

اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل

-دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة -

الملخص:

يهدف البحث إلى تعرّف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بتصميم استبانة مؤلفة من (5) محاور يندرج تحتها (25) بنداً، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم تطبيقها على (112) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة، وقد أوضحت النتائج الآتي:

- اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل كانت إيجابية وقد جاءت استراتيجيات التقويم بالتواصل في المرتبة الأولى ثم استراتيجيات التقويم القائم على الأداء ثم استراتيجيات التقويم بالملاحظة، ثم استراتيجيات التقويم الذاتي، وأخيراً استراتيجيات تقويم الأقران.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

وقد قدّم البحث مجموعة من المقترحات في ضوء النتائج أهمها: تضمين الدورات التدريبية التي يتبعها معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتقويم الأصيل وأهميته وأدواته، وزيادة التركيز

في برامج تدريب المعلمين في كليات التربية على التقويم الأصيل واستراتيجياته وأهميته وآلية تصميم أدواته.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات - استراتيجيات التقويم الأصيل - معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

Attitudes of primary school teachers towards the use of authentic assessment strategies

-A field study in the schools of the first cycle of basic education in Al-Qoutifa city

Abstract:

The research aims to identify the attitudes of primary school teachers toward the use of authentic assessment strategies. To achieve the research objective, a descriptive survey approach was used, designing a questionnaire consisting of (5) axes, each containing (25) items. After verifying the validity and reliability of the questionnaire, it was administered to (112) male and female primary school teachers in the city of Qatifah. The results revealed the following:

-Primary school teachers' attitudes toward the use of authentic assessment strategies were positive, with the communicative assessment strategy ranking first, followed by the performance-based assessment strategy, the observational assessment strategy, the self-assessment strategy, and finally, the peer assessment strategy.

-There were no statistically significant differences at the significance level of (0.05) between the average responses of teachers to the questionnaire according to the variable of academic qualification.

-There were no statistically significant differences at the significance level of (0.05) between the average responses of teachers to the questionnaire according to the variable of years of experience.

-There were no statistically significant differences at the significance level of (0.05) between the averages of teachers' responses to the questionnaire based on the training course variable.

The study presented a set of proposals in light of the findings, the most important of which are: including authentic assessment, its importance, and tools in training courses attended by teachers in the first cycle of basic education, and increasing the focus in teacher training programs in colleges of education on authentic assessment, its strategies, importance, and the mechanism for designing its tools.

Keywords: Attitudes - Authentic Assessment Strategies - Teachers of the First Cycle of Basic Education

مقدمة:

يعد التقويم أحد أهم مكونات العملية التعليمية نظراً لدوره البارز في الكشف عن مقدار ما تحقق من أهداف لدى التلاميذ، وبالتالي تحديد مدى نجاح العملية التعليمية أو فشلها، فضلاً عن تأثيره الكبير على باقي المكونات من خلال إعطاء حكم على جودتها وبالتالي الإسهام في تطويرها وتحسينها.

ومن هذا المنطلق أصبح تطوير التقويم ضرورة حتمية خاصة بعد التطورات الكبيرة التي شهدتها المناهج التعليمية، الأمر الذي دفع التربويين إلى تبني اتجاهات حديثة في التقويم تجاري روح العصر من جهة، وتراعي اهتمامات وميول وقدرات التلاميذ من جهة أخرى، ومن بين هذه الاتجاهات يبرز التقويم الأصيل باستراتيجياته وأدواته المتنوعة، إذ يمثل حلاً لتلافي الكثير من السلبيات التي يعاني منها التقويم بمفهومه التقليدي المحصور بالاختبارات الكتابية أو الشفوية، والمقيد بدرجات محددة تعتمد على حفظ التلميذ للمعلومات واستظهارها في يوم الامتحان الأمر الذي يؤدي إلى نسيانها بمجرد اجتيازها، إذ تقوم فكرة التقويم الأصيل على إعطاء التلاميذ مهام واقعية أو قريبة من الحياة

العملية التي يعيشونها، ويطلب منهم اجتيازها، ثم يقوم المقوم بإعطائهم درجات وفق محكات معينة توضح مدى تحقيقهم للأهداف المنوطة بهذه المهام، والمميز في التقويم الأصيل أن المقوم قد يكون المعلم أو قد يكون القرين في الصف، أو حتى التلميذ ذاته من خلال تقويمه لأدائه الذاتي ومدى الإنجاز والنقد الذي حققه، كما أنه يتضمن مجموعة واسعة من الاستراتيجيات التقويمية كالتقويم بالملاحظة والتقويم بالتواصل والتقويم القائم على الأداء وتقويم الأقران والتقويم الذاتي.

وعليه يكون التقويم بديلاً عندما يبنى على نوع الأعمال التي يقوم بها التلميذ بدلاً من استثارة إجابات عن أسئلة والتقويم الحقيقي أو الأصيل أو البديل هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان التلاميذ قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة العملية وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة (المنتشري، 2023، 82-83).

وبما أن المعلم هو المسؤول الأول عن اختيار وتنفيذ الاستراتيجيات التقويمية، فإن استخدامه لاستراتيجيات التقويم الأصيل يتوقف على اتجاهاته نحوها ومدى قبوله أو رفضه لها، وذلك انطلاقاً من إيمانه واقتناعه بأهمية هذه الاستراتيجيات والفوائد الكثيرة التي يمكن أن تحققها في العملية التعليمية، وبناءً على ذلك يأتي البحث الحالي لتقصي اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل.

1- مشكلة البحث:

لقد فرضت التطورات الكبيرة التي شهدتها المناهج التعليمية في الجمهورية العربية السورية في الآونة الأخيرة، ضرورة الابتعاد عن أساليب التقويم التقليدية وتبني استراتيجيات حديثة تلائم هذه المناهج وتراعي ميول واهتمامات التلاميذ في آن معاً، وهذا ما تم التطرق إليه في العديد من المؤتمرات التربوية التي أكدت ضرورة الابتعاد عن التقويم التقليدي والانتقال إلى استخدام أساليب جديدة ولعل أبرزها مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في دمشق 27-28 سبتمبر 2019 الذي أوصى باستخدام الأساليب الحديثة في تقويم إنجاز المتعلمين والمرتبطة بالمناهج المطورة، والاستفادة من أنظمة التقويم

المحلية والعالمية وفق معايير الجودة التربوية في مراجعة عناصر العملية التربوية بهدف تحسينها وتجويدها باستمرار .

وهنا يبرز التقويم الأصيل كأهم الاتجاهات الحديثة في التقويم الذي يقوم على ربط التقويم بالواقع وتلافي الكثير من سلبيات التقويم التقليدي، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت التقويم الأصيل، إذ توصلت دراسة النمراوي (2011) إلى أن استراتيجيات التقويم الأصيل تطور ممارسات المعلمين، وتجوّد عملية التعليم والتعلم لديهم، ودراسة بني عودة (2015) التي أثبتت أن التقويم الأصيل يؤدي إلى زيادة تحصيل المتعلمين .

وبالرغم من ذلك فإن الواقع الفعلي في المدارس لا يزال يعاني من ضعف واضح في تبني التقويم الأصيل واستراتيجياته، إذ لاحظت الباحثة خلال إشرافها على جلسات التدريب العملي لطلبة معلم الصف في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أن أساليب التقويم فيها لا تزال تقليدية تعتمد على الاختبارات الكتابية أو ما يعرف بتقويم الورقة والقلم، وهذا ما شكل فجوة حقيقية بين محتوى المنهاج وأنشطته من جهة وتقويمه من جهة أخرى، إذ بدا التقويم فيها غير قادر على مواكبة المناهج المطورة وإعطاء صورة حقيقية لمدى اكتساب التلاميذ للمحتوى المتضمن في هذه المناهج أو درجة تحقيقهم لأهدافها، وخاصة أن المعلمين يكتفون باستراتيجيات التقويم المتضمنة في المنهاج دون بذل أدنى جهد لتطبيق استراتيجيات أخرى أو بناء أدوات قياس وتقويم مغايرة لما هو مألوف ومستخدم .

وللوقوف على المشكلة بصورة أدق قامت الباحثة بدراسة استطلاعية من خلال مقابلة عينة مكونة من (15) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة في يوم الأحد الواقع في 2025/2/2 لجمع إجاباتهم عن مجموعة من الأسئلة وهي:

ماهو التقويم الأصيل؟ وما أبرز استراتيجياته؟ هل تقوم باستخدام استراتيجيات التقويم الأصيل أثناء العملية التعليمية؟

وقد أبرزت النتائج أن (86.66%) من المعلمين غير قادرين على تحديد ماهية التقويم الأصيل على نحو دقيق، أو ذكر استراتيجياته، على الرغم من معرفتهم المسبقة لبعض المعلومات عن هذه الاستراتيجيات ولكنهم يجهلون أنها تندرج ضمن استراتيجيات التقويم الأصيل، كما أكد (33.33%) فقط من المعلمين أنهم يطبقون أحياناً استراتيجيات التقويم الأصيل.

وبناءً على ما سبق من توصيات المؤتمرات التربوية والدراسات السابقة والملاحظات الشخصية للباحثة ونتائج دراستها الاستطلاعية تكمن مشكلة البحث في ضعف تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم الأصيل وعليه يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل؟

2- أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم بالملاحظة؟
- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل؟
- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم القائم على الأداء؟
- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات تقويم الأقران؟
- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الذاتي؟

3- أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث الحالي من الجوانب الآتية:

1. يعد موضوع البحث استجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة التي تنادي بضرورة الابتعاد عن أساليب التقويم التقليدية واتباع أساليب حديثة تناسب روح العصر .
2. تسليط الضوء على أهمية التقويم الأصيل ومزايا استراتيجياته في تقويم وتجديد العملية التعليمية.
3. يمكن أن تفيد نتائج البحث القائمين على تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أثناء الخدمة في زيادة التركيز على التقويم الأصيل في محتوى الدورات المقدمة من قبلهم.
4. توفير أدوات بحثية تساعد الباحثين الآخرين عند التطرق لموضوع التقويم الأصيل واستراتيجياته.

4- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم بالملاحظة.
- تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل.
- تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء.
- تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية تقويم الأقران.
- تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم الذاتي.
- الكشف عن الفروق في اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي/سنوات الخبرة/ الدورات التدريبية).

5- فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى اختبار صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

6- حدود البحث:

-**الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2025/2024).

-**الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة.

-**الحدود الموضوعية:** تم الاختصار على تحديد اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل، وقد تناول البحث (5) استراتيجيات للتقويم الأصيل هي (التقويم بالملاحظة، التقويم بالتواصل، التقويم القائم على الأداء، تقويم الأقران، التقويم الذاتي).

7- مصطلحات البحث:

الاتجاهات:

يعرفها اللقاني والجمال (2003،7) بأنها حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواءً أكانت بالرفض أم بالإيجاب، فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها استجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل بالقبول أو الرفض أو الحياد، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

التقويم الأصيل:

يعرفه مولر (Mueller,2005,2) بأنه نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية ذلك الأداء، وفقاً بمستويات أداء محددة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه عملية منظمة ومستمرة تعتمد على استخدام أساليب تقويم بديلة عن الاختبارات التقليدية لتقويم أداء التلميذ، وذلك من خلال توظيف مهمات تعليمية مفيدة، وذات معنى ودلالة بالنسبة للتلميذ وترتبط بحياته الواقعية، يندمج فيها ويقوم أدائه عليها ذاتياً وفقاً لمحكات محددة مسبقاً للحكم على الأعمال.

استراتيجيات التقويم الأصيل:

هي الاستراتيجيات التي تعكس أداء التلميذ وتقيسه في مواقف حقيقية، وهي خمس استراتيجيات رئيسية هي: التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات (الزبيدي،2018،6).

وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها مجموعة من الإجراءات والطرائق والأساليب والأدوات المنظمة التي يستخدمها معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتقويم تلاميذه من خلال تكليفهم بمهام تعكس قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مواقف حقيقية أو قيامهم بأعمال يظهرون من خلالها مدى إتقانهم لما اكتسبوه من مهارات.

معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: معلمي الصف في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين يدرّسون المواد التعليمية للتلاميذ في الصفوف من الأول وحتى السادس الأساسي.

الإطار النظري:

1- مفهوم التقويم الأصيل وأهميته:

تتعدد مسميات التقويم الأصيل نظراً لحدثة هذا المصطلح، ومن أبرز هذه المسميات: التقويم الشامل، التقويم الحقيقي، التقويم البديل، التقويم الواقعي، ويعرفه المنتشري (2023، 85) بأنه عملية منظمة ومستمرة تعتمد على استخدام أساليب تقويم بديلة عن الاختبارات التقليدية، لتقويم أداء الطالب بتوظيف ما تعلمه من خبرات سابقة مع خبرات جديدة في مواقف معينة يقوم فيها بإنجاز المهام بشكل فعلي ونشط.

ويعرفه سلام (2015، 99) بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى واسع من المهارات من خلال عملية مستمرة يشترك فيها المعنيون للحكم على مستوى تقدم المتعلم باتباع استراتيجيات غير تقليدية تركز على توظيف المعرفة وأداء المهارات، وتتطلب أداء مهام معينة تؤدي بشكل عملي مرتبط بواقع الحياة.

وفي هذا السياق يرى العنزي (2021، 304) أن التقويم الأصيل يركز على أداء المتعلم، وتقدمه نحو تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، وليس التركيز على الدرجة التي يحصل عليها ومن ثم فهو يهتم بجوهر التقويم وليس شكله.

ومن خلال ما سبق يتضح أن التقويم الأصيل يمثل في جوهره خروجاً عن النمط المألوف من التقويم والمحصور في الاختبارات التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار إلى أنماط أخرى للتقويم تقوم بالدرجة الأولى على إعطاء التلاميذ مهام واقعية أو قريبة من حياتهم العملية وملاحظة أدائهم خلالها من خلال مجموعة من الأدوات التقييمية المرتبطة بهذا النوع من التقويم.

وقد تطرقت العديد من الأدبيات التربوية السابقة لأهمية التقويم الأصيل، ولعل أبرزها ما جاء في (المساعد، 2012، 32) و (الحوالة، 2017، 41):

-متابعة التطور الحادث في مستوى المتعلمين أول بأول، وتحديد مستوى تقدمهم وتحقيقهم للأهداف التعليمية المنشودة.

-تمكين المعلمين من الكشف الحقيقي عن مستويات المتعلمين وقدراتهم التحصيلية.

-إعطاء صورة شاملة ومنكاملة عن المتعلم عند انتقاله من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى.

-مراعاة أنماط التعلم وتنمية الاتجاهات الإيجابية، لأنه يقوم على مهام مرتبطة بحياة المتعلم.

-تفعيل دور الآباء وجعلهم أكثر نشاطاً وفاعلية لأنهم يجدون في التقويم الأصيل صورة واضحة عن تقدم أبنائهم وإمكانياتهم الحقيقية.

-مناسبتة لتقويم المهارات التي يصعب قياسها بواسطة التقويم التقليدي.

-إتاحة الفرصة المناسبة للمعلم لمعرفة صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها ومحاولة اقتراح الخطط العلاجية المناسبة لها.

-حث المتعلم على توجيه مهاراته بما يخدم هذه المعايير والإسهام في تخفيف القلق لديه، وإعطائه دوراً نشطاً في تقييم ذاته.

ومن خلال ما سبق تتضح الأهمية الكبرى للتقويم الأصيل كأحد برز استراتيجيات التقويم الحديثة التي تتفادى سلبيات التقويم التقليدي الذي يؤدي إلى خلق جو من التوتر والخوف والقلق، بالإضافة إلى الاهتمام بجانب واحد وقياسه لدى التلميذ وهو الجانب المعرفي، والانتقال إلى تقويم أكثر شمولية يعنى بجميع جوانب تعلم التلميذ المعرفية والوجدانية والمهارية والاجتماعية.

2- استراتيجيات التقويم الأصيل:

ينصوي التقويم الأصيل على مجموعة من الاستراتيجيات التي يتم توظيفها بناءً على الأهداف والمخرجات التعليمية المراد تحقيقها، ويمكن ذكر أبرزها على النحو الآتي:

- استراتيجيات التقويم القائم على الأداء: يتطلب التقويم القائم على الأداء من التلميذ أن يوضح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، ولهذه الاستراتيجية مجموعة من الفعاليات منها العرض التوضيحي، الحديث، المحاكاة، المناقشة، المناظرة، المعرض، والتقديم (المنتشري، 2023، 19).

- استراتيجيات التقويم القائم على الذات (التقويم الذاتي): يعرفها سلام (2007، 230) بأنها طريقة لجمع البيانات من الطالب نفسه حول مستويات أدائه التي تقتضي أن يصدر أحكاماً تتعلق بأدائه من خلال نشاط عقلي تأملي يمارسه حول محكات هذا الأداء ومعاييره ومستوياته وقواعد تقديرها.

وترى العلوي وحاجي (2023، 108) أن هذه الاستراتيجية تجعل الطالب نشيطاً لا يخاف من المبادرة أو المشاركة في أثناء الحصة أو خارجها، وتشمل استراتيجية مراجعة الذات مجموعة من الأنشطة وهي تقويم الذات ويوميات الطالب وملف الطالب.

- استراتيجيات التقويم بالتواصل: تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلاً عن التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات، إن وعي المعلمين ما تضمنه 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 النتائج التعليمية للطلبة، وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يسهمان في تشخيص حاجاتهم، مما يعزز من قدراتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكانياتهم وتطورها (الرباع، 2019).

-استراتيجية التقويم بالملاحظة: عرفها تمام وصلاح (2016، 433) بأنها عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو الطالب بهدف مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل امتلاك معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.

ويذكر الزعبي (2019) أن التقويم المعتمد على الملاحظة يمر بعدة خطوات، هي: تحديد الهدف من التقويم بالملاحظة، وتعيين النتائج المراد ملاحظتها، وتخصيص الإجراءات والمهام المخطط لها، ومؤشرات الأداء، وترتيب جميع هذه الخطوات وفق تسلسل منطقي، ومن ثم تصميم أداة تقويم (سلم تقدير، قوائم شطب، سجل قصصي) لهذه الممارسات والمؤشرات.

-استراتيجية تقويم الأقران: ويكون من خلال قيام المتعلمين بتقييم الأعمال والإنتاج لنظرائهم من خلال تبادل المهام والأعمال لكل منهم، ثم يقوم كل واحد منهم بتقويم عمل الآخر، مما يسمح للمتعلم بالمشاهدة والمناقشة الجماعية والقدرة على إصدار الأحكام على الأعمال الأخرى للقرين (أبو حميد، 2013، 19).

ومما سبق يتضح تعدد وتنوع الاستراتيجيات التي تتصوي تحت التقويم الأصيل، واختيار المعلم لأحداها أو بعضها دون أخرى يعتمد على مجموعة من العوامل أهمها طبيعة الدرس ومحتواه وأهدافه من جهة وخصائص واهتمامات وقدرات التلاميذ من جهة أخرى، مع ضرورة التنوع في هذه الاستراتيجيات حتى يتم ضمان إبعاد الملل والرتابة عن التلاميذ والدروس التعليمية.

3- أدوات التقويم الأصيل:

تشير العديد من الدراسات إلى أن هناك أدوات متعددة ومتنوعة للتقويم الأصيل، يتم توظيفها بحسب الأهداف والاستراتيجيات المتبعة، ويمكن ذكر أبرزها وأكثرها شيوعاً بما يلخصها أبو عرار وأبو عرار (2021، 739-740) على النحو الآتي:

- **قائمة الرصد/ الشطب:** هي قائمة الأفعال التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء التنفيذ، أو قائمة من الخصائص التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء ملاحظتها، وتشمل هذه القائمة على السمات والمكونات أو العناصر أو التصرفات التي يجري تقديرها، إذ يقوم المعلم أو المتعلم نفسه بملاحظة هذه المكونات أو السلوكيات أثناء تنفيذ المهام التعليمية، وبعدها يجري تقدير درجة الرضى عن السلوك أو المكون بـ (نعم أو لا)، أو (صح أو خطأ) أو (موافق أو غير موافق).

- **سلالم التقدير:** تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يوضح إلى أي مدى يتمكن الطلبة من إجادتها، وذلك اعتماداً على تدريب يتكون من عدة مستويات، ويمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها.

- **سجل وصف سير التعلم:** هو سجل منظم يكتب فيه الطالب مع مرور الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها خلال فترة زمنية من مسيرته التعليمية، وتكمن أهمية هذا السجل كون أنه يتيح للمعلم فرصة اكتشاف آراء الطلبة واستجاباتهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة، ولكن يعتمد نجاح المعلم في تطبيق هذه الأداة على مدى مقدرة على خلق بيئة آمنة تشجع الطلبة على التعبير بحرية عما يجول في خواطرهم دون خوف من التأثيرات السلبية على درجة تحصيلهم الدراسي.

-**السجل القصصي:** هو عبارة عن وصف قصير من المعلم ليسجل ما يفعله المتعلم لأنه يتطلب وقتاً لكتابته ومتابعته وتفسيره، كما يجب على المعلم أن تكون أحكامه موضوعية عندما يدون ملاحظاته في السجل القصصي، وأن يكون مستعداً للكتابة في أي وقت لأن المتعلمين يظهرون دلالات على النمو والتطور في لحظات غير متوقعة.

-**ملف الإنجاز:** عبارة عن ملف خاص بتجميع عينات من أعمال المعلم أو الطلاب يتم جمعها على فترات زمنية معينة، بحيث تعكس هذه العينات محتوى بعض المواد التي تمت دراستها، ومقالات، وواجبات، وحلول لمشكلات، ومشروعات، وتمارين.

ومما سبق يتضح تعدد الأدوات التي يمين استخدامها ضمن استراتيجيات التقويم الأصيل وهذا يتبع بالدرجة الأولى الاستراتيجية التي يعتمد عليها المعلم، وما يناسبها من أدوات، بالإضافة إلى مهارته وكفاءته الخاصة في تصميم وبناء هذه الأدوات وتطبيقها بصدق وموضوعية.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

-دراسة البخيت (2021) في سورية بعنوان: درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التقويم الأصيل.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التقويم الأصيل، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بمقياس لمهارات التقويم الأصيل مكون من ثلاث مهارات للتقويم الأصيل، وقد تم تطبيقه على (50) معلماً، وأبرزت النتائج أن درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التقويم الأصيل كانت متوسطة بنسبة (67%)، حيث مهارة التقويم القائم على الأداء جاءت بدرجة مرتفعة، ثم مهارة تقويم الأقران بدرجة متوسطة، وأخيراً مهارة التقويم الذاتي بدرجة منخفضة.

-دراسة المرعي (2023) في سورية بعنوان: درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظره ووجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظره ووجهة نظر الموجهين التربويين، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (46) معلم ومعلمة و (15) موجهاً وموجهة تربوية، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم وبدرجة متوسطة من وجهة نظر الموجهين التربويين.

-دراسة المنتشري (2023) في مصر بعنوان: واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل في مرحلة الصفوف الأولية بمدارس محافظة القنطرة من وجهة نظر المعلمين وللمشرفين.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل في مرحلة الصفوف الأولية بمدارس محافظة القنطرة وأهمية هذه الاستراتيجيات من وجهة نظر المعلمين وللمشرفين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (305) معلماً و (6) مشرفين تربويين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل في مرحلة الصفوف الأولية بمدارس محافظة القنطرة كانت بدرجة (موافق)، وكذلك جاءت أهمية استخدام التقويم البديل بدرجة (موافق).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

-دراسة كاليסקان وكاسيكي (Caliska & Kasikcki,2010)، هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لأدوات التقويم الأصيل في مادة الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة،

ولتحقيق لك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعتمد الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد طبقت على عينة مكونة من (218) معلماً، وأبرزت النتائج أن المعلمين ما يزالون يركزون على التعليم التقليدي مثل اختبارات الاختيار من متعدد والنهاية المفتوحة، وهناك ضعف في استخدام أدوات التقويم الأصيل.

-دراسة برمول ونفورد (Bramwell & Rainford,2014) هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في صفوف البيولوجيا للمستوى المتقدم على المهارات المعرفية لدى الطالب وأثرها على مفاهيم علم الأحياء، تم استخدام المنهج التجريبي واختبار قبلي وبعدي، وقد تكونت العينة من (106) طلاب و (8) مدرسين، بينما تمثلت أدوات الدراسة باختبار المهارات البيولوجية المعرفية والمقابلات والوثائق الشخصية للطلاب، وأظهرت النتائج أن استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في صفوف البيولوجيا للمستوى المتقدم تحقق مكاسب في المهارات المعرفية تفوق تلك التي يمكن تحقيقها في الصفوف التي تستخدم الطرائق التقليدية في التقويم.

-دراسة آنا وأنيثا (Anna & Anetta,2019) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: دور التقويم الأصيل في تطوير هوية وكفاءات قيادية أصيلة.

هدفت الدراسة إلى تعرف كيفية تطبيق التقويم الأصيل الذي يمكن أن يساعد في تطوير كفاءات قيادية حقيقية. تم استخدام المنهج الكيفي، أما أداة البحث فتمثلت في المقابلة التي أجريت على (24) طالباً، وكشفت الدراسة أن التقويم الأصيل المصحوب بالتأمل الذاتي لم يعزز فقط قبول الطلاب للنظريات وتحسين مهاراتهم القيادة، بل ساعدهم على تطوير عناصر مفهوم الذات، وأظهرت النتائج أن التقويم الأصيل يمكن أن يساعد الطلاب في تطوير فهمهم الذاتي ومصادقيتهم كقادة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

-يتشابه البحث الحالي مع دراسة المنتشري (2023) في الهدف إلى تعرف اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التقويم الأصيل، بينما اتجهت معظم الدراسات السابقة إلى تعرف واقع أو درجة استخدام المعلمين لهذه الاستراتيجيات كدراسة المرعي(2023) ودراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliska & Kasikcki,2010)، أما دراسة البخيت (2021) فاتجهت إلى دراسة درجة امتلاك المعلمين لمهارات التقويم الأصيل.

-يتشابه البحث الحالي مع دراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliska & Kasikcki,2010) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، في حين يختلف عن باقي الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي كدراسة المرعي(2023)، ودراسة بخيت(2021)، أو المنهج الكيفي كدراسة أنا وأنيثا (Anna & Anetta,2019)، أو الوصفي التحليلي كدراسة المنتشري (2023)، أو التجريبي كدراسة برمول ونفورد (Bramwell & Rainford,2014).

-يتشابه البحث الحالي مع دراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliska & Kasikcki,2010)، ودراسة المرعي(2023)، ودراسة المنتشري (2023) في الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة، بينما يختلف مع كل من دراسة أنا وأنيثا (Anna & Anetta,2019) التي استخدمت المقابلة، ودراسة بخيت(2021) التي استخدمت مقياس، ودراسة برمول ونفورد (Bramwell & Rainford,2014) التي استخدمت الاختبار.

وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة والجانب النظري للبحث، وتصميم أداة البحث، واختيار المنهج المناسب والأساليب الإحصائية اللازمة.

10- إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، الذي يتميز بتشخيص ظاهرة ما وجمع البيانات وتقرير حالتها كما هي في الواقع، ويعتبر أحد أهم مناهج البحث وأكثرها شيوعاً (المحمودي، 2019)، حيث يعد هذا المنهج من أفضل المناهج التي تناسب طبيعة البحث وهدفه الرامي إلى دراسة اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة والبالغ عددهم /200/ معلماً ومعلمة حسب الدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التربية في ريف دمشق لعام /2024-2025/، أما عينة البحث فقد تكوّنت من /112/ معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة، أي ما يمثل /56%/ من حجم المجتمع الأصلي، وتم سحبهم بطريقة عشوائية بسيطة، والجدول الآتي يوضح خصائص أفراد عينة البحث:

الجدول (1): توزع أفراد العينة على متغيرات البحث:

المتغير	المستويات	العدد
المؤهل العلمي	شهادة ثانوية	36
	إجازة جامعية	55
	دراسات عليا	21
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	40
	5-10 سنوات	35

37	أكثر من 10 سنوات	
93	اتبع دورة تدريبية	الدورات التدريبية
19	لم يتبع دورة تدريبية	
112	العدد الكلي	

ثالثاً: تصميم أدوات البحث: تتمثل أداة البحث في:

-استبانة الاتجاهات نحو استراتيجيات التقويم الأصيل: وقد قامت الباحثة بإعداد الاستبانة وفق الآتي:

1- تحديد الهدف من الاستبانة: تم إعداد الاستبانة لتعرّف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل.

2- مصادر إعداد الاستبانة: تم تصميم الاستبانة استناداً لبعض الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التقويم الأصيل كدراسة المرعي (2023) ودراسة بخيت (2021) ودراسة المنتشري (2023) ودراسة الزعبي (2013).

3- الصورة الأولية للاستبانة: تتكون الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين:

القسم الأول يشتمل على البيانات الأساسية لأفراد العينة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، أما القسم الثاني يتكون من محاور الاستبانة الخمسة (استراتيجية التقويم بالملاحظة- استراتيجية التقويم بالتواصل- استراتيجية التقويم القائم على الأداء- استراتيجية تقويم الأقران- استراتيجية التقويم الذاتي) ويندرج تحت هذه المحاور (25) عبارة فرعية، وقد تم اعتماد على مقياس ليكرت الثلاثي المتدرج (موافق- محايد- غير موافق) وقد تم التحقق من صدقها وثباتها وفق الآتي:

أ- صدق الاستبانة:

-**صدق المحتوى:** تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقة صدق المحتوى من خلال عرضها على (5) من المحكمين المختصين في كلية التربية بجامعة البعث، بغية تحديد مدى مناسبة الاستبانة لتحقيق الهدف من البحث، والدقة اللغوية للعبارات، وقد تمثلت أبرز التعديلات بإعادة صياغة بعض العبارات كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (2) أمثلة عن تعديلات السادة المحكمين على عبارات الاستبانة:

العبرة قبل التعديل	العبرة بعد التعديل
ينمي التقويم بالتواصل مهارات التواصل لدى التلاميذ	ينمي التقويم بالتواصل مهارات التواصل بشقيها اللفظية وغير اللفظية لدى التلاميذ
يحقق التقويم بالملاحظة شمولية التقويم	يقيس التقويم بالملاحظة الجوانب الوجدانية والمهارية التي لا يمكن قياسها بالاختبارات التقليدية
يساعد التقويم الذاتي التلاميذ على مراجعة أدائهم	يساعد التقويم الذاتي في تنمية مستوى التفكير الناقد لدى التلاميذ
يحقق التقويم بالملاحظة التعلم ذو المعنى للتلاميذ	يوفر التقويم بالملاحظة إمكانية انتقال أثر التعلم من خلال ملاحظة التلاميذ في مواقف واقعية أو قريبة من الواقع

-**الصدق البنوي:** تم التحقق من الصدق البنوي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (20) معلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعلم الأساسي في مدينة القطيفة من خارج عينة البحث، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، واستخدمت الباحثة لذلك برنامج spss.

الجدول (3): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.70	6	**0.76	11	**0.84	16	**0.69	21	**0.77
2	**0.55	7	**0.61	12	**0.73	17	**0.71	22	**0.75
3	**0.56	8	**0.62	13	**0.70	18	**0.71	23	**0.62
4	**0.59	9	**0.51	14	**0.69	19	**0.66	24	**0.69
5	**0.65	10	**0.77	15	**0.66	20	**0.59	25	**0.53

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين (0.51 و 0.84) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (4): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة:

رقم العبرة	معامل الارتباط	رقم العبرة	معامل الارتباط	رقم العبرة	معامل الارتباط	رقم العبرة	معامل الارتباط	رقم العبرة	معامل الارتباط
1	**0.72	6	**0.79	11	**0.88	16	**0.73	21	**0.76
2	**0.58	7	**0.68	12	**0.73	17	**0.75	22	**0.72
3	**0.55	8	**0.65	13	**0.72	18	**0.74	23	**0.64
4	**0.60	9	**0.53	14	**0.73	19	**0.65	24	**0.72
5	**0.63	10	**0.80	15	**0.64	20	**0.60	25	**0.59

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة تتراوح ما بين (0.53 و 0.88) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (5) معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها:

المحاور	معاملات الارتباط
استراتيجية التقويم بالملاحظة	**0.88
استراتيجية التقويم بالتواصل	**0.85
استراتيجية التقويم القائم على الأداء	**0.84

استراتيجية تقويم الأقران	**0.90
استراتيجية التقويم الذاتي	**0.87

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى الصدق البنوي للاستبانة.

ب- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (6) معاملات ثبات الاستبانة ككل ومحاورها الفرعية:

المحاور	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
استراتيجية التقويم بالملاحظة	5	0.87	0.85
استراتيجية التقويم بالتواصل	5	0.88	0.86
استراتيجية التقويم القائم على الأداء	5	0.86	0.84
استراتيجية تقويم الأقران	5	0.90	0.87
استراتيجية التقويم الذاتي	5	0.91	0.88
الاستبانة ككل	25	0.97	0.94

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية كانت مقبولة ودالة إحصائياً، وهو مؤشر إلى إمكانية ثبات النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال الاستبانة.

4- الصورة النهائية للاستبانة:

قامت الباحثة بترتيب عبارات الاستبانة بصورتها النهائية وأصبحت جاهزة للاستخدام بعد إجراء التعديلات عليها تبعاً لملاحظات المحكمين، حيث أصبحت تتألف من (5) محاور رئيسية يندرج تحتها (25) عبارة فرعية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (7) توزع عبارات استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل على محاورها:

المحاور:	عدد العبارات	أرقام العبارات
استراتيجية التقويم بالملاحظة	5	5-1
استراتيجية التقويم بالتواصل	5	10-6
استراتيجية التقويم القائم على الأداء	5	15-11
استراتيجية تقويم الأقران	5	20-16
استراتيجية التقويم الذاتي	5	25-21
الاستبانة ككل	25	25-1

وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت ثلاثي (موافق - محايد - غير موافق)، بحيث تقدر الدرجات في العبارات وفق الآتي: غير موافق: درجة واحدة - محايد: درجتان - موافق: (3) درجات.

وبذلك تصبح أدنى درجة في الاستبانة = $25 \times 1 = 25$ ، أما أعلى درجة في الاستبانة = $25 \times 3 = 75$

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم الاعتماد على برنامج Spss لتحليل النتائج إحصائياً، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة.
2. الأوزان النسبية لإجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة، وفق القانون الآتي: المتوسط الحسابي $3 \div 100$
3. معامل الارتباط (R) لحساب الصدق البنيوي للاستبانة.
4. معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات الاستبانة.
5. اختبار T-test للمجموعات المستقلة لتعرف دلالة الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.
6. اختبار One-Way Anova لتعرف دلالة الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

11- نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: الإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل؟

- للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة ككل ، وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:
- حساب المدى، وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة ($3-1=2$)
 - حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في الاستبانة ($3 \div 0.66 = 0.66$)
 - إضافة طول الفئة لأصغر قيمة في الاستبانة ($1+0.66=1.66$).

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية للإجابات على عبارات الاستبانة وفق الجدول الآتي:

الجدول (8) تقدير الإجابات على الاستبانة:

المستويات	المتوسطات	الاتجاه
المستوى الأول	1.66-1	سلبي
المستوى الثاني	2.33-1.67	محايد
المستوى الثالث	3-2.34	إيجابي

وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة ككل:

الاستبانة	الاتجاهات	نحو	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير
استراتيجيات التقويم الأصيل			2.61	0.18	87%	إيجابي

يتضح من الجدول (9) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على الاستبانة ككل (2.61) هو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المنتشري (2023) ودراسة المطرفي (2015) ودراسة بني خالد (2018) التي أكدت جميعها الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو استراتيجيات التقويم الأصيل.

ويمكن أن يعود ذلك إلى السلبات الكثيرة التي تحملها استراتيجيات التقويم التقليدية التي تقوم على الامتحانات التقليدية وعجزها عن تقديم صورة حقيقية ومنكاملة عن مدى تطور التلميذ ودرجة تحقيقه

للأهداف المطلوبة، وهذا ما عزز الوعي لدى المعلمين بضرورة تبني استراتيجيات التقويم الأصيل التي تعمل على تلافي كثير من سلبيات التقويم التقليدي من خلال ربط التقويم بالأداء من ناحية وبحياة التلميذ الواقعية من ناحية أخرى، فضلاً عن التطوير المستمر والمتسارع الذي شهدته المناهج التعليمية في الجمهورية العربية السورية، الأمر الذي فرض على المعلمين اتباع استراتيجيات تقويمية حديثة تواكب هذا التطوير وتجاريه وقد احتل التقويم الأصيل مكانة بارزة بين هذه الاستراتيجيات وذلك بفضل التنوع والغنى الذي يتمتع به في أدواته وأساليبه وإجراءاته والتي أضفت عليه طابعاً من المرونة جعل التقويم الأصيل يناسب غالبية المواد التعليمية ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في آن معاً وهذا ما جذب المعلمين إليه وعزز اتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدام استراتيجياته.

ثانياً: الإجابة عن أسئلة البحث الفرعية:

السؤال الفرعي الأول: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم بالملاحظة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجيات التقويم بالملاحظة، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد

العينة على عبارات محور استراتيجيات التقويم بالملاحظة:

الرقم	العبارات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
1	يعطي التقويم بالملاحظة معلومات أكثر دقة عن مدى تحقق الأهداف المرجوة لدى التلاميذ	2.60	0.49	86.66%	3	إيجابي

2	يراعي التقويم بالملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ	2.58	0.49	%86	5	إيجابي
3	يقيس التقويم بالملاحظة الجوانب الوجدانية والمهارية التي لا يمكن قياسها بالاختبارات التقليدية	2.68	0.46	%89.33	1	إيجابي
4	يوفر التقويم بالملاحظة معايير ثابتة للحكم على أداء التلاميذ ومدى تحقيقهم للأهداف المرجوة	2.59	0.49	%86.33	4	إيجابي
5	يوفر التقويم بالملاحظة إمكانية انتقال أثر التعلم من خلال ملاحظة التلاميذ في مواقف واقعية أو قريبة من الواقع	2.64	0.48	%88	2	إيجابي
	المحور ككل:	2.62	0.37	%87.33		إيجابي

يتضح من الجدول (10) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم بالملاحظة كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المحور (2.62) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد تصدرت عبارة (يقيس التقويم بالملاحظة الجوانب الوجدانية والمهارية التي لا يمكن قياسها بالاختبارات التقليدية) عبارات المحور بمتوسط حسابي (2.68) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وهذه النتيجة متوقعة لأن المشكلة الكبرى التي يعاني منها المعلمون في الاختبارات التقليدية تركيزها على الجانب المعرفي فقط وإهمال الجوانب المهارية والوجدانية التي تعد جزءاً هاماً من المحتوى التعليمي، أما استراتيجية التقويم بالملاحظة بالإضافة إلى قياسها الجانب المعرفي فإنها تساعد المعلمين على الوقوف بدقة على درجة إتقان التلاميذ للمهارات بأنواعها المختلفة ومدى اكتسابهم للقيم والاتجاهات المطلوبة من خلال الملاحظة المباشرة للأداء والسلوك، أما في المرتبة الأخيرة تأتي عبارة (يراعي التقويم بالملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ) بمتوسط حسابي (2.58) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي ويمكن أن يعود ذلك إلى أن بعض المعلمين يعتقدون أن

المعايير الثابتة للأداء في التقويم بالملاحظة يمكن أن تحد من قدرتهم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث قدراتهم واستعداداتهم واهتماماتهم المتباينة.

السؤال الفرعي الثاني: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم بالتواصل، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم بالتواصل:

الرقم	العبارات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
6	يعزز التقويم بالتواصل من قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم	2.73	0.44	%91	2	إيجابي
7	ينمي التقويم بالتواصل مهارات التواصل بشقيها اللفظية وغير اللفظية لدى التلاميذ	2.75	0.43	%91.66	1	إيجابي
8	يتيح التقويم بالتواصل للمعلم اكتشاف مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ	2.67	0.46	%89	5	إيجابي
9	تقل في التقويم بالتواصل فرص الغش بين التلاميذ	2.69	0.46	%89.66	4	إيجابي

10	يوفر التقويم بالتواصل للمعلم معلومات دقيقة حول مدى التقدم الذي أحرزه كل تلميذ.	2.71	0.45	%90.33	3	إيجابي
	المحور ككل:	2.71	0.28	%90.33		إيجابي

يتضح من الجدول (11) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المحور (2.71) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد تصدرت عبارة (ينمي التقويم بالتواصل مهارات التواصل بشقيها اللفظية وغير اللفظية لدى التلاميذ) عبارات المحور بمتوسط حسابي (2.75) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، ويمكن أن يعود ذلك أن استراتيجية التقويم بالتواصل توفر فرصة كبيرة للتواصل بين المعلم والتلميذ الأمر الذي يساعدهم على التدريب على مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية من خلال ممارستها عملياً مع المعلم ومحاكاة مهاراته التواصلية سواءً بتلوين نبرات الصوت والتحكم في مستواه بما يقتضيه الموقف واستخدام تعابير الوجه وحركات الجسد واليدين للتعبير عن الأفكار وإيصالها للمتلقى، أما في المرتبة الأخيرة تأتي عبارة (يتيح التقويم بالتواصل للمعلم اكتشاف مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ) بمتوسط حسابي (2.67) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد يعود ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين أن التواصل الشفهي فقط قد لا يساعد على اكتشاف جميع مهارات التفكير التي يمتلكها التلميذ وبخاصة العليا منها.

السؤال الفرعي الثالث: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم القائم على الأداء، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم القائم على الأداء:

الرقم	العبارات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
11	يسمح التقويم القائم على الأداء للمتعلمين معرفة المعايير والأداء المتوقع منهم الوصول إليه.	2.68	0.46	%89.33	3	إيجابي
12	يساعد التقويم القائم على الأداء في التركيز على أهداف التعلم	2.49	0.50	%83	5	إيجابي
13	يساعد التقويم القائم على الأداء المتعلمين على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الخاصة بالمهمة المطلوبة	2.61	0.48	%87	4	إيجابي
14	يزيد التقويم القائم على الأداء من دافعية التلاميذ لتحقيق الأهداف وإنجاز المهمة المطلوبة	2.83	0.36	%94.33	1	إيجابي
15	يجعل التقويم القائم على الأداء التعلم ذات معنى بالنسبة للتلاميذ من خلال إنجازهم لمهام ترتبط مباشرة بحياتهم الواقعية	2.69	0.46	%89.66	2	إيجابي
	المحور ككل:	2.66	0.301	%88.66		إيجابي

يتضح من الجدول (12) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المحور (2.66) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد تصدرت عبارة (يزيد التقويم القائم على الأداء من دافعية التلاميذ لتحقيق الأهداف وإنجاز المهمة المطلوبة) عبارات المحور

بمتوسط حسابي (2.83) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد يعود ذلك إلى شغف التلاميذ وخاصة في مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمهام التعليمية الشيقة والنشطة التي قد يكلفهم بها المعلم لمعرفة مدى تحقيقهم لأهداف التعلم، وهذا ما يمكن توظيفه في استراتيجية التقويم القائم على الأداء من أجل زيادة دافعية التلاميذ لتحقيق المطلوب وإنجاز المهام الموكلة إليهم على أكمل وجه، أما في المرتبة الأخيرة تأتي عبارة (يساعد التقويم القائم على الأداء في التركيز على أهداف التعلم) بمتوسط حسابي (2.49) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، ويمكن أن يعود ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين بإمكانية ابتعاد التلاميذ عن الأهداف المحددة للمهمة المكلفون بها من خلال ما قد يطرأ من مستجدات أثناء الأداء الفعلي لها.

السؤال الفرعي الرابع: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية تقويم الأقران؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية تقويم الأقران، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية تقويم الأقران:

الرقم	العبارات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
16	يعزز تقويم الأقران مهارات الاتصال بين التلاميذ	2.46	0.50	%82	4	إيجابي
17	يسهم تقويم الأقران في تبادل الخبرات بين التلاميذ	2.81	0.39	%93.66	1	إيجابي
18	يبث تقويم الأقران روح التعاون بين التلاميذ	2.47	0.50	%82.33	3	إيجابي
19	يزيد تقويم الأقران من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ	2.51	0.50	%83.66	2	إيجابي
20	يوفر تقويم الأقران تغذية راجعة تعزز من التعلم	2.36	0.48	%78.66	5	إيجابي
	المحور ككل:	2.52	0.31	%84		إيجابي

يتضح من الجدول (13) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية تقويم الأقران كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المحور (2.52) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد تصدرت عبارة (يسهم تقويم الأقران في تبادل الخبرات بين التلاميذ) عبارات المحور بمتوسط حسابي (2.81) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، ويمكن أن يعود ذلك إلى تباين التلاميذ من حيث المستويات والقدرات والخبرات وتوفر استراتيجية التقويم الأقران فرصة لتبادل الخبرات بين التلاميذ فيستفيد التلميذ الضعيف من زميله المتفوق وهذا ما قد يساعد على المقارنة بين تلاميذ الصف الواحد في المستوى المعرفي الأمر الذي يسهل على المعلم كثير من الأمور كتحضير الدروس واختيار المهمات التعليمية

وغيرها، أما في المرتبة الأخيرة تأتي عبارة (يوفر تقويم الأقران تغذية راجعة تعزز من التعلم) بمتوسط حسابي (2.36) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد يعود ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين أن التلاميذ في بعض الأحيان غير قادرين على تقديم تغذية راجعة صحيحة تماماً لأقرانهم ومن الأفضل أن يقدم المعلم التغذية الراجعة لضمان فاعليتها لدى التلميذ.

السؤال الفرعي الخامس: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم الذاتي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم الذاتي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم الذاتي:

الرقم	العبارات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
21	يعزز التقويم الذاتي الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى التلاميذ	2.65	0.47	%88.33	1	إيجابي
22	يقلل التقويم الذاتي الخوف من الاختبارات بشقيها النظري والعملي	2.47	0.50	%82.33	4	إيجابي
23	يزيد التقويم الذاتي من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ	2.54	0.50	%84.66	3	إيجابي
24	ينمي التقويم الذاتي لدى التلاميذ بعض الأخلاق الحميدة كالصدق والموضوعية	2.41	0.49	%80.33	5	إيجابي

25	يساعد التقويم الذاتي في تنمية مستوى التفكير الناقد لدى التلاميذ	2.59	0.49	%86.33	2	إيجابي
	المحور ككل:	2.53	0.33	%84.33		إيجابي

يتضح من الجدول (14) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم الذاتي كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المحور (2.53) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد تصدرت عبارة (يعزز التقويم الذاتي الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى التلاميذ) عبارات المحور بمتوسط حسابي (2.65) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد يعود ذلك إلى أن عملية تقدير التلميذ لجهده ونجاحه في أداء المطلوب منه يزيد من فخره بإنجازه ووصوله إلى الأهداف المطلوبة منه الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تقديره لذاته وفخره بها، أما في المرتبة الأخيرة تأتي عبارة (ينمي التقويم الذاتي لدى التلاميذ بعض الأخلاق الحميدة كالصدق والموضوعية) بمتوسط حسابي (2.41) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد يعود ذلك إلى لجوء بعض التلاميذ إلى إعطاء درجات مبالغ بها لأنفسهم من أجل كسب الدرجات والتفوق على زملائهم، وهذا ما يبعدهم عن الموضوعية في تقدير أدائهم.

ثالثاً: اختبار صحة فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (One-Way Anova) باستخدام برنامج Spss لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في

المستويات الثلاثة التالية (شهادة ثانوية، إجازة جامعية، دراسات عليا دبلوم فما فوق)، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي:	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
شهادة ثانوية	36	64.58	5.46
إجازة جامعية	55	65.45	4.41
دراسا عليا	21	66.33	2.83
الكلي	112	65.33	4.55

الجدول (16) نتائج اختبار One-Way Aova لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة Sig	القرار
بين المجموعات	42.054	2	21.027	1.014	0.366	غير
داخل المجموعات	2261.05	109	20.744			دال
الكلي	2303.107	111				

يتضح من الجدول (15) أن قيمة الدالة $(F) = (1.014)$ وقيمة الدالة الإحصائية $\text{sig} = (0.366)$ وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعود ذلك إلى أن المؤهل العلمي قد لا يكون عاملاً حاسماً في تقديرات المعلمين لأهمية استراتيجيات التقويم الأصيل، فالمعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يواجهون المشكلات ذاتها المتعلق بالتقويم التقليدي والتي يمكن أن يحلها التقويم الأصيل وبالتالي فهو ضروري لجميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المرعي (2023) ودراسة الزعبي (2013) ودراسة الحجيلي (2016).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (Oneway Anova) باستخدام برنامج Spss لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في المستويات الثلاثة التالية (أقل من 5 سنوات، بين 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة:	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	40	65.20	5.27
بين 5 - 10 سنوات	35	65.28	4.64

3.66	65.54	37	أكثر من 10 سنوات
4.55	65.33	112	الكلي

الجدول (18) نتائج اختبار One-Way Aova لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

القرار	قيمة Sig	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	التباين
غير دال	0.945	0.056	1.188	2	2.375	بين المجموعات
			21.108	109	2300.732	داخل المجموعات
				111	2303.107	الكلي

يتضح من الجدول (18) أن قيمة الدالة $(F) = (0.056)$ وقيمة الدالة الإحصائية $\text{sig} = (0.945)$ وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن نظرة المعلمين إلى أهمية استخدام استراتيجيات التقويم الأصل لا تتأثر بسنوات خبراتهم، فكثير من المعلمين ذوي الخبرة القليلة في مجال التدريس يدفعه الشغف إلى البحث والاطلاع على أحدث الاستراتيجيات في مجال التقويم ومن ضمنها التقويم الحديث والعكس صحيح إذ أن سنوات الخبرة الطويلة قد لا تشير بشكل مؤكد إلى معرفتهم بكل ما هو جديد

في مجال التقويم التربوي، كما أن استراتيجيات التقويم الأصيل ضرورة لازمة لجميع المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المرعي (2023) ودراسة الزعبي (2013) ودراسة الحجيلي (2016).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T-test) لمجموعتين مستقلتين باستخدام برنامج Spss لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المعلمين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية على الاستبانة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (19) دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المعلمين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية على الاستبانة:

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة Sig	القرار
الاستبانة	93	65.35	4.69	110	-0.08-	0.937	غير دال
	19	65.26	3.92				
اتبع دورات تدريبية							
لم يتبع دورات تدريبية							

يتضح من الجدول (19) أن قيمة الدالة T = (-0.08-) وقيمة الدالة Sig في الاستبانة = (0.937) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) ما يعني عدم وجود فرق بين المتوسطات، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات

إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

ويمكن تفسير ذلك بأن الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين تعاني من ضعف التركيز على استراتيجيات التقويم الأصيل إن لم نقل غياب شبه تام لهذه الاستراتيجيات عن محتوى هذه الدورات وهذا ما أوضحته نتائج دراسة البخيت (2021ب) التي بينت ضعف تضمين مهارات التقويم الأصيل في محتوى الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

12- المقترحات:

1-تضمين الدورات التدريبية التي يتبعها معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتقويم الأصيل وأهميته وأدواته.

2-زيادة التركيز في برامج تدريب المعلمين في كليات التربية على التقويم الأصيل واستراتيجياته وأهميته وآلية تصميم أدواته.

3-تشجيع الموجهين التربويين أثناء زيارتهم الميدانية للمعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم الأيل وتوضيح أهميته لهم.

4-الاستفادة من التجارب الناجحة لاستخدام التقويم الأصيل في العملية التعليمية وتوضيح ذلك للمعلمين.

5- العمل على توفير الأجهزة والأدوات اللازمة لتطبيق استراتيجيات التقويم الأصيل في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

المراجع:

- أبو حميد، نجلاء. (2013). *استراتيجيات وأدوات التقويم في التربية الفنية [عرض ورقة]*. برنامج تطوير الممارسات في التربية الفنية، 5-19.
- أبو عرار، هشام، وأبو عرار، ابراهيم. (2021). *اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي في مدارس عرعة النقب الابتدائية ومعوقات تطبيقها. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 2(7)، 729-751.*
- بخيت، ضحى. (2021أ). *درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التقويم الأصيل. مجلة جامعة البعث، 43، 1-35.*
- بخيت، ضحى. (2021ب). *تقويم برامج تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مهارات التقويم الأصيل [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة البعث.
- بني خالد، نزيه. (2018). *مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الاردن واتجاهاتهم نحوها [رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة آل البيت.
- بني عودة، خالد. (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة النجاح الوطنية.
- تمام، شادية، وصلاح، أحمد. (2016). *الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة*. مركز ديونو لتعليم التفكير.
- الحجيلي، محمد. (2016). *درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعوقات استخدامه. مجلة العلوم التربوية، 1(2)، 207-261.*

- الحوالدة، ناصر. (2017). أثر التقويم الحقيقي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الشرعية. مجلة العلوم التربوية، 44(2)، 31-44.
- الرباع، نذير. (2019). أثر استراتيجية التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف الثامن واتجاهاتهم نحو مادة العلوم في مدارس محافظة اربد. المجلة العربية للنشر العلمي، (10).
- الزبيدي، محمد. (2018). واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام. المجلة التربوية -كلية التربية، مكة المكرمة.
- الزغبى، آمال. (2013). درجة معرفة واستخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات النفسية والتربوية، 3(21)، 165-197.
- الزغبى، راشد. (2019). درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- سلام، علي. (2007). التقويم الذاتي لطابة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية بكليات التربية في ضوء معايير أداء المعلم المبتدئ. مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس، (121)، 221-268.
- سلام، علي. (2015). التقويم مدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداداه [ورقة عمل]. المؤتمر الرابع والعشرين: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، جامعة عين شمس.
- العلوي، وفاء، وحاجي، خديجة. (2023). توظيف استراتيجيات التقويم البديل ومعوقاته من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(38)، 104-126.

-العنزي، لافي. (2021). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة عرعر. مجلة كلية التربية-جامعة بني سويف، 18(100)، 333-296.

-اللقاني، أحمد والجمل، علي. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرائق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

-المرعي، رزان. (2023). درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظره ووجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث، 45(13)، 97-140.

-المساعد، حسن. (2012). التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المجلة التربوية، 31(1)، 1-42.

-المطرفي، ثامر. (2015) مدى أهمية استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها. مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، 31(3)، 601-545.

-المنتشري، جاري. (2023). واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل في مرحلة الصفوف الأولية بمدارس محافظة القنطرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 7(34)، 79-126.

-النمراوي، زياد. (2011). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. دراسات العلوم التربوية، 38(5)، 1551-1566.

-Annna, W, Anetta, K. (2019). The role of authentic assessment in developing authentic leadership identity and competencies, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (33), 415 – 430.

-Bramwell-Lalor & Rainford, M. (2014). The Effects of Using Concept Mapping for Improving Advanced Level Biology Students' Lower- and HigherOrder Cognitive Skills. *International Journal Of Science Education*, 36(5). (839-864.(

-Caliskan, H.,& Kasikci, Y.(2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procardia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4152-4156.

-Mueller, J. (2005). Authentic Assessment in The Classroom and The Library Media Center. *Library Media Connection*. 23(7), 14-18.

الاستبانة:

السادة والسيدات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تحية طيبة وبعد:

تهدف هذه الاستبانة إلى تحديد اتجاهاتكم نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل، لذا أرجو من حضراتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة بدقة، علماً بأن هذه البيانات سيتم جمعها بغرض البحث العلمي فقط ولا تستخدم لأغراض أخرى.

البيانات الأساسية:

❖ المؤهل العلمي:

دراسات عليا

إجازة جامعية

شهادة ثانوية

❖ سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ بين 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

❖ الدورات التدريبية:

اتبعت دورة تدريبية ☐ لم أتبع دورة تدريبية ☐

الرقم	العبارات:	موافق	محايد	غير موافق
	محور التقويم بالملاحظة:			
1	يعطي التقويم بالملاحظة معلومات أكثر دقة عن مدى تحقق الأهداف المرجوة لدى التلاميذ			
2	يراعي التقويم بالملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ			
3	يقيس التقويم بالملاحظة الجوانب الوجدانية والمهارية التي لا يمكن قياسها بالاختبارات التقليدية			
4	يوفر التقويم بالملاحظة معايير ثابتة للحكم على أداء التلاميذ ومدى تحقيقهم للأهداف المرجوة			
5	يوفر التقويم بالملاحظة إمكانية انتقال أثر التعلم من خلال ملاحظة التلاميذ في مواقف واقعية أو قريبة من الواقع			
	محور التقويم بالتواصل:			
6	يعزز التقويم بالتواصل من قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم			
7	ينمي التقويم بالتواصل مهارات التواصل بشقيها اللفظية وغير اللفظية لدى التلاميذ			

8	يتيح التقويم بالتواصل للمعلم اكتشاف مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ		
9	تقل في التقويم بالتواصل فرص الغش بين التلاميذ		
10	يوفر التقويم بالتواصل للمعلم معلومات دقيقة حول مدى التقدم الذي أحرزه كل تلميذ.		
	محور التقويم القائم على الأداء:		
11	يسمح التقويم القائم على الأداء للمتعلمين معرفة المعايير والأداء المتوقع منهم الوصول إليه.		
12	يساعد التقويم القائم على الأداء في التركيز على أهداف التعلم		
13	يساعد التقويم القائم على الأداء المتعلمين على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الخاصة بالمهمة المطلوبة		
14	يزيد التقويم القائم على الأداء من دافعية التلاميذ لتحقيق الأهداف وإنجاز المهمة المطلوبة		
15	يجعل التقويم القائم على الأداء التعلم ذات معنى بالنسبة للتلاميذ من خلال إنجازهم لمهام ترتبط مباشرة بحياتهم الواقعية		
	محور تقويم الأقران:		
16	يعزز تقويم الأقران مهارات الاتصال بين التلاميذ		
17	يسهم تقويم الأقران في تبادل الخبرات بين التلاميذ		
18	يبث تقويم الأقران روح التعاون بين التلاميذ		
19	يزيد تقويم الأقران من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ		
20	يوفر تقويم الأقران تغذية راجعة تعزز من التعلم		
	محور التقويم الذاتي:		

21	يعزز التقويم الذاتي الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى التلاميذ		
22	يقلل التقويم الذاتي الخوف من الاختبارات بشقيها النظري والعملي		
23	يزيد التقويم الذاتي من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ		
24	ينمي التقويم الذاتي لدى التلاميذ بعض الأخلاق الحميدة كالصدق والموضوعية		
25	يساعد التقويم الذاتي في تنمية مستوى التفكير الناقد لدى التلاميذ		