلى دراسة أثر استخدام الخريطة المفاهيمية كإستراتيجية تقويم بديل في صفوف البيولوجيا للمستوى المتقدم على المهارات المعرفية لدى طلبة مدارس كنغستون في جمايكا، وأثرها على مفاهيم علم الأحياء المختارة، وفق المنهج التجريبي، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (156) طالباً، و(8) معلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الخرائط المفاهيمية تؤدي إلى مكاسب تفوق تلك التي تستخدم الطريقة التقليدية، وأظهرت أن أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا التقويم البديل أفضل من أقرانهم في المجموعة الضابطة في المهارات المعرفية لاختبار علم الأحياء.

دراسة (Akabas&Gencturk,2013) هدفت للتعرف على وجهات نظر معلمي الجغرافيا عن أساليب التقويم البديل ومستوى تطبيقه والمشكلات والقيود التي تواجههم في مدارس تركيا، اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحثان لجمع البيانات الاستبانة، والتي تم تطبيقها على (108) من معلمي الجغرافيا المشاركين في طرابزاون، جيرسون، أوردو وريزو، بحيث كانت نسبة المعلمين المشاركين (57%) وكانت نسبة المعلمات (43%) من الحاصلين على درجة الماجستير، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدموا أساليب التقويم التقليدي أكثر من أساليب التقويم البديل.

دراسة (Kirikkaya&Vurkaya,2011) سعت للتعرف على أثر استخدام نشاطات التقويم البديل على المستوى التحصيلي واتجاهات الطلبة من خلال توظيف هذه الأنشطة في وحدة الكهرباء في حياتنا ضمن منهج العلوم، واتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي تصميم قبلي بعدي، واستخدما اختبار

تحصيل ومقياس اتجاه، والذي تم تطبيقه على العينة المكونة من (132) طالباً بحيث كانوا (66) طالبة و (66) طالباً من مدارس ابتدائية في مدينة كوجالي التركية، واستخدم الباحثان (14) نشاطاً للتقويم البديل والتي تتألف من شبكة الاتصالات الهيكلية، خارطة تشخيصية، ونشاطات معتمدة على الملاحظة والشرح، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بالاتجاهات والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، وتم إيجاد علاقة إيجابية عموماً بين متوسط درجات الطلبة التي حصل عليها طلبة المجموعة التجريبية من هذه النشاطات وبين نتائجها في الاختبار القبلي البعدي.

دراسة (Caliskan & Kasikci,2010) جاءت للتعرف إلى أدوات التقويم (التقليدية والبديلة) التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية، اعتمدت الدراسة على الأسلوب المسحي كمنهج للدراسة، تكوّنت العينة من (241) معلماً في المدار التابعة لمقاطعة كاتالونيا الإسبانية، وقد بينت النتائج أن معظم المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية خاصة الاختبارات كاختبار الاختيار من متعدد، والاسئلة المفتوحة والاجابات القصيرة، في حين كان القليل منهم يلجأ إلى استخدام أدوات التقويم الحديثة كالمشاريع وأعمال الطلبة.

دراسة (Andrade et al.,2009) سعت إلى استقصاء أثر استخدام التقويم الذاتي المستند على مجموعة من الإرشادات في الكفاءة الذاتية، وتكوّنت عينة الدراسة من (268) من طلبة المدراس الإبتدائية والاعدادية في ولاية نيويورك الأمريكية، حيث أعد مؤتمر يحوي مجموعة من الارشادات للطلبة تحوي عدداً من المعايير التي يجب أن يراعيها الطالب في التقييم الذاتي لأعماله، ولقياس الكفاءة الذاتية لكتاباته ثم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية (self-efficacy scale) أشارت نتائج الدراسة

إلى أن الكفاءة الذاتية في الكتابة في المجموعة التجريبية كان أفضل من المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للجنس، حيث بينت الدراسة أن كفاءة الطالبات الذاتية كانت أعلى من كفاءة الطلبة الذاتية.

دراسة (Wikstorm,2007) سعت لمعرفة درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية واتجاهاتهم نحو استخدامها في مدارس ستوكهولم في السويد، تكونت عينة الدراسة من (16) معلماً من مدارس التعليم الأساسي، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، بينت نتائج الدراسة أن ما نسبته (76%) من المعلمين يستخدمون الأشكال التقليدية من التقويم، مثل أسئلة الكتاب المدرسي، أو الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلم، أو الاختبارات الوطنية المحلية، في حين أن ما نسبته (89%) منهم يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل، مثل: سلم التقدير اللفظي والمشاريع الفردية، والمشاريع الجماعية، والمناقشات الصفية، والتقديم، والعرض التوضيحي.

دراسة (Ohlsen,2007) جاءت المسحية بهدف استقصاء أساليب التقويم السائدة في تسع ولايات أمريكية للمرحلة الثانوية في مادة الرياضيات، تألفت عينة الدراسة من (262) معلماً ومعلمة، ينتمون إلى المجلس الوطني لتعليم الرياضيات (NCTM)، وتكونت أداة الدراسة من استبانة معدة لهذا الغرض، أظهرت النتائج أن هناك مزجاً بين استخدام أساليب التقويم التقليدية وأساليب التقويم البديل، وأن النسبة الكبرى كانت لطرائق التقويم التقليدية مثل الاختبارات، حيث بلغت (80%)، واقترحت الدراسة تفعيل أساليب التقويم البديل لدى المدرسين.

دراسة (Cheng,2006) سعت إلى معرفة الممارسات التقويمية في مدارس هونج كونغ في الصين، ومدى استخدام أساليب التقويم البديل في هذه المدارس، تكونت عينة الدراسة من (8) معلمين ومعلمات، يدرسون طلبة تراوحت أعمارهم بين (13–15) سنة في (4) مدارس، استخدمت المقابلة لجمع البيانات وتهدف إلى بيان أساليب التقويم التي تستخدم في الغرفة الصفية وطرائقه، ومتى تستخدم؟ وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اعتماد من المعلمين والمعلمات على طرائق التقويم التقليدية لعدم معرفتهم الكافية بأساليب التقويم البديلة مع رغبتهم في الاطلاع على كيفية استخدامها، كما أظهرت النتائج ضرورة دعم المعلمين من قبل المديرين والمشرفين وتشجيعهم على استخدام أساليب التقويم البديلة، وضرورة تدريبهم على أساليب التقويم البديل.

دراسة (Watt,2005) فهدفت إلى التعرف على الاتجاهات السائدة نحو استخدام التقويم البديل في الرياضيات، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مسحية مقننة لجمع البيانات، وقد تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات الذين يعملون في (11) مدرسة ثانوية بمدينة سدني بولاية نيو ساوث ويلز بأستراليا، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفضيل معلمي الرياضيات المشاركين لاستخدام التقويم البديل مقارنة بالتقويم التقليدي، كما كشفت النتائج عن ارتفاع نسبة تفضيل المعلمين لاستخدام التقويم البديل كلما زادت سنوات خبرتهم.

دراسة (Mcdonald & Boud,2003) فقد هدفت إلى استقصاء أثر تدريب طلبة عشر مدارس ثانوية من مدارس مدينة سيدني الأسترالية على عملية التقويم الذاتي في تحصيلهم الدراسي، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية تكونت من (256) طالباً، تلقوا تدريباً على مهارات التقويم الذاتي، وضابطة من (256) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين تلقوا عملية التدريب على

إجراء عملية التقويم الذاتي لأعمالهم، وتحسن المستوى التحصيلي الدراسي لديهم مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة.

دراسة (McNair et al.,2003) سعت إلى التعرف على أنماط التقويم المستخدمة من قبل عينة من معلمي المرحلة الأساسية في ولاية ميتشجان بأميركا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقابلات والبيانات التي طبقت على عينة مكونة من (157) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من معلمي الصفوف من الصف الأول إلى الصف الرابع الأساسي، بينت النتائج أن غالبية معلمي الصفين الثالث والرابع الأساسين يعتمدون على اختبار الورقة والقلم في تقويم طلبتهم، في حين كان الاعتماد قليلاً لدى معلمي الصفين الأول والثاني الأساسيين، كما جاءت الملاحظة في الترتيب الثاني لدى المعلمين كافة، وتبيّن من النتائج توظيف المعلمين لقوائم الرصد وملف الإنجاز بغرض التقويم الختامي أكثر منه للتقويم التكويني.

دراسة (Culbertson & Wenfan,2003) فقد أجريت بهدف استقصاء اتجاهات معلمي الصفوف الابتدائية نحو ممارسة التقويم البديل، تكوّنت عينة الدراسة (159) معلماً ومعلمة، اختيروا من (73) مدرسة ابتدائية في ولاية بنسلفانيا، وطبقت عليهم استبانة مكونة من (30) فقرة مرتبة في قائمة وفق تدريج ليكارت، وثلاث فقرات مفتوحة الإجابة يطلب فيها من المفحوص أن يعبر بلغته الخاصة عن اتجاهاته نحو التقويم البديل. وقد أظهرت هذه النتائج أن هناك عدداً من العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التقويم البديل، ومنها: عدد طلبة الصف، ونوعية التدريب الذي تلقاه المعلم، وكفاية الوقت المخصص للتخطيط، والتنفيذ والتقويم للموقف التعليمي التعلّمي، وكفاية المعرفة الخاصة بالتقويم البديل وممارسته، كما تأثرت اتجاهات المعلمين بالحرية المتاحة للمعلم في اختيار

استراتيجيات التقويم وأدواته، كما وجد أن ممارسة المعلم للتقويم البديل تزداد نتيجة دعم الإدارة المدرسية، وكفاية المصادر والموارد.

دراسة (Fan,2002) هدفت للتعرف على فاعلية برنامج لتدريب معلمي الرياضيات في سنغافورة على استخدام التقويم البديل في تطوير أدائهم داخل الصف، واتبع الباحث المنهج الوصفي والتجريبي، واستخدم الباحث الملاحظة لجمع البيانات، والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (95) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية شاركوا في برامج تدريبية في جامعة سنغافورة، قسمت إلى ثلاث مجموعات وذلك لتدريبهم على بناء مهام رياضية في ضوء أدوات التقويم البديل، حيث دربت المجموعة الأولى والثانية على آليات تطبيق وتفعيل قواعد تقدير الأداء في تقويم المهام الواقعية والمشاريع والعروض، وعلى استخدام ملفات الإنجاز في عمليات التقويم، أما المجموعة الثالثة فتم تدريبها على التقويم الذاتي وتقويم الأقران، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تطور أداء المعلمين داخل غرفة الصف في المقياس البعدي للمجموعة الأولى والثانية، ولم يظهر تطور في المجموعة الثالثة والتي دربت على تقويم الأقران والذاتي وأرجع الباحث السبب لقلة عدد المجموعة والتي عددها (7) معلمين، عموماً قد أبدى المعلمون رضاهم عن تطبيق أدوات التقويم البديل إلى جانب الاختبارات.

دراسة (Alberg & Nunnery & Ross,2002) هدفت إلى عمل مقارنة بين ممارسات المعلمين للتقويم في المدارس حسب سبب تنفيذها، تكوّنت العينة من (500) معلماً ومعلمة، وإجراء مقابلات مع عينة عشوائية من (10) معلمين في (11) مدرسة ابتدائية طبق فيها التقويم البديل منذ سنة، و(11) مدرسة ابتدائية طبق فيها التقويم البديل منذ أربع سنوات من مدارس مدينة (Memphis) في الولايات

المتحدة الأمريكية. وشملت الأساليب المستخدمة: ملف انجاز الطالب، وتقييم الأداء، والملاحظة، والتقويم الذاتي، والتقويم التقليدي. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أسلوبي ملف انجاز الطالب والتقويم الذاتي، بين المدارس ذات السنة في التطبيق وذات الأربع سنوات، لصالح المدارس ذات الأربع سنوات، وأظهرت ارتباطاً إيجابياً بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير في استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، كما أظهرت ارتباطاً ايجابياً بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير في المخرجات التعليمية، حيث كانت أعلى بدرجة كبيرة من الارتباطات بينها وبين استخدام التقويم التقليدي. وبينت نتائج المقابلات ازدياد استخدام المعلمين لكل من أساليب التقويم البديل، وازدياد قدرتهم على تطوير دليل التصحيح مع ازدياد سنوات تطبيقهم لأساليب التقويم البديل، وكان التجاوب نحو التغيير في أساليب التقويم أكبر أدى المدارس ذات خبرة أربع سنوات.

3.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة يتبين أنها تناولت واقع التقويم البديل، واتجاهات المعلمين نحوه، واستراتيجياته المتبعة مع التطرق في بعضها لأثر تطبيقه، والوقوف على المعيقات والصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم البديل، أما الدراسة الحالية فتناولت التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل واقعاً ومأمولاً من وجهة نظر مديري تلك المدارس والمشرفين التربويين، وقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من حيث أنها أعطت فكرة عن التقويم البديل وواقعه والصعوبات التي تواجه تطبيقه وأوضحت دور المعلمين في الاهتمام بشأن تطبيق التقويم البديل في المدارس؛ الذي من شأنه الانتقال بالمتعلم من مرحلة الحفظ والتلقين إلى الابداع والابتكار، كما أعطت فكرة عن استراتيجيات التقويم البديل وأدواته وميزاته وأهدافه، كما مكنت من الوقوف على الإطار النظري الذي

احتوته الدراسات، لتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية عن التقويم البديل، وتكوين تصور شامل للموضوع، من حيث أهدافه، وأهميته، ومنهج الدراسة، وإعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية من حيث المجالات والعبارات التي يحتويها كل مجال، ومقياس تدرج الإجابات وتحديد الأساليب الإحصائية.

1.3 المقدمة

يشمل هذا الفصل مجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة من حيث إعدادها، وتطويرها، واستخراج معامل الصدق والثبات، وإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية للبيانات لاستخلاص النتائج، والمتغيرات التابعة والمستقلة.

2.3 منهج الدراسة

إنطلاقاً من طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، استُخدم المنهج الوصفي باعتباره أنسب المناهج البحثية لهذه الدراسة؛ لأنه يصف ويحلل آراء مديري المدارس الحكومية والمشرفين التربويين للتقويم البديل، ولا يكتفي هذا البحث في تشخيص واقع التقويم البديل، بل يتعداه إلى التعرف إلى المأمول في التقويم البديل.

3.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل في فلسطين، والبالغ عددهم في العام الدراسي 2019/2018 (640) مديراً ومشرفاً، منهم (520) مديراً ومديرة موزعين بواقع (153) مديراً ومديرةً في مديرية الخليل، و(105) مديراً ومديرةً في مديرية شمال الخليل، و(175) مديراً ومديرةً في مديرية جنوب الخليل، و(87) مديراً ومديرةً في مديرية يطا. في حين بلغ عدد المشرفين التربويين في المديريات الأربع (120) مشرفاً ومشرفة، منهم (35) مشرفاً ومشرفةً في مديرية الخليل، و(30) مشرفاً ومشرفةً في

مديرية شمال الخليل، و(40) مشرفاً ومشرفةً في مديرية جنوب الخليل، و(15) مشرفاً ومشرفةً من مديرية يطا وذلك في العام الدراسي 2019/2018.

4.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (344) مديراً ومديرةً ومشرفاً ومشرفةً في محافظة الخليل بنسبة (53.8%) من مجتمع الدراسة وكانت عينة طبقية عشوائية، والجدول (1.3) يوضح خصائص العينة الديموغرافية:

جدول (1.3): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
المديرية	الخيل	108	31.4
	شمال الخليل	73	21.2
	جنوب الخليل	105	30.5
	يطا	58	16.9
	المجموع	**344**	**%100.0**
المسمى الوظيفي	مدير/ة	268	77.9
	مشرف/ة	76	22.1
	المجموع	**344**	**%100.0**
الجنس	ذكر	175	50.9
	أنثى	169	49.1
	المجموع	**344**	**%100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	243	70.6
	ماجستير فأعلى	101	29.4
	المجموع	**344**	**%100.0**

5.3 أداة الدراسة

طوّرت الباحثة استبانة بالاستعانة والاسترشاد بمعلومات الأدب التربوي الواردة في المراجع والدراسات السابقة، وباستبانات الباحثين في الدراسات السابقة، وبالأخص دراسة (عفانة، 2011).

حيث تعرّفت الباحثة على الاستبانات المستخدمة، والمجالات التي تم تناولها، وصياغة بعض الفقرات وإضافة فقرات جديدة، وطوّرت استبانة كانت بصورتها الأولية تتكون من 50 فقرة كما في الملحق (1)، ثم عرضت الاستبانة على المحكمين لإقرارها بصورتها النهائية.

6.3 صدق الأداة

أ- صدق المحكمين:

لاختبار صدق الأداة اعتُمد صدق المحكمين، حيث تم في بادئ الأمر عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين والمختصين في الميدان التربوي، وذوي خبرة في مجال القياس والتقويم والإدارة التربوية، حيث بلغ عدد المحكمين (20) محكماً من حملة شهادة الدكتوراة والماجستير في الإدارة والتربية وخبراء القياس والتقويم كما هو في الملحق (2)، من أجل إبداء الرأي في هذه الفقرات من حيث انتماء الفقرات إلى مجالاتها، وكونها تقيس ما وضعت لأجله، وتعديل وحذف ما يرونه مناسباً ويخدم أهداف الدراسة.

وبعد استرداد الاستبانة من المحكمين، تم مراجعة جميع الملاحظات التي أبداها المحكمون، وإجراء التعديلات المطلوبة والمقترحة من أكثر من 80% من المحكمين. وقد تكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (50) فقرة كما هو في الملحق (1)، في حين أصبح عدد فقرات الاستبانة بعد التعديل والحذف والاضافة (43) فقرة كما هو في الملحق (3)، موزعة على المجالات الخمس.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول:

احتوى هذا القسم على البيانات العامة عن الموظف الذي يقوم بتعبئة الاستبانة، وهي: المديرية، والمسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي.

القسم الثاني:

وتكوّن من (43) فقرة موزعة على خمسة مجالات، بمحورين (واقعاً ومأمولاً) وهي:

1) مجال التقويم المعتمد على الأداء، وتغطيه الفقرات 1-9.

2) مجال التقويم بالملاحظة، وتغطيه الفقرات 10-17.

3) مجال التقويم بالتواصل، وتغطيه الفقرات 18-25.

4) مجال التقويم بمراجعة الذات، وتغطيه الفقرات 26-34.

5) مجال التقويم بالورقة والقلم، وتغطيه الفقرات 35-43.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو واضح في الجدول (2.3) في الملحق (6).

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات كل مجال، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

7.3 ثبات الأداة

أ- الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات معامل كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) ، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.3).

جدول (3.3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة.

المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
التقويم المعتمد على الأداء	9	0.836
التقويم بالملاحظة	8	0.813
التقويم بالتواصل	8	0.795
تقويم مراجعة الذات	9	0.877
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	9	0.831
الدرجة الكلية للأداة	**43**	**0.943**

تشير البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن جميع قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات الدراسة مرتفعة، حيث تراوحت قيم الثبات لمعامل كرونباخ ألفا بين (0.795 – 0.877)، وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.943) وهي قيمة ثبات مرتفعة، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهذا يعطي الباحثة مؤشراً على أن الأداة تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها وأنها صالحة للتطبيق في البيئة الفلسطينية.

8.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1-المتغيرات التابعة: هو (التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين: الواقع والمأمول).

2-المتغيرات المستقلة، وهي:

1) المديرية ولها أربع مستويات: (الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل، ويطا).

2) المسمّى الوظيفي وله مستويان: (مدير، ومشرف).

3) الجنس.

4) المؤهل العلمي وله مستويان: (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

9.3 إجراءات الدراسة

1-بعد التأكد من صدق الأداة بعرضها على عدد من المحكمين وذوي الخبرة في الميدان التربوي والإداري وفي مجال القياس والتقويم والتأكد من ثباتها، قُسّم مجتمع الدراسة إلى عينة طبقية عشوائية من ثماني طبقات حسب متغيري المديرية والمسمى الوظيفي.

2-تم الحصول على كتاب موجه من الجامعة في الملاحق (1، 2، 3، 4)، يفيد بأن الباحثة تقوم بعمل دراسة بعنوان (التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين: الواقع والمأمول) لتسهيل مهمتها في المديريات الأربع.

3-مراجعة المسؤولين في مديريات التربية والتعليم في مديريات محافظة الخليل، حيث تمت الموافقة على إجراء مثل هذه الدراسة كما هو موجود في الملاحق (6، 7، 8، 9) والسماح لها بتوزيع الاستبانات على المديرين والمشرفين التربويين في المديريات الأربع.

4-وزّعت الباحثة (360) استبانة، تم استرداد (350) منها، ثم استبعاد (6) استبانات والبقاء على (344) استبانة صالحة للتحليل الاحصائي.

5-حصرت الباحثة الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي وإدخال المعلومات الواردة فيها إلى الحاسوب لتحليلها، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

10.3 المعالجة الإحصائية

اعتمدت الباحثة في تحليل بيانات دراستها بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة، حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية،

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, Version (24)

وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- التكرارات والأوزان النسبية.
- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
- اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق فقرات الاستبانة.
- اختبار (ت) (Independent samples T-Test)، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق دالة بين المتوسطات.
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لإيجاد مصدر الفروق.

11.3 تصحيح الأداة:

استخدمت الباحثة أداة خماسية البدائل، حيث تم تصحيح الأداة من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الأداة، حيث أعطيت إجابتهم بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، وأعطيت إجابتهم بدرجة كبيرة (4) درجات، وأعطيت إجابتهم بدرجة متوسطة (3) درجات، وأعطيت إجابتهم بدرجة ضعيفة (درجتان)، وأعطيت إجابتهم بدرجة ضعيفة جداً (درجة واحدة).

12.3 مفتاح التصحيح لقراءة المتوسطات الحسابية:

جدول (4.3): قراءة المتوسطات الحسابية

فئات المتوسط الحسابي	التقويم البديل: الواقع والمأمول
	التقدير
2.33-1.00	منخفضة
3.67-2.34	متوسطة
5.00-3.68	مرتفعة

1.4 المقدمة:

يتضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة.

2.4 نتائج أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وذلك كما هو موضح في الجدول (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة الاستخدام
التقويم المعتمد على الأداء	3.06	0.56	61.2	4	متوسطة
التقويم بالملاحظة	3.18	0.56	63.6	3	متوسطة
التقويم بالتواصل	3.24	0.54	64.8	2	متوسطة
تقويم مراجعة الذات	2.84	0.64	56.8	5	متوسطة
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	3.31	0.57	66.2	1	متوسطة
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل	**3.13**	**0.58**	62.6	**متوسطة**	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (1.4) أن واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل (3.13) وبنسبة مئوية بلغت (62.6%). حيث جاء في المركز الأول التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) بمتوسط حسابي بلغ (3.31) ونسبة مئوية (66.2%)، وجاء في المركز الثاني التقويم بالتواصل بمتوسط حسابي بلغ (3.24) ونسبة مئوية (64.8%)، وجاء في المركز الثالث التقويم بالملاحظة بمتوسط حسابي بلغ (3.18) ونسبة مئوية (63.6%)، واحتل المركز الرابع التقويم المعتمد على الأداء بمتوسط حسابي بلغ (3.06) ونسبة مئوية (61.2%)، وحل في المركز الخامس والأخير تقويم مراجعة الذات بمتوسط حسابي بلغ (2.84) ونسبة مئوية (56.8%).

أما فيما يتعلق بواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين لكل مجال من مجالات التقويم البديل، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مجال على النحو التالي:

أ) مجال التقويم المعتمد على الأداء، ويبينه الجدول (2.4) في الملحق (7):

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.4) أن واقع استخدام التقويم المعتمد على الأداء في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم المعتمد على الأداء في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (3.06) بنسبة مئوية بلغت (61.2%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.61 – 3.44).

ويتضح من الجدول (2.4) أن الفقرات (9، 2) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة لواقع استخدام التقويم المعتمد على الأداء في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يحدد المعلمون العلامة المقابلة لكل مستوى من مستويات أداء طلبتهم، يتابع المعلمون طلبتهم في مراحل مختلفة أثناء أدائهم للمهمات الدراسية.

في حين أن الفقرات (6، 8) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة لواقع استخدام التقويم المعتمد على الأداء في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يتيح المعلمون لطلبتهم فرصة المشاركة بتقييم أقرانهم من خلال قيامهم بتسجيل الملاحظات، يقوّم المعلمون طلبتهم من خلال عرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح فكرة ما.

ب) مجال التقويم بالملاحظة، ويبينه الجدول (3.4):

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام التقويم بالملاحظة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب	واقع الاستخدام
.1	يحدد المعلمون بدقة السلوك المقصود ملاحظته لدى طلبتهم	3.21	0.82	64.2	3	متوسط
.2	يوفر المعلمون معلومات كمية ونوعية من خلال الملاحظة عن نتاجات التعلم مما يوفر درجة عالية من الثقة	3.16	0.83	63.2	5	متوسط
.3	يوزع المعلمون اهتمامهم على جميع طلبتهم أثناء توظيف الملاحظة كأداة للتقييم	3.53	0.80	70.6	2	متوسط
.4	يدوّن المعلمون ملاحظاتهم حول تطور كل طالب بصورة مستمرة	3.18	0.88	63.6	4	متوسط
.5	يستخدم المعلمون بطاقات ملاحظة لمعرفة مدى تقدم طلبتهم في المهارات المحددة أسبوعياً	2.66	0.90	53.1	7	متوسط
.6	يدوّن المعلمون ملاحظاتهم في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه طلبتهم من أفكار	2.83	0.84	56.7	6	متوسط
.7	يستخدم المعلمون الملاحظة المسجلة عن الطالب في التقويم النهائي	3.18	0.86	63.6	4	متوسط
.8	يلاحظ المعلمون تفاعل طلبتهم داخل الغرفة الصفية	3.72	0.92	74.4	1	كبير
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم بالملاحظة		**3.18**	**0.85**	**63.6**	**متوسط**	

*النسب بعد التقريب

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.4) أن واقع استخدام التقويم بالملاحظة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم بالملاحظة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (3.18) بنسبة مئوية بلغت (63.6%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.66 – 3.72).

ويتضح من الجدول (3.4) أن الفقرات (17، 12) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة لواقع استخدام التقويم بالملاحظة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يلاحظ المعلمون تفاعل طلبتهم داخل الغرفة الصفية، يوزع المعلمون اهتمامهم على جميع طلبتهم أثناء توظيف الملاحظة كأداة للتقييم.

في حين أن الفقرات (14، 15) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة لواقع استخدام التقويم بالملاحظة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يستخدم المعلمون بطاقات ملاحظة لمعرفة مدى تقدم طلبتهم في المهارات المحددة أسبوعياً، يدوّن المعلمون ملاحظاتهم في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه طلبتهم من أفكار.

ج) مجال التقويم بالتواصل، ويبينه الجدول (4.4) في الملحق (8):

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4.4) أن واقع استخدام التقويم بالتواصل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم بالتواصل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (3.24) بنسبة مئوية بلغت (64.8%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.72 – 3.44).

ويتضح من الجدول رقم (4.4) أن الفقرات (18، 21) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة لواقع استخدام التقويم بالتواصل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يصيغ المعلمون الأسئلة بشكل واضح للطلبة، يقوّم المعلمون الإجابة فور الحصول عليها.

في حين أن الفقرات (25، 22) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة لواقع استخدام التقويم بالتواصل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يعيّن المعلمون موضوع للكتابة مثل المقالة ثم يناقش مع الصف قائمة معايير لتقويمها، يشجع المعلمون طلبتهم عن طريق الأسئلة المتتابعة للحصول على مزيد من الإجابات.

د) مجال تقويم مراجعة الذات، ويبينه الجدول (5.4) في الملحق (9):

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5.4) أن واقع استخدام تقويم الذات في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لواقع استخدام تقويم الذات في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (2.84) بنسبة مئوية بلغت (56.8%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.57 – 3.26).

ويتضح من الجدول (5.4) أن الفقرات (29، 32) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة لواقع استخدام تقويم الذات في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يحول المعلمون الخبرة السابقة لدى طلبتهم إلى تعلم بتقييم ما يقدمونه وتحديد ما سيعلمونه، يساعد المعلمون طلبتهم في انتقاء محتويات الملف وفقاً لخطوط عريضة.

في حين أن الفقرات (28، 27) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة لواقع استخدام تقويم الذات في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يشجع المعلمون طلبتهم على تقويم ذواتهم باستخدام قائمة المراجعة والاستبانات والاختبارات والتقديرات الذاتية، يكلف المعلمون طلبتهم باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها في مادة معينة.

هـ) مجال التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)، ويبينه الجدول (6.4):

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	واقع الاستخدام
.9	يستخدم المعلمون الأسئلة الشاملة وفقاً لجدول المواصفات	3.06	0.75	61.3	8	متوسط
.10	يعد المعلمون اختبارات تقيس مهارات التفكير عند طلبتهم	3.01	0.91	60.1	9	متوسط
.11	يصحح المعلمون الأسئلة بموضوعية	3.63	0.86	72.6	1	متوسط
.12	يوزع المعلم الأسئلة على المادة التعليمية بالاعتماد على جدول المواصفات	3.25	0.78	64.9	5	متوسط
.13	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى	3.24	0.91	64.7	6	متوسط
.14	يحلل المعلمون نتائج الاختبار للوقوف على مستويات طلبتهم ووضع مقترحات لرفع تحصيلهم	3.45	0.91	69.0	4	متوسط
.15	يستخدم المعلمون الأسئلة بمختلف أنواعها	3.56	0.84	71.3	2	متوسط
.16	يختار المعلمون التدريج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى تقدم طلبتهم	3.46	0.90	69.2	3	متوسط
.17	يستعين المعلمون لتقويم الطلبة بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة	3.17	0.97	63.5	7	متوسط
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)		**3.31**	**0.87**	**66.3**	**متوسط**	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4) أن واقع استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)

في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (3.31) بنسبة مئوية بلغت (66.3%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.01 – 3.63).

ويتضح من الجدول (6.4) أن الفقرات (37، 41) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة لواقع استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يصحح المعلمون الأسئلة بموضوعية، يستخدم المعلمون الأسئلة بمختلف أنواعها.

في حين أن الفقرات (36، 35) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة لواقع استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يعد المعلمون اختبارات تقيس مهارات التفكير عند طلبتهم، يستخدم المعلمون الأسئلة الشاملة وفقاً لجدول المواصفات.

حيث انبثق عن السؤال الأول الفرضيات (1–4) الآتية:

أولاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية.

لفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية، وذلك كما هو موضح في الجدول (7.4):

جدول (7.4): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم المعتمد على الأداء	الخليل	108	3.16	0.53
	شمال الخليل	73	3.17	0.61
	جنوب الخليل	105	2.95	0.56
	يطا	58	2.94	0.51
	المجموع	**344**	**3.06**	**0.56**
التقويم بالملاحظة	الخليل	108	3.28	0.45
	شمال الخليل	73	3.13	0.68
	جنوب الخليل	105	3.14	0.58
	يطا	58	3.15	0.56
	المجموع	**344**	**3.18**	**0.56**
التقويم بالتواصل	الخليل	108	3.28	0.51
	شمال الخليل	73	3.36	0.62
	جنوب الخليل	105	3.11	0.47
	يطا	58	3.25	0.56
	المجموع	**344**	**3.24**	**0.54**
تقويم مراجعة الذات	الخليل	108	2.95	0.65
	شمال الخليل	73	2.96	0.73
	جنوب الخليل	105	2.69	0.58
	يطا	58	2.77	0.58
	المجموع	**344**	**2.84**	**0.64**
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	الخليل	108	3.36	0.49
	شمال الخليل	73	3.46	0.67
	جنوب الخليل	105	3.19	0.53
	يطا	58	3.26	0.60
	المجموع	**344**	**3.31**	**0.57**
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل	الخليل	108	3.20	0.39
	شمال الخليل	73	3.21	0.57
	جنوب الخليل	105	3.01	0.45
	يطا	58	3.07	0.48
	المجموع	**344**	**3.12**	**0.47**

يتضح من الجدول (7.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية. وللتحقق من دلالة هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (8.4):

جدول (8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية.(ن= 344)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	3.964	3	1.321	**4.311****	**0.005**	**دالة عند 0.01**
	داخل المجموعات	104.201	340	0.306			
	المجموع	108.165	343	-------			
التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	1.445	3	0.482	1.528	0.207	غير دالة
	داخل المجموعات	107.205	340	0.315			
	المجموع	108.651	343	-------			
التقويم بالتواصل	بين المجموعات	2.824	3	0.941	**3.313***	**0.020**	**دالة عند 0.05**
	داخل المجموعات	96.609	340	0.284			
	المجموع	99.433	343	-------			
تقويم مراجعة الذات	بين المجموعات	5.098	3	1.699	**4.213****	**0.006**	**دالة عند 0.01**
	داخل المجموعات	137.154	340	0.403			
	المجموع	142.253	343	-------			
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	بين المجموعات	3.506	3	1.169	**3.701***	**0.012**	**دالة عند 0.05**
	داخل المجموعات	107.385	340	0.316			
	المجموع	110.892	343	-------			
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل	**بين المجموعات**	**2.736**	**3**	**0.912**	**4.211****	**0.006**	**دالة عند 0.01**
	داخل المجموعات	**73.634**	**340**	**0.217**			
	المجموع	**76.370**	**343**	**-------**			

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (8.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (9.4).

جدول (9.4): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية

المجال	المقارنات	المتوسط الحسابي	شمال الخليل	جنوب الخليل	يطا
التقويم المعتمد على الأداء	الخليل	3.16	-------	0.20400*	0.21768*
	شمال الخليل	3.17		0.21809*	0.23177*
	جنوب الخليل	2.95	-------		-------
	يطا	2.94	-------	-------	
التقويم بالتواصل	الخليل	3.28	-------	0.16233*	-------
	شمال الخليل	3.36		0.24359*	-------
	جنوب الخليل	3.11	-------		-------
	يطا	3.25	-------	-------	
تقويم مراجعة الذات	الخليل	2.95	-------	0.26076*	-------
	شمال الخليل	2.96		0.27518*	-------
	جنوب الخليل	2.69	-------		-------
	يطا	2.77	-------	-------	
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	الخليل	3.36	-------	0.17266*	-------
	شمال الخليل	3.46		0.26661*	-------
	جنوب الخليل	3.19	-------		-------
	يطا	3.26	-------	-------	
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل	الخليل	3.20	-------	0.18915*	-------
	شمال الخليل	3.21		0.20222*	-------
	جنوب الخليل	3.01	-------		-------
	يطا	3.07	-------	-------	

*** الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (9.4) إلى أن الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية كانت لصالح مديريتي الخليل وشمال الخليل التي كان واقع استخدام التقويم المعتمد على الأداء فيها أعلى؛ وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

ثانياً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

لفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

جدول (10.4) نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (ن = 344).

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
التقويم المعتمد على الأداء	مدير	268	3.15	0.52	6.061**	0.000	دالة عند 0.01
	مشرف	76	2.73	0.58			
التقويم بالملاحظة	مدير	268	3.28	0.54	6.119**	0.000	دالة عند 0.01
	مشرف	76	2.85	0.53			
التقويم بالتواصل	مدير	268	3.31	0.52	4.424**	0.000	دالة عند 0.01
	مشرف	76	3.00	0.53			
تقويم مراجعة الذات	مدير	268	2.96	0.61	6.828**	0.000	دالة عند 0.01
	مشرف	76	2.42	0.57			
التقويم بالورقة والقلم	مدير	268	3.42	0.53	6.754**	0.000	دالة عند 0.01
	مشرف	76	2.95	0.56			
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل	مدير	268	3.22	0.44	7.647**	0.000	دالة عند 0.01
	مشرف	76	2.79	0.41			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 342**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (10.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمجالات التقويم البديل وللدرجة الكلية على الترتيب (6.061، 6.119، 4.424، 6.828، 6.754، 7.647) وجميعها أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)؛ وعليه ترفض الفرضية الصفرية.

ثالثاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس.

لفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس، ظهرت في الجدول (11.4) في الملحق (10).

تشير النتائج الواردة في الجدول (11.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل (2.172) بدلالة إحصائية بلغت (0.031) ودالة إحصائياً، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ (3.18) مقابل (3.07) للذكور؛ وعليه ترفض الفرضية الصفرية.

رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (12.4) نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = 344).

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
التقويم المعتمد على الأداء	بكالوريوس	243	3.09	0.56	1.476	0.141	غير دالة
	ماجستير فأعلى	101	2.99	0.56			
التقويم بالملاحظة	بكالوريوس	243	3.21	0.57	1.323	0.187	غير دالة
	ماجستير فأعلى	101	3.12	0.55			
التقويم بالتواصل	بكالوريوس	243	3.24	0.52	-0.061	0.951	غير دالة
	ماجستير فأعلى	101	3.24	0.59			
تقويم مراجعة الذات	بكالوريوس	243	2.90	0.66	2.517	0.012	دالة عند 0.05
	ماجستير فأعلى	101	2.71	0.58			
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	بكالوريوس	243	3.34	0.57	1.110	0.268	غير دالة
	ماجستير فأعلى	101	3.26	0.56			
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل	بكالوريوس	243	3.15	0.47	1.645	0.101	غير دالة
	ماجستير فأعلى	101	3.06	0.46			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 342**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (12.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل (1.645) بدلالة إحصائية بلغت (0.101) وغير دالة إحصائياً، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

السؤال الثاني: ما المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وذلك كما هو موضح في الجدول (13.4).

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة المأمول
التقويم المعتمد على الأداء	4.44	0.42	88.8	4	كبيرة
التقويم بالملاحظة	4.49	0.45	89.8	3	كبيرة
التقويم بالتواصل	4.53	0.38	90.5	2	كبيرة
تقويم مراجعة الذات	4.38	0.50	87.6	5	كبيرة
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	4.58	0.41	91.6	1	كبيرة
الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل	**4.48**	**0.43**	**89.7**	**كبيرة**	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (13.4) أن المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل (4.48) وبنسبة مئوية بلغت (89.7%). حيث جاء في المركز الأول التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) بمتوسط حسابي بلغ (4.58) ونسبة مئوية (91.6%)، وجاء في المركز الثاني التقويم بالتواصل بمتوسط حسابي بلغ (4.53) ونسبة مئوية (90.5%)، وجاء في المركز الثالث التقويم بالملاحظة بمتوسط حسابي بلغ (4.49) ونسبة مئوية (89.8%)، واحتل المركز الرابع التقويم المعتمد على الأداء بمتوسط حسابي بلغ (4.44) ونسبة مئوية (88.8%)، وحل في المركز الخامس والأخير تقويم مراجعة الذات بمتوسط حسابي بلغ (4.38) ونسبة مئوية (87.6%).

أمـا فيمـا يتعلـق بالمـأمول مـن اسـتخدام التقـويم البـديل فـي المـدارس الحكوميـة فـي محافظـة الخليـل مـن وجهـة نظـر المـديرين والمشـرفين التربـويين لكـل مجـال مـن مجـالات التقـويم البـديل، فقـد اسـتخرجت المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة والأوزان النسـبية لكـل مجـال علـى النحو التالي:

أ) مجال التقويم المعتمد على الأداء، ويبينه الجدول (14.4):

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم المعتمد على الأداء من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة المأمول
.1	يكلـف المعلمـون طلبـتهم بتقـديم عـرض مخطـط لموضوع ما	4.40	0.62	88.0	5	كبيرة
.2	يتابع المعلمون طلبتهم في مراحل مختلفة أثناء أدائهم للمهمات الدراسية	4.57	0.57	91.5	2	كبيرة
.3	يكلف المعلمون طلبتهم بأداء مهمات محددة لإظهار مهاراتهم المعرفية	4.46	0.63	89.2	3	كبيرة
.4	يقوّم المعلمون طلبتهم بطرق مختلفة مثل البحث عن مواقف حياتية حقيقية مشابهة	4.45	0.63	89.1	4	كبيرة
.5	يقوّم المعلم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة	4.34	0.66	86.8	6	كبيرة
.6	يتيح المعلمون لطلبتهم فرصة المشاركة بتقييم أقرانهم من خلال قيامهم بتسجيل الملاحظات	4.19	0.70	83.9	7	كبيرة
.7	يزوّد المعلمون طلبتهم بتغذية راجعة لتحديد مستوى أدائهم	4.58	0.56	91.5	1	كبيرة
.8	يقوّم المعلمون طلبتهم من خلال عرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح فكرة ما	4.40	0.62	88.0	5	كبيرة
.9	يحدد المعلمون العلامة المقابلة لكل مستوى من مستويات أداء طلبتهم	4.57	0.62	91.5	2	كبيرة
الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم المعتمد على الأداء		**4.44**	**0.62**	**88.8**		**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (14.4) أن المأمول من استخدام التقويم المعتمد على الأداء في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم المعتمد على الأداء في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (4.44) بنسبة مئوية بلغت (88.8%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.19 – 4.58).

ويتضح من الجدول رقم (14.4) أن الفقرات (7، 2) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة للمأمول من استخدام التقويم المعتمد على الأداء في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يتيح المعلمون لطلبتهم فرصة المشاركة بتقييم أقرانهم من خلال قيامهم بتسجيل الملاحظات، يتابع المعلمون طلبتهم في مراحل مختلفة أثناء أدائهم للمهمات الدراسية.

في حين أن الفقرات (6، 5) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة للمأمول من استخدام التقويم المعتمد على الأداء في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يتيح المعلمون لطلبتهم فرصة المشاركة بتقييم أقرانهم من خلال قيامهم بتسجيل الملاحظات، يقوّم المعلم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة.

ب) مجال التقويم بالملاحظة، ويبينه الجدول (15.4) في الملحق (10).

تشير المعطيات الواردة في الجدول (15.4) أن المأمول من استخدام التقويم بالملاحظة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم بالملاحظة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (4.49) بنسبة مئوية بلغت (89.8%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.19 – 4.70).

ويتضح من الجدول (15.4) أن الفقرات (17، 12) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة للمأمول من استخدام التقويم بالملاحظة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يلاحظ المعلمون تفاعل طلبتهم داخل الغرفة الصفية، يوزع المعلمون اهتمامهم على جميع طلبتهم أثناء توظيف الملاحظة كأداة للتقييم.

في حين أن الفقرات (14، 15) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة للمأمول من استخدام التقويم بالملاحظة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يستخدم المعلمون بطاقات ملاحظة لمعرفة مدى تقدم طلبتهم في المهارات المحددة أسبوعياً، يدوّن المعلمون ملاحظاتهم في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه طلبتهم من أفكار.

ج) مجال التقويم بالتواصل، ويبينه الجدول (16.4):

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم بالتواصل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة المأمول
.10	يصيغ المعلمون الأسئلة بشكل واضح للطلبة	4.67	0.56	93.3	1	كبيرة
.11	يعيد المعلمون السؤال بصور مختلفة حتى يفهم طلبتهم الهدف من السؤال	4.59	0.56	91.8	3	كبيرة
.12	يعطي المعلمون الوقت الكافي لطلبتهم للإجابة	4.65	0.55	92.9	2	كبيرة
.13	يقوّم المعلمون الإجابة فور الحصول عليها	4.56	0.60	91.1	4	كبيرة
.14	يشجع المعلمون طلبتهم عن طريق الأسئلة المتتابعة للحصول على مزيد من الإجابات	4.38	0.63	87.6	7	كبيرة
.15	يسجل المعلمون علامات طلبتهم في سجل خاص موضحاً ما تم اتقانه	4.53	0.61	90.6	5	كبيرة
.16	يستمع المعلمون لسرد طلبتهم للإجابات لتقرير مدى صحة الإجابة	4.52	0.60	90.4	6	كبيرة
.17	يعيّن المعلمون موضوع للكتابة مثل المقالة ثم يناقش مع الصف قائمة معايير لتقويمها	4.33	0.67	86.6	8	كبيرة
الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم بالتواصل		**4.53**	**0.60**	**90.5**		**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (16.4) أن المأمول من استخدام التقويم بالتواصل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم بالتواصل في المدارس الحكومية في

محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (4.53) بنسبة مئوية بلغت (90.5%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.33 – 4.67).

ويتضح من الجدول رقم (16.4) أن الفقرات (18، 20) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة للمأمول من استخدام التقويم بالتواصل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يصيغ المعلمون الأسئلة بشكل واضح للطلبة، يعطي المعلمون الوقت الكافي لطلبتهم للإجابة.

في حين أن الفقرات (25، 22) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة للمأمول من استخدام التقويم بالتواصل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يعيّن المعلمون موضوع للكتابة مثل المقالة ثم يناقش مع الصف قائمة معايير لتقويمها، يشجع المعلمون طلبتهم عن طريق الأسئلة المتتابعة للحصول على مزيد من الإجابات.

د) مجال تقويم مراجعة الذات، ويبينه الجدول (17.4) في الملحق (12):

تشير المعطيات الواردة في الجدول (17.4) أن المأمول من استخدام تقويم الذات في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لواقع استخدام تقويم الذات في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (4.38) بنسبة مئوية بلغت (87.6%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.25 – 4.54).

ويتضح من الجدول (17.4) أن الفقرات (29، 26) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة للمأمول من استخدام تقويم الذات في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين

التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يحول المعلمون الخبرة السابقة لدى طلبتهم إلى تعلم بتقييم ما يقدمونه وتحديد ما سيعلمونه، يتيح المعلمون لطلبتهم تقويم تعلمهم ذاتياً باكتشاف أخطائهم.

في حين أن الفقرات (28، 27) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة للمأمول من استخدام تقويم الذات في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يشجع المعلمون طلبتهم على تقويم ذواتهم باستخدام قائمة المراجعة والاستبانات والاختبارات والتقديرات الذاتية، يكلف المعلمون طلبتهم باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها في مادة معينة.

هـ) مجال التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)، ويبينه الجدول (18.4):

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة المأمول
.18	يستخدم المعلمون الأسئلة الشاملة وفقاً لجدول المواصفات	4.62	0.57	92.3	3	كبيرة
.19	يعد المعلمون اختبارات تقيس مهارات التفكير عند طلبتهم	4.54	0.63	90.9	7	كبيرة
.20	يصحح المعلمون الأسئلة بموضوعية	4.71	0.49	94.2	1	كبيرة
.21	يوزع المعلم الأسئلة على المادة التعليمية بالاعتماد على جدول المواصفات	4.57	0.62	91.4	6	كبيرة
.22	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى	4.52	0.62	90.5	8	كبيرة
.23	يحلل المعلمون نتائج الاختبار للوقوف على مستويات طلبتهم ووضع مقترحات لرفع تحصيلهم	4.58	0.62	91.6	5	كبيرة
.24	يستخدم المعلمون الأسئلة بمختلف أنواعها	4.69	0.53	93.8	2	كبيرة
.25	يختار المعلمون التدريج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى تقدم طلبتهم	4.60	0.63	92.0	4	كبيرة
.26	يستعين المعلمون لتقويم الطلبة بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة	4.36	0.75	87.2	9	كبيرة
الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)		**4.58**	**0.61**	**91.6**	**كبيرة**	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (18.4) أن المأمول من استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (4.58) بنسبة مئوية بلغت (91.6%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.36 – 4.71).

ويتضح من الجدول (18.4) أن الفقرات (37، 41) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة لواقع استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يصحح المعلمون الأسئلة بموضوعية، يستخدم المعلمون الأسئلة بمختلف أنواعها.

في حين أن الفقرات (43، 39) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة لواقع استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: يستعين المعلمون لتقويم الطلبة بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة، تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى.

وانبثق عن السؤال الثاني الفرضيات من (1–4) التالية:

أولاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية.

لفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية، وذلك كما هو موضح في الجدول (19.4):

جدول (19.4): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم المعتمد على الأداء	الخليل	108	4.53	0.33
	شمال الخليل	73	4.35	0.54
	جنوب الخليل	105	4.45	0.40
	يطا	58	4.39	0.43
	المجموع	**344**	**4.44**	**0.42**
التقويم بالملاحظة	الخليل	108	4.61	0.30
	شمال الخليل	73	4.35	0.68
	جنوب الخليل	105	4.48	0.38
	يطا	58	4.46	0.43
	المجموع	**344**	**4.49**	**0.45**
التقويم بالتواصل	الخليل	108	4.62	0.29
	شمال الخليل	73	4.45	0.50
	جنوب الخليل	105	4.49	0.36
	يطا	58	4.53	0.40
	المجموع	**344**	**4.53**	**0.38**
تقويم مراجعة الذات	الخليل	108	4.51	0.40
	شمال الخليل	73	4.26	0.69
	جنوب الخليل	105	4.35	0.45
	يطا	58	4.32	0.46
	المجموع	**344**	**4.38**	**0.50**
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	الخليل	108	4.63	0.38
	شمال الخليل	73	4.48	0.56
	جنوب الخليل	105	4.61	0.33
	يطا	58	4.55	0.36
	المجموع	**344**	**4.58**	**0.41**
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل	الخليل	108	4.58	0.24
	شمال الخليل	73	4.38	0.55
	جنوب الخليل	105	4.47	0.32
	يطا	58	4.44	0.34
	المجموع	**344**	**4.48**	**0.37**

يتضح من الجدول (19.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية. وللتحقق من دلالة هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (20.4):

جدول (20.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية. (ن= 344)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	1.622	3	0.541	3.074*	0.028	**دالة عند 0.05**
	داخل المجموعات	59.793	340	0.176			
	المجموع	61.415	343	-------			
التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	3.062	3	1.021	5.110**	0.002	**دالة عند 0.01**
	داخل المجموعات	67.907	340	0.200			
	المجموع	70.969	343	-------			
التقويم بالتواصل	بين المجموعات	1.411	3	0.470	3.274*	0.021	**دالة عند 0.05**
	داخل المجموعات	48.840	340	0.144			
	المجموع	50.251	343	-------			
تقويم مراجعة الذات	بين المجموعات	3.068	3	1.023	4.169**	0.006	**دالة عند 0.01**
	داخل المجموعات	83.382	340	0.245			
	المجموع	86.450	343	-------			
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	بين المجموعات	1.220	3	0.407	2.448	0.064	غير دالة
	داخل المجموعات	56.466	340	0.166			
	المجموع	57.686	343	-------			
الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل	**بين المجموعات**	**1.854**	**3**	**0.618**	**4.629****	**0.003**	**دالة عند 0.01**
	داخل المجموعات	**45.403**	**340**	**0.134**			
	المجموع	**47.258**	**343**	**-------**			

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).** *** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (20.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية، حيث ظهرت فروق في الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل، وظهرت فروق في مجال التقويم المعتمد على

الأداء، وفي مجال التقويم بالملاحظة، وفي مجال التقويم بالتواصل، كما ظهرت الفروق في مجال تقويم مراجعة الذات.

في حين لم تظهر فروق في مجال التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لهذا المجال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وغير دالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (21.4).

جدول (21.4): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية

المجال	المقارنات	المتوسط الحسابي	شمال الخليل	جنوب الخليل	يطا
التقويم المعتمد على الأداء	الخليل	4.53	0.17922*	------	0.14272*
	شمال الخليل	4.35		------	------
	جنوب الخليل	4.45	------		------
	يطا	4.39	------	------	
التقويم بالملاحظة	الخليل	4.61	0.25897*	0.13724*	0.15437*
	شمال الخليل	4.35		------	------
	جنوب الخليل	4.48	------		------
	يطا	4.46	------	------	
التقويم بالتواصل	الخليل	4.62	0.16197*	0.12884*	------
	شمال الخليل	4.45		------	------
	جنوب الخليل	4.49	------		
	يطا	4.53	------	------	
تقويم مراجعة الذات	الخليل	4.51	0.24442*	0.15582*	0.19125*
	شمال الخليل	4.26		------	------
	جنوب الخليل	4.35	------		------
	يطا	4.32	------	------	
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل	الخليل	4.58	0.19905*	0.10288*	0.13285*
	شمال الخليل	4.38		------	------
	جنوب الخليل	4.47	------		------
	يطا	4.44	------	------	

*** الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (21.4) إلى أن الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية إلى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل لصالح مديرية الخليل التي كان المأمول من استخدام التقويم البديل عندهم أعلى؛ وعليه ترفض الفرضية الصفرية.

ثانيا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

لفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي كما يظهر في جدول (22.4) في ملحق (13).

تشير النتائج الواردة في الجدول (22.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل (1.974) بدلالة إحصائية (0.049) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). حيث كانت الفروق في الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل لصالح المديرين بمتوسط حسابي بلغ (4.50) مقابل (4.41) للمشرفين؛ وعليه ترفض الفرضية الصفرية.

ثالثاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس.

لفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (23.4) نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس (ن = 344).

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
التقويم المعتمد على الأداء	ذكر	175	4.44	0.38	-0.011	0.991	غير دالة
	أنثى	169	4.44	0.46			
التقويم بالملاحظة	ذكر	175	4.49	0.39	0.036	0.971	غير دالة
	أنثى	169	4.49	0.51			
التقويم بالتواصل	ذكر	175	4.55	0.37	1.105	0.270	غير دالة
	أنثى	169	4.50	0.39			
تقويم مراجعة الذات	ذكر	175	4.42	0.45	1.562	0.119	غير دالة
	أنثى	169	4.33	0.55			
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	ذكر	175	4.58	0.38	0.129	0.898	غير دالة
	أنثى	169	4.57	0.44			
الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل	ذكر	175	4.50	0.31	0.688	0.492	غير دالة
	أنثى	169	4.47	0.43			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 342**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (23.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل (0.688) بدلالة إحصائية بلغت

(0.492) وهي غير دالة إحصائياً، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (24.4) نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = 344).

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
التقويم المعتمد على الأداء	بكالوريوس	243	4.42	0.45	-1.189	0.235	غير دالة
	ماجستير فأعلى	101	4.48	0.33			
التقويم بالملاحظة	بكالوريوس	243	4.48	0.48	-0.508	0.612	غير دالة
	ماجستير فأعلى	101	4.51	0.38			
التقويم بالتواصل	بكالوريوس	243	4.51	0.41	-1.171	0.242	غير دالة
	ماجستير فأعلى	101	4.56	0.31			
تقويم مراجعة الذات	بكالوريوس	243	4.36	0.53	-0.780	0.436	دالة عند 0.05
	ماجستير فأعلى	101	4.41	0.42			
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	بكالوريوس	243	4.55	0.45	**-2.129***	**0.034**	**دالة عند 0.05**
	ماجستير فأعلى	101	4.65	0.30			
الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل	بكالوريوس	243	4.46	0.40	-1.336	0.182	غير دالة
	ماجستير فأعلى	101	4.52	0.28			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 342**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (24.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل (1.336) بدلالة إحصائية بلغت (0.182) وغير دالة إحصائياً، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة

1.5 المقدمة

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، وفقا لأسئلتها، ثم عرضاً للتوصيات التي توصلت إليها الدراسة بناء على نتائجها.

2.5 مناقشة اسئلة الاستبانة

1.2.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

تبين من خلال نتائج الدراسة بأن واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل (3.13) وبنسبة مئوية بلغت (62.6%). حيث جاء في المركز الأول التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وجاء في المركز الثاني التقويم بالتواصل بمتوسط حسابي بلغ (3.24)، وجاء في المركز الثالث التقويم بالملاحظة بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، واحتل المركز الرابع التقويم المعتمد على الأداء بمتوسط حسابي بلغ (3.06)،

وحل في المركز الخامس والأخير تقويم مراجعة الذات بمتوسط حسابي بلغ (2.84)، فكانت جميعها بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النسبة إلى أن هذا النوع من التقويم (التقويم البديل) وفقاً لوجهة نظر أفراد العينة يعتبر حديث التطبيق في وزارة التعليم، فالأساليب التقليدية هي الأساليب التي ألفوها واعتادوا عليها ورسخت في أذهانهم كممارسات تقويمية منذ كان المعلمون أنفسهم طلبة إلى وقت ليس بالبعيد، كما أن مثل هذه الاستراتيجيات التقويمية قد يكونوا لم يمروا بها أثناء دراستهم الجامعية لحداثتها، ولم يتلقوا دورات تدريبية مختصة بهذا من قبل، كما أن لخصوصية بعض المواد والمراحل الدراسية مبرر وراء هذه النسبة فإن بعض المواد وبعض المراحل الدراسية قد يكون بها استخدام هذه الاستراتيجيات يتطلب تجهيزات معينة غير موفرة.

أما السبب في أن التقويم بالورقة والقلم جاء بالمرتبة الأولى، تعزو الباحثة هذا الأمر إلى كون التقويم بالورقة والقلم هو تقويم تقليدي–حديث نوعاً ما، وقد درج عليه المعلمون القدماء لأنهم اعتادوا على استخدامها، لقناعتهم بأن هذا النوع نت الأساليب التقويمية قادر على قياس مدى امتلاك الطلبة للمهارات الواردة في المنهاج، وأن هذا النوع من التقويم يكشف بسهولة عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، كما أنه سهل التطبيق وسهل تفسير النتائج. أما تقويم مراجعة الذات فقد جاء بأدنى مراتب المجالات وذلك نظراً لافتقار المعلمين لمهارة التعامل مع هذا النوع من الأساليب التقويمية، مما يؤدي لعدم قدرتهم على تدريب الطلبة على هذه المهارات، كما يمكن تفسيرها بعدم اهتمام وحرص المعلمين على هذا النوع من التقويم، وكثرة الموضوعات والمهام التدريسية المتضمنة في المنهج التدريسي والتي تطلب من المعلم الانتهاء منها في وقت محدد.

اتفقت هذه النتائج مع دراسة (حسن، 2012) التي هدفت إلى استقصاء معتقدات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التقويم البديل، ودراسة (عفانة، 2011) التي هدفت إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا، في حين اختلفت مع دراسة البشير وبرهم (2012) التي هدفت لاستقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وكانت درجة الاستخدام قليلة، كما خالفت النتائج دراسة ريان (2015) التي سعت إلى معرفة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل واتضح أن درجة الممارسات كانت مرتفعة، ودراسة العليان(2014) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل وجاءت بدرجة عالية.

2.2.5 مناقشة نتائج فرضيات سؤال الدراسة الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير {المديرية، الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي}.

حيث تم عرض نتائج فرضيات هذا السؤال من خلال:

أولاً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية.

– تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المديرية.

حيث ظهرت الفروق في الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل، لصالح مديريتي الخليل وشمال الخليل اللتان كان فيهما واقع التقويم البديل أعلى، وعلى الرغم من أن لوائح الأنظمة والقوانين المعمول بها في كافة المديريات هي ذاتها، ولكن تعزو الباحثة السبب في ذلك إلى إجابات المبحوثين على مجالات الاستبانة، فإن التفاوت في الالتزام بتطبيق ما يأتي في الكتب الوزارية يختلف تطبيقها من مديرية إلى أخرى بناء على اجتهادات التوجيه والإشراف التربوي بناء على الواقع الموجود في كل مديرية، هذا إلى جانب وجهات النظر التي ينتهجها المشرفون والمدراء في تقييمهم للمعلمين وأدائهم وفق ما يرونه مناسباً وفقا للواقع الموجود في مدارسهم وبين معلميهم.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة السويهري (2013) التي أظهرت أن هناك فروق دالة إحصائياً تعزي لمتغير المديرية في واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل.

ثانياً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

– أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، حيث كانت الفروق لصالح المدراء مقابل المشرفيين التربويين.

يمكن تفسير الفروق لصالح المدراء، في أن المدير يعتبر مشرف مقيم في المدرسة، ويعتبر تفاعله مع معلميه أكبر من تفاعل المشرفين التربويين معهم، مما يمكنه من متابعة المعلم بشكل أكبر من المشرف، إضافة إلى دوره الرقابي بصورة دورية وبفترات زمنية متقاربة مما يجعله قادراً على تحديد الواقع للتقويم البديل بصورة أدق، كما أنه يكون على إطلاع أشمل بكافة الأعمال الكتابية للمعلم، وبإمكانه تحديد تغذية راجعة عن أساليب التقويم المستخدمة أيضا من خلال الطلبة أو ذويهم، كما أن المعلم يهدف إلى إبراز مستوى معلميه وواقعهم بشكل مميز لتظهر مدرسته بصورة مميزة، بينما يتعامل المشرف مع قاعدة أكبر من المعلمين من ذات التخصص مما يجعل حكمه على الأساليب يختص بمرحلة وتخصص معين، بعكس المدراء الذين يشرفون على معلميهم بمختلف المراحل التدريسية وبكافة التخصصات.

ثالثاً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس.

– تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وترجع الباحثة وجود هذه الفروق إلى أن مدارس الإناث تميل عادة إلى الانضباط والالتزام بالقوانين والقواعد المنظمة للعمل، ويرجع ذلك إلى الطبيعة البشرية، فالأنثى عادة تميل إلى الاهتمام بتنفيذ ما يطلب منها من قوانين من قبل الجهات الإدارية العليا ومن قبل الإشراف والتوجيه التربوي، في حين أن غالبية الذكور يميلون إلى الجانب التقليدي الذي درجوا عليه، بعكس معظم الاناث اللواتي يعتبرن أكثر اهتماماً بمواكبة المستجدات التربوية في مجال التقويم البديل، وأكثر تطبيقاً لما تدربن عليه فيما يقدم إليهن من دورات تدريبية.

اتفقت نتائج الدراسة هذه مع دراسة عفانة (2011) التي كانت فيها الفروق في اتجاهات التقويم الواقعي تعزى للإناث، فيما اختلفت النتائج مع دراسة الرفاعي وطوالبة وقاعود (2012) التي كانت

الفروق الدالة بها تعزي لصالح الذكور، ودراسة علاونة (2014) التي لم يظهر بها فروق دالة إحصائية تعزى للجنس وكذلك ودراسة ريان (2015).

رابعاً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير للمؤهل العلمي؟

– تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً للمؤهل العلمي.

تعزو الباحثة عدم وجود الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي، إلى أن المعارف والمهارات الأساسية في التقويم التي يجب أن يتمتع بها المعلم واضحة ومحددة ومعروفة للجميع باختلاف مؤهلاتهم العلمية، لذلك لا يظهر تأثير كبير للمؤهل العلمي في هذا الإطار، كما أن للدورات والمحاضرات التي تقوم بها المدارس والمديريات على حد سواء دور في إكساب المعلمين الجدد بالمهارات اللازمة لأداء العمل في مجال التعليم بشكل عام والتقويم بشكل خاص، ويتم تزويد المدراء والمشرفين بما هو جديد في مجال التقويم المدرسي، سواء كانوا في المدارس الأساسية أو الثانوية، كما أن الدورات التدريبية المتخصصة في التقويم تمكن المعلمين والمدراء والمشرفين من سد الفجوات بين ما يمتلكونه من معارف ومهارات وما ينبغي أن يكونوا عليه، من أجل تحقيق الكفاية التقويمية في تقويم الطلبة مما يحد من الفروق التي تعزى للمؤهل العلمي.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ريان (2015) التي لم يظهر بها فروق دالة إحصائياً تعزى للمؤهل العلمي، بينما اختلفت هذه النتائج مع دراسة الرفاعي وطوالبة وقاعود (2012) التي ظهرت بها فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس.

3.2.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:

ما المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

– تبين أن المأمول من استخدام التقويم المعتمد على الأداء في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم المعتمد على الأداء في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (4.44) بنسبة مئوية بلغت (88.8%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.19 – 4.58).

تعزو الباحثة سبب هذه الدرجة المرتفعة إلى أن المدراء والمشرفين التربويين بطبيعة الحال يطمحون لأن يكون الأداء على كافة الأصعدة على أفضل وجه قدر المستطاع، فالمأمول لديهم أن يصل المعلمون في تطبيق التقويم البديل إلى درجة كبيرة وشاملة لكافة مجالات التقويم، ثم إن التطور السريع الذي تمر به المنظومة التربوية يستدعي مواكبة هذه التطورات والعمل بكل ما هو مستحدث ويعود

بالفائدة على الطالب وعلى المسيرة التعليمية ككل، هذا بالإضافة إلى أن الواقع لم يكن بعيداً ذلك البعد عن المأمول، بل على العكس كان مؤشراً واضحا للوصول إلى مأمولٍ أفضل وبدرجة أعلى.

4.2.5 مناقشة نتائج فرضيات سؤال الدراسة الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير {المديرية، الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي}.

حيث تم عرض نتائج فرضيات هذا السؤال من خلال:

أولاً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية.

– تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المديرية.

حيث ظهرت الفروق في الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل، لصالح مديرية الخليل التي كان فيها المأمول من استخدام التقويم البديل أعلى، وتتوقّع الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن مديرية الخليل كان الواقع فيها الأعلى بين المديريات فمن المتوقع أن يكون المأمول فيها هو الأعلى، كما أن تقديرات أفراد العينة كانت تشير في معظمها إلى أن المأمول في كافة المجالات في مديرية الخليل كانت بدرجة كبيرة، وهذا يدل على اهتمام التوجيه والاشراف التربوي والإدارات التربوية في مديرية الخليل بتطوير استراتيجيات التقويم البديل والاهتمام بتطبيقها وفق منهجية الوزارة الحديثة المتبعة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة.

ثانياً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

– أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، حيث كانت الفروق لصالح المدراء مقابل المشرفيين التربويين.

يمكن تفسير الفروق لصالح المدراء، في أن الواقع من التقويم البديل كان لصالح المدراء لأسباب وضّحت في تفسير السؤال الثاني بجزئه الثاني، ولنفس الأسباب يعتبر المدراء أكثر اتصالاً مع

المعلمين من المشرفيين التربويين وأقرب لهم بسبب تعاملهم اليومي معاً، كما أن المدير بإمكانه ملاحظة المعلم بشكل أكبر من خلال تفقداته المستمرة داخل مرافق المدرسة مما يجعل تقديرات المدراء أكثر واقعية لأنهم يشاهدون أداء المعلمين بشكل غير قصدي عادة.

ثالثاً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس.

– تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات افراد عينة الدراسة لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، تعزى لمتغير.

وترجع الباحثة عدم وجود الفروق إلى أن هدف المدراء والمشرفين التربويين من كلا الجنسين يصبو لأن يصل بالمعلم لأفضل أداء، وبما يحقق النتائج المرضية والمرتفعة لنتاجات التعلم للطالب وللمعلم نفسه، كما أنهم يميلون نحو تطوير أساليب التدريس والتقويم ومواكبة توجهات الوزارة الحديثة، وهذا ما لمسته الباحثة من خلال تقديرات أفراد العينة على فقرات المأمول المختلفة في كافة المجالات.

رابعاً:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

– تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً للمؤهل العلمي.

تعزو الباحثة عدم وجود الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي في المأمول من استخدام التقويم البديل، إلى أن المدراء وكذلك المشرفين التربويين سواء من حملة شهادات البكالوريوس أو حملة الماجستير فأعلى، جميعهم من الإداريين والمشرفيين ذوي الخبرة في مجال التدريس مما يجعلهم على معرفة جيدة بما يحتاجه المعلم من كفايات في الجانب التدريسي والتقويمي مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

أما الدرجة الكلية للواقع فقد بلغت (3.13) وللمأمول (4.48) أي بفارق (1.35) مما يعني أن الواقع والمأمول لم يكن الفرق بينهما في المتوسطات الحسابية كبيراً، وبالتالي فإن ذلك يمكن تفسيره إلى عدم انعدام تطبيق التقويم البديل في الواقع الحالي، ولكنه يطبق بنسبة متوسطة مع السعي الجاد والدؤوب للجهات التربوية المسؤولة لتطبيقه بدرجة أكبر مما هو عليه الآن، من خلال عقد دورات للمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين حول التقويم البديل وآلية تطبيقه.

3.5 التوصيات

كانت النتائج الدالة على واقع التقويم البديل متوسطة بشكل عام، والمأمول من استخدام التقويم البديل بدرجة كبيرة، وتبعاً لذلك جاءت التوصيات من أجل مواكبة التطورات والتحديثات في التقويم البديل، ومحاولة تجاوز بعض الفجوات والثغرات التي تظهر بين الحين والآخر، من أجل التوجه بالتقويم للأفضل.

في ضوء نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. عقد دورات تدريبية متخصصة في كيفية توظيف استراتيجيات التقويم البديل في تدريس كافة المواد التعليمية ولكافة المراحل الدراسية.

2. تضمين استراتيجيات التقويم البديل في المساقات الدراسية الجامعية.

3. عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المشرفين والمديرين على كيفية استخدام التقويم البديل.

4. العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلم ليتمكن من متابعة الطلبة وتقويمهم.

5. السعي إلى تقليل غير مخل للمحتوى الدراسي حتى يتمكن المعلم من تطبيق التقويم البديل دون الخوف من عدم استكمال شرح بقية المادة التعليمية.

6. إعداد أدلة للمعلمين لاستخدام أساليب التقويم البديل متناسبة مع المرحلة الدراسية والمادة التعليمية.

4.5 مقترحات بحوث ودراسات مستقبلية

1. عمل دراسة عن التقويم البديل خاصة للمرحلة الأساسية.

2. عمل دراسة بحثية تتناول أساليب تقييم بديلة للورقة والقلم وتقديم نماذج مقترحة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

–أبو شعيرة، خالد وإشتيوه، فوزي وغباري، ثائر. (2010): معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، **مجلة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية**، 24(3)، 745–797.

– أبو علام، رجاء. (2001): **النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي**، بحوث المؤتمر العربي الأول: الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية.

– أبو عواد، فريال وأبو سنينة، عودة. (2011): معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 1(24)، 229–266.

– إلويد دوايت. (2008): **أساسيات التقييم في التعليم اللغوي**، ترجمة خالد عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، السعودية.

– آل عجيان، إبراهيم. (2001): **تقويم فعالية الأساليب المستخدمة في تعلم الطلبة مادة قواعد اللغة العربية في الصف الأول المتوسط في مدينة الدمام**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة).

– البشير، أكرم وبرهم، أريج. (2012): استخدام استراتيجية التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، 13(1)، 241–270.

– البطش، وليد. (2005): **الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة**، ط1، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

- البلاونة، فهمي. (2010): أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، **مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية**، 24(8)، 2227-2270.

-الثوايبة، أحمد والسعودي، خالد. (2016): معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة، **مجلة العلوم التربوية**، 43 (1)، 265-280.

- جابر، جابر عبد الحميد. (2007): **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- الجراح، كمال وبشارة، جبرائيل. (2002): **التقويم الصفي والتعلم**، ط1، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، سوريا.

- الحارثي، إبراهيم. (2005): **الجديد في أساليب التدريس الحديثة**، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية.

- الحريري، رافده. (2008): **التقويم التربوي**، دار المناهج، عمان، الأردن.

- حريزي، بوجمعة. (2018): **واقع وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر**، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر (رسالة دكتوراة غير منشورة).

- حسن، إبراهيم. (2013): واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 29(2)، 172-202.

- حسين، سلامة وعوض الله، عوض. (2006): **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، دار الفكر، عمان، الأردن.

- حمدان، محمد. (2001): **أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

- حميد، شادي. (2013): **أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة)

- الحميدي، حامد والظفيري، محمد. (2016): مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية**، 3(1)، 168-210.

-خضر، أحمد. (2013): **الفرق بين مصطلحي التقويم والتقييم**، استرجعت بتاريخ 2018/12/7، من الموقع https://www.alukah.net/web/khedr/0/50989.

-خليفات، سالم. (2015): درجة استخدام معلمي الفيزياء في الأردن لاستراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، **مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية**، 29 (5)، 43-82.

- الخليلي، خليل يوسف (1998): التقويم الحقيقي في التربية، **مجلة التربية**، 126، 118-130.

- دعمس، مصطفى. (2011): **استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة**، ط(1)، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الرفاعي، عبير والطوالبة، هادي والقاعود، إبراهيم. (2012): درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 4(1)، 65-84.

- ريان، عادل. (2015): ممارسة التقويم من أجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 23(1)، 272-300.

- زيتون، حسن حسين. (1996): **أصول التقويم والقياس التربوي-المفهومات والتطبيقات**، الدار الصوتية للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

- زيتون، عايش. (2007): **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق، عمان، الأردن.

- زيتون، كمال والبنا، عادل. (2001): **سجلات الأداء وخرائط المفاهيم: أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي**، بحث مقدم للمؤتمر العربي الأول "الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية" للمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي في الفترة من 22-24 ديسمبر، دار الضيافة بجامعة عين شمس، القاهرة.

- سالم، أحمد ومصطفى، أحمد. (2005): فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر، **مجلة كلية التربية**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 2، 86-123.

- سعداوي، عبد الله. (2010): **دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق**، مكتبة التربية لدول الخليج العربي، الرياض، السعودية.

- السويدي، خليفة والخليل، خليل. (1997): **المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته**، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.

- السيد علي، محمد. (2003): **التربية العملية وتدريس العلوم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الشرعة، نائل وظاظا، حيدر (2013): استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، نحو أنموذج شامل ومتكامل، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14(2)، 74-104.

- الصراف، قاسم. (2002): **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

- الصمادي، عبد الله و الدرابيع، ماهر. (2004): **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الطبيب، أحمد محمد. (1999): **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، المكتب الجامعي، الإسكندرية، مصر.

- الطراونة، محمد. (2004): أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان، **مجلة كلية التربية بجامعة الامارات العربية المتحدة**، 21(1)، 81-107.

- عبد السميع، الجميل محمد. (2000): **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية-اتجاهات وتطلعات**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- عبد المجيد، جابر. (2002): **منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي**، ط1، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

- عبد الهادي، نبيل. (2001): **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

- العبسي، محمد. (2010): **التقويم الواقعي في التدريسية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- العرابي، محمد. (2004): **فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، المؤتمر العلمي الرابع، يونيو 2006، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بمصر، 4، 177-244.

- عفانة، محمد. (2011): **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة).

- عفانة، عزو واللولو، فتحية. (2004): **المنهاج المدرسي أساسياته-واقعه-أساليب تطويره**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- علام، صلاح الدين. (2007): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- علام، صلاح الدين. (2009): **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- علاونة، هشام. (2007): **ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة).

- عليان، ربحي وغنيم، عثمان. (2000): **مناهج وأساليب البحث العلمي**، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن.

- العليان، فهد. (2014): اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، 45، 53-76.

- عودة، أحمد. (2010): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عودة، أحمد. (2005): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط6، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- العوض، فوزي. (2017أ): أثر استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاههن نحو الرياضيات، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، 17(1)، 251-274.

- الفريق الوطني للتقويم. (2004): **استراتيجيات التقويم وأنواعه، الإطار النظري، إدارة الامتحانات والاختبارات**، ط4، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

- فراج، محسن. (2006): **التقويم التربوي مفاهيم وأدوار**، ملخصات رسائل دكتوراة، الواقع العلمي.

- فضل، نبيل. (2004): مبادئ وآليات التقييم البديل في المنهج القومي للمدرسة المصرية. **ورقة مقدمة في الندوة العلمية الأولى لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية لجامعة طنطا**، سبتمبر 2005، المنهج القومي في المدرسة المصرية بين ثورة المعلومات وتحديات العولمة.

- قاسم، محمود. (1983): **المنطق الحديث ومناهج البحث**، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

- القيسي، تيسير. (2008): أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، **مجلة العلوم التربوية النفسية**، 9 (1)، 91-109.

- اللقاني، أحمد والجمل، علي. (1999): **معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- مجيد، سوسن. (2011): **تطورات معاصرة في التقويم التربوي**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- محمود، أشرف وبخيت، مؤنس. (2011): أثر استخدام التقويم الأصيل (البروتفيليو) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وبقاء أثر تعلمهم، المؤتمر العلمي الثامن عشر، مناهج تعليم وبناء الإنسان العربي، دار الضيافة، عين شمس، يوليو 2016، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، 1، 137-179.

- المزروع، هيا. (2009). فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عمان، الأردن، 54، 127-155.

- مصطفى، نوال. (2010): **استراتيجيات التقويم في التعليم**، ط1، دار البداية، عمان، الأردن.

- ملحم، سامي. (2005): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- ملحم، سامي. (2002): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- ملحم، سامي (2001): **سيكلوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- ملحم، سامي. (2000): **القياس والتقويم وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- منصور، مصطفى. (2007): **التحديات التربوية العولمية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها**، بحث مقدم لمؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، الجامعة الإسلامية، تموز 2007، غزة، فلسطين.

- مهيدات، عبد الحكيم والمحاسنة، إبراهيم. (2009): **التقويم الواقعي**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- نصر، حمدان. (1998): مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، 13(7)، 141-178.

- وزارة التربية والتعليم. (2006): **استراتيجية التقويم وأدواته، الإطار النظري**، الفريق الوطني للتقويم، إدارة الامتحانات والاختبارات، عمان، الأردن.

- الوكيل، حلمي والمفتي، محمد. (2005): **أسس بناء المناهج وتنظيمها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- الهويدي، زيد. (2004): **أساسيات القياس والتقويم التربوي**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

- هياجنة، أحمد. (2007): **مدى استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم البديل وأثر برنامج تدريسي في ممارساتهم هذه الاستراتيجيات، جامعة اليرموك**، إربد، الأردن. (أطروحة دكتوراة غير منشورة).

- ويكيبيديا الموسوعة الحرة، (2014): محافظة الخليل، بتاريخ 1-12-2014، نقلاً عن الموقع الإلكتروني.
.http://ar.wikipedia.org/wiki/

- يوسف، يحيى. (2018): المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، برلين، ألمانيا، 3(2)، 292-316.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية:

-Andrade, (2009): Rubrice-Refrenced Self-Assessment and Self efficacy for Writing, **The Journal of Educational Research**, 102(4), 287-304.

-Adams T. & Hus J. (1998): Classroom Assessment: Teachers conceptions and practices in mathematics. **School Science Mathematics**, 98(4), 174-180.

-Caliskan H. & Kasikci Y. (2010): The Application of traditional and Alternative Assessment and Evaluation Tools By Teacher in Social Studies, **Procardia Social and Behavioral Science**, 2(2), 4152-4156.

-Chang C. & Tseng K. (2009): Use and Performances of Web based Portfolio Assessment. **British Journal of Educational Technology**, 40(2), 358-370.

-Cheng M. (2006): Junior Secondary Science Teachers Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong, Implication for teacher Professional Development, **Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education**, 23(7), 227-243.

-Culbertson L. & Wenfan Y. (2003): **Alternative Assessment Primary grade literacy teacher, attitude and practices**, A paper presented at the annual meeting of the American educational research association, April 2004, Chicago, America.

-Cumming J. & Maxwell S. (1999): Contextualizing Authentic Assessment, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 6(2), 177-194.

-Denscombe M. (1998): **The good research guide**, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

- Fan L. (2002). In-service training in alternative assessment with Singapore mathematics. **The Mathematics Educator**, 6(2), 77-94.

-Lanting A. (2001): **An Empirical Study of District performance Assessment program, Teacher practices, Information Gained and use of assessment Results**, Paper presented at the Annual Meet of the American Educational Research Association, 23 September 2003, Seattle.

-Marzona R. (2002): A comparison of selected methods of scoring classroom assessment, **Applied Measurement in Education**, 15, 249-267.

-Mcdonald B. & Boud D. (2003): The Impact of Self-Assessment on Achievement the Effect of Self-Assessment Training on Performance in External Examinations, **Principles, Policy and Practices**, 10(2), 209-221.

-Napoli A. & Raymond L. (2004): How reliable are our assessment data? A comparison of the reliability of data produced in graded and ungraded conditions, **Research in Higher Education**, 45(8), 921-929.

-Patton M. (1990): **Qualitative evaluation and research methods**, Sage, London.

-Kerka S. (1995): **Techniques for Authentic Assessment**, Practice Application Brief. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

-Kirikkaya B. & Vurkaya G. (2011): The Effect of Using Alternative Assessment Activities on Students` Success and Attitudes in Science and Technology Course, **Educational Science Theory & Practice**, 11(2), 997-1004.

-Svinick M. (2004): Authentic Assessment: Testing in reality, **New Directions for Teaching and Learning**, (100), 23-29.

-Tamminga L. (2002): **Alternative assessment in mathematics**, from: http://Idn.tamu.edu/Archives/studprojs/MathAltematioveAssessment .

-Tomlinson C. (2001): **How to differentiate instruction in mixed ability classrooms**, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 2, Virginia USA.

-Tsagari D. (2004): Is there life beyond language testing? An introduction to alternative language assessment, **Center for Research in Language Education**, CRILE Working Papers, (58), 1-23.

-Watt H. (2005): Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics teacher in Sydney, Australia, **Educational Studies in Mathematics**, 58(1), 21-44.

-Wikstrom N. (2007): **Alternative Assessment in Primary Years of International Baccalaureate Education, The Stockholm Institute of Education**, Thesis 15 ECTS.

-Winzer W. (2002): Protofolio use in undergraduate special education introductory offerings, **International Journal of Special education**, 17(**1**), 33-41.

ملحق (1) الاستبانة قبل التحكيم

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس–أبو ديس
كلية العلوم التربوية

استبانة للرأي

حضرة المدير/ة، المشرف/ـة المحترم/ـة
تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على" **واقع التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية، علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سرية وهي لأغراض البحث العلمي فقط.

شكراً لحسن تعاونكم

إعداد الطالبة: عرين شرباتي

القسم الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع إشارة (✓) في داخل المربع الذي ينطبق عليكم:

1- **المديرية:** أ_ شمال الخليل ☐ ب_ الخليل ☐ ج_ جنوب الخليل ☐ د_ يطا ☐

2- **المسمى الوظيفي:** أ_ مدير ☐ ب_ مشرف ☐

3- **الجنس:** أ_ ذكر ☐ ب_ أنثى ☐

4- **المؤهل العلمي:** أ_ دبلوم ☐ ب_ بكالوريوس ☐ ج_ ماجستير فأعلى ☐

5- **سنوات الخبرة** : أ_ أقل من 5 سنوات ☐ ب_ 5-10سنوات ☐ ج_أكثر من 10 سنوات ☐

القسم الثاني: استراتيجيات التقويم البديل

استراتيجيات التقويم البديل: هي الاستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق نتاجات متنوعة مرتبطة بالمنهاج، وهي استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية مراجعة الذات.

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
الاستراتيجية الأولى: التقويم المعتمد على الأداء: ويقصد به قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية أو قيام بعروض عملية حقيقية.						
1	يكلف المعلم الطلبة بتقديم عرض مخطط ومنظم لموضوع محدد					
2	يراقب المعلم الطلبة في مراحل مختلفة أثناء أدائهم للمهمات					
3	يكلف المعلم الطلبة بأداء لمهمات محددة لإظهار المعرفة والمهارات مثل إنتاج مجسم					
4	يقوّم المعلم الطلبة عن طريق المحاكاة أو لعب الأدوار أو البحث عن مواقف حياتية حقيقية مشابهة					
5	يقوّم المعلم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة					
6	يساعد المعلم الطلبة في الحصول على المواد والتجهيزات اللازمة					
7	يتّبع المعلم أسلوب المناظرة في شرح مادة معينة					
8	يتيح المعلم للطلبة فرصة المشاركة بتقييم أقرانهم من خلال قيامهم بتسجيل الملاحظات					
9	يزود المعلم الطلبة بتغذية راجعة واقتراحات حول تطورهم					
10	يقوم الطلبة بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح فكرة ما لإظهار مدى قدرتهم					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
	على إعادة عرض مفهوم معين					
الاستراتيجية الثانية: التقويم بالملاحظة: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط للحكم عليه وتقويم مهاراته.						
11	يحدد المعلم السلوك المقصود ملاحظته لدى الطالب					
12	يتعاون المعلم مع زملائه المعلمين عند ملاحظة طلبة معينين عند الضرورة					
13	يلاحظ المعلم تفاعل الطلبة داخل الغرفة الصفية					
14	يوزع المعلم اهتمامه على جميع الطلبة من خلال الملاحظة					
15	يسجل المعلم أنماط سلوك لا يمكن التعبير عنها					
16	يدون ملاحظاته حول تطور كل طالب بصورة مستمرة					
17	يستخدم بطاقات ملاحظة لمعرفة مدى تقدم الطالب في المهارات المحددة أسبوعياً					
18	يدوّن ملاحظاته في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه الطلبة من أفكار					
19	يستخدم المعلم الملاحظة المسجلة عن الطالب في التقويم النهائي					
20	يوفر المعلم معلومات كمية ونوعية عن نتاجات التعلم مما يوفر درجة عالية من الثقة					
الاستراتيجية الثالثة: التقويم بالتواصل: هو تقويم يقوم على لقاء المعلم بالمتعلم يستخدم به المعلم الأسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين.						
21	يصيغ المعلم الأسئلة بصيغة مفهومة ومألوفة للطالب					
22	يعيد المعلم السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صياغة حتى يفهم الطالب مغزى السؤال					
23	يعطي المعلم الوقت الكافي للطالب للإجابة					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
24	يطلب المعلم من الطالب تبرير إجابته					
25	يقوّم المعلم الإجابة فور الحصول عليها					
26	يشجع المعلم الطالب عن طريق الأسئلة المتتابعة للحصول على مزيد من الإجابات					
27	يسجل المعلم درجات الطلبة في سجل خاص مقروناً بالمفاهيم التي يعرفها وتلك التي لديه فهم خاطئ عنها					
28	يستمع المعلم لسرد الطالب للإجابات لتقرير مستوى نطقه السليم					
29	يعين المعلم موضوع للكتابة مثل المقالة ثم يناقش مع الصف قائمة معايير لتقويم هذه المقالة					
30	يعطي المعلم دروسا للطلبة في المجال الذي يواجهون فيه صعوبة إذا كان الأمر ضرورياً					
الاستراتيجية الرابعة: تقويم مراجعة الذات: عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات وتتضمن تقويم الذات ويوميات الطالب وملف الطالب" الانجاز".						
31	يتيح المعلم للطالب تقويم تعلمه ذاتياً باكتشاف أخطائه حين يقيمه					
32	يكلف المعلم الطالب اشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها في مادة معينة					
33	يشجع المعلم الطالب على تقويم نفسه باستخدام قائمة المراجعة والاستبانات والاختبارات والتقديرات الذاتية					
34	يحول المعلم الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما قدمه وتحديد ما سيعلمه					
35	يشجع المعلم الطالب على تسجيل ما حققه من أهداف بمقارنة إنجازاته بإنجازات زملائه					
36	يستخدم المعلم ملفات إنجاز الطالب لتحديد مستوى أدائه التي تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
37	يساعد المعلم الطالب في انتقاء محتويات الملف وفقاً لخطوط عريضة					
38	يستخدم المعلم ملفات الإنجاز من أجل إظهار نقاط القوة والضعف للطالب					
39	يسمح المعلم بعرض مناسب لانعكاسات الطالب وتأملاته الذاتية					
40	يسجل الطالب انطباعاته الأولية حول الموقف التعليمي فور المشاهدة أو السماع أو القراءة ليدرجها في الملف					
الاستراتيجية الخامسة: التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات): هو الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه الفرد في نهاية الخبرة التعليمية.						
41	يستخدم المعلم الأسئلة الشاملة وفقاً لجدول المواصفات					
42	يعد المعلم اختبارات تقيس مهارات التفكير الناقد عند الطلاب					
43	يضع المعلم اختبارات تقيس مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب					
44	يضع المعلم أسئلة تقيس جميع مستويات التفكير (المعرفة والتذكر والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم)					
45	يصحح المعلم الأسئلة بدقة وموضوعية					
46	يوزع المعلم الأسئلة على المادة التعليمية فيغطيها تغطية كاملة					
47	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة					
48	يحلل المعلم نتائج الاختبار للوقوف على مستويات الطلاب ووضع مقترحات لرفع تحصيلهم					
49	يستخدم المعلم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة، والاسئلة التي تحتاج إلى إجابة مطولة لتقويم مهارات مختلفة					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
50	يستعين المعلم لتقويم الطلبة بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة، كالاختبارات المقننة					

شكراً لحسن تعاونكم

ملحق (2): أسماء أعضاء لجنة التحكيم

تم توزيع الاستبانة على أعضاء لجنة تحكيم التالية أسماؤهم:

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د.محمود أبو سمرة	إدارة تربوية	جامعة القدس
2	أ.د.عادل ريان	فلسفة التربية	جامعة القدس المفتوحة
3	أ.د.معزوز علاونة	القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة
4	أ.د. محمد شاهين	تربية وعلم نفس	جامعة القدس المفتوحة
5	د.ابراهيم عرمان	تكنولوجيا التعليم	جامعة القدس
6	د.زياد قباجة	أساليب التدريس	جامعة القدس
7	د.حاتم عابدين	تربية وعلم نفس	جامعة الخليل
8	د.كمال مخامرة	إدارة تربوية	جامعة الخليل
9	د.عبد الناصر سويطي	تربية وعلم نفس	جامعة الخليل
10	د.محمد عجوة	أصول التربية	جامعة الخليل
11	د.سناء أبو غوش	القياس والتقويم	جامعة الخليل
12	د.ابراهيم أبو عقيل	أساليب تدريس	جامعة الخليل
13	د.منال أبو منشار	أساليب تدريس	جامعة الخليل
14	د.خالد كتلو	القياس التقويم	جامعة القدس المفتوحة
15	د.خالد بني نمرة	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
16	د.سعاد عبد الرحمن	مناهج تدريس	جامعة القدس المفتوحة
17	د.نائل عبد الرحمن	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
18	د.عبد المحسن السميح	إدارة تربوية	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
19	أ.عمرو سعيفان	أصول التربية	جامعة الخليل
20	أ.نضال بدر كاتبة	أساليب تدريس	مديرية التربية والتعليم الخليل

ملحق (3) الاستبانة بعد التحكيم

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس–أبو ديس
كلية العلوم التربوية

استبانة للرأي

حضرة المدير/ة، المشرف/ـة المحترم/ـة

تحية طيبة وبعد؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على" **التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين: الواقع والمأمول**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية، علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سرية وهي لأغراض البحث العلمي فقط.

شكراً لحسن تعاونكم

إعداد الطالبة: عرين شرباتي
إشراف: د. رجاء العسيلي

القسم الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع إشارة (✓) في داخل المربع الذي ينطبق عليكم:

1- المديرية: أ_ الخليل ☐ ب_ شمال الخليل ج_ جنوب الخليل ☐ د_ يطا ☐

2- المسمى الوظيفي: أ_ مدير ☐ ب_ مشرف ☐

3- الجنس: أ_ ذكر ☐ ب_ أنثى ☐

4- المؤهل العلمي: أ_ بكالوريوس ☐ ب_ ماجستير فأعلى ☐

التقويم البديل: هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حياتية، بحيث يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم فيبدو كنشاطات تعلم وليست كاختبارات.

القسم الثاني: الرجاء الإجابة عن الواقع والمأمول لكل فقرة من فقرات الاستبانة الاتية:

الواقع						المأمول					
الرقم	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
المجال الأول: التقويم المعتمد على الأداء											
1						يكلف المعلمون طلبتهم بتقديم عرض مخطط لموضوع ما					
2						يتابع المعلمون طلبتهم في مراحل مختلفة أثناء أدائهم للمهمات الدراسية					
3						يكلف المعلمون طلبتهم بأداء مهمات محددة لإظهار مهاراتهم المعرفية					
4						يقوّم المعلمون طلبتهم بطرق مختلفة مثل البحث عن مواقف حياتية حقيقية مشابهة					
5						يقوّم المعلم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة					
6						يتيح المعلمون لطلبتهم فرصة المشاركة بتقييم أقرانهم من خلال قيامهم بتسجيل الملاحظات					
7						يزوّد المعلمون طلبتهم بتغذية راجعة لتحديد مستوى أدائهم					
8						يقوّم المعلمون طلبتهم من خلال عرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح فكرة ما					

الرقم	الواقع					الفقرة	المأمول				
	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
9						يحدد المعلمون العلامة المقابلة لكل مستوى من مستويات أداء طلبتهم					
المجال الثاني: التقويم بالملاحظة											
10						يحدد المعلمون بدقة السلوك المقصود ملاحظته لدى طلبتهم					
11						يوفر المعلمون معلومات كمية ونوعية من خلال الملاحظة عن نتاجات التعلم مما يوفر درجة عالية من الثقة					
12						يوزع المعلمون اهتمامهم على جميع طلبتهم أثناء توظيف الملاحظة كأداة للتقييم					
13						يدوّن المعلمون ملاحظاتهم حول تطور كل طالب بصورة مستمرة					
14						يستخدم المعلمون بطاقات ملاحظة لمعرفة مدى تقدم طلبتهم في المهارات المحددة أسبوعياً					
15						يدوّن المعلمون ملاحظاتهم في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه طلبتهم من أفكار					
16						يستخدم المعلمون الملاحظة المسجلة عن الطالب في التقويم النهائي					

الرقم	الواقع					الفقرة	المأمول				
	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
17						يلاحظ المعلمون تفاعل طلبتهم داخل الغرفة الصفية					
المجال الثالث: التقويم بالتواصل											
18						يصيغ المعلمون الأسئلة بشكل واضح للطلبة					
19						يعيد المعلمون السؤال بصور مختلفة حتى يفهم طلبتهم الهدف من السؤال					
20						يعطي المعلمون الوقت الكافي لطلبتهم للإجابة					
21						يقوّم المعلمون الإجابة فور الحصول عليها					
22						يشجع المعلمون طلبتهم عن طريق الأسئلة المتتابعة للحصول على مزيد من الإجابات					
23						يسجل المعلمون علامات طلبتهم في سجل خاص موضحاً ما تم اتقانه					
24						يستمع المعلمون لسرد طلبتهم للإجابات لتقرير مدى صحة الإجابة					
25						يعيّن المعلمون موضوع للكتابة مثل المقالة ثم يناقش مع الصف قائمة معايير لتقويمها					
المجال الرابع: تقويم مراجعة الذات											
26						يتيح المعلمون لطلبتهم تقويم تعلمهم ذاتياً					

الرقم	الواقع					الفقرة	المأمول				
	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
						باكتشاف أخطائهم					
27						يكلف المعلمون طلبتهم باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها في مادة معينة					
28						يشجع المعلمون طلبتهم على تقويم ذواتهم باستخدام قائمة المراجعة والاستبانات والاختبارات والتقديرات الذاتية					
29						يحول المعلمون الخبرة السابقة لدى طلبتهم إلى تعلم بتقييم ما يقدمونه وتحديد ما سيعلمونه					
30						يشجع المعلمون طلبتهم على تسجيل ما حققوه من أهداف بمقارنة إنجازاتهم بإنجازات زملائهم					
31						يستخدم المعلمون ملفات إنجاز طلبتهم لتحديد مستوى أدائهم التي تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها					
32						يساعد المعلمون طلبتهم في انتقاء محتويات الملف وفقاً لخطوط عريضة					
33						يستخدم المعلمون ملفات الإنجاز من أجل إظهار نقاط القوة والضعف لدى طلبتهم					

الرقم	الواقع					الفقرة	المأمول				
	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
34						يسمح المعلمون بعرض مناسب لتأملات طلبتهم الذاتية					
المجال الخامس: التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)											
35						يستخدم المعلمون الأسئلة الشاملة وفقاً لجدول المواصفات					
36						يعد المعلمون اختبارات تقيس مهارات التفكير عند طلبتهم					
37						يصحح المعلمون الأسئلة بموضوعية					
38						يوزع المعلم الأسئلة على المادة التعليمية بالاعتماد على جدول المواصفات					
39						تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى					
40						يحلل المعلمون نتائج الاختبار للوقوف على مستويات طلبتهم ووضع مقترحات لرفع تحصيلهم					
41						يستخدم المعلمون الأسئلة بمختلف أنواعها					
42						يختار المعلمون التدريج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى تقدم طلبتهم					
43						يستعين المعلمون لتقويم الطلبة بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة					

شكراً لحسن تعاونكم

ملحق (4) كتب تسهيل المهمة من جامعة القدس.

أ) كتاب تسهيل مهمة إلى مديرية وسط الخليل.

ب) كتاب تسهيل مهمة إلى مديرية شمال الخليل.

ج) كتاب تسهيل مهمة إلى مديرية جنوب الخليل.

د) كتاب تسهيل مهمة إلى مديرية يطا.

ملحق (5) كتب تسهيل المهمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

أ) كتاب تسهيل مهمة جمع البيانات من مديرية الخليل.

ب) كتاب تسهيل مهمة جمع البيانات من مديرية شمال الخليل.

ج) كتاب تسهيل مهمة جمع البيانات من مديرية جنوب الخليل.

د) كتاب تسهيل مهمة جمع البيانات من مديرية يطا.

ملحق (6) غلاف تحكيم الاستبانة.

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد/ة..... المحترم/ـة

الموضوع: تحكيم استبانة بحثية

تحية طيبة وبعد؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين"، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

وعليه ترجو الباحثة من حضراتكم تحكيم الاستبانة المرفقة، وذلك بالاطلاع على مجالاتها وفقراتها، وتقييم مدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، ومدى مناسبة وكفاية كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى قدرة فقرات الاستبانة على تحقيق الهدف الذي أعدت من أجله بشكل سليم، هذا بالإضافة إلى أي اقتراح ترونه مناسباً من تعديل أو إعادة صياغة للفقرات أو حذفها، أو إضافة فقرات جديدة ذات علاقة بالموضوع.

ولكم جزيل الشكر والاحترام

الطالبة: عرين شرباتي

ملحق (7) جدول (2.3).

جدول (2.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
	المجال الأول: التقويم المعتمد على الأداء		
.1	يكلف المعلمون طلبتهم بتقديم عرض مخطط لموضوع ما	0.62**	0.00
.2	يتابع المعلمون طلبتهم في مراحل مختلفة أثناء أدائهم للمهمات الدراسية	0.58**	0.00
.3	يكلف المعلمون طلبتهم بأداء مهمات محددة لإظهار مهاراتهم المعرفية	0.72**	0.00
.4	يقوّم المعلمون طلبتهم بطرق مختلفة مثل البحث عن مواقف حياتية حقيقية مشابهة	0.73**	0.00
.5	يقوّم المعلم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة	0.65**	0.00
.6	يتيح المعلمون لطلبتهم فرصة المشاركة بتقييم أقرانهم من خلال قيامهم بتسجيل الملاحظات	0.73**	0.00
.7	يزوّد المعلمون طلبتهم بتغذية راجعة لتحديد مستوى أدائهم	0.63**	0.00
.8	يقوّم المعلمون طلبتهم من خلال عرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح فكرة ما	0.70**	0.00
.9	يحدد المعلمون العلامة المقابلة لكل مستوى من مستويات أداء طلبتهم	0.58**	0.00
	المجال الثاني: التقويم بالملاحظة		
.10	يحدد المعلمون بدقة السلوك المقصود ملاحظته لدى طلبتهم	0.69**	0.00
.11	يوفر المعلمون معلومات كمية ونوعية من خلال الملاحظة عن نتاجات التعلم مما يوفر درجة عالية من الثقة	0.63**	0.00
.12	يوزع المعلمون اهتمامهم على جميع طلبتهم أثناء توظيف الملاحظة كأداة للتقييم	0.68**	0.00
.13	يدوّن المعلمون ملاحظاتهم حول تطور كل طالب بصورة مستمرة	0.70**	0.00
.14	يستخدم المعلمون بطاقات ملاحظة لمعرفة مدى تقدم طلبتهم في المهارات المحددة أسبوعياً	0.57**	0.00
.15	يدوّن المعلمون ملاحظاتهم في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه طلبتهم من أفكار	0.70**	0.00
.16	يستخدم المعلمون الملاحظة المسجلة عن الطالب في التقويم النهائي	0.67**	0.00
.17	يلاحظ المعلمون تفاعل طلبتهم داخل الغرفة الصفية	0.68**	0.00
	المجال الثالث: التقويم بالتواصل		
.18	يصيغ المعلمون الأسئلة بشكل واضح للطلبة	0.65**	0.00
.19	يعيد المعلمون السؤال بصور مختلفة حتى يفهم طلبتهم الهدف من السؤال	0.69**	0.00

رقم الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.20	يعطي المعلمون الوقت الكافي لطلبتهم للإجابة	0.64**	0.00
.21	يقوّم المعلمون الإجابة فور الحصول عليها	0.61**	0.00
.22	يشجع المعلمون طلبتهم عن طريق الأسئلة المتتابعة للحصول على مزيد من الإجابات	0.62**	0.00
.23	يسجل المعلمون علامات طلبتهم في سجل خاص موضحاً ما تم اتقانه	0.67**	0.00
.24	يستمع المعلمون لسرد طلبتهم للإجابات لتقرير مدى صحة الإجابة	0.74**	0.00
.25	يعيّن المعلمون موضوع للكتابة مثل المقالة ثم يناقش مع الصف قائمة معايير لتقويمها	0.58**	0.00
المجال الرابع: تقويم مراجعات الذات			
.26	يتيح المعلمون لطلبتهم تقويم تعلمهم ذاتياً باكتشاف أخطائهم	0.76**	0.00
.27	يكلف المعلمون طلبتهم باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها في مادة معينة	0.73**	0.00
.28	يشجع المعلمون طلبتهم على تقويم ذواتهم باستخدام قائمة المراجعة والاستبانات والاختبارات والتقديرات الذاتية	0.75**	0.00
.29	يحول المعلمون الخبرة السابقة لدى طلبتهم إلى تعلم بتقييم ما يقدمونه وتحديد ما سيعلمونه	0.59**	0.00
.30	يشجع المعلمون طلبتهم على تسجيل ما حققوه من أهداف بمقارنة إنجازاتهم بإنجازات زملائهم	0.73**	0.00
.31	يستخدم المعلمون ملفات إنجاز طلبتهم لتحديد مستوى أدائهم التي تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها	0.75**	0.00
.32	يساعد المعلمون طلبتهم في انتقاء محتويات الملف وفقاً لخطوط عريضة	0.72**	0.00
.33	يستخدم المعلمون ملفات الإنجاز من أجل إظهار نقاط القوة والضعف لدى طلبتهم	0.74**	0.00
.34	يسمح المعلمون بعرض مناسب لتأملات طلبتهم الذاتية	0.73**	0.00
المجال الخامس: التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)			
.35	يستخدم المعلمون الأسئلة الشاملة وفقاً لجدول المواصفات	0.62**	0.00
.36	يعد المعلمون اختبارات تقيس مهارات التفكير عند طلبتهم	0.66**	0.00
.37	يصحح المعلمون الأسئلة بموضوعية	0.59**	0.00
.38	يوزع المعلم الأسئلة على المادة التعليمية بالاعتماد على جدول المواصفات	0.69**	0.00
.39	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى	0.68**	0.00
.40	يحلل المعلمون نتائج الاختبار للوقوف على مستويات طلبتهم ووضع مقترحات لرفع تحصيلهم	0.70**	0.00
.41	يستخدم المعلمون الأسئلة بمختلف أنواعها	0.62**	0.00

رقم الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.42	يختار المعلمون التدريج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى تقدم طلبتهم	0.70^{**}	0.00
.43	يستعين المعلمون لتقويم الطلبة بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة	$.627^{**}$	0.00

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

ملحق (8) جدول (2.4).

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام التقويم المعتمد على الأداء من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب	واقع الاستخدام
.1	يكلف المعلمون طلبتهم بتقديم عرض مخطط لموضوع ما	2.94	0.83	58.8	6	متوسط
.2	يتابع المعلمون طلبتهم في مراحل مختلفة أثناء أدائهم للمهمات الدراسية	3.38	0.77	67.7	2	متوسط
.3	يكلف المعلمون طلبتهم بأداء مهمات محددة لإظهار مهاراتهم المعرفية	3.08	0.82	61.5	4	متوسط
.4	يقوّم المعلمون طلبتهم بطرق مختلفة مثل البحث عن مواقف حياتية حقيقية مشابهة	2.93	0.86	58.5	7	متوسط
.5	يقوّم المعلم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة	2.95	0.82	59.0	5	متوسط
.6	يتيح المعلمون لطلبتهم فرصة المشاركة بتقييم أقرانهم من خلال قيامهم بتسجيل الملاحظات	2.61	0.95	52.2	9	متوسط
.7	يزوّد المعلمون طلبتهم بتغذية راجعة لتحديد مستوى أدائهم	3.34	0.79	66.7	3	متوسط
.8	يقوّم المعلمون طلبتهم من خلال عرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح فكرة ما	2.88	0.87	57.7	8	متوسط
.9	يحدد المعلمون العلامة المقابلة لكل مستوى من مستويات أداء طلبتهم	3.44	0.95	68.7	1	متوسط
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم المعتمد على الأداء		3.06	**0.85**	**61.2**	**متوسطة**	

*النسب بعد التقريب

ملحق (9) جدول (4.4).

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام التقويم بالتواصل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب	واقع الاستخدام
.1	يصيغ المعلمون الأسئلة بشكل واضح للطلبة	3.44	0.83	68.8	1	متوسط
.2	يعيد المعلمون السؤال بصور مختلفة حتى يفهم طلبتهم الهدف من السؤال	3.28	0.74	65.6	5	متوسط
.3	يعطي المعلمون الوقت الكافي لطلبتهم للإجابة	3.40	0.83	68.1	3	متوسط
.4	يقوّم المعلمون الإجابة فور الحصول عليها	3.43	0.89	68.5	2	متوسط
.5	يشجع المعلمون طلبتهم عن طريق الأسئلة المتتابعة للحصول على مزيد من الإجابات	3.08	0.81	61.6	7	متوسط
.6	يسجل المعلمون علامات طلبتهم في سجل خاص موضحاً ما تم اتقانه	3.34	0.88	66.7	4	متوسط
.7	يستمع المعلمون لسرد طلبتهم للإجابات لتقرير مدى صحة الإجابة	3.23	0.86	64.6	6	متوسط
.8	يعيّن المعلمون موضوع للكتابة مثل المقالة ثم يناقش مع الصف قائمة معايير لتقويمها	2.72	0.87	54.4	8	متوسط
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم بالتواصل		**3.24**	**0.84**	**64.8**	**متوسط**	

*النسب بعد التقريب

ملحق (10) جدول (5.4).

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام تقويم مراجعة الذات من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب	واقع الاستخدام
.1	يتيح المعلمون لطلبتهم تقويم تعلمهم ذاتياً باكتشاف أخطائهم	2.74	0.86	54.7	5	متوسط
.2	يكلف المعلمون طلبتهم باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها في مادة معينة	2.65	0.94	53.0	7	متوسط
.3	يشجع المعلمون طلبتهم على تقويم ذواتهم باستخدام قائمة المراجعة والاستبانات والاختبارات والتقديرات الذاتية	2.57	1.01	51.4	8	متوسط
.4	يحول المعلمون الخبرة السابقة لدى طلبتهم إلى تعلم بتقييم ما يقدمونه وتحديد ما سيعلمونه	3.26	0.77	65.1	1	متوسط
.5	يشجع المعلمون طلبتهم على تسجيل ما حققوه من أهداف بمقارنة إنجازاتهم بإنجازات زملائهم	2.92	0.92	58.4	3	متوسط
.6	يستخدم المعلمون ملفات إنجاز طلبتهم لتحديد مستوى أدائهم التي تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها	2.89	0.80	57.8	4	متوسط
.7	يساعد المعلمون طلبتهم في انتقاء محتويات الملف وفقاً لخطوط عريضة	2.97	0.92	59.3	2	متوسط
.8	يستخدم المعلمون ملفات الإنجاز من أجل إظهار نقاط القوة والضعف لدى طلبتهم	2.92	0.92	58.4	3	متوسط
.9	يسمح المعلمون بعرض مناسب لتأملات طلبتهم الذاتية	2.66	0.98	53.1	6	متوسط
الدرجة الكلية لواقع استخدام تقويم مراجعة الذات		**2.84**	**0.90**	**56.8**	**متوسط**	

*النسب بعد التقريب

ملحق (11) جدول (11.4).

جدول (11.4) نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس (ن = 344).

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
التقويم المعتمد على الأداء	ذكر	175	2.98	0.54	-2.783**	0.006	دالة عند 0.01
	أنثى	169	3.15	0.58			
التقويم بالملاحظة	ذكر	175	3.08	0.54	-3.428**	0.001	دالة عند 0.01
	أنثى	169	3.29	0.57			
التقويم بالتواصل	ذكر	175	3.20	0.52	-1.398	0.163	غير دالة
	أنثى	169	3.28	0.55			
تقويم مراجعة الذات	ذكر	175	2.83	0.65	-0.190	0.850	غير دالة
	أنثى	169	2.85	0.64			
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	ذكر	175	3.27	0.56	-1.488	0.138	غير دالة
	أنثى	169	3.36	0.58			
الدرجة الكلية لواقع استخدام التقويم البديل	ذكر	175	3.07	0.46	-2.172*	0.031	دالة عند 0.05
	أنثى	169	3.18	0.48			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 342**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

ملحق (12) جدول (15.4).

جدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم بالملاحظة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب	درجة المأمول
.1	يحدد المعلمون بدقة السلوك المقصود ملاحظته لدى طلبتهم	4.55	0.61	91.0	3	كبيرة
.2	يوفر المعلمون معلومات كمية ونوعية من خلال الملاحظة عن نتاجات التعلم مما يوفر درجة عالية من الثقة	4.48	0.61	89.7	6	كبيرة
.3	يوزع المعلمون اهتمامهم على جميع طلبتهم أثناء توظيف الملاحظة كأداة للتقييم	4.61	0.58	92.3	2	كبيرة
.4	يدوّن المعلمون ملاحظاتهم حول تطور كل طالب بصورة مستمرة	4.53	0.61	90.5	4	كبيرة
.5	يستخدم المعلمون بطاقات ملاحظة لمعرفة مدى تقدم طلبتهم في المهارات المحددة أسبوعياً	4.19	0.81	83.8	8	كبيرة
.6	يدوّن المعلمون ملاحظاتهم في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه طلبتهم من أفكار	4.38	0.69	87.5	7	كبيرة
.7	يستخدم المعلمون الملاحظة المسجلة عن الطالب في التقويم النهائي	4.49	0.72	89.8	5	كبيرة
.8	يلاحظ المعلمون تفاعل طلبتهم داخل الغرفة الصفية	4.70	0.56	94.0	1	كبيرة
الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم بالملاحظة		**4.49**	**0.65**	**89.8**		**كبيرة**

*النسب بعد التقريب

ملحق (13) جدول (17.4).

جدول (17.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام تقويم مراجعة الذات من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب	درجة المأمول
.1	يتيح المعلمون لطلبتهم تقويم تعلمهم ذاتياً باكتشاف أخطائهم	4.45	0.628	89.0	2	كبيرة
.2	يكلف المعلمون طلبتهم باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها في مادة معينة	4.28	0.700	85.7	7	كبيرة
.3	يشجع المعلمون طلبتهم على تقويم ذواتهم باستخدام قائمة المراجعة والاستبانات والاختبارات والتقديرات الذاتية	4.25	0.765	85.0	8	كبيرة
.4	يحول المعلمون الخبرة السابقة لدى طلبتهم إلى تعلم بتقييم ما يقدمونه وتحديد ما سيعلمونه	4.54	0.624	90.9	1	كبيرة
.5	يشجع المعلمون طلبتهم على تسجيل ما حققوه من أهداف بمقارنة إنجازاتهم بإنجازات زملائهم	4.32	0.742	86.4	6	كبيرة
.6	يستخدم المعلمون ملفات إنجاز طلبتهم لتحديد مستوى أدائهم التي تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها	4.39	0.670	87.8	5	كبيرة
.7	يساعد المعلمون طلبتهم في انتقاء محتويات الملف وفقاً لخطوط عريضة	4.41	0.694	88.1	4	كبيرة
.8	يستخدم المعلمون ملفات الإنجاز من أجل إظهار نقاط القوة والضعف لدى طلبتهم	4.43	0.658	88.7	3	كبيرة
.9	يسمح المعلمون بعرض مناسب لتأملات طلبتهم الذاتية	4.32	0.710	86.4	6	كبيرة
الدرجة الكلية للمأمول من استخدام تقويم مراجعة الذات		**4.38**	**0.688**	**87.6**		**كبيرة**

*النسب بعد التقريب

ملحق (14) جدول (22.4).

جدول (22.4) نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (ن = 344).

المتغير	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
التقويم المعتمد على الأداء	مدير	268	4.46	0.37	1.904	0.060	غير دالة
	مشرف	76	4.36	0.58			
التقويم بالملاحظة	مدير	268	4.52	0.42	**2.236***	**0.026**	**دالة عند 0.05**
	مشرف	76	4.39	0.56			
التقويم بالتواصل	مدير	268	4.54	0.36	1.247	0.213	غير دالة
	مشرف	76	4.48	0.46			
تقويم مراجعة الذات	مدير	268	4.40	0.47	1.855	0.064	غير دالة
	مشرف	76	4.28	0.59			
التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات)	مدير	268	4.59	0.39	1.057	0.291	غير دالة
	مشرف	76	4.53	0.47			
الدرجة الكلية للمأمول من استخدام التقويم البديل	**مدير**	**268**	**4.50**	**0.33**	**1.974***	**0.049**	**دالة عند 0.05**
	مشرف	**76**	**4.41**	**0.48**			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 342**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	الاستبانة قبل التحكيم	114
2	قائمة أعضاء لجنة التحكيم	120
3	الاستبانة بعد التحكيم	121
4	كتب تسهيل المهمة من جامعة القدس	127
5	كتب تسهيل المهمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل	131
6	غلاف تحكيم الاستبانة	135
7	جدول (2.3) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال.	136
8	جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام التقويم المعتمد على الأداء من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين	140
9	جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام التقويم بالتواصل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.	141
10	جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام تقويم مراجعة الذات من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.	142
11	جدول (11.4) نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات واقع استخدام	143

التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس (ن = 344).

12 جدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم بالملاحظة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. 144

13 جدول (17.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام تقويم مراجعة الذات من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. 145

14 جدول (22.4) نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (ن = 344). 146

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.2	يوضح الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم البديل.	35
1.3	خصائص العينة الديموغرافية.	56
3.3	نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة.	59
4.3	قراءة المتوسطات الحسابية.	62
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.	63
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبي لواقع استخدام التقويم بالملاحظة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.	65
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.	68
7.4	يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية	70
8.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية.	71
9.4	**نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية**	72

10.4	نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.	73
12.4	نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	75
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.	75
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم المعتمد على الأداء من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.	77
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم بالتواصل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.	79
18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمأمول من استخدام التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات) من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.	81
19.4	يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية.	83
20.4	جدول (20.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية.	84

21.4 نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية. 85

23.4 نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس. 87

24.4 نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات المأمول من استخدام التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. 88

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

إقرار ..... أ

شكر وعرفان ..... ب

ملخص الدراسة باللغة العربية ..... ج

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية ..... د

الفصل الأول:

1.1 مقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 6

3.1 أسئلة الدراسة 7

4.1 فرضيات الدراسة 7

5.1 أهداف الدراسة 9

6.1 أهمية الدراسة 9

7.1 حدود الدراسة 10

8.1 مصطلحات الدراسة الإجرائية..... 11

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 مقدمة 13

2.2 الإطار النظري لموضوع الدراسة 13

3.2 الدراسات السابقة..... 37

1.3.2 الدراسات السابقة باللغة العربية 37

2.3.2 الدراسات السابقة باللغة الانجليزية 47

5.2 تعقيب على الدراسات السابقة 53

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمة 55

2.3 منهج الدراسة 55

3.3 مجتمع الدراسة 55

4.3 عينة الدراسة 56

5.3 أداة الدراسة 57
6.3 صدق الأداة 57
7.3 ثبات الأداة 59
8.3 متغيرات الدراسة..... 59
9.3 إجراءات الدراسة 60
10.3 المعالجة الإحصائية 61
11.3 تصحيح الأداة 61
12.3 مفتاح تصحيح لقراءة المتوسطات الحسابية 62

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة
1.4 مقدمة 63
2.4 عرض نتائج الدراسة 63

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات
1.5 مقدمة 90
2.5 مناقشة نتائج أسئلة وفرضيات الاستبانة 90
3.5 التوصيات 102
4.5 المقترحات 102

المراجع 103
فهرس الملاحق..... 146
فهرس الجداول 148
فهرس المحتويات 151