درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتها ببعض المتغيرات

إعداد

أ.م.د/ عبد المنعم أحمد حسين
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة سوهاج

د/ طلعت محمد محمد أبوعوف
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة سوهاج

المجلد (٦٨) العدد (الرابع) الجزء (الثاني) أكتوبر/ ٢٠١٧م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وعلى مدى اختلاف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف كل من الجنس ، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وعلى العلاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وفعالية الذات لدى تلاميذهم.

ولتحقيق هذه الاهداف تم اختيار عينة قوامها (٦٠) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة نجران، وكذلك تم اختيار عينة قوامها (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة المتوسطة من تلاميذ وتلميذات معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة نجران، وقام الباحثان بإعداد اختبارين هما : اختبار استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، ومقياس فعالية الذات .

وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها:

- درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل كانت كبيرة جداً لبعض عبارات الاختبار مثل الورقة والقلم، وأوراق العمل، واختبارات شهرية، وعمل المجموعات، والأسئلة والأجوبة، وملف الطالب، والمشاريع وسجل وصف سير التعلم.

- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في جميع أبعاد اختبار استراتيجيات التقويم البديل ودرجته الكلية .

- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المعلمين ذوي الخبرة ١-٥، ٥- ١٠ في جميع أبعاد اختبار استراتيجيات التقويم البديل ودرجته الكلية، ما عدا استراتيجية القلم والورقة واستراتيجية التواصل فهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح المعلمين ذوي الخبرة ١-٥.

- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المعلمين الذين تعرضوا للدورات التدريبية والذين لم يتعرضوا للدورات التدريبية لصالح المجموعة الأولى التي تلقت تدريباً على استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته - في جميع أبعاد اختبار استراتيجيات التقويم البديل ودرجته الكلية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجة امـــتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته ودرجات تلاميذهم في مقياس فعالية الذات.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي البديل، استراتيجيات التقويم التربـــوي البـــديل، أدوات التقويم التربوي البديل، أدوات التقويم التربوي البديل، فعالية الذات.

مقدمة

يشهد العالم في هذا الوقت انفجاراً معرفياً وتقدماً علمياً وتطوراً تقنياً لا مثيل له مما كان له الأثر البارز في إحداث تغيرات جذرية وظهور معطيات جديدة في البنية التربوية للأنظمة التعليمية، جعلها تعتمد على رصيدها المعرفي لبناء مجتمع المعرفة وتكوين جماعات تعلم داخل المؤسسات التعليمية لتواكب روح العصر وتجدد أدوار أطراف العملية التعليمية.

ومن ثم لم يعد المعلم ملقناً للمعلومات، بل متعلماً وباحثاً عن المعرفة وميسراً ومصمماً للمواقف التعليمية، ليساعد على إحداث تعلم فعال داخل حجرة الصف الدراسي من خلال إعداد مهام حقيقية نابعة من حاجة الطلاب ومرتبطة بحياتهم اليومية، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال أساليب تقويم واقعية تعكس إنجازات الطلاب وتظهر ما يمتلكونه من قدرات ومهارات عقلية ووجدانية وحركية تساعدهم على حل مشكلاتهم.

لذلك أعطى كثير من التربويين أهمية كبيرة لهذا النوع من التقويم بنهجه الجديد، الذي يتسق مع ما يشهده مجتمع المعرفة من تطور وما يطلبه الإنسان المعاصر من مهارات ركيزتها العمل التعاوني وحل المشكلات واتخاذ القرار فقد أشار براون واخرون (Brown&Others,2006:45) إلى أن التقويم البديل يقوم على أسس علمية ومنهجية ترتكز على حقيقة وواقع ما يتعلمه الطالب، من حيث تمكين الطالب من المعارف والمهارات المتضمنة وتحقيقه لأهداف التعلم ونتائجه بشكل يضمن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها.

وفي ضوء ذلك أوضحت برود فوت (Broadfoot,2004:22) بعد مراجعة العديد من الدراسات والأبحاث على مستوى العالم في مجال التقويم التربوي أن التقويم البديل قوة فاعلة لدعم وتعزيز تعلم الطلاب وإكسابهم الاعتماد على الذات، ورسم مسار تعليمهم، والمساهمة في إيجاد سبل تواصل مع زملائهم لتحقيق نموهم المعرفي والمهاري.

وتعتمد فكرة التقويم البديل كما أشار الصراف (٢٠٠٢: ٢٨٥) على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام واقعية تتطلب انشغالاً نشطاً مثل البحث والتقصي في المشكلات المعقدة والقيام بالتجارب الميدانية.

ويساعد التقويم البديل الطلاب على القيام بفعالية في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلم، يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها ، فتتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي(Reflective Thinking)، الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة (Svinicki, 2004).

فقد أشار مون وبرايتون وكلاهان وروبنسون (Moon, Brighton, Callahan &Robinson,2005)إلى أن معظم استراتيجيات التقويم التربوي البديل تتطلب من الطلاب مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلاب قادرين على التميز والإبداع.

ويُحَسن التقويم عملية التعلم، ويُدَعم الفعالية التدريسية، كما يوجه الطلاب ويرشدهم ويكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، ويفيد المعلم في مراجعة أساليب التدريس لتحسينها ويضع الأساس السليم للتعامل مع الطلبة وقد يساعد في تنمية التفكير عموماً والتفكير من خلال تكليف الطلبة بأنشطة تقويمية ومهمات تتطلب عمليات تفكير عليا، كما يمكن أن يسهم في تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو تعلم المواد المختلفة من خلال تنمية الميل والقدرة لديهم على التقويم الذاتي وتقويم الأقران (Lacy, & Hastad, 2007).

لذلك فإن امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، ووعيهم بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تندرج أسفل منها قد يجعل تقويمهم لعملية تعلم وتعليم تلاميذهم حقيقياً وواقعياً، وتجعلهم أكثر قدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لهم، لإظهار ما لديهم من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فيما يعرض عليهم من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، قد تعمق لديهم الفهم، وقد تشجعهم على تحسين مستوى فعالية الذات لديهم.

ومن جانب آخر تعد فعالية الذات من المفاهيم المهمة في تفسير سلوك الأفراد من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي ويرى "باندورا" أن فعالية الذات تشير إلي اعتقادات الفرد في قدرته على إنجاح مهمة معينة (Reed& et al.,2012:73).

كما أوضح ديجيست وبراون (Degeest &Brown,2011) أنه يوجد ميل عام لدى ذوي المستويات المرتفعة من فعالية الذات لوضع وتبني أهداف صعبة وبذل مجهود مكثف لتحقيق هذه الأهداف.

كذلك أورد الأدب التربوي دراسات عدة تناولت موضوع استراتيجيات تقويم تعلم الطلاب وأدواته فقد أجرى باتون (Patton,2000) دراسة أظهرت نتائجها أن المعلمين اعتمدوا على الاختبارات الأدائية لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي.

وفي دراسة لانتنج (Lanting,2000) التي هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي. وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف بها.

وأجرى بلال مدلل (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التقويم المتبعة من قبل معلمي الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسي ومعرفة مدى ممارساتهم التعليمية حيث تكونت العينة من (٧٤) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائجها أن أكثر أساليب التقويم استخداماً من قبل المعلمين الورقة والقلم ويليها التقارير، وأن أكثر أنواع الأسئلة في امتحانات الورقة والقلم شيوعاً لديهم هي أسئلة الصواب والخطأ تليها أسئلة المطابقة، وأقلها الأسئلة المقالية ذات الإجابة المطولة، وأن أكثر ما تقيسه اختباراتهم هو الحفظ والتذكر، وأن المعلمين ذوو الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقويم الحديثة بينما ذوو الخبرة القصيرة أكثر استخداما لامتحانات الورقة والقلم .

أما دراسة فرتز (Fritz,2001) فهدفت إلى تعرف ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله لتقويمها. وأظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت ٥٠%، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا

ممارســـات تدريســـية تـــدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم. كما أشارت النتائج إلى التحسن الســـنوي في أداء الطلاب وإلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنوياً.

وأجرت خلود مراد (٢٠٠١) دراسة حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقـــة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين، وأظهـــرت النتـــائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقـــويم الرئيســـة المتضـــمنة فـــي الاســـتبانة وهـــي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة، وأن ٨٢% مـــن المعلمين يستخدمون الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي ٥٦% من المعلمين بتضمين نتـــائج الاختبـــارات في ملف إنجاز الطالب. أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلاب، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصـــة، كمـــا أظهـــرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

ودراسة ريان (Reyan,2001) التي هدفت إلى تعرف ممارسات معلمي التربية الرياضية في يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت ٥٠%، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم.

وهدفت دراسة لاينجو (Lianghuo,2002) إلى اختبار أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة في مجال أساليب التقويم البديل قدمته جامعة سنغافورة على تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين، وقد أظهرت نتائجها حاجة المعلمين الماسة إلى التدريب على مهارات استخدام أساليب التقويم البديل، كما بينت النتائج الأثر الإيجابي للبرنامج في النمو المهني للمعلمين في مجال أساليب التقويم البديل.

وجاءت دراسة بنان الخرابشة (٢٠٠٤) فهدفت إلى التعرف على أثر أساليب التقويم البديلة فـــي أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأســـلوب الاعتيـــادي الاختبـــاري. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقـــويم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقويم

البديلة، في حين لم تشر النتائج إلى وجـــود فـــروق دالـــة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

ودراسة رابوجان (Raboijane,2005) التي هدفت إلى معرفة واقع استخدام المعلمين للتقويم البديل عند تدريس الرياضيات، وأظهرت النتائج أن استراتيجيات تقييم معلمي الرياضيات لا تزال تقليدية وأرجعوا الأسباب إلى نقص الموارد وأن درجات الطلاب في الامتحانات الرسمية متميزة.

وأجرت حنان الحربي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى بحث علاقة التحـــصيل الدراســـي بكل من فاعلية الذات العامة والأكاديمية واتجاه الضبط. أسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات العامة والأكاديمية. وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الضبط الخارجي وكل مـــن فاعليـــة الذات والأكاديمية. وجود علاقة موجبة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل مـــن فاعلية الذات العامة والأكاديمية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات فـــي فاعلية الذات العامة والأكاديمية لصالح الطلاب الذكور.

وأجرى نزيه حمدي ونسيمة داود (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات المدركـــة بمتغيرات الجنس، ودرجة الاكتئاب والتوتر. أشارت نتـــائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقيـــاس فاعليـــة الذات كدرجة كلية، وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبـــة الأقل توتراً والأكثر توتراً على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية وعلى الدرجات الفرعيـــة للأبعـــاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توتراً.

وأجرى رضا السيد محمود حجازي والفرحاتي السيد محمود(٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعرفية للتعلم وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام مهام التقويم التربوي البديل يؤدي إلى تحسين مستوى الدافعية المعرفية للتعلم لدى التلاميذ.

واستهدفت دراسة عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠) التعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والدهاء "الحنكة") لدى عينة من طلبة الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية، وكذلك وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ودراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢) التي هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

ودراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliskan & Kasikci, 2010) التي هدفت إلى بحث تطبيق التقييم البديل والتقليدي، وأدوات التقويم المستخدمة بواسطة معلمي الدراسات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يطبقوا أدوات التقويم التقليدي خاصة اختبارات الاختيار من متعدد، والنهايات المفتوحة، واختبارات الإجابات القصيرة، كما يفضل المعلمون المشروعات وأداء الواجبات على وسائل التقويم البديل.

وأجرى محمد عفانة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل، وتحديد ما إذا ما كان هناك اختلاف في استخدام أساليب التقويم يعزى للجنس أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة بلغت 45,1% واحتل أسلوب التقويم باستخدام الاختبارات الكتابية المرتبة الأولى، تلاه أسلوب التقويم باستخدام الملاحظة، أما ما

يخص المعلمات فقط بلغت نسبة الاستخدام لأساليب التقويم الحديثة 3،58 % واحتل تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية المرتبة الأولى، تلاه التقويم القائم على الأداء.

وفي دراسة قامت على البحث في أداة واحدة من أدوات التقويم الواقعي أجراها فوكس و وايت وكد (Fox, White & Kidd, 2011) هدفت إلى معرفة أثر وانعكاس استخدام ملف إنجاز الطلاب، وجدت الدراسة أن هذه الأداة عملت على تطوير مهارات التأمل والاستقصاء لدى الطلاب.

وأجرت عبير الرفاعي وهادي طوالبة وإبراهيم القاعود (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، بينت نتائجها أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة تعزى للجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة.

وهدفت دراسة إبراهيم حسن (٢٠١٣) إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة موافقتهم على استخدام استراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة.

ودراسة آمال الزعبي (٢٠١٣) هدفت الدراسة الحالية الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان 100% في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً 0% ، كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات : النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل.

وهدفت دراسة محمد عبد السلام سالم (٢٠١٣) إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بـــدافع الإنجـــاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. أشـــارت نتـــائج الدراسة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة لديهن مستوى مرتفع من فاعلية الـــذات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين متغير الدراسة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

وهدفت دراسة فهد بن عبد الرحمن العليان (٢٠١٤) إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، وتكونت عينتها من (٣٧)معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات إيجابية بدرجة عالية وبمتوسط قدره (٣,٦٣) من (٥)، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعاً لمتغير سنوات الخدمة التعليمية، وذلك لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٥ سنة ، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعاً لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

وجاءت دراسة هانم أحمد أحمد ورانيا محمد علي (٢٠١٦) فهدفت إلى بحث العلاقة بين درجات عادات العقل وكل من اتخاذ القرار ودرجات فاعلية الذات، والتعرف على وجود تأثير لكل من النوع (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على كل من درجات عادات العقل واتخاذ القرار ودرجات فاعلية الذات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاستعداد الدائم للتعلم وروح المخاطرة لصالح الذكور .

في حين لا توجد فروق بينهما في الدرجة الكلية لعادات العقل، كما توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اتخاذ القرار لصالح الإناث . وتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الذكور والاناث في الثقة بالذات

والدرجة الكلية لفاعلية الذات لصالح الذكور، بالإضافة إلى توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في عادات العقل لصالح المتفوقين. في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في اتخاذ القرار، بينما وجدت فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في فاعلية الذات لصالح المتفوقين. كما أنه توجد علاقة موجبة بين عادات العقل وكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن المعلمين في أمس الحاجة إلى التمكن من ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في تقويم تعلم تلاميذهم، لذلك حاولت الدراسة الحالية التعرف على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته بالمرحلة المتوسطة بمنطقة نجران وعلاقتها ببعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة

ترى الاتجاهات الحديثة في التقويم أن الاختبارات ليست إلا شكلاً من أشكال التقويم المتنوعة الأخرى (Lund & Kirk, 2002)، وجاء الاهتمام بالتقويم البديل كما أشار ماهر صبري ومحب الرفاعي(٣٦٢:٢٠٠١) كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التي وجهت إلى الاختبارات المقالية والموضوعية بصيغتها التقليدية، والتي لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها، ونظراً لأن تنمية القدرات العقلية العليا تمثل هدفاً رئيساً من أهداف أي نظام تعليمي؛ فإن عدم وجود اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعني أنه لا يمكن لهم إصدار أحكام صادقة وموضوعية على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم.

وعلى الرغم من أن التقويم التربوي البديل يعد جزءاً لا يتجزأ من حركات إصلاح التعليم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسة في كثير من دول العالم المتطور في الوقت الحاضر، إلا أنه أصبح مسار كثير من النقاش والجدل في الأوساط التربوية، وبين خبراء القياس والتقويم التربوي في هذه الدول. ويتعلق هذا الجدل بالأطر الفكرية، والقضايا المنهجية، والأسس السيكولوجية والتربوية التي يستند إليها التقويم التربوي البديل، والآثار الاجتماعية الناجمة عنه، ومتطلباته المادية(**صلاح الدين علام،٢٠٠٤: ١٣**).

إلا أن التقويم في المؤسسات التعليمية مازال يركز على قياس التحصيل من خلال الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأداة الأساسية – وإن لم تكن الوحيدة- والتي يعتمد عليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشأن مستويات الطلاب والانتقال من صف إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، وهذا الأسلوب يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة في "الشمول- التكامل-الاستمرارية"

(محمد غنيم، ٢٠٠٣).

فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعاً لقياس التحصيل الدراسي، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم مثل دراسة كل من رجاء أبو علام (٢٠٠١)، وعبد الوارث الرازحي (٢٠٠١)، ومحمد نصر (٢٠٠١)، وصديق عفيفي (٢٠٠١).

حيث أشارت دراسة بشير محمود (٢٠٠١) إلى ضرورة استخدام سجلات الأداء التي تضم عينات من عمل الطلاب، ومساعدتهم على التقويم الذاتي على اعتبار أن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل من لهم علاقة بهذه العملية.

كما أكدت كثير من الدراسات على ضرورة استخدام أساليب التقويم البديل المختلفة مثل تقويم الأداء، البورتفوليو Portfolio، التقويم الذاتي، وتقويم الأقران وغيرها في تقويم التلاميذ لما له من تأثير على تعلمهم، وجعله ذا معنى فهو يساعد في إكسابهم المهارات والمفاهيم المختلفة وكذلك الاتجاهات ومن تلك الدراسات: دراسة بنان الخرابشة (٢٠٠٤) ودراسة محمد العرابي (٢٠٠٤)، ودراسة كرامير (Kraemer,2005) ودراسة جلجيان (Gilligan,2007) ودراسة حمدي عبد العزيز (٢٠٠٨)، دراسة فهمي البلاونة (٢٠٠٩)، دراسة هاريس (Harris,2009) ودراسة ميلر ومورجين (Miller&Morgaine,2009).

ويشير زيتون (٢٠١٠: ٢١٨-٢١٩) أن الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) أكدت على أن محاولات إصلاح مناهج العلوم وتدريسها يجب أن يتضمن تقييم الطلاب باعتباره هدفاً رئيساً في تنفيذ المنهاج، بحيث يكون الهدف ليس تقويم الطلاب، وإنما إعطاء معلومات كتغذية راجعة للتعليم وتحسين التعلم ومراقبة تقدم الطالب في تحصيل نتاجات التعلم .

وبالرغم من أهمية التقويم البديل، فقد أشارت دراسات متعددة إلى أن العديد من المعلمين ليس لديهم ما يكفى من المعلومات حول مداخل التقييم الجديدة والبديلة في المناهج الجديدة، ويكاد يقتصر تقويم تحصيل الطلاب على أسلوب الامتحانات(محمد سعيد،٢٠٠٥ :٥)دراسة أكبيليت وأكبيليت (Akbulut & Akbulut, 2010:3531) ودراسة يوستا وأخرين(Usta & et al., 2010: p.3458).

ويعتبر مفهوم فعالية الذات Self– Efficacy من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا(Bandura,1982)، والذي يرى أن معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات، والكفايات الشخصية، والخبرات المتعددة، فالفعالية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، كما أنه يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفعالية الشخصية وثقته بإمكانياته التي يقتضيها الموقف.

ويرى حمدي الفرماوي (١٩٩١) أن مصطلح فاعلية الذات يمتد تأصيلاً إلى بعض المصطلحات القديمة في الأدب السيكولوجي التي تشير إلى مجاهدة الفرد في المواقف الغامضة، بغرض كشف هذا الغموض والتنبؤ به، مثل مفهوم الإحساس بالمقدرة أو الاستطاعة، وأيضاً مفهوم التنظيم الذاتي، ولذلك فإن الأفراد ذوي الفعالية المرتفعة يميلون إلى عزو سلوكهم وأدائهم إلى عوامل داخلية مثل القدرة والمجهود، بينما الأفراد ذوي الفعالية المنخفضة يميلون إلى عزو سلوكهم وأدائهم إلى عوامل خارجية مثل صعوبة المهمة والحظ والصدفة.

وأوضح باندورا(Bandura,2000) أن معتقدات الفرد وأحكامه عن فاعلية ذاته تؤثر في قدرته على مواجهة العقبات والمواقف الضاغطة التي تعترضه في الحياة، وأن الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة لديهم قدرة كبيرة على استخدام استراتيجيات فعالة لتحقيق أهدافهم، وأوضح أيضاً أن مرتفعي فاعلية الذات غالباً ما يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن، كما أن فاعلية الذات تؤثر في اختيار السلوك الفعال وتساعد على المثابرة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح.

وفي ضوء ذلك أشار أيضاً آليان وباكون (Allyan& Bacon,2004) إلى أن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذات مرتفعة، أي الذين يقومون أنفسهم بأنهم ذوو كفاءة،

ولديهم القدرة اللازمة للقيام بمهمة ما يشعرون بأنهم مندفعون نحو أداء تلك المهمة، ويميلون إلى أدائها بشكل أفضل، وتكون لديهم دافعية ليس فقط للانخراط في الأنشطة الأكاديمية، بل للاستفادة والتعلم بأقصى قدر ممكن من الأنشطة التي يؤدونها، أو المعلومات التي يتعرضون لها، ويستخدمون العمليات المعرفية العليا في التعلم.

وأضاف لاميتش(Lamuth,2005) أن فاعلية الذات تؤثر في الأنشطة التي يختارها الفرد ومستوى المجهود الذي يبذله للمواجهة في المواقف المختلفة، وهذا يتطلب وجود قدر من التمكن في الجانب الفسيولوجي أو النفسي أو العقلي أضف إلى ذلك توافر الدافعية، وبذلك فإن فاعلية الذات هي مجموعة من الأحكام تتصل بما ينجزه الفرد وبحكمه على ما يستطيع أن ينجزه.

كما أشارت هيام شاهين (٢٠١٢: ١٤٩) إلى أنه كلما زادت فاعلية الذات زادت قدرة الطلاب على المثابرة في إنجاز أهدافهم ومواجهة العقبات التي تعترضهم وزادت ثقتهم بقدرتهم على النجاح والتفوق، وعلى النقيض نجد أن الافتقار لفاعلية الذات تؤثر سلباً في قدرة الطلاب على المثابرة وإنجاز أهدافهم التعليمية.

من خلال ما تقدم يتبين أن استراتيجيات التقويم التربوي البديل وفعالية الذات من المتغيرات الضرورية للبحث والدراسة والاستقصاء، وتتماشى في نفس الوقت مع متطلبات تفعيل جودة التعليم والتعلم والتي تهدف إلى إعداد طلاب متميزين في الإبداع والفكر، وقادرين على التعلم الذاتي وتوظيف مهاراتهم وقدراتهم .

ومن ثم جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف بشكل أكثر تفصيلاً على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل بالمرحلة المتوسطة بمنطقة نجران وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته؟

٢- هل تختلف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف الجنس؟

٣- هل تختلف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة؟

٤- هل تختلف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته باختلاف الدورات التدريبية التي يتعرضون لها؟

٥- هل توجد علاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وفعالية الذات لدى تلاميذهم؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١- الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الآتي:

أهمية متغيري الدراسة المتمثلين في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وفعالية الذات وحاجتهما لإجراء المزيد من الدراسة والتقصي وتزويد المكتبة العربية بموضوعات تعد الدراسات فيها محدودة وتكاد تكون نادرة.

٢- الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الآتي:

أ- تفيد الدراسة الحالية معلمي اللغة العربية بصفة خاصة والمعلمين بصفة عامة، وذلك بتحديد أهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي يستخدمونها في تقويم العملية التعليمية التعلمية، وانعكاس ذلك على فعالية الذات في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذهم.

ب- تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم (المشرفين، إدارة المناهج، إدارة الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في منطقة نجران، وتحديد الاستراتيجيات الأقل استخداما ليتم التركيز عليها، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمين .

ج- ندرة البحوث التي تناولت درجة امتلاك المعلمين لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في التخصصات المختلفة ومنها تخصص اللغة العربية.

د- تحاول الدراسة الحالية استقصاء أثر عدة متغيرات خاصة بالمعلمين

حول درجة امتلاكهم لاستراتيجيات التقويم البديل ومنها: الجنس ، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وكذلك مدى انعكاسها على فعالية الذات في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذهم.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١- درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٢- مدى اختلاف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف كل من الجنس ، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

٣- العلاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وفعالية الذات لدى تلاميذهم.

فروض الدراسة

تم صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١- درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته متوسطة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى إلى الجنس.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى إلى سنوات الخبرة (١-٥)، (٦-١٠) سنة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى إلى الدورات التدريبية التي يتعرضون لها.

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته ودرجات تلاميذهم في مقياس فعالية الذات.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة الحالية بشرياً وزمنياً وجغرافياً على النحو التالي:

- بشرياً: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي اللغة العربية وتلاميذهم بمنطقة نجران.
- زمنياً: تحددت الدراسة الحالية بالعام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ لجمع البيانات ولتطبيق الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها والوصول إلى النتائج المتكاملة بشأن الظاهرة المدروسة.
- جغرافياً: اقتصرت الدراسة الحالية على منطقة نجران- المملكة العربية السعودية.

متغيرات الدراسة

تمثلت متغيرات الدراسة الحالية فيما يلي:

- المتغير المستقل: استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته (للمعلمين).
- المتغيرات الوسيطة: الجنس وسنوات الخبرة والدورات التدريبية.(للمعلمين).
- المتغير التابع: فعالية الذات . (للتلاميذ)

مصطلحات الدراسة

أمكن تحديد مصطلحات الدراسة الحالية كما يلي:

استراتيجيات التقويم التربوي البديل:

Strategies Of Alternative Education Assessment

هي الاستراتيجيات التي تراعى توجهات التقويم الحديثة حيث تتكامل مع عملية التدريس فيعكس أداء التلميذ ويقيسه في مواقف حقيقية ، وهي خمس استراتيجيات رئيسة هي: التقويم المعتمد على الأداء، والورقة والقلم، والملاحظة، والتواصل، ومراجعة الذات. وتقاس إجرائياً في الدراسة الحالية من خلال الدرجات التي يحصل عليها معلمو ومعلمات اللغة العربية على الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

أدوات التقويم التربوي البديل:

Tools Of Alternative Education Assessment

هي الأدوات التـــي اعتمـــدتها وزارة التربيـــة والتعلـــيم فـــي المملكة العربية السعودية، ويستخدمها معلم اللغة العربية لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم لدى تلاميذه، وتستند في تصميمها على منهجية واضحة في ذهن المعلم تبعاً لاستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها وتشمل: سلالم التقدير وقوائم الشطب وسجلات وصف سير تعلم التلاميذ ، والسجل القصصي. وتقاس إجرائياً في الدراسة الحالية من خلال الدرجات التي يحصل عليها معلمو ومعلمات اللغة العربية على الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل:

وهي تمثل درجة معلمي اللغة العربية في الاختبار المعد لقياس درجة امتلاكهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وتقاس إجرائياً في الدراسة الحالية من خلال الدرجات التي يحصل عليها معلمو ومعلمات اللغة العربية على الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

فعالية الذات Self –Efficacy :

هي مجموعـــة الأحكـــام الصـــادرة عـــن الفـــرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قـــدرته علي القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامـــل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدي مثابرته لإنجـــاز المهام المكلف بها (Bandura،2000). وتتحدد في الدراسة الحالية بالـــدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس فعالية الذات العامة بمكوناتـــه الفرعية الثلاثة (فعالية تنظـــيم الذات ، والثقة بالذات ، وتفضيل المهام الصعبة) المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري:

تضمن الإطار النظري محورين هما:

المحور الأول: التقويم التربوي البديل:

١- تعريفه:

يقوم مفهوم التقويم التربوي البديل على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم وليس بواسطة المعلم، وأن دور المعلم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني، وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات، ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.

فقد عرفه ويجنز(Wiggins,1993) بأنه التقويم الذي يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو تكوين نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية.

وأشار بيرنبوم ودوشي (Birenbaum& Dochy, 1996) بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك.

وأوضح هنسون وإيلر (Henson & Eiller,1999: 491) أن التقويم التربوي البديل يقيس أداء الطالب في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم الطالب بأداء مهمات Tasks وتكليفات مشابهة للمهمات الحياتية خارج الجامعة، وهو يهيئ الطلاب للحياة، فهو واقعي لأنه يتطلب من الطالب إنجاز مهام لها معنى ويحتاجها في حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتية.

وعرفه كلهان وجرينيي(kelaghan& Greaney,2001) بأنه عملية الحصول على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الطلاب، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والنقص لديهم وكذا إصدار الحكم حول مدى فعالية العملية التعليمية وملاءمة المنهج وفعالية سياسة التعليم.

وأشار محمد مدبولي (٢٠٠٤) إلى أن التقويم البديل Alternative Assessment هو مغاير لما كان مستخدماً من أساليب تقليدية للاختبار، خاصة تلك التي تتطلب الاختيار من بين استجابات سابقة التجهيز (الاختيار من متعدد).

وأوضح ويكستروم (Wikstrom,2007:14) بأنه" عملية مستمرة يشترك فيها الطالب والمعلم في إصدار أحكام عن تقدم الطالب باستخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات مثل مهام الأداء وسجلات الإنجاز والصحائف الكتابية وتقويم الأقران وأنشطة التعلم التعاوني والمقابلات والامتحانات، وسمى بديلاً وذلك لأنه بديلاً عن الاختبارات المقننة المستخدمة بشكل منفرد".

وأشار فهد الشريف (٢٠٠٩: ٤٧٩) بأنه عملية التقويم التي تركز على تقييم الطالب في مهمات تقييم حقيقية وفى سياق واقعي بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية للتقييم.

وأوضح فهمي البلاونة (٢٠١٠) بأنه "التقويم من خلال تقديم مهام أدائية تمثل مواقف حياتية تتطلب التفكير والممارسة من قبل الطالب، وبالتالي ملاحظة ومتابعة أداء الطالب لهذه المهام، ليتم من خلالها الحكم على إنجازه بأدوات تقويم تقدر مستوى الأداء ودرجته".

وعرفه محمد العبسي (٢٠١٠) بأنه التقويم الذي يتطلب من الطالب بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة أو إنجاز مهمات حركية مستخدماً عمليات عقلية عليا وحل المشكلات وقيامه بالابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى ومدلول.

كذلك عرفته رشيدة الطاهر (٢٠١٠) بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك.

أيضاً عرفته سميه حامد (٢٠١٢) بأنه مجموعة الأساليب المتمثلة في تقويم الأداء، ملف الإنجاز، التي يستخدمها معلم الصف لتقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تقويماً حقيقياً. وعرفه فهد عبد الرحمن(٢٠١٤) بأنه عملية متعددة

الأبعاد تتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة أو إنجاز مهام حقيقية تبين مدى تعلمه (دليل على اكتسابه معارف ومهارات محددة) في مواقف واقعية.

وبالرغم من اختلاف هذه التعريفات من الناحية اللفظية إلا أنها تتفق جميعاً على الهدف من التقويم البديل، وأساليبه المتنوعة، ويمكن في ضوء ما سبق يمكن استخلاص تعريف شامل للتقويم التربوي البديل بأنه "العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس : مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها، لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم.

٢- أهداف التقويم التربوي البديل:

إن الغرض الرئيسي من عملية التقويم هي تحسين عملية تعلم الطالب بما يحقق أهداف البرنامج ورسالة المؤسسة التعليمية، ولكن هناك أهدافاً أخرى تستخدم لتحقيق عدة أغراض تختلف باختلاف الجهة التي تحتاج إلى نتائج التقويم مثل أصحاب القرار والمعلمين والطلاب، ومن بين هذه الأهداف ما يلي ((Dietel& el at. 1991

- صياغة السياسات، المكافآت والممارسات المختلفة، توجيه الموارد بما في ذلك الإفراد والأموال تحديد الأولوية ونقاط القوة والضعف في البرنامج، تخطيط وتحسين البرامج، الحصول على الاعتماد، التشخيص وتحديد أداء الفرد ورصد تقدمه، تحفيز الطلاب، تحديد مسؤولية المؤسسة التعليمية، اتخاذ القرارات التعليمية.

وأوضح كل من (Pett,1990: 8) ، (كمال زيتون وعادل البنا،٢٠٠١) أن أهداف التقويم التربوي البديل تتمثل فيما يلي: تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، تنمية المهارات العقلية العليا، تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة، التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم، تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم، استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم، تنمية قدرة المتعلم على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الحياتية، اختبار مهارات التفكير العليا والأساسية ،

إتاحة الفرصة للمتعلمين لأن يُقَيموا أعمالهم بأنفسهم.

كما ذكر إبراهيم المحاسنة، عبد الحكيم المهيدات (٢٠٠٩: ٣٥) أن أهداف التقويم البديل تتمثل في : تنمية المهارات الحياتية الحقيقية ، اختبار مهارات التفكير العليا الأساسية، تقويم المشاريع الجماعية بصورة مباشرة وحقيقية، استخدام عينات من عمل التلاميذ والتي تم تجميعها خلال فترات زمنية ممتدة، تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، الدخول في جوهر عملية التعلم بهدف مساعدة الطلاب أثناء تعلمهم وعليه فهو تقويم بنائي يمارس التلاميذ من خلاله العمليات العقلية.

مما سبق يتضح أن التقويم التربوي البديل له أهداف عديدة تتمثل في تنمية الجوانب المختلفة للمتعلم مثل تنمية المهارات الحياتية، والمهارات العقلية العليا، والأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة، وكذلك التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.

٣- خصائص التقويم التربوي البديل:

لخص كل من صلاح الدين علام (٢٠٠٤)، حسن زيتون (٢٠٠٧: ٧٢) وعادل سرايا (٢٠٠٥: ٤١) أهم خصائص التقويم البديل فيما يلي:

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

ولخص كل من وليد البطش (٢٠٠٥:١١٩) ، وعبد الله السعدوي (٢٠١٠: ٦٦) خصائص التقويم البديل في النقاط التالية:

- شمولي: يقيس العمليات الإجرائية والمعرفية التي يقوم بها الطالب إضافة إلى النتائج النهائية، كما يشمل أيضاً الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.
- استمراري: عمليات التقويم البديل تسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس والتعلم، وهي متلازمة لكل نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه.
- اقتصادي: تتم عملية التقويم بأقل تكلفة مادية ممكنة، ويتأتى ذلك من حسن اختيار الأداة المناسبة المستخدمة لقياس النواتج المستهدفة بأقل وقت وجهد.
- تعاوني: يفرض التقويم البديل على كل من له صلة بتعليم الطالب كالمعلم وولى

الأمر والمشرف الطلابي ومدير المدرسة أن يقوم كل بدوره ويستعين بالآخرين، لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة.

– ديمقراطي: ويتم من خلال تدريب الطلاب على تقويم أنفسهم وإتاحة حرية التفكير لهم ليتمكنوا من تحقيق نتاجات التعلم، وأن يكونوا مشاركين فاعلين في تحديد معايير الأداء المطلوبة.

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

– مرن: ويتم استخدام أدوات متعددة مثل: قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الوصفية، وسلالم التقدير اللفظية وغيرها من الأدوات، وكذلك تعدد المواقف التي تستخدم فيها هذه الأدوات لقياس نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.

– واقعي: أي يُقوِّم المهام المعرفية والمهارية المعقدة كما هيفي واقع الحياة الفعلية، بخلاف التقويم التقليدي الذي يعتمد أساساً على الاختبارات التقليدية.

– ذو معنى: أي يركز على العمليات والنواتج وليس على النواتج فقط، ويتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ويقود إلى تطبيق الأداء في مواقف حياتية متجددة.

– التقويم البديل هو التقويم الفعلي للأداء، إذ يمكن من خلاله معرفة مدى قدرة الطلاب على استثمار ما تعلموه داخل الفصول المدرسية واستخدامه في مواقف الحياة الفعلية، وكذلك مدى قدرة الطلاب على التجديد والابتكار في المواقف غير المألوفة.

يتضح مما سبق أن أهم خصائص التقويم التربوي البديل أنه يركز على تقويم الأداء الفعلي، والاعتماد على التنوع في أساليب التقويم كالتقويم الشفوي والسمعي والكتابي والعملي، وتوفير تغذية راجعة لكل من الطالب والمعلم لتحسين استراتيجيته في التعلم.

٤ – استراتيجيات التقويم التربوي البديل:

قام بعض الباحثين بإعداد قائمة تلخص بعض طرق وأساليب واستراتيجيات التقويم التربوي البديل الأكثر استخداماً وشيوعاً ومن هذه القوائم قائمة تساجاري

(Tsagari,2004:13) وقائمة لورى ونورين (Lowery&Norene,2003:17)، (خالد الباز،٢٠٠٦) و اشتملت تلك القوائم على :

سجلات الإنجاز (سجلات الأداء) Portfolioes، إستراتيجية K W L،الصحائف الكتابية JournalsWriting ،خرائط المفاهيم Concept Maps ،مهام الأداء Performance Tasksالألعاب والمحاكاة Games and Simulation، ملاحظة المعلم لطلبته Teacher's Observation، المقابلات الفردية والجماعية Interviews،أنشطة التعلم التعاوني Cooperative Learning Activites،الاستقصاءاتInvestigations،الاستفتاءات Questionnaires ،تقويم الذات Self –assessment ،التفكير بصوت عال Think–aloudsالمؤتمرات Conferences،المعارض Exhibitions ،المشروعات Projects،تقويم الأقران Peer–Assessment.

وفيما يلي توضيح لبعض هذه الاستراتيجيات:

أ- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance–based Assessment

عرف بروالدي (Brualdi,1998) تقويم الأداء بأنه مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام معينة ينفذها بشكل عملي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له.

وأشار مرتلر(Mertler,2001)إلى أنه عبارة عن قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها.

ويندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية (أحمد عودة، ٢٠٠٥) :

- التقديم (Presentation): هو عبارة عن عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، كأن يقدم المتعلم / المتعلمين شرحاً لموضوع ما مدعماً بالتقنيات مثل: الصور والرسومات والشرائح الإلكترونية .

- العرض التوضيحي (Demonstration): هو عبارة عن عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى

قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة. كأن يوضح المتعلم مفهوماً من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع.

- الأداء العملي (Performance): هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة، والمهارات، والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عملياً. كأن يطلب إلى المتعلم إنتاج مجسم أو خريطة أو نموذج أو إنتاج أو استخدام جهاز أو تصميم برنامج محوسب أو صيانة محرك سيارة أو تصفيف الشعر أو تصميم أزياء أو إعطاء الحقن أو إعداد طبق حلوى.

- الحديث (Speech): وفيه يتحدث المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، وغالباً ما يكون هذا الحديث سرداً لقصة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص، وربط الأفكار، كأن يتحدث المتعلم عن فيلم شاهده، أو رحلة قام بها، أو قصة قرأها، أو حول فكرة طرحت في موقف تعليمي، أو ملخصٍ عن أفكار مجموعته لنقلها إلى مجموعة أخرى.

- المعرض (Exhibition): وفيه يعرض المتعلمون إنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد مثل: أن يعرض المتعلم نماذج أو مجسمات أو صور أو لوحات أو أعمال فنية أو منتجات أو أزياء أو أشغال يدوية.

- المحاكاة / لعب الأدوار (Simulation Role-playing): حيث ينفذ المتعلم / المتعلمون حواراً أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية ومدى قدرتهم على اتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة، ويمكن أن يكون الموقف تقنياً محوسباً، حيث يندمج المتعلم في موقف محاكاة محوسب، وعليه أن ينفذ نفس النوع من الأعمال والقرارات التي يتوقع مصادفتها في عمله مستقبلاً.

- المناقشة / المناظرة (Debate): وهي عبارة عن لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة إلى محكم (أحد المتعلمين) لإظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع والتواصل

والاستماع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظرة.

ب- استراتيجية التقويم بالقلم والورقة: Pencil and Paper

تعد استراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المختلفة من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وتشكل جزءاً مهماً من برنامج التقويم في المؤسسات التعليمية (أحمد عودة، ٢٠٠٥).

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلاب، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم.

ج- استراتيجية الملاحظة:Observation

وهي عبارة عن عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره (Lanting،2000)، ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

- الملاحظة التلقائية: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية

- الملاحظة المنظمة: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقا، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

إن وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كم من المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية، فضلاً على ما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية، تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة (Adams, & Hsu, 1998) .

د- استراتيجية التقويم بالتواصل: Communication

تهدف استراتيجية التقويم بالتواصل إلى جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

ويندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية:

- المقابلة (Interview)

وهي عبارة عن لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقاً يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً – الأسئلة والأجوبة أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

- المؤتمر (Conference)

وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه(Lanting,2000).

إن وعي المعلمين بما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للطلبة، وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكن الطلاب من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكانياتهم وتطورها.

هـ – استراتيجية مراجعة الذات:Reflection

وتهدف استراتيجية مراجعة الذات إلى:

- تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً.
- التمعن الجاد المقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف، من حيث أسسها، ومستنداتها وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة.

ويقصد بها عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالي للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي (وهذا التعريف ينوه بأن مراجعة الذات متكاملة مع المتعلم حين يعرف التعلم بأنه استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات

اللاحقة). ويندرج تحت استراتيجية مراجعة الذات كل من: تقويم الذات، يوميات الطالب، ملف الطالب.

٥- أدوات التقويم البديل:

تتعدد أساليب وأدوات التقويم البديل وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها ومن أبرزها: تقويم الأداء-سجلات الأداء أو ملف الإنجاز(البورتفوليو)- مشروعات الطلاب- العروض- صحائف الطلاب- تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية- خرائط المفاهيم-تقويم الأقران – التقويم الذاتي- تقويم الأداء بالمقابلات.بنان الخرابشة(٢٠٠٤: ١٦-٢٦) ، صلاح الدين علام (٢٠٠٤: ١٦٧-١٧٨) ، (خالد الباز،٢٠٠٦)، وسمسيك (Simsek, 2010: 3369).

أ – قوائم الرصد/ الشطب (Check list):

تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج الآتية: صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية.

ب- سلالم التقدير(Rating scale):

تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلاب لها، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (أحمد عودة،٢٠٠٥).

ج – سلم التقدير اللفظيRubric

وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة. إنه يشبه تماماً سلم التقدير، ولكنه في العادة أكثر تفصيلاً منه، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطواته التالية في التحسن، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب (أحمد عودة، ٢٠٠٥).

د – سجل وصف سير التعلم Learning Log

وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرّية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

هـ – السجل القصصي Anecdotal Records

عبارة عن وصف قصير من المعلم، ليسجل ما يفعله المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، مثلاً من الممكن أن يدون المعلم كيف عمل المتعلم ضمن مجموعة، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق (العمل التعاوني) (Fritz،2001). مما يقدم للمعلم مؤشراً صادقاً يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية.

يتضح مما سبق تعدد وتنوع استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وقد استفاد الباحثان من هذا التعدد والتنوع في بناء وصياغة الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

المحور الثاني : فعالية الذات Self-Efficacy

أ- مفهوم فعالية الذات:

يشير مفهوم فعالية الذات الذي طوره باندورا (Bandura,1995)من خلال نظريته عن التعلم الاجتماعي إلى أنها "معتقدات الفرد المتعلقة بإمكانياته للقيام بمستويات معينة من الأداء تؤثر في أحداث مهمة في حياته، ومن ثم فإن إدراك الفرد لفعاليته الذاتية يتعلق بتقييمه لقدراته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وعلى التحكم في الأحداث، ويؤثر في مقدار الجهد الذي سيبذله، ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه، وفي أسلوب تفكيره، وهي في جوهرها تعتمد على توقعات الفرد المستقبلية".

وقد عرفها باندورا(Bandura,1997) بأنها "اعتقاد الفرد بقدرته على الإنجاز والأداء باستخدام وسائل تمكنه من ضبط الأحداث التي تؤثر في حياته".

كما عرفها علاء الشعراوي (٢٠٠٠) بأنها "مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز، وتتضمن الثقة بالنفس والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية والصمود أمام خبرات الفشل".

وأشار محمد سعودي ومحمد البسيوني (٢٠٠٣) إلى أنها " التوقعات التي يصدرها الفرد بإدراكه الذاتي عن كيفية أدائه لمهمة معينة، والنشاط المتضمن فيها قدرته على التنبؤ بمجهوده اللازم لأدائها".

وأوضح جاكوب (Jaccob,2003) بأنها مكون سيكولوجي دينامي منفتح للتغير سلباً وإيجاباً بحسب متغيرات موقفية وعوامل تتعلق بمهام محددة، وهو إدراكي ذاتي فردي، وليس بالضرورة انعكاساً لواقع فعلي، وقد يكون إيجابياً فعالاً في موقف معين وينقلب سالباً معوقاً في موقف آخر، فهو معالجة معرفية تتشكل بناءً على خبرات الفرد عن ذاته وتوقعات الآخرين له". وعرفها شيلي وباكنهام (Shelley & Pakenham,2004) بأنها "القدرة على تحقيق عائد مرغوب وإيجابي".

وأشارت منال سعد (٢٠١٠) إلى أن فعالية الذات هي الاستعداد والقدرة على التأثير النشط وممارسة الضبط عبر مظاهر البيئة، والتعامل بإيجابية تجاه الأحداث، وهي تشعر الفرد بالقدرة على الإنجاز وتقدير الذات.

وأوضحت جولتان حجازي (٢٠١٣ : ٤٢٣) أن فعالية الذات بقصد بها : معتقدات وأحكام تمتلكها المعلمة حول قدراتها وإمكاناتها مما يؤدى إلى توظيفها بشكل يساهم في تأدية المهام أو الأنشطة المتعددة والمتسلسلة المطلوبة في أي موقف لإتمام العمليات اللازمة لتحسين قدرات الطلاب وتحفيزهم للتعلم.

وذكر كان (khan& et al., 2015: 118) أن فاعلية الذات لا تشير فقط إلى قدرة الفرد الفعلية على أداء المهام ولكن تشير أيضاً إلى إدراكه الشخصي عن قدرته على أداء هذه المهام تحت أي ظرف من الظروف.

وعرفها سياجادي (Saijadi & et al.,2015: 92) بأنها "قوة اعتقاد الفرد في قدرته على إكمال المهام والوصول للأهداف".

ب-العوامل المؤثرة في فعالية الذات:

تعد فعالية الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory لـ "باندورا " Bandura والتي افترضت أن سلوك الفرد، والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي : العوامل الذاتيةPersonal Factors، والعوامل السلوكية Behavioral Factors ،والعوامل البيئيةEnvironmental Factorsوأطلق علي هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal determinism

نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه "باندورا ":

طبقاً لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلي عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد ومنهم الآباء، والمعلمون، والأقران (Zimmerman,2000).

وأشار باندورا (Bandura,1997) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمي "بالتوقعات أو الأحكام " سواءً أكانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له، وهو ما سماه باندورا بفعالية الذات وتعني أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك.

ونجد أن باندورا قدم نظرية متكاملة لفعالية الذات مؤكداً أنها نتاج لعشرين عاماً من البحث السيكولوجي امتد من (١٩٧٧ حتي ١٩٩٧) ،وعبر عن فعالية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وإن إدراك الفعالية الذاتية يسهم في فهم وتحديد أسباب

المدي المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات، وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات، والمثابرة من أجل الإنجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة، والاختيار المهني (Bandura,1997: 25).

وفيما يلي شرح للعوامل الثلاثة:

١- العامل الأول: التأثيرات الشخصية: أشار زيمرمان (Zimmerman،2000) إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

أ- المعرفة المكتسبة: وذلك وفقاً للمجال النفسي لكل منهم.

ب- عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

ج- الأهداف: إذ أن الطلاب الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدوا على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتياً.

د- المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

٢- العامل الثاني: التأثيرات السلوكية ويشمل ثلاث مراحل (Bandura،1997):

أ- ملاحظة الذات: إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ب- الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ج- رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

- ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.

- ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.

- ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

٣- العامل الثالث: التأثيرات البيئية:

أوضح باندور (Bandura,1989) دور النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكداً على الوسائل المرئية.

ج- أبعاد توقعات فعالية الذات:

أشار باندورا (Bandura،1986) إلى أن هناك ثلاثة أبعاد لتوقعات فعالية الذات هي:

١- العمومية: وتعني انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة وانطباعات الآخرين وهي تختلف في عنونتها فمنها ما يكون محدداً لخلق توقعات التفوق أو تمتد لتشمل العلاج النوعي كما أن التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك.

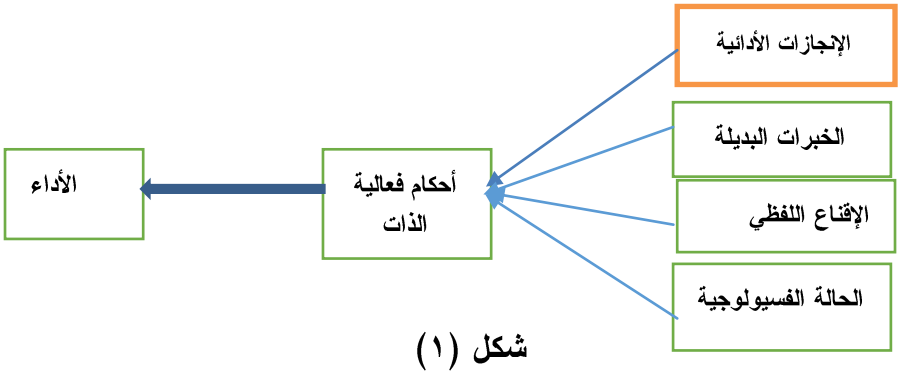
٢- مقدار الفعالية: ويتحدد مقدار الفعالية بمستوى الإتقان وبذل الجهد والإنتاجية والدقة والتنظيم الذاتي.

٣- القوة: وتتحدد قوة فعالية الذات لدي الفرد في ضوء خبراته السابقة، ومدي ملاءمتها للموقف(Bandura،1995).

ويشير أيضاً هذا البعد إلي عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعني قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة علي متصل ما بين قوي جداً إلي ضعيف جداً (فتحي الزيات، ٢٠٠١: ٥١٠).

د- مصادر فعالية الذات:

اقترح باندورا أربعة مصادر لفعالية الذات هي (Bandura,1997)، ويبين الشكل (١) هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فعالية الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء.



شكل (١)

مصادر فعالية الذات وعلاقتها بأحكام فعالية الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء وفيما يلي شرح لهذه المكونات:

١- الإنجازات الأدائية: Performance Accomplishment

يرى باندورا (Bandura,1997) واتفق معه ستيفينس وآخرون (Stevens& et. Al.,2004) أن الإنجازات الأدائية هي المصدر الأكثر تأثيراً في فعالية الذات لدي الفرد لأنه يعتمد أساساً علي الخبرات التي يمتلكها الشخص ، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للفعالية مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق علي الفعالية الشخصية يعتمد جزئياً علي الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فعالية الذات يقود إلي التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذواتهم من خلال العجز واللافعالية الشخصية، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل علي تعزيز الإحساس بالفعالية الذاتية لدى الفرد.

كذلك أوضح باندورا(Bandura,1997) واتفق معه أيضاً ستيفينس وآخرون (Stevens& et. Al.,2004) أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفعالية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلي إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف علي العقبات التي تواجههم حيث يعزون الإخفاق إلي نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق، وعلي العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفعالية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحد وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك علي وجود علاقة سببية بين الثقة بفعالية الذات والإنجازات الأدائية فالمستويات المرتفعة من فعالية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية.

ويرى فتحي الزيات (٢٠٠١) أن المدي المحدد لاستقرار وعي الفرد بفعاليته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف علي المحددات التالية: فكرته المسبقة عن قدراته ومعلوماته، وإدراك الفرد لمدي صعوبة المهمة أو

المشكلة ،والجهد الذاتي النشط الموجه، وحجم أو كم المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد، والظـــروف التـــي خـــــلالها يـــتم الأداء، والخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل، وأسلوب بناء الخبـــرة أو الـــوعي بهـــا وإعادة تشكيلها في الذاكرة، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الـــذاتيتين والخصـــائص التي تميزها.

٢- الخبرات البديلة: Vicarious Experience

أوضح باندورا (Bandura،1982:140) أن الخبرات البديلة تشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبـــة فـــي التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق علي هذا المصدر " التعلم بالنموذج وملاحظـــة الآخرين " فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة.

كما تشير الخبرات البديلة إلى اعتقاد الطالب أن بإمكانه حل مسألة رياضية صعبة عنـــدما يرى زميله يحلها بسهولة(Giallo & Llittle, 2003).

٣- الإقناع اللفظي: Verbal Persuasion

أشار باندورا (Bandura،1997:125) إلى أن الإقناع اللفظي هو عبارة عن عمليـــات التـــشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي؛ فالآخرون فـــي بيئـــة الـــتعلم (المعلمون، الزملاء، أو الأقران أو الوالدان) يمكنهم إقناع المتعلم لفظياً بقدرتـــه علـــى النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً حيث يأخذ صـــورة الحـــديث الإيجابي مع الذات.

ويساعد الإقناع اللفظي الطلاب على الاعتقاد بأن بإمكانهم التغلب على الصعوبات التي تواجههم أو تحسين مستوى أدائهم (Hoy, 2000).

ويرى جابر عبد الحميد (١٩٩٩) أن تأثير هذا المصدر محدود، ومـــع ذلك فإن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يمكـــن مـــن رفـــع فعالية الـــذات وخفضها، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن الشخص القـــائم بالإقنـــاع؛ فالنـــصائح أو التحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لها تأثير أكبر في فعالية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به.

كما أوضح باندورا (Bandura,1995:521) أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جداً مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأنـــه توجـــد علاقـــة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوي الفعالية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد. ويشير هذا المصدر أيضاً إلى عمليات التشـــجيع والتـــدعيم مـــن الآخرين، أو ما يسمي بالإقناع الاجتماعي. فالآخرون في بيئة الـــتعلم (المعلمـــون، والزملاء أو الأقران، والوالدان) يمكنهم إقناع المتعلم لفظياً عن قدراته على النجـــاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً حيث يأخذ الحـــديث الإيجـــابي مـــع الذات.

٤- الحالة النفسية والفســـيولوجيةPsychological and Physiological stat

ذكر باندورا (Bandura,2001) أن الطريقة الرابعة لتعديل المعتقدات الذاتية عن الفعالية تتمثل في تقليـــل ردود الأفعـــال الشديدة التي يصدرها الأشخاص فضلاً عـــن تعديل ميولهم الانفعالية السلبية وتفسيراتهم السلبية لأحوالهم البدنية، ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن خطورة رد الفعـــل الانفعالي والبدني ليست هي العامل الحاســـم إنما كيفية إدراك رد الفعل هذا وتفـــسيره؛ فالأشخاص الذين يمتلكون إحساساً مرتفعـــاً بالفعالية هم أكثر قابلية لتفسير انفعالاتهم على أنها عامل منظِم وميسر للأداء في حـــين أن الأشخاص الذين يشكون في قدراتهم يفسرون مثل هذه الانفعالات على أنها عوائـــق للأداء.

كذلك أشار باندورا إلى أن القلق يعد أحد العوامل المؤثرة في فعالية الذات، ويلاحـــظ أن العلاقـــة بينهما عكسية، كما أن قوة الانفعال غالباً ما تخفض درجة الفعالية الذاتية، على ســـبيل المثال الشخص الكبير يخاف من السقوط أو التأذي أثناء مشيه، إن الاستثارة الانفعالية العالية التي تصاحب الخوف يمكن أن تحد من أدائه (Resnick, 2008 : 183) .

وأوضح باندورا (Bandura,2002) أن الحالة النفسية والفسيولوجية تشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافـــه أملاً، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القـــدرة المدركـــة للنمـــوذج، والذات، وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكـــن أن يحتاجها للأداء.

واستخلص باندورا (Bandura,2006) ما يلي:

– أن مصادر فعالية الذات والمتمثلة في " الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي أو النصائح، والحالة النفسية أو الفسيولوجية" يستخدمها الأفراد في الحكم علي مستويات الفعالية الذاتية لديهم.

– أنه كلما كانت هذه المصادر موثوق بها زاد التغير في إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر علي السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيراً للفعالية الذاتية من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات أو المقترحات.

– أن هذه المصادر ليست ثابتة دائماً ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواءً كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي أو الحالة النفسية والفسيولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بأن هناك ميكانزماً عاماً في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن فعالية الذات هي أفضل منبئ بالسلوك الشخصي.

– باستخدام أسلوب التحليل البعدي Meta– Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا تم التوصل إلي النتائج الآتية :

– أن فعالية الذات تكوين نظري وضعه باندورا (١٩٧٧) كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك، ودرجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب علي المشكلات، وأحكام فعالية الذات عملية استنتاجية تتوقف علي معلومات من أربعة مصادر رئيسة هي : الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والحالة النفسية أو الفسيولوجية . وتتميز في ضوء ثلاثة أبعاد هي: مقدار الفعالية والعمومية والقوة.

– فعالية الذات هي توقع الفرد لمدي قدرته على أداء مهمة محددة وهي كذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، وإنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواءً كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية.

– تختلف توقعات فعالية الذات عن توقعات الفرد للنتائج، ويمـــارس النوعـــان تأثيراً قوياً على السلوك الإنساني.

– فعالية الذات ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات.

– تتأثر فعالية الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنمـــاط التفكيـــر والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي Descriptive (Analytical Approach) وذلك مـــن خلال استخدام اختبار لقياس درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاســـتراتيجيات التقـــويم البـــديل وأدواتـــه وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات الوسيطة (الجنس، والـــدورات التدريبية وســـنوات الخبـــرة،) توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بـــين متوســـطي درجات المعلمين في اســـتراتيجيات التقـــويم البـــديل وأدواتـــه، ومدى انعكاس ذلك على فعالية الذات لدى تلاميذهم.

مجتمع الدراسة

بالنسبة للمعلمين: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بمنطقة نجران الذين هم على رأس العمل للعام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـــ.

بالنسبة للتلاميذ: تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران.

عينة الدراسة الأولية:

بالنسبة للمعلمين: تم اختيار عينة أولية منهم، قوامها (٣٠ معلماً ومعلمة) وذلك لإجراء الضبط الإحصائي لاختبار استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المستخدم في الدراسة الحالية.

بالنسبة للتلاميذ: تم اختيار عينة أولية منهم، قوامها (٥٠ تلميذاً وتلميذة) وذلك لإجراء الضبط الإحصائي لمقياس فعالية الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

عينة الدراسة الأساسية:

بالنسبة للمعلمين: تم اختيار عينة الدراسة الأساسية، قوامها (٦٠معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة نجران) لتطبيق اختبار استراتيجيات

التقويم البديل وأدواته وتفريغ النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

بالنسبة للتلاميذ: تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ وتلميذات معلمي ومعلمات عينة الدراسة الأساسية، قوامها (٣٠٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة المتوسطة من تلاميذ وتلميذات معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة نجران).

أدوات الدراسة

١- اختبار استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته: (إعداد الباحثين)

- مراحل تقنين الاختبار:

- مر إعداد اختبار استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته بالمراحل الآتية :

١- الصورة الأولية. ٢- الصورة التجريبية. ٣- الصورة النهائية.

(١) الصورة الأولية للاختبار: مرّ إعداد الصورة الأولية للاختبار بالخطوات الآتية:

- القراءة الناقدة للإطار النظري عن استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وبناءً على ذلك تمت صياغة عبارات الاختبار كما يلي:

البعد الأول "استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء" (٦) عبارات، البعد الثاني "استراتيجية القلم والورقة" (٥) عبارات، البعد الثالث "استراتيجية الملاحظة" (٢) عبارة، البعد الرابع "استراتيجية التواصل" (٥) عبارات، البعد الخامس "استراتيجية مراجعة الذات" (٧) عبارات، البعد السادس "أدوات التقويم التربوي البديل" (٥) عبارات، وبذلك يكون عدد عبارات الاختبار (٣٠) عبارة تشمل كل استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

(٢) الصورة التجريبية للاختبار:

للوصول إلى الصورة التجريبية للاختبار تم ما يلي:

- تم عرض الاختبار على بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٦) محكمين، حيث وافق المحكمون على جميع عبارات الاختبار، وبنسبة تراوحت بين ٩٠%-١٠٠%.

- تم كتابة عبارات الاختبار ودرجت الاستجابات تدرجاً خماسياً على النحو التالي (بدرجة كبيرة جداً - بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة - بدرجة ضعيفة جداً).

حساب صدق وثبات الاختبار:

١- صدق الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار من خلال ما يلي:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٦) محكمين، حيث وافق المحكمون على جميع عبارات الاختبار، وبنسبة تراوحت بين ٩٠%-١٠٠%.

ب- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١) الاتساق الداخلي لعبارات اختبار استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته

البعد الأول "استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء"		البعد الثاني "استراتيجية القلم والورقة"		البعد الثالث "استراتيجية الملاحظة"	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٥**	٧	٠.٦٧**	١٢	٠.٥٥**
٢	٠.٥٨**	٨	٠.٦٤**	١٣	٠.٥٨**
٣	٠.٧٠**	٩	٠.٥٥**		
٤	٠.٦٣**	١٠	٠.٥٦**		
٥	٠.٦٩**	١١	٠.٥٩**		
٦	٠.٥٤**				
البعد الرابع "استراتيجية التواصل"		**البعد الخامس "استراتيجية مراجعة الذات"**		**البعد السادس "أدوات التقويم التربوي البديل"**	
١٤	٠.٦٧**	١٩	٠.٥٣**	٢٦	٠.٥٦**
١٥	٠.٥٣**	٢٠	٠.٦٩**	٢٧	٠.٥٧**
١٦	٠.٥٩**	٢١	٠.٧٠**	٢٨	٠.٦١**
١٧	٠.٧٠**	٢٢	٠.٥٤**	٢٩	٠.٦٢**
١٨	٠.٦٤**	٢٣	٠.٥٦**	٣٠	٠.٦٧**
		٢٤	٠.٦٠**		
		٢٥	٠.٥٨**		

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول (١) أن جميع عبارات الاختبار دالة إحصائيا عند مستوي٠.٠١.

وفيما يلي جدول يوضح الاتساق الداخلي بين أبعاد اختبار استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته والدرجة الكلية:

جدول (٢) الاتساق الداخلي بين أبعاد اختبار استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته والدرجة الكلية

م	البعد	معامل الارتباط	م	البعد	معامل الارتباط
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٨١**	٤	استراتيجية التواصل	٠.٧٩**
٢	استراتيجية القلم والورقة	٠.٨٦**	٥	استراتيجية مراجعة الذات	٠.٧٦**
٣	استراتيجية الملاحظة	٠.٧٧**	٦	أدوات التقويم التربوي البديل	٠.٨٤**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول (٢) أن جميع أبعاد اختبار استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته دالة إحصائيا عند مستوي٠.٠١، مما يشير إلى أن أبعاد اختبار

استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته صادقة فيما وضعت لقياسه وهي صالحة لقياس درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

٢- ثبات الاختبار:

تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ لحساب الثبات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣) حساب معاملات ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ

م	البعد	معامل ألفا- كرونباخ	م	البعد	معامل ألفا- كرونباخ
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٧٦**	٤	استراتيجية التواصل	٠.٧٩**
٢	استراتيجية القلم والورقة	٠.٨٨**	٥	استراتيجية مراجعة الذات	٠.٨٩**
٣	استراتيجية الملاحظة	٠.٨٥**	٦	أدوات التقويم التربوي البديل	٠.٨٦**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول (٣) أن اختبار استراتيجيات التقويم البديل وأدواته بأبعاده المختلفة يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٧٦ – ٠.٨٩وهي قيم جميعها مرتفعة، مما يشير إلى ثبات الاختبار.

٣- الصورة النهائية للاختبار:

تكونت الاختبار في صورته النهائية من (٣٠) عبارة تشمل جميع استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

طريقة تصحيح الاختبار:

درجت الاستجابات خماسياً (بدرجة كبيرة جداً - بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة- بدرجة ضعيفة جداً) ثم أعطي لها تقدير الدرجات التالية (٥ ،٤، ٣، ٢، ١) بالترتيب، وبذلك يكون الحد الأقصى لمجموع درجات الاختبار (١٥٠) والحد الأدنى لها (٣٠) درجة.

٢- مقياس فعالية الذات (إعداد الباحثين):

وصف المقياس:

هدف هذا المقياس إلى قياس فعالية الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ويتكون المقياس من (٣٥) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول "تنظيم الذات"

ويتكون من (١٧) عبارة، البعد الثاني "الثقة بالذات" ويتكون من (١١) عبارة، البعد الثالث "تفضيل المهام الصعبة" ويتكون من (٧) عبارات، وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال مقياس خماسي التقدير على النحو الآتي (بدرجة كبيرة جداً- بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة مقبولة- بدرجة ضعيفة)، وتعطى الدرجات على النحو الآتي (٥- ٤- ٣- ٢- ١) على الترتيب.

تقنين المقياس:

حساب صدق وثبات المقياس:

١- صدق المقياس:

تم حساب صدق الاختبار من خلال ما يلي:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على بعض المتخصصين في مجال علم النفس، ومجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٥) محكمين، حيث وافق المحكمون على جميع عبارات المقياس، وبنسبة تراوحت بين ٩٠%، ١٠٠%.

ب- حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس في الدراسة الحالية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس فعالية الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

البعد الأول: تنظيم الذات			البعد الثاني: الثقة بالذات			البعد الثالث: تفضيل المهام الصعبة		
م	رقم العبارة	معامل الارتباط	م	رقم العبارة	معامل الارتباط	م	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	١	٠.٦٤**	١	٤	٠.٥٧**	١	٧	٠.٦٤**
٢	٢	٠.٧١**	٢	٥	٠.٥٢**	٢	٨	٠.٥٧**
٣	٣	٠.٥٣**	٣	٦	٠.٥٤**	٣	٩	٠.٥٣**
٤	١٠	٠.٥٧**	٤	١٣	٠.٦٣**	٤	١٦	٠.٥٨**
٥	١١	٠.٥٨**	٥	١٤	٠.٥٨**	٥	١٧	٠.٥٩**
٦	١٢	٠.٥٣**	٦	١٥	٠.٦٥**	٦	١٨	٠.٥٧**
٧	١٩	٠.٦٩**	٧	٢٢	٠.٥٧**	٧	٢٥	٠.٧٠**
٨	٢٠	٠.٥٧**	٨	٢٣	٠.٥٩**			
٩	٢١	٠.٦٣**	٩	٢٤	٠.٦٥**			
١٠	٢٦	٠.٥٩**	١٠	٢٩	٠.٦٣**			

١١	٢٧	**٠.٥٦	١١	٣٠	**٠.٥٨			
١٢	٢٨	**٠.٥٤						
١٣	٣١	**٠.٥٣						
١٤	٣٢	**٠.٥١						
١٥	٣٣	**٠.٥٧						
١٦	٣٤	**٠.٥٦						
١٧	٣٥	**٠.٦٤						

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

يتضح من الجدول (٤) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يكون العدد الكلى لعبارات المقياس هو (٣٥) عبارة، والجدول التالي يوضح الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥) الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد مقياس فعالية الذات والدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**البعد الأول: تنظيم الذات**	**٠.٧٩**	**دالة عند مستوى ٠.٠١**
٢	**البعد الثاني: الثقة بالذات**	**٠.٧٦**	**دالة عند مستوى٠.٠١**
٣	**البعد الثالث: تفضيل المهام الصعبة**	**٠.٨٣**	**دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أن المقياس صادق فيما وضع لقياسه وهو صالح لقياس فعالية الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة المستهدف قياسه في الدراسة الحالية.

٢- ثبات المقياس:

تم استخدام معادلة ألفا- كرونباخ لحساب الثبات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦) معاملات ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ

م	البعد	معامل ألفا -كرونباخ
١	**البعد الأول: تنظيم الذات**	**٠.٧٩**
٢	**البعد الثاني: الثقة بالذات**	**٠.٨٣**
٣	**البعد الثالث: تفضيل المهام الصعبة**	**٠.٨٤**
	المقياس ككل	**٠.٨٧**

يتضح من الجدول (٦) أن المقياس بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٧٩ – ٠.٨٧وهي قيم جميعها مرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تقدير الدرجات التالية (٥، ٤ ، ٣، ٢، ١) بالترتيب وذلك للعبارات الموجبة، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السالبة أي (١ ،٢ ،٣ ، ٤ ، ٥)، وبذلك يكون الحد الأقصى للدرجات(١٧٥) والحد الأدنى للدرجات (٣٥) درجة. والدرجة المرتفعة للمقياس تشير إلى فعالية الذات المرتفعة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول :"درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته متوسطة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي اللغة العربية على عبارات الاختبار والدرجة الكلية ، ثم تصنيف مستويات درجة امتلاك استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته كما يلي:

١- بدرجة كبيرة جداً : إذا كانت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في الاختبار على العبارة من ٤.٢ فأكثر.

٢- بدرجة كبيرة : إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في الاختبار على العبارة ما بين ٣.٤ – ٤.٢

٣- بدرجة متوسطة : إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في الاختبار على العبارة ما بين ٢.٦ – ٣.٤.

٤- بدرجة ضعيفة : إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في الاختبار على العبارة ما بين ١.٨– ٢.٦.

٥- بدرجة ضعيفة جداً : إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في الاختبار على العبارة ما بين ١– ١.٨.

ويوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على عبارات الاختبار وعلى الدرجة الكلية، وتصنيف مستويات درجة امتلاكهم لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي اللغة العربية على عبارات الاختبار وعلى الدرجة الكلية وتصنيف درجة امتلاكهم لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته المختلفة.

رقم الفقرة	استراتيجية التقويم	أشكال الاستراتيجيات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	الأداء	٢,٢٦	١,٩٥٣	ضعيفة
٢		التقديم	٢,٣٥	٢,٣٤١	ضعيفة
٣		العرض التوضيحي	١,٣٥	١,٦١٣	ضعيفة جداً
٤		الحديث	٤,٠٣	١,٨٩٩	كبيرة
٥		المحاكاة ولعب الأدوار	١,١٦	١,١٩٩	ضعيفة جداً
٦		المناقشة	٣,٢٢	٠,٩٠٧	متوسطة
	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء		٣,٢٥	٢,٥٣٨	متوسطة
٧	استراتيجية القلم والورقة	الورقة والقلم	٤,٣٥	٠,٥٨٧	كبيرة جداً
٨		أوراق العمل	٤,٥٤	٠,٥٧٠	كبيرة جداً
٩		اختبارات قصيرة	٢,١٧	٠,٥٢٩	ضعيفة
١٠		اختبارات نهاية الوحدة	٣,٩٤	٠,٧٩٨	كبيرة
١١		اختبارات شهرية	٤,٨٩	٠,٦٥٩	كبيرة جداً
	استراتيجية القلم والورقة		٤,١١	٢,٣٥٠	كبيرة
١٢	استراتيجية الملاحظة	ملاحظة تلقائية	٣,٠٧	٠,٩٠١	متوسطة
١٣		ملاحظة منظمة	٢,٣٢	٠,٩٠٦	ضعيفة
	استراتيجية الملاحظة		٢,٨٧	١,٣٧٣	متوسطة
١٤	استراتيجية التواصل	التواصل	٢,٩٧	٠,٧٢٣	متوسطة
١٥		المؤتمر	١,٣٢	٠,٣٩٧	ضعيفة جداً
١٦		المقابلة	١,٥٧	٠,٨٠٢	ضعيفة جداً
١٧		عمل المجموعات	٤,٧٨	١,٠١٠	كبيرة جداً

١٨		الأسئلة والأجوبة	٤,٩٦	٠,٩٠٦	كبيرة جداً
	استراتيجية التواصل		٢,٩٨	٢,٣٢١	متوسطة
١٩	استراتيجية مراجعة الذات	مراجعة الذات	١,١١	٠,٦٦٨	ضعيفة جداً
٢٠		التقويم الذاتي	٢,٩٧	١,٦٨١	متوسطة
٢١		تقويم الأقران	٢,٩٤	١,٦٩٨	متوسطة
٢٢		يوميات الطالب	١,٤٨	١,٩٦٣	ضعيفة جداً
٢٣		ملف الطالب	٤,٩٦	١,٤٩٢	كبيرة جداً
٢٤		المهام المفتوحة	٤,٣٧	١,٧٧٩	كبيرة
٢٥		المشاريع	٤,٩٥	١,٤٩٧	كبيرة جداً
	استراتيجية مراجعة الذات		٣,١٩	١,١٣٥	متوسطة
٢٦	أدوات التقويم البديل	قوائم الرصد	٣,٨٩	١,٨٩٩	كبيرة
٢٧		سلالم التقدير	٣,٩٦	١,٩٨١	كبيرة
٢٨		سلم التقدير اللفظي	١,٣٢	١,٩٤٠	ضعيفة
٢٩		سجل وصف سير التعلم	٤,٦٥	١,٦٠٦	كبيرة جداً
٣٠		السجل القصصي	٢,١٣	١,٢٧٤	ضعيفة
	أدوات التقويم البديل		٣,٠٧	١,٤٢٧	متوسطة
	الدرجة الكلية للاختبار		٣,٣٧	١,٩٤٠	متوسطة

يتضح من الجدول (٧) أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل كانت كبيرة جداً لـــبعض عبارات الاختبار مثل الورقة والقلم، وأوراق العمل، واختبارات شهرية، وعمل المجموعات، والأسئلة والأجوبة، وملف الطالب، والمشاريع وسجل وصف سير التعلم.

ومن الملاحظ أن هذه الفقرات تنتمي إلى أشكال متنوعة من استراتيجيات التقويم التربوي البديل، مما يشير إلى أن معلمي اللغة العربية ينوعون في درجة ممارستهم لهذه الاستراتيجيات، وهذا مؤشر جيد بالنسبة للعملية التعليمية في المملكة العربية السعودية.

بينما جاءت فقرات الحديث، والمهام المفتوحة، وقوائم الرصد، وسلالم التقدير، واختبارات نهاية الوحدة بدرجات كبيرة، وجاءت درجة فقرات الأداء، والتقديم،

واختبارات قصيرة، وسلم التقدير اللفظي، والسجل القصصي بدرجة ضعيفة، وهذا يشير إلى حاجة معلمي اللغة العربية إلى التدريب على هذه الاستراتيجيات.

بينما جاءت درجة فقرات العرض التوضيحي، والمحاكاة ولعب الأدوار، والمؤتمر، والمقابلة، ومراجعة الذات، ويوميات الطالب بدرجة ضعيفة، وهذا يشير إلى أنه ما زالت هذه الاستراتيجيات غير موظفة بشكل جيد في أداء معلمي اللغة العربية، وأنهم يحتاجون إلى المزيد من الدورات التدريبية في هذه الاستراتيجيات.

أما من حيث الدرجة الكلية لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الست فقد احتلت استراتيجية الورقة والقلم المرتبة الأولى تليها استراتيجية الأداء، ثم استراتيجية مراجعة الذات، وفي المرتبة الأخيرة استراتيجية الملاحظة، وهذا يعني أن معلمي اللغة العربية يمتلكون استراتيجية الورقة والقلم في تقويم أداء تلاميذهم بدرجة كبيرة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حمدان نصر (١٩٩٨)، التي أشارت إلى أن الاختبارات المقالية حازت أعلى المتوسطات بصفتها الأداة الأكثر استخداماً من قبل المعلمين.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بلال مدلل (٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أن أكثر أساليب التقويم استخداماً من قبل المعلمين الورقة والقلم ويليها التقارير، وأن أكثر أنواع الأسئلة في امتحانات الورقة والقلم شيوعاً لديهم هي أسئلة الصواب والخطأ تليها أسئلة المطابقة، وأقلها استخداماً الأسئلة المقالية ذات الإجابة المطولة، وأن أكثر ما تقيسه اختباراتهم هو الحفظ والتذكر.

واتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة خلود مراد (٢٠٠١) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسة المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم ٨٢% من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي ٥٦% من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب. أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلاب، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliskan & Kasikci,2010) التي توصلت إلى أن المعلمين يطبقون أدوات التقويم التقليدي خاصة اختبارات الاختيار من متعدد، والنهايات المفتوحة، واختبارات الإجابات القصيرة، كما يفضل المعلمون المشروعات وأداء الواجبات على وسائل التقويم البديل.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبير الرفاعي وهادي طوالبة وإبراهيم القاعود (٢٠١٢) التي بينت نتائجها أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة آدمز وهسو (Adams&Hsu,1998) التي أظهرت أن أقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

وتعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى حداثة تجربة معلمي اللغة العربية باستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وسيطرة الاختبارات بأنواعها المختلفة بصفتها أداة مفضلة لدى كثير من المعلمين، ولقدرتها على تمكينهم من الحكم الكمي على أداء تلاميذهم.

فالاختبارات بأشكالها المختلفة الشهرية والقصيرة، وأوراق العمل والواجبات المنزلية تعد من استراتيجيات التقويم الأكثر شيوعاً واستخداماً داخل الغرفة الصفية، حيث إنها تمكن معلمي اللغة العربية فعلاً من قياس درجة تعلم تلاميذهم، وإعطائهم الدرجات الحقيقية التي تقيس درجة تحصيلهم الدراسي.

كما يمكن تفسير حصول استراتيجية الملاحظة على المرتبة الأخيرة، بضعف وعي معلمي اللغة العربية بهذه الاستراتيجية، وما لها من أثر على تعلم

التلاميذ، وعـــدم تدريبهم التدريب الكافي على مراحل هذه الاستراتيجية، ومكوناتها الأساســـية بشكل يمكنهم من امتلاك مهارات الملاحظة، وكيفية انعكاس ذلك على تقييم تلاميذهم.

وبذلك أمكن قبول الفرض الأول والذي نص على" درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاســـتراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته متوسطة"، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الأول والذي نص على "ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته؟.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـــين متوســـطي درجـــات امتلاك معلمي اللغة العربية لاســـتراتيجيات التقـــويم البـــديل وأدواتـــه تعـــزى إلـــى الجنس".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب الدلالة الاحصائية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات اللغة العربية في اختبار استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته

الأبعاد	عينة المعلمين ن=٣٠		عينة المعلمات ن=٣٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٢٥.٠٣	١.٥٠	٢٥.١٠	٠.٣١	-٠.٢٣	غير دالة
استراتيجية القلم والورقة	٢٣.٥٧	١.١٧	٢٣.٠٣	٠.١٩	٢.٦٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥
استراتيجية الملاحظة	٦.٧٣	١.٠٨	٦.٣٠	٠.٤٧	٢.٠٤	غير دالة
استراتيجية التواصل	٢١.٢٠	٠.٤٨	٢١.١٧	٠.٣٨	١.٠٢	غير دالة
استراتيجية مراجعة الذات	٢٧.٥١	٠.٥١	٢٧.٤٣	٠.٥٠	١.٠٥	غير دالة
أدوات التقويم البديل	٢٠.٢٧	٠.٤٧	٢٠.١٣	٠.٣٥	١.٠٤	غير دالة
الدرجة الكلية للاختبار	١٢٤.١٧	٣.٢٨	١٢٣.١٣	١.٠٤	١.٦٠	غير دالة

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في جميع أبعاد اختبار استراتيجيات التقويم البديل ودرجته الكلية،

حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة على التوالي (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، استراتيجية مراجعة الذات، أدوات التقويم البديل، الدرجة الكلية للاختبار) (-٠.٢٣، ٢.٠٤، ١.٠٢، ١.٠٥، ١.٠٤ ، ١.٦٠) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢.٧٦)، عند درجة حرية (٢٩) لمستوى دلالة (٠.٠١) ، كما أنها أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢.٠٥) عند درجة حرية (٢٩) لمستوى دلالة (٠.٠٥).

بينما توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠٥بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في استراتيجية القلم والورقة لصالح المعلمين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢.٦٦) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢.٠٥)، عند درجة حرية (٢٩).

وتدل هذه النتيجة على أن درجة امتلاك معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل متقاربة في (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، الملاحظة ، استراتيجية التواصل، استراتيجية مراجعة الذات، أدوات التقويم البديل، الدرجة الكلية للاختبار) وهذا يعزى إلى أن المعلمين والمعلمات يتعرضون لنفس الدورات التدريبية، كما أنهم يطبقون سياسة تعليمية واحدة منبثقة من أمانة التعليم بمنطقة نجران ، بينما يتفوق المعلمون على المعلمات في استراتيجية القلم والورقة .

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمد عفانة (٢٠١١) التي أظهرت وجود اختلاف في استخدام أساليب التقويم البديل يعزى للجنس لصالح الإناث.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبير الرفاعي وهادي طوالبة وإبراهيم القاعود (٢٠١٢) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التقويم البديل تعزى للجنس لصالح الذكور.

وبذلك أمكن قبول الفرض الثاني جزئياً والذي نص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى إلى الجنس"، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على " هل تختلف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف الجنس؟

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى إلى سنوات الخبرة (١-٥)، (٦-١٠) سنة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب الدلالة الإحصائية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين في اختبار استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته ذوي الخبرة ١-٥ ، ٦- ١٠ سنوات

الأبعاد	عينة المعلمين ذوي الخبرة ١-٥ سنوات ن (٣٠)		عينة المعلمين ذوي الخبرة ٦- ١٠ سنوات ن (٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٢٥.٢٧	١.٣٩	٢٥.٣٧	١.٧٨	-٠.٢٠	غير دالة
استراتيجية القلم والورقة	٢٣.٥٧	١.١٧	٢٣.٠١	٠.١٨	٢.٦٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥
استراتيجية الملاحظة	٦.٨٣	٠.٩٥	٥.٤٧	٠.٦٣	٧.٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
استراتيجية التواصل	٢١.٠٧	٠.٢٥	٢١.٣٧	٠.٦١	-٢.٦٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥
استراتيجية مراجعة الذات	٢٧.٤٧	٠.٥١	٢٧.٥٣	٠.٥٧	-٠.٥٧	غير دالة
أدوات التقويم البديل	٢٠.٠٣	٠.١٩	٢٠.٩٠	٠.٧٦	-٦.٥٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
الدرجة الكلية للاختبار	١٢٤.٢٠	٣.٢٤	١٢٣.٦٣	١.٨٥	٠.٧٢	غير دالة

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المعلمين ذوي الخبرة ١-٥، ٥- ١٠ في جميع أبعاد اختبار استراتيجيات التقويم البديل ودرجته الكلية، ما عدا استراتيجية القلم والورقة واستراتيجية التواصل فهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح المعلمين ذوي الخبرة ١-٥.

بينما كانت الفروق في استراتيجية الملاحظة وأدوات التقويم البديل ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ لصالح المعلمين ذوي الخبرة ٥- ١٠ ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة على التوالي (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية مراجعة الذات، الدرجة الكلية للاختبار(-٠.٢٠ ، -٠.٥٧ ، ٠.٧٢) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢.٧٦) عند مستوى ٠.٠١ ودرجة حرية (٢٩)، كما أنها

أقل من قيمة (ت) الجدولية التي قيمتها (٢.٠٥) عند مستوى ٠.٠٥ ودرجة حرية (٢٩).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة (١-٥سنوات)، (٦-١٠ سنوات) خبراتهم متقاربة مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهم في درجة امتلاكهم لبعض استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

أما بالنسبة لوجود فروق بين (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات)في استراتيجية الورقة والقلم واستراتيجية التواصل لصالح ذوي الخبرة (١-٥سنوات) فربما يعود ذلك إلى صغر سنهم واعتمادهم على اختبارات الورقة والقلم وامتلاكهم لمهارات التواصل بدرجة تتفوق على المعلمين ذوي الخبرة ٦- ١٠ سنوات، بينما تفوق ذوي الخبرة ٦-١٠ في استراتيجية الملاحظة وأدوات التقويم البديل وهذا قد يعزى إلى أن الأكبر سناً اكتسب خبرة أكبر في ملاحظة التلاميذ وفهم خصائصهم النفسية والعقلية والاجتماعية بما يسهم إيجاباً في محاولة تطبيقها والاستفادة مـــن نتائجها في استخدام أدوات التقويم البديل لتقويم أداء تلاميذهم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة عبير الرفاعي وهادي طوالبة وإبراهيم القاعود(٢٠١٢) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لسنوات الخبرة.

واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بلال مدلل (٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين ذوو الخبرة الطويلة أكثر ممارسة لأساليب التقويم الحديثة بينما ذوو الخبرة القصيرة أكثر ممارسة لامتحانات الورقة والقلم.

واختلفت جزئياً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Ege AK & Giivendi, 2010) التي توصلت إلى أن المعلمين والمعلمات ذوى الخبرة يكونون أكثر وعياً وخبرة بطبيعة التقويم البديل.

واختلفت أيضاً جزئياً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة لصالح الأكبر سناً.

وبذلك أمكن قبول الفرض الثالث جزئياً والذي نص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى إلى سنوات الخبرة (١-٥)، (٦-١٠) سنة "، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على " هل تختلف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة؟

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

نص الفرض الرابع :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى إلى الدورات التدريبية التي يتعرضون لها".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب الدلالة الإحصائية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين في اختبار استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته حسب الدورات التدريبية (نعم ولا) (١)

الأبعاد	المعلمين الذين تعرضوا للدورات التدريبية ن (٣٠)		المعلمين الذين لم يتعرضوا للدورات التدريبية ن (٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٢٧.٩٧	١.١٦	٢٥.١٠	٠.٣١	١٣.٨١	دالة عند مستوى ٠.٠١
استراتيجية القلم والورقة	٢٤.٣٧	٠.٤٩	٢٣.٢٠	٠.١٧	١٤.٩٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
استراتيجية الملاحظة	٧.٧٧	٠.٤٣	٦.٣٠	٠.٤٧	١١.٧٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
استراتيجية التواصل	٢٣.٢٠	٠.٤١	٢١.١٧	٠.٣٨	٢٢.٧٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
استراتيجية مراجعة الذات	٢٩.٦٧	٠.٤٨	٢٧.٤٣	٠.٥٠	١٦.٨٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
أدوات التقويم البديل	٢٢.٤٧	٠.٥١	٢٠.١٣	٠.٣٥	٢٦.٦٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
الدرجة الكلية للاختبار	١٣٥.٤٣	١.٤٣	١٢٣.١٣	١.٠٤	٤٧.٥٢	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين

---

(١) كلمة (نعم) تعني معلمي اللغة العربية الذين تلقوا دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وكلمة (لا) تعني معلمي اللغة العربية الذين لم يتلقوا دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

متوسطي درجات المعلمين الذين تعرضوا للدورات التدريبية والذين لم يتعرضوا للدورات التدريبية لصالح المجموعة الأولى – الذين تلقوا التدريب على استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته – في جميع أبعاد اختبار استراتيجيات التقويم البديل ودرجته الكلية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة على التوالي(استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية القلم والورقة، ، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، استراتيجية مراجعة الذات، أدوات التقويم البديل، الدرجة الكلية للاختبار(١٣.٨١، ١٤.٩٤ ، ١١.٧٩ ، ٢٢.٧٢ ، ١٦.٨٠، ٢٦.٦٦ ، ٤٧.٥٢) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢.٧٦) عند مستوى ٠.٠١ ودرجة حرية (٢٩).

وتعني هذه النتيجة أن معلمي اللغة العربية الذين تلقوا الدورات التدريبية حول استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته تفوقوا على نظرائهم الذين لم يتلقوا مثل هذه الدورات في توظيف سجلات الإنجاز (سجلات الأداء) Portfolioes، استراتيجية K W L، الصحائف الكتابية JournalsWriting، خرائط المفاهيم Concept Maps، مهام الأداء Performance Tasksالألعاب والمحاكاة Games and Simulation، ملاحظة المعلم لطلبته Teacher's Observation، المقابلات الفردية والجماعية Interviews،أنشطة التعلم التعاوني Cooperative Learning Activites، الاستقصاءات Investigations،الاستفتاءات Questionnaires ، تقويم الذات Self –assessment ،التفكير بصوت عال Think–alouds المؤتمرات Conferences،المعارض Exhibitions ،المشروعات Projects،تقويم الأقران Peer–Assessment أثناء تقييم أداء تلميذاتهن في مقرر التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلبرتسون(Culbertson,2000) التي أظهرت نتائجها أن من بين العوامل المؤثرة على تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي البديل وممارستها فعلياً في الفصول الدراسية التدريب الذى يتلقاه المعلمون وكمية الوقت المتوافر للتخطيط والتنفيذ والتعاون والتأمل والدعم الذى يتلقاه المعلم من جانب إدارة المدرسة ودرجة توافر الموارد والحرية المهنية في اختيار أساليب التقويم التربوي البديل.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة لاينجو (Lianghuo,2002) التي أظهرت نتائجها الأثر الإيجابي لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال أساليب التقويم في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لديهم.

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بيتشكون وشونج (Pechcone&Chung,2006) التي أظهرت نتائجها الأثر الإيجابي لبرنامج تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات استخدام هذه الأساليب لديهم.

واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خالد الباز(٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين عينة الدراسة.

واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها فروقاً بين مجموعات عينة البحث تعزى لأثر متغير الدورات التدريبية.

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خالد أبو شعيرة وفوزي إشتيوة وثائر غبـــاري (٢٠١٠) حيث أشارت نتائجها إلى قلة الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون، بصفتها عائقــاً أمـــام تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على صفوف المرحلة الأساسية الدنيا.

وتعزى هذه النتيجة إلى أثر الدورات التدريبية التي تلقاها معلمو اللغة العربية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته مما أدى إلى ظهور فروق واضحة في درجة امتلاكهم لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل في تقويم تعلم تلاميذهم في الغرفـــة الصـــفية عن نظرائهم الذين لم يتلقوا مثل هذه الدورات، والاستفادة العائدة من هذه الدورات في تطـــوير أدائهم مهنياً، وذلك تبعاً للأثر الذي تتركه هذه الدورات التدريبية حول استراتيجيات التقـــويم التربوي البديل وأدواته على خبرتهم وبنائهم المعرفي الخاص بهذه الاستراتيجيات، وآلية توظيفها فـــي تقويم تلاميذهم.

وبذلك أمكن قبول الفرض الرابع والذي نص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات امتلاك معلمي اللغة العربية لاســـتراتيجيات التقـــويم

البـــديل وأدواتـــه تعزى إلى الدورات التدريبية التي يتعرضون لها "، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الرابع والذي نص على " هل تختلف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاســـتراتيجيات التقـــويم التربوي البـــديل وأدواتـــه بـــاختلاف الدورات التدريبية التي يتعرضون لها؟".

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

نص الفرض الخامس : "توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربـــوي البـــديل وأدواتـــه ودرجات تلاميذهم في مقياس فعالية الذات".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخرجت معاملات ارتباط بيرسون(Pearson)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته ودرجات تلاميذهم في مقياس فعالية الذات

الأبعاد	تنظيم الذات	الثقة بالذات	تفضيل المهام الصعبة	الدرجة الكلية للمقياس
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٦٧**	٠.٥٦**	٠.٤٨**	٠.٧١**
استراتيجية القلم والورقة	٠.٧٤**	٠.٧٢**	٠.٦٦**	٠.٧٨**
استراتيجية الملاحظة	٠.٤٧**	٠.٤٣**	٠.٤١**	٠.٥٥**
استراتيجية التواصل	٠.٤٩**	٠.٥٣**	٠.٤٧**	٠.٥٧**
استراتيجية مراجعة الذات	٠.٥٤**	٠.٦٥**	٠.٥٧**	٠.٦٣**
أدوات التقويم البديل	٠.٦١**	٠.٥٦**	٠.٦٤**	٠.٧٥**
الدرجة الكلية للاختبار	٠.٧٦**	٠.٨٣**	٠.٨١**	٠.٨٥**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠٠١.

يتضح من جدول رقم (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته ودرجات تلاميذهم في مقياس فعالية الذات.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

١- العلاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٤٨،٠.٥٦،٠.٦٧، ٠.٧١ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه كلما كانت درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مرتفعة كانت درجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة مرتفعة والعكس صحيح.

وتعني هذه النتيجة أيضاً أنه عندما يقوم معلم اللغة العربية بتوضيح موضوع التعلم من خلال توظيف المهارات الموجودة بالدرس في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية في ضوء نواتج التعلم المراد إنجازها فإن ذلك ينعكس بشكل كبير جداً على تلاميذه الذين هم بدورهم يكتسبون مهارات تنظيم الذات والثقة بالذات وتفضيل القيام بأداء المهام الصعبة، وهذا من شأنه الربط بين النظرية والتطبيق العملي، وليس التركيز على المعرفة فقط.

٢- العلاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية القلم والورقة ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول رقم (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية القلم والورقة ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٧٤ ، ٠.٧٢، ٠.٦٦، ٠.٧٨ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتران بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية القلم والورقة ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة، وهذا يعني أنه كلما كان هناك تحسن في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية القلم والورقة كان هناك تحسن مماثل له في درجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة، والعكس صحيح.

حيث تعد استراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المختلفة من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات التلاميذ في تعلم اللغة العربية، وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه لمعلمي اللغة العربية من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء تلاميذهم، وقياس مستوى تحصيلهم الدراسي ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة حول أداء تلاميذهم، وهذا من شأنه أن يكسب التلاميذ مهارات تنظيم الذات والثقة بالذات وتفضيل القيام بأداء المهام الصعبة، وهذا يعد جزءاً مهماً جداً في العملية التعليمية وهو المنوط بإعداد التلاميذ للحياة، ومساعدتهم على التعلم المستمر.

٣- العلاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الملاحظة ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول رقم (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الملاحظة ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٤٧، ٠.٤٣، ٠.٤١، ٠.٥٥وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه كلما كانت درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الملاحظة مرتفعة كانت درجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة مرتفعة، والعكس صحيح.

حيث تعتمد استراتيجية الملاحظة في الدراسة الحالية على توجيه معلمي اللغة العربية حواسهم المختلفة نحو التلاميذ؛ بقصد مراقبتهم في مواقف التعلم المختلفة، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيدهم في الحكم على تلاميذهم، وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم وسلوكهم وطريقة تفكيرهم، مما يجعل تلاميذهم قادرون على التصرف بثقة خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، وتساعدهم على تحسين فاعليتهم الذاتية، وتجعلهن أعلى قدرة على التخطيط والتنظيم والمراقبة الذاتية وتفضيل المهام الصعبة، وإعدادهن للحياة.

٤- العلاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التواصل ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول رقم (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التواصل ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٤٩، ٠.٥٣، ٠.٤٧، ٠.٥٧ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتراناً بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التواصل ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة، وذلك لأن استراتيجية التقويم بالتواصل تهدف إلى جمع المعلومات عن التلاميذ من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققوه، وكذلك معرفة طبيعة تفكيرهم، وأسلوبهم في حل المشكلات.

كما أن وعي معلمي اللغة العربية بما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيدهم في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية المناسبة لتلاميذهم، وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم، مما يجعل التلاميذ قادرين على الاستفادة من التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم مما يعزز من قدرتهم على تنظيم الذات والثقة بالذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكانياتهم وتفضيلهم القيام بأداء المهام الصعبة في المواقف الحياتية المختلفة.

٥- العلاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول رقم (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٥٤ ، ٠.٦٥، ٠.٥٧، ٠.٦٣ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه كلما تحسنت درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية مراجعة الذات قابلها تحسن في درجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة ،حيث يتم في هذه الاستراتيجية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الجاد بمغزاه من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة

والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي (وهذا التعريف يشير إلى أن مراجعة الذات متكاملة مع شخصية المتعلم حين يعرف التعلم بأنه استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات اللاحقة).

وإذا فهم معلمو اللغة العربية هذا المعنى ووظفوه التوظيف الأمثل في تدريسهم مادة اللغة العربية فإنهم بالتالي سيساعدون تلاميذهم على تحسين مستوى تنظيم الذات لديهم، والثقة بالنفس، وتفضيل المهام الصعبة في المواقف الحياتية المختلفة.

٦- العلاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لأدوات التقويم التربوي البديل ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول رقم (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٦١، ٠.٥٦، ٠.٦٤، ٠.٧٥ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أن معلمي اللغة العربية عندما يركزون على توظيف سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء التلاميذ في مستويات مختلفة، وقيامهم بعمل سجل منظم يكتب فيه التلاميذ عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأوها أو شاهدوها أو مروا بها في حياتهم الخاصة، وكذلك عندما يدون معلمو اللغة العربية كيف يعمل التلاميذ ضمن مجموعة (العمل التعاوني)، فإن ذلك كله سيعطيهم مؤشراً صادقاً يمكنهم من التعرف على شخصيات تلاميذهم، وتوظيف ذلك كله لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهيـــة، أو علاجية، مما يساعد على تحسين مستوى فعالية الذات لدى التلاميذ.

٧- العلاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته (الدرجة الكلية للاختبار) ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول رقم (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٣،٠.٧٦، ٠.٨١، ٠.٨٥ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه عند امتلاك معلمي اللغة العربية لمجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك في تقويم أداء تلاميذهم في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع حيث يقوم التلاميذ بالفعل بأداء مهمات Tasks وتكليفات مشابهة للمهمات الحياتية خارج أسوار المدرسة بما يهيئهم للحياة، فإن ذلك كله يحسن الفعالية الذاتية لديهم ويؤهلـــهم للتخطـــيط وتحقيق الأهداف، ومثابرتهم في إتمام ذلك، فضلاً عن التواصل الفعال مع أقرانهم داخل وخارج الغرفة الصفية.

ومن ثم تحقيق التكامل في شخصياتهم، ومساعدتهم على الربط بين النظرية والتطبيق، وابتعادهم عن طريقة الحفظ والتلقين، وتدريبهم على مهارات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وبما يوفر مؤشرات واضحة للعمل الجيد لديهم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ريس وآخرين (Rice& et. al., 1998)، والتي توصلت إلى أن استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل وما به من ممارسات إيجابية يجعل التلاميذ يميلون إلى البحث عن المعلومات من مصادرها المختلفة، ويكسبهم النشاط والمثابرة في إتمام نشاطاتهم التي يمارسونها من اختيارهم الشخصي.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رضا السيد محمود حجازي والفرحاتي السيد محمود(٢٠٠٦)، التي توصلت البحث إلى أن استخدام مهام التقويم التربوي البديل يؤدي إلى تحسين مستوى الدافعية المعرفية للتعلم لدى التلاميذ.

واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جمال الهوارى واسماعيل الوليلي (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.

وبذلك أمكن قبول الفرض الخامس والذي نص على "توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل ودرجات تلاميذهم في مقياس فعالية الذات"، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الخامس والذي نص على " ما العلاقة بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاســـتراتيجيات التقـــويم البـــديل وأدواتـــه ودرجات تلاميذهم على مقياس فعالية الذات؟

التوصيات

في ضوء حدود الدراسة الحالية والنتائج التي أسفر عنها يوصي الباحثـــان بمـــا يلي:

١- دعوة القائمين على تدريس مادة اللغة العربية إلى ضرورة عقـــد دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

٢- تعريف معلمي اللغة العربية باستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته التي تـــدنت نســـب درجة امتلاكها من قبل المعلمين في الدراسة الحالية مثل استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والمحاكاة ولعب الأدوار، واستراتيجية الملاحظة المنظمة، واستراتيجية المقابلة، واستراتيجية مراجعـــة الذات والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وممارسة أدوات التقويم التربوي البديل المختلفة وتدريبهم على كيفية استخدامها وممارستها.

٣- وضع دليل يتضمن كيفية ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته المختلفة من قبل معلمي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.

٤- توفير الإمكانات المختلفة لضمان التطبيق السليم لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

٥- إعادة تأهيل العاملين في الميدان التربوي (مشرفين- مديرين – معلمين – طلاب) حول مفهوم التقويم التربوي البديل وأدواته. وذلك عبر إقامة الدورات التدريبية لمن هم على رأس العمل.

٦- تدريب طلاب كليات التربية أثناء التربية الميدانية على استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وإدراجها ضمن استمارة تقويم التربية الميدانية لأداء الطلاب.

٧- استخدام أداة الدراسة الحالية كأداة مقننة للكشف عن نقاط القوة والضعف في مدى ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته لدى معلمي المراحل التعليمية المختلفة بالمملكة.

٨- إعادة النظر ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية وتضمينها استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته كاتجاه حديث في تقويم التلاميذ.

مقترحات الدراسة:

في ضوء حدود الدراسة الحالية والنتائج التي أسفر عنهـــا يقتـــرح الباحثـــان إجـــراء الدراسات التالية:

١- أثر ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية على مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات.

٢- أثر ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في إزالة صعوبات تعلم مهارات التدريس وخفض قلق التدريس لدى الطالب المعلم "تخصص اللغة العربية".

٣- إجراء دراسات مماثلة على عينة أكبر من المعلمين والمعلمات من تخصصات مختلفـــة مثل الرياضيات، والعلوم والدراسات الاجتماعية ،ومناطق مختلفة، ومراحل دراسية مختلفة بهدف التحقق من درجة ممارستهم لاســـتراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

-إبراهيم المحاسنة وعبد الحكيم المهيدات (٢٠٠٩). القياس والتقويم الصفي. عمان. دار جرير.

-إبراهيم حسن (٢٠١٣). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله. دراسات عربية في التربية وعلم النفس.٢٩(٢). ١٧١-٢٠٢.

- أحمد عودة (٢٠٠٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

- أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(١٣).٢٤١-٢٧٠.

- آمال الزعبي. (٢٠١٣) درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثالث يوليو كلية التربية -جامعة اليرموك ١٦٥-١٩٧.

- بشير محمود. (٢٠٠١). تطوير نظم التقويم التربوي والامتحانات للتعليم قبل الجامعي "ورقة عمل " المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١. ٧٩-٨٥.

-بلال مدلل.(٢٠٠٠). أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

- بنان الخرابشة. (٢٠٠٤). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

- جابر عبد الحميد. (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.

- جمال الهوارى واسماعيل الوليلي.(٢٠١٣). أثر بعض الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التقويم البديل على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. مجلد(٥٨). الجزء الثاني. أكتوبر. ٢٤١-٣٢٣.

- جولتان حسن حجازي.(٢٠١٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرفة المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤ (٩)،٤١٩-٤٣٣.

-حسن زيتون. (٢٠٠٧). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الرياض الدار الصولتية.

- حمدان نصر. (١٩٩٨). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلاب بمراحل التعليم العام في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.١٣(٧). ١٤١-١٧٨.

- حمدي عبد العزيز. (٢٠٠٨). أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. دراسات في المناهج وطرق التدريس ع ١٤١ ١٢٠-١٦١.
- حمدي علي الفرماوي. (١٩٩١). توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. (١٤)، ٣٧١-٤٠٧.
- حنان الحربي. (٢٠٠٦). معتقدات فعالية الذات العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- خالد أبو شعيرة، فوزي إشتيوه، ثائر غباري. (٢٠١٠). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) جامعة النجاح الوطنية، ٢٤(٣). ٧٥٤-٧٩٧.
- خالد الباز. (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الاساسي على استخدام اساليب التقويم البديل. مجلة التربية العلمية. المجلد التاسع. العدد الثاني. يونية.٥١-٨٨.
- خلود مراد. (٢٠٠١). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(٤). ١٩٢-١٩٣.
- رجاء أبو علام. (٢٠٠١). النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات. "ورقة عمل" ضمن المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ٩٣-١١٩.
- رشيدة الطاهر. (٢٠١٠). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية تحديات وطموحات. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة.
- رضا حجازي والفرحاتى محمود. (٢٠٠٦). فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعرفية للتعلم وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر. الجامعات العربية في القرن٢١.مصر.٢ . ٧١٠-٧٧٥.
- سمية حامد. (٢٠١٢). برنامج تدريبي قائم على التقويم البديل لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الصف في سورية. مجلة العلوم التربوية. مصر. ٢٠ (٣). ٣٣٧-٣٦٦.
- صديق عفيفي (٢٠٠١). اتجاهات تطوير نظم تقويم الامتحانات. "ورقة عمل "، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. القاهرة: ٢٢-٢٤ديسمبر ٦٣-٧٠.
- صلاح الدين علام (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة، دار الفكر العربي.

- عادل سرايا. (٢٠٠٥). التقويم الحقيقي. مجلة التدريب والتقنية. (٧٤). ٤٠-٥١.
- عايش محمود (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتطبيقاتها، عمان ، دار الشروق.
- عبد الحكيم المخلافي. (٢٠١٠):فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. مجلة جامعة دمشق، ٢٦، ٤٨١-٥١٥.
- عبد الله السعدوي. (٢٠١٠). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. الرياض. مكتب التربية لدول الخليج العربي.
- عبد الوارث الرازحى. (٢٠٠١). تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ١٠٧-١٢٠.
- عبير الرفاعي، هادي الطوالبة وإبراهيم القاعود. (٢٠١٢) درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي .مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية ٤(١).
- علاء محمود الشعراوي. (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. ٤٤ ،٢٨٦-٣٢٥.
- فتحي الزيات. (٢٠٠١). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها٠ في: سلسلة علم النفس المعرفي (٦) جـ٢ "مداخل ونماذج ونظريات". القاهرة: دار النشر للجامعات، ٤٩١ - ٥٣٨.
- فهد الشريف (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ١٤٣(٤). ٤٦٧-٥١٧.
- فهد بن عبد الرحمن العليان. (٢٠١٤): اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. السعودية،٤٥، ٥٣- ٧٦.
- فهمي البلاونة. (٢٠٠٩). برنامج قائم على الأنشطة الرياضية في تنمية الحس العددي والمكاني لطفل الروضة. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون-تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة. مصر. ٢ . ٤١٢-٤٤٣.
- فهمي البلاونة. (٢٠١٠). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية. ٢٤ (٨). ٢٢٢٧-٢٢٧٠.
- قاسم الصراف. (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية والتعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- كمال زيتون وعادل البنا.(٢٠٠١). سجلات الأداء وخرائط المفاهيم أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي. المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية، المركز القوى للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة. ٢٢-٢٤ ديسمبر. ١٨٧-٢١٨.
- ماهر صبري ومحب الرفاعي. (٢٠٠١). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، الرياض : مكتبة الرشيد.
- محمد العبسي. (٢٠١٠). طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد العرابي. (٢٠٠٤). فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. المؤتمر العلمي الرابع. بعنوان" رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة. بنها. ٧-٨ يوليو ١٧٦-٢٤٤.
- محمد سعودي ومحمد البسيوني. (٢٠٠٣). أثر تفاعل كل من الفاعلية الذاتية والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية. جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ١١٤(١)، ١٨١- ٢٧١.
- محمد سعيد. (٢٠٠٥). تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية. المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية. المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- محمد عبد الخالق مدبولي. (٢٠٠٤). تطوير مساق الأصول الفلسفية للتربية في ضوء فلسفة التقييم المستند إلى الأداء: دراسة تطبيقية. دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. المجلد العاشر. العدد الأول يناير.
- محمد عبد السلام سالم. (٢٠٠٠): "الاتجاهات الحديثة في دراسة الذكاءات المتعددة، دراسة تحليلية في ضوء نظرية جاردنر"، المؤتمر العلمي السنوي الثامن، مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمات وثورة المعلومات، المجلد الأول، كلية التربية: جامعة حلوان.
- محمد عفانة. (٢٠١١). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية- غزة.
- محمد غنيم. (٢٠٠٣). مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي، اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- محمد نصر. (٢٠٠١). رؤية مستقبلية لتفعيل الامتحانات والتقويم التربوي بالتعليم العام في إطار مفهوم الجودة الشاملة "ورقة عمل "المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التر بوى: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ٢٤-١٥٥.
- منال زكريا سعد. (٢٠١٠). كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معتدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي. دراسات نفسية، ٢٠ (٢)، ١٩٧- ٢٢٥.
- نزيه حمدي، ونسيمة داود. (٢٠٠٦): علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٧ (١)، ١١٨-١٣١.
- هانم أحمد أحمد؛ رانيا محمد علي. (٢٠١٦).عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. مجلة التربية الخاصة. مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية –جامعة الزقازيق. ١٤، ٥٠- ١١٣.
- هيام صابر شاهين. (٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة دمشق،٨ (٤)، ١٤٧-٢٠١.
- وليد البطش (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة. عمان. وزارة التربية والتعليم.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

-Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. School Science and Mathematics, 98(4), 174-180.

-Akbulut, O. E., Akbulut, K. (2010). Science and technology teacher candidates opinions regarding alternative assessment. WCES-2011, Procedia Social and Behavioral Sciences 15, 3531-3535.

-Allyan, P. & Bacon, D. (2004). Motivating students to learn. Retrieve from: www.quik.com.

-Bandura,A.(1982). Self- Efficacy Mechanism in Human Agency. American Psychologist, 37(2), 122-147.

-Bandura, A. (1986). Social Foundation of thought and action-a social cognitive theory, New York: prentice Hall.

-Bandura, A.(1989).Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self – Efficacy. Developmental Psychology. 25(5), 729-735.

-Bandura, A.(1995). Self- Efficacy in Changing. Cambridge, University Press, New York

-Bandura, A.(1997). Self-efficacy: the exercise of control. Now York W.h. freeman.

-Bandura, A.(2000). Self-efficacy in A. C. E. Kazdin(Ed.), Encyclopedia of psychology.7,212-213.

-Bandura, A. (2001): Social Cognitive Theory: An Agnatic Perspective. Annual Reviews Psychology.52,1-26.
-Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied psychology: An International Review. 51, 269-290.
-Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science. 1, 164- 180.
-Birenbaum, M. & Dochy, F. (1996).Alternative assessment of achievement learning process and prior knowledge. Boston: Kluwer Academic Publishers.
-Broadfoot, P. (2004). Redefining assessment, The first ten years of assessment in education: principle, policy & practice, 11(1).7-26
-Brown, G.& Others (2006). Using Authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. Childhood education journal,34(1),45-51.
-Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. Practical research and evaluation. 6(2), 22-39.
-Caliskan, H. & Kasikci, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. WCES-2010, Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 4152-4156.
-Culbertson, L., D. (2000). Alternative assessment: primary grade literacy teachers' knowledge, attitudes, and practices. D.Ed. dissertation, Indiana University of Pennsylvania, United States- Pennsylvania. Retrieved September 6, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (publication No. AAT 9961569).
-DeGeest, D. &Brown, K. G.(2011).the role of goal orientation in leadership development. Human Resource Development quarterly 22(2),157-175.
-Dietel, R.J. Herman, J.L. & Knuth, R.A. (1991) What Does Research Say About Assessment? NCREL, Oak Brook, http:// methodenpool.uni-koeln. de/portfolio/ What Does Research Say About Assessment.htm. (ed.) . New Jersey: Merrill Prentice Hall
-Ege AK & Giivendi, M. (2010). Assessment of the degree to which primary school teacher use alternative assessment and evaluation methods. WCES 2010. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2, 5599-5604.
-Fox, K, White .S, & Kidd, J. (2011). Program portfolios: Documenting teacher's growth in reflection based inquiry. Teacher and Teaching: Theory and Practice, 17(1),149-167
-Fritz, C. A. (2001). The level of teacher involvement in the vermont mathematics portfolio assessment process and instructional practices in grade 4 classrooms. D.I.A., PhD, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.
-Giallo, R., &Llittle, E. (2003). Classroom behavior problems, the relationship between preparedness, classroom experiences and self-efficacy in graduate

and student teachers. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. 3, 21-34.

-Gilligan, M. (2007). Traditional versus alternative assessments: Which type do high school teachers perceive as most effective in the assessment of higher-order thinking skills? Ph.D. dissertation, Saint Louis University, United States, Missouri. Retrieved September 6, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (publication No. AAT 3324163).

-Harris, M. (2009). Implementing portfolio assessment.YC Young children,64(3),82-85. Retrieved September, 1, 2010 from ProQuest Education Journals. (Document ID: 1727023531).

-Henson, K.T. & Eller, P.F. (1999). Educational psychology for effective teaching, U.S.A. Wodsworth Publishing Company, Division of International Thomson Publishing, Inc.

-Hoy, A. (2000). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (pp. 1-26). New Orleans: LA.

-Jaccob, A. (2003). Translating theory into practice: Self-efficacy and weight management. Health Weight Journal. 16(6), 86-89.

-Kelaghan, T. & Greaney V. (2001). Using assessment to improve the quality of education. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.

-Khan,A.,Fleva,E.& Qazi, T.(2015).Role of self –esteem and general self – efficacy in teachers efficacy in primary schools, Psychology,6,117-125.

-Kraemer, A., N. (2005). Implementing portfolio assessment in second-year German language classrooms. M.A. dissertation, Michigan State University, United States, Michigan. Retrieved September 1, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 1426437).

-Lacy, A. C. & Hastad, D. N. (2007). Measurement and evaluation in physical education and exercise science, 5 E. NY: Benjamin Cummings.

-Lamuth, J. (2005). A comparison of formal and non- formal managers with Ohio state University extension. An examination of self- efficacy, training choices and job satisfaction, Ph.D. Columbia University.

-Lanting, A. Y. (2000). An Empirical study of district-wide k-2 performance assessment program: Teacher practices, information gained, and use of assessment results. D.I.A., PhD, University of Illinois At Urbana-Champaign, USA.

-Lianghuo, F.(2002). In-service Training in Alternative Assessment with Singapore Mathematics Teacgers. The Mathematics Educator, Vol. 6, No. 2 77-94.

-Lowery, V. & Norene. (2003). Assessment Insights from the Classroom, The Mathematics Educator, 13(1),15-21, available in: http://math.coe.uga.edu/tme/v13n1/v13n1.Lowery.pdf.

-Lund, J. L. & Kirk, M. k. (2002). Performance based assessment for middle and high school physical education. Champaing, IL: Human Kinetics.

-Mertler, C., A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical assessment, Research & Evaluation, 7(25). Retrieved September 9, 2010, from http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25.
-Miller, R., & Morgaine, W., (2009). The Benefits of E-portfolios for students and faculty in their own words. Peer Review, 11(1), 8-12, Retrieved September, 1, 2010, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 1707298181).
-Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. The Journal of Secondary Gifted Education, XVI, 2/3, 119-133.
-Patton, A. Y. (2000). An empirical study physical education assessment program: Teacher practices, information gained, and use of assessment results. Dissertation Abstracts. PhD, university of lllinois At Urbana-Champaign, USA.
-Pechcone, R. &Chung, R. (2006). Evidence in teacher education: the performance assessment for California teachers (PACT). Journal of teacher education, 57(1), 22-36. Retrieved September, 6, 2010, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 968881901).
-Pett, J. (1990). What is authentic evaluation? Common questions and answers. Fait Test Examiner, 4, 8-9.
-Raboijane, B. M. (2005, Feb). Mathematics Teachers' Understanding of Alternative Assessment as Applied in Junior Secondary Schools in Gaborone (Botswana). Master thesis, The University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
-Reed, A. E, Mikels, J. A and Lockenhoff, C. E. (2012). Choosing with confidence: self-efficacy and preferences for choice, Judgment and Decision Making, 7(2), 173-180.
-Resnick,B. (2008).Middle Range Theory for Nursing , New York, 2nd edition.
-Reyan, C. (2001). The level of teacher involvement in the physical education portfolio assessment process and instructional practices in grade 8 classrooms. Dissertation Abstracts. PhD, university of New Hampshire, USA. UMI 3006136.
-Rice, D. C; Ryan, J. M. &Samson, S. M. (1998). Using concept map to assess student learning in the science classroom: Must different methods compete? Journal of research in science teaching, 35(10). 1103-1127.
-Sajjadi,S, Jamaldini,M., Baranzehi,H. & Maghhsoodi,H.(2015). Relation between metacognition and self-efficacy with academic achievement in high school students of Bandar Abbas, Jomaican Journal of Science & Technology,26,92-97.
-Simsek, N. (2010). Status of social studies teacher at primary stages evaluation tools in the using alternative measurement. WCES2010, Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 3368-3372.

-Stevens, T. ;Olivarez, A. ;Lan, W.&Tallent, M. (2004). Role of mathematics self-efficacy and motivation in mathematics performance across ethnicity. Journal of Educational Research. 97(4),208-211.
-Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing in reality. New Directions for Teaching and Learning, 100(4), 23-29.
-Tsagari, D. (2004). Is there life beyond language assessment? An introduction to alternative assessment, CRILE Working Papers, 58 available in: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile58tsagari.pdf.
-Usta, S., Dikyol, D. C. &Ince, E. (2010). The alternative evaluation tools chosen by social science teacher candidates.WCES-2010, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 3457-3462.
-Wiggins, G. (1993). Assessment: authenticity, context, and validity phi Data Kappa, 75(3), 200-214.
-Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education, available in: http://www.divaportal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_su_diva-8012-1__fulltext.pdf
-Zimmerman, B. (2000): Self-efficacy: An Essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology.25 (1),82-91.