مجلد بحوث المؤتمر العلمي الدولي الاول لكلية التربية غريان ـ جامعة غريان
المنعقد في الفترة
من 8- 9-11/ 2025
(المجلد الاول)

# مستوى توظيفِ استراتيجيات التّقويمِ البديلِ من وجهةِ نظرِ معلمي التعليم الأساسي في مدينة المرج _ ليبيا

د. نجية المبروك مسعود[1] ، أ. إيمان جادالله المصراتي[2] ، أ. خلود محمد عبد الله حلوم[3]
جامعة بنغازي كلية التربية - المرج
elmabrwknagia@gmail.com

# Level of use of alternative assessment strategies from the perspective of primary school teachers in Al Marj city, Libya

Dr. Najia Al-Mabrouk Masoud[1] , Ms. Iman Jadallah Al-Masrati[2]
, Ms. Kholoud Mohamed Abdullah Halloum[3]
University of Benghazi, Faculty of Education - Al Marj
تاريخ الاستلام: 01-08-2025،، تاريخ القبول:15-09-2025 تاريخ النشر: 8-11-2025.

**الملخص:**

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوي توظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي بمدينة المرج، وتم استخدام المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة البحث من (92) معلمًا ومُعلمة للصفوف (الخامس والسادس والسابع) من مرحلة التعليم الأساسي، تم اختيارهم عشوائيًا. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، مكونة من (19) عبارة موزعة على أربعة أبعاد. وأظهرت نتائج البحث أن مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي بمدينة المرج، جاءت بمستوى متوسط بشكل عام إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.69) والانحراف المعياري (0.35). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (a ≤0,05) بين افراد العينة تُعزى الي متغير المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة أو التخصص. بناءً على هذه النتائج، قدمت الباحثات عدة توصيات، أبرزها: توفير برامج تدريبية مُكثفة للمعلمين على استراتيجيات التقويم البديل، تطوير المناهج الدراسية لتشمل هذه الاستراتيجيات، تقديم أمثلة عملية للمعلمين حول كيفية تطبيقها.

الكلمات المفتاحية: مستوى– توظيف – استراتيجيات التقويم البديل – معلمي التعليم الأساسي

**Abstract:**

This research aims to reveal the level of utilizing of alternative assessment strategies from the perspective of basic education teachers in the city of Al-Marj. The study employed a descriptive methodology. The research sample consisted of 92 male and female teachers of grades (five, six, and seven) in the basic education stage, selected randomly. A questionnaire was used to collect data, comprising 19 statements distributed across four dimensions. The results showed that the level of utilizing of alternative assessment strategies, from the teachers' perspective in Al-Marj, was mean, with a mean score of (1.69) and a standard deviation of (0.35) No statistically significant differences were found at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) among the sample members based on educational qualification, years of experience, or specialization. Based on these results, the researchers made several recommendations, most notably: - Providing intensive training programs for teachers on alternative assessment strategies- Developing curricula to include these strategies- Offering practical examples to guide teachers on how to apply them.

**Keywords:** Level – utilizing – Alternative Assessment Strategies – Basic Education Teachers.

## المقدمة:

يُعَدّ تطويرُ التعليم ضرورةً؛ كونه أقصرُ السبل لتحقيق نهضةٍ حضاريةٍ عصريةٍ شاملةٍ، تمكّننا من مواجهة تحديات العصر الذي نعيش فيه، وكذلك مجاراة التطوّر التكنولوجي العالمي. وحتى يتمّ الحكم على فاعلية نظم التربية والتعليم، لا بدّ من تقويمها، وتقويم أداء الطلبة بشكل مستمر لتوجيه عملية التربية والتعليم نحو تحقيق أهدافها المخطّط لها.

ففي السنوات الأخيرة، شهدنا تحوّلاتٍ مُهمّةً في مفهوم التقويم وأدواته، وأصبح لعملية التقويم أهدافٌ جديدة ومتعددة، وذلك تناغمًا مع التحوّل من المدرسة السلوكية إلى المدرسة البنائية التي تركز على ما يجري في عقل المتعلم من عملياتٍ ذهنيةٍ ونشاطاتٍ فكريةٍ تُتيح له اتخاذ القرارات وحلّ المشكلات. وتبعًا لذلك، فقدت الأهداف السلوكية بريقها بعد انتشارها بشكل واسع في الأوساط التربوية، إذ ارتبطت معها ممارساتُ تقويمية ركّزت على تقويم معارف ومهارات أساسية منزوعةٍ من سياقها، مما أدى إلى تضييق مفهوم القدرات والإنجازات العقلية والأدائية لدى المتعلمين. ووُصف هذا النوع بأنه تقويم تقليدي، وأصبحت الاختبارات وما تحتويه تقود عملية التدريس، فأصبحت العملية التعليمية تتمحور حول مدى تذكر الطلبة وحفظهم للمعلومات، وهذا ما يدلّ على أن الاختبارات التقليدية تُعدُّ استعمارًا تربويًا طغت خطورتها على العملية التعليمية (النمراوي، 2011).

كما شهدت عملية التقويم تطورًا واضحًا في أهدافها واستراتيجياتها في جميع المراحل الدراسية. فبعد أن كانت تهدف إلى قياس حفظ الطلبة للمعلومات وقياس مستوى أداء المعلم، أصبحت تهدف إلى الحكم على مدى تقدّم الطلبة نحو تحقيق الأهداف التعليمية. حيث إن قياس مستويات الطلبة خلال فترة زمنية محددة والاعتماد على الاختبارات التحصيلية قد يقود إلى استنتاجاتٍ خطيرة تُبنى عليها أحكام خاطئة. ومن أجل تفادي هذه السلبيات، جاء التفكير في طرق واستراتيجيات جديدة وفعّالة، خاصةً مع طلبة المرحلة الأساسية، ومن هذه الاستراتيجيات التقويم البديل (مؤمني، 2014).

يُعدّ التقويم البديل تقويمًا متعدد الأبعاد، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، بل يشتمل أيضًا على استراتيجيات أخرى متنوعة، مثل استراتيجية التقويم المعتمد على أداء المتعلم، وهي تتيح للطالب توظيف المهارات التي تعلّمها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، وتبيّن مدى إتقانه لما تم تعلمه في ضوء النتاجات التعليمية المستهدفة (عودة، 2015). ومما لا شك فيه أن التقويم البديل يهيئ المتعلم للحياة؛ لأنه يتطلب إنجاز مهمات ذات معنى وضرورية في حياته اليومية وحل المشكلات التي تواجهه، ويلعب المعلم دورًا مهمًا في عملية التعليم بصفة عامة، والتقويم البديل بصفة خاصة (الحجيلي، 2016).

ويعرفه المشاقبة وأبو قويدر (2020، ص. 729) بأنه نوع من أنواع التقويم يُطلَب فيه من الطالب القيام بمهام حياتية وواقعية توضح قدراته في أداء المهام والمعارف الأساسية، ويتم تقدير أداء الطلبة من خلال ميزان وصفي وكمي يبين نوع ذلك الأداء مُحددًا مسبقًا. ويعرفه الشجيري والزهيري (2022، ص. 192) بأنه التقويم الذي يستعمل فيه المعلم أدوات ومهام وإجراءات متصلة بأداء الطالب لمهام حقيقية من الواقع، لمعرفة مدى تمكنه المعرفي والمهاري المطلوب منه، ويشمل أساليب متنوعة منها: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وقواعد تقدير الأداء، وملفات الإنجاز، وغيرها وفق معايير ومؤشرات يتم بناؤها والاتفاق عليها.

تم التطرق في البحث الحالي إلى أنواع استراتيجيات التقويم البديل، منها: التقويم الذاتي: يقوّم المتعلم أداءه وأعماله بنفسه، ويتحول من متلقٍ إلى مقوّم وناقد لأعماله، من حيث الحفاظ على نشاطه والاستفادة من أي مواجهات تعترضه (الشجيري، الزهيري، 2022). وتمكّن هذه الاستراتيجية الطلاب من مراقبة تقدمهم وتطوير قدراتهم في المواد الدراسية، حيث تعتمد الأحكام على ردود الفعل الإيجابية أو السلبية التي يتلقونها في عملية التعلم. أما عن استراتيجية تقويم الأقران: إصدار حكم الأقران للتعرف على الاتجاهات والقيم التي اكتسبها زميلهم خلال عملية التعلم أو التعليم (سليمان، 2010). ويُعد تقييم الأقران أداة تعليمية فعالة لتنمية مهارات النقد والتفاعل الجماعي في اتخاذ القرارات، حيث يتألف هذا التقييم من نشاطين رئيسين هما: الملاحظة والتواصل، فتُمكّن الملاحظة الطلاب من تحديد أدوارهم وتطوير مهاراتهم في تطبيق المعايير، بينما يتيح التواصل لهم التعبير عن آرائهم وتبادل الملاحظات مع زملائهم، مما يعزز مهاراتهم في التواصل الفعال. نأتي لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: تتيح هذه الاستراتيجية للطلبة توظيف المهارات التي تعلّموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى إتقانهم لما

تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها. ومن أمثلة تطبيقها: التقديم، العرض التوضيحي، المحاكاة، المناظرة، وغيرها (عودة، 2015، ص. 18). وتتميز هذه العملية بالمرونة العالية، مما يمكّن المعلمين من تصميمها وتكييفها لتناسب الأهداف التعليمية المطلوبة، ومن ثم استراتيجية ملفات الإنجاز والتي تحتوي على سجل لتجميع عينات منتقاة متنوعة من أعمال المتعلم، تعكس إنجازاته وتقدمه في المجالات الدراسية، ويتم الحكم عليها وفق معايير محددة معلومة مسبقًا (المنتشري، 2023؛ المشاقبة، أبو قدير، 2020). وتُعرف هذه الاستراتيجية بمشاركتها الطلابية الواسعة في عمليات التقويم، مما يعزز قدرتهم على التفكير والتعليق، وتنمية المهارات الاجتماعية مثل الحوار والتعاون، وتتيح لأولياء الأمور متابعة الأنشطة التعليمية لأبنائهم وتقييم معدل تقدمهم، مما يعزز التواصل بين البيت والمدرسة.

**مشكلة البحث:** تمر النظم التعليمية التربوية على المستويين العالمي والمحلي بتطوراتٍ شاملة في مجال تقويم تعلم الطلاب، مما يتطلب من المعلمين وصناع القرار والتربويين مواكبة أحدث التطورات في هذا المجال. وقد أظهرت الاتجاهات الحديثة في التقويم أن الاختبارات ليست سوى إحدى أساليب التقويم، مما يستدعي الحاجة إلى تقويم شامل يعكس بدقة قدرات المتعلمين ويحدد نقاط القوة والضعف لديهم (الزعبي، 2013).

ولتحقيق ذلك، يجب تقويم الطلاب بطرق متعددة وفي مواقف مختلفة، حيث توفر استراتيجيات التقويم البديل للمعلمين أساليب إضافية تتكامل مع الاختبارات، مما يعزز جودة العملية التعليمية. وقد أوضحت الدراسات التي تناولت استراتيجيات التقويم البديل ما يلي:

دراسة Pepe (2010) هدفت إلى تحديد أساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون عند تقويم أداء الطلبة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل كانت منخفضة.

دراسة Caliskan & Kasich (2010) هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق المعلمين للتقويم البديل، وأشارت نتائجها إلى ضعف المعلمين في استخدام أدوات التقويم البديل.

**انطلاقًا مما سبق، تحددت مشكلة البحث في السؤالين التاليين:**

1. ما مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي في مدينة المرج؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي تعزى لمتغير: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتخصص؟

**أهداف البحث:**

1. التعرف على مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي التعليم الأساسي بمدينة المرج.
2. الكشف عن الفروق في استجابات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص.

**أهمية البحث: الأهمية النظرية:**

1. تقديم رؤية شاملة حول التقويم البديل تهدف إلى تعميق التصور التربوي لهذا النوع من التقويم.
2. يساهم الاهتمام بالتقويم البديل في تحسين جودة التعليم وعملية التعلم.
3. تقديم أدلة علمية لتحسين مهارات التقويم في التعليم الأساسي.

**الأهمية التطبيقية:**

1. تعزيز مهارات المعلمين في تبني استراتيجيات التقويم البديل وتنمية أدائهم التدريسي.
2. تحسين تقييم أداء الطلاب باستخدام استراتيجيات تقويم متعددة.
3. رفع جودة التعليم الأساسي في مدينة المرج.

**مصطلحات البحث:**

1. التقويم البديل: هو أحد أشكال التقويم الذي ينغمس فيه الطالب في مهام وأنشطة مختلفة ذات معنى له، وترتبط بحياته اليومية ومسؤولياته في العالم الواقعي، الذي سوف يواجهه أثناء دراسته وبعدها، وذلك بغرض الحصول على معلومات عن قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف جديدة ومتنوعة (الحروب، 2018، ص. 9).

المفهوم الإجرائي للتقويم البديل: توظيف استراتيجيات التقويم غير التقليدية وأدواته وطرقه الحديثة، مثل: التقويم المعتمد على الأداء، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، وملف إنجاز الطالب، التي يعتمد عليها

المعلمون لتقويم طلاب التعليم الأساسي في جميع جوانب الشخصية (العقلية المعرفية، الانفعالية الوجدانية، المهارية الحركية).

2.استراتيجياتالتقويم البديل: أ- التقويم المعتمد على الأداء: هو التقويم الذي يعتمد على تقدير قدرة الطالب على ترجمة معرفته وفهمه إلى فعل وعمل، وإجابة يخططها وينشئها، وتتميز بالأصالة، ويقدم أدلة ثرية تشير إلى مهارات أدائية متنوعة يستخدم فيها معرفته ومهاراته (عفانة، 2011، ص. 58).

التعريف الإجرائي: ما يقوم به الطالب من عروض عملية يظهر من خلالها مستوى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها لحل المشكلات.

ب- التقويم الذاتي: قدرة المتعلم على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة، ثم وضع الخطط لتحسين الأداء وتطويره بالتعاون المتبادل بين الطالب والمعلم (دعمس، 2008، ص. 95).

التعريف الإجرائي: تقييم الطالب لذاته والحكم على أدائه ونقده لنفسه لتحديد جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف لتعديلها وتطويرها.

ج- تقويم الأقران: نوع من التقييم المكمل لأدوات التقويم الأخرى، يقوّم فيه الطالب أعمال زميله أثناء تنفيذ النشاط أو الموقف التعليمي/التعلّمي، ومن خلال ملاحظته له (عبوشي والحاج، 2004، ص. 48).

التعريف الإجرائي: قيام كل طالب بتقييم أعمال أقرانه، حيث يتبادل الطلاب المهام والأعمال التي أداها كل منهم ويقومون بتقييم عمل الزميل الآخر.

د- ملف إنجاز الطالب: سجل أو ملف يحوي الأعمال والمهام والتكليفات الموكلة للطالب خلال العام الدراسي المرتبطة بمادة دراسية معينة، حيث يطلع عليه المعلم من حين لآخر للتأكد من أداء الطالب لها، وفي نهاية العام الدراسي يتم تقييم الملف للتعرف على مدى التقدم الذي أحرزه الطالب (الكسباني، 2010، ص. 216).

التعريف الإجرائي: تجميع أعمال الطالب وإنجازاته بشكل منظم عبر فترة زمنية محددة للحكم على مدى تحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم.

**حدود البحث:**

1. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة التقويم البديل واستراتيجياته ومستوى توظيفها.
2. الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية بالمدارس العامة في مدينة المرج.
3. الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الربيع للعام الدراسي 2025/2024.

**ثانيًا: الدراسات السابقة:**

دراسة **الكعابنة** (2024) والتي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل في مرحلة التعليم الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (124) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة لقياس متغيرات الدراسة تكونت من (41) فقرة موزعة على ستة محاور، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل في مرحلة التعليم الأساسي عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس بالنسبة لاستراتيجيتي (تعليم الأقران ، والتقويم بالورقة والقلم) ولصالح المعلمات لم يكن هناك فروق على بقية الاستراتيجيات تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

ودراسة **الأنصاري** (2022) والتي هدفها الكشف عن درجة تطبيق استراتيجيات التقويم البديل في الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة للتوصل لنتائج الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق استراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة بمتوسط حسابي 2.28

في حين هدفت دراسة **موتيا** وآخرين Mutiah et al (2022) إلى معرفة تأثير التقويم البديل على طلاب المرحلة الابتدائية في مادة اللغة الإنجليزية، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية

في المدارس الابتدائية، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للحصول على نتائج الدراسة، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام التقويم البديل يزيد من دافعية الطلاب ويعزز من تفاعلهم في الصف.

وهدفت دراسة **العلوي** وآخرين (2021) إلى الكشف عن درجة استعمال معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل بمدارس محافظات غزة، في ضوء بعض المتغيرات، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (134) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للحصول على نتائج الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل قد بلغت (70.3) وهو مستوى مرتفع، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل لا تختلف باختلاف الجنس، المؤهل التربوي، الصفوف التي يعلمها المعلم، سنوات الخبرة، في حين اختلفت درجة استخدام الاستراتيجيات باختلاف التخصص لصالح التعليم الأساسي.

أما دراسة مؤمني (2014) والتي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استخدام التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (224) معلما ومعلمة من معلمي التعليم الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم البديل كانت متوسطة، وقد بينت النتائج وجود فروق في تصورات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، ووجود فروق تعزى للمستوى التعليمي ولصالح حملة البكالوريوس وللتفاعل بين الخبرة والمستوى التعليمي.

في حين هدفت دراسة **كاليسكان وكاشي** (caliskan& Kasich ،2010) إلى الكشف عن واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم البديل، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين مازالوا يركزون على التقويم التقليدي مثل اختبارات الاختيار من متعدد، والنهايات المفتوحة، كما أظهرت النتائج ضعف المعلمين في استخدام أدوات التقويم البديل.

وقد هدفت دراسة **بيب**(Pepe,2010) إلى تحديد أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو المدارس العامة في مدينة نيويورك عند تقويمهم لأداء الطلبة، جمعت البيانات من خلال استبانة احتوت على

(35) فقرة، ووزعت على عينة من المدرسين شملت (575) مدرساً اختيروا بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة عند تقويمهم لأداء الطلبة كانت منخفضة، ولم تظهر النتائج فروق في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

**التعقيب على الدراسات السابقة:** من الملاحظ أن معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها تناولت الكشف عن درجة تطبيق استراتيجيات التقويم البديل، وإن اختلفت فيما بينها من حيث تناولها لبعض المتغيرات، فدراسة كعابنة(2022) درست تطبيق معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل، واتفقت مع دراسة الأنصاري (2022) ودراسة العلوي (2021) ودراسة كاليسكان وكاشي(2010)، في حين دراسة موتيا وآخرين (2022) تناولت التقويم البديل من حيث معرفة تأثير التقويم البديل على طلاب المرحلة الابتدائية ، ودراسة مؤمني(2014) تناولت التعرف على مدى فعالية التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي، ودراسة بيب (2010) التي تناولت التقويم البديل من حيث تحديد أساليب التقويم البديل التي يستخدمها معلمو المدارس العامة، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تتوافق أهدافها مع أهداف الدراسة الحالية من حيث معرفة درجة توظيف استراتيجيات التقويم البديل لدى المعلمين أما بشكل مباشر أو كونها أحد أساليب التقويم البديل، بالنظر إلى الدراسات السابقة نجدها اتفقت جميعها في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، أما فيما يخص الأدوات المستخدمة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة على استخدام الاستبانة، وتباينت نتائج الدراسات فقد أظهرت نتائج دراسة كعابنة(2024) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى للمؤهل علمي والخبرة التدريسية، بينما توصلت نتائج دراسة الأنصاري (2022) إلى أن درجة تطبيق استراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة بمتوسط حسابي (2.28), في حين توصلت دراسة موتيا وآخرين (2022) إلى أن استخدام التقويم البديل يزيد من دافعية الطلاب ويعزز من تفاعلهم في الصف، وتوصلت نتائج دراسة العلوي (2021) إلى أن نسبة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل لا تختلف باختلاف الجنس، المؤهل التربوي، الصفوف التي يعلمها المعلم، سنوات الخبرة، في حين اختلفت درجة استخدام الاستراتيجيات باختلاف التخصص لصالح التعليم الأساسي، وتوصلت نتائج دراسة مؤمني (2014) إلى أن درجة تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم البديل كانت متوسطة، ودراسة بيب (2010) إلى أن درجة استخدام المعلمين لأساليب

التقويم البديلة عند تقويمهم لأداء الطلبة كانت منخفضة ولم تظهر النتائج فروقًا في درجة استخدام تعزى لمتغير الجنس والخبرة، بينما توصلت دراسة كاليسكان وكاشي (2010) إلى ضعف المعلمين في استخدام أدوات التقويم البديل.

## إجراءات البحث:

**منهج البحث:** استخدم البحث المنهج الوصفي لتحديد مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل لدي معلمين التعليم الأساسي بمدينة المرج، حيث "يعد هذا المنهج من المناهج واسعة الاستخدام في الدراسات النفسية والتربوية، ويعتمد هذا المنهج علي دراسة الواقع او الظاهرة كما توجد في الواقع، ثم وصفها وصفا دقيقا، وذلك بجمع اوصاف ومعلومات دقيقة عنها، ثم تصنيفها وتنظيمها للوصول الي استنتاجات وتعميمات تسهم في فهم الواقع المدروس وتطويره" (عبدالحميد، 1987).

**مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من معلمي الاجتماعيات والعلوم لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة المرج الذي بلغ عددهم في الاجتماعيات (196) والعلوم (149).

**عينة البحث:** بناءً على منهج البحث وأهدافه تم اختيار العينة وفقا للعينة العشوائية البسيطة، حيث وزعت الأداة على عينة البحث التي تكونت من (92) معلمًا ومعلمة للصف (الخامس السادس، السابع) من مرحلة التعليم الأساسي.

**أداة البحث:** قامت الباحثات بجمع عدد من العبارات التي تري انها تحدد مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمين التعليم الأساسي، حيث اعتمدت على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مجال استراتيجيات التقويم البديل كدراسة عفانة (2011) ودراسة الحجيلي (2016) ودراسة المنتشري (2023)، بالإضافة إلى مقابلة مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس للاستفادة من خبراتهم، فتكونت الاستبانة من مجموعة من الفقرات التي بلغ عددها (19) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد وهي التقويم المعتمد على الأداء، و التقويم الذاتي والتقويم الأقران وملفات الإنجاز.

**صدق الأداة وثباتها:** تم التحقق من صدق الأداة وثباتها بطريقتين، وهما:

أ- **الصدق الظاهري للأداة (صدق المحتوى):** للتحقق من صدق محتوى الاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لأجله، تم عرضها على أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والتخصص لإبداء آرائهم من حيث: الصياغة، ومدى وضوح العبارات، وانتماؤها للبعد، وتم العمل بملاحظات المحكمين واقتراحاتهم.

**ب- صدق الاتّساق الداخلي (الصدق البنائي):** تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمًا ومعلمة من معلمي الاجتماعيات والعلوم للصف الخامس والسادس والسابع في مدارس التعليم الأساسي في مدينة المرج، باستخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه.

**الجدول (1) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمحاور**

| | الفقرة | درجة ارتباط الفقرة مع البعد | |
|---|---|---|---|
| | البعد الأول- معتمد على الأداء | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| 1 | أقيم أداء التلاميذ من خلال أنشطة التعلم | 0.727** | 0.000 |
| 2 | أختبرُ قدرات التلاميذ في مهارات الاستماع الفعال ومتابعة الحوار | 0.770** | 0.000 |
| 3 | أختبر قدرات التلاميذ في مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين | 0.720** | 0.000 |
| 4 | أقيم التلاميذ على توظيف ما تعلموه في موافقهم الحياتية | 0.637** | 0.000 |
| 5 | أصمم اختبارات للتحقق من قدرات التلاميذ على انجاز الأنشطة التعليمية المطلوبة | 0.717** | 0.000 |
| 6 | أعطي الفرصة للتلاميذ لعرض أعمال يدوية من إنتاجهم | 0.394* | 0.017 |
| | البعد الثاني- التقويم الذاتي | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| 7 | أوجه التلاميذ نحو مبدأ التغذية الراجعة العلاج الأخطاء | 0.502** | 0.002 |
| 8 | أشجع التلاميذ على التأمل الذاتي | 0.720** | 0.000 |
| 9 | أشارك التلاميذ في تحديد مستويات الأداء المرغوب من المهام والأنشطة | 0.763** | 0.000 |
| 10 | أتيح الفرصة للتلاميذ للتصحيح الذاتي لأعمالهم وفق معايير محددة | 0.736** | 0.000 |
| 11 | يمارس التلاميذ مراجعة أعمالهم التي قاموا بها لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم | 0.608** | 0.000 |
| | البعد الثالث- تقويم الأقران | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| 12 | أتيح للتلاميذ تقييم أدوار بعضهم بعضاً خلال مجموعات التعلم التعاوني | 0.772** | 0.000 |
| 13 | أوضح للتلاميذ طرق وأساليب تقويم زملائهم | 0.877** | 0.000 |
| 14 | أتيح للتلاميذ متابعة تكليفات زملائهم وتزويد بعضهم البعض بتغذية | 0.633** | 0.000 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | راجعة حول ما يطلب منهم | | | |
| | البعد الرابع– ملف الإنجاز | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | |
| 15 | أستخدم ملفات الإنجاز لحفظ وتوثيق أعمال الطلبة، مثل أوراق العمل، حل الواجبات، مطويات....الخ | 0.710** | 0.000 | |
| 16 | أستفيد من استخدام ملفات الانجاز في رفع مستوى التحصيل للتلاميذ | 0.688** | 0.000 | |
| 17 | أطلع أولياء الأمور على محتويات ملف الانجاز للوقوف على مستويات التلاميذ وانجازاتهم في المواد الدراسية | 0.501** | 0.002 | |
| 18 | أستخدم ملف الانجاز كمؤشر لتحديد مستوى أداء التلميذ في المقررات المتخلفة | 0.835** | 0.000 | |
| 19 | أوضح معايير ملفات الانجاز للتلاميذ | 0.574** | 0.000 | |
| | ملاحظة | (*) دالة عند 0.05 | (**) دالة عند 0.01 | |

يتبين من خلال الجدول السابق أن ارتباط فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية لكل بعد جاءت بدرجة عالية من الارتباط وذات دلالة احصائية.

## ثبات الاستبانة:

### 1- معامل ثبات ألفا كرونباخ:

**جدول (2) معامل ثبات الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة**

| حجم العينة | معامل عدد الفقرات | قيمة معامل الفا كرونباخ |
|---|---|---|
| 30 | 19 | 0.84 |

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ألفا كرونباخ (0.84) وهي قيمة مقبولة، تشير إلى صلاحية الأداة للدراسة.

**معيار التصنيف:** تم استخدام نموذج لتحليل الإجابات على فقرات الاستبانة لتحديد مستوى الموافقة بالاعتماد على مقياس ليكرت الثلاثي باعتباره من أكثر المقاييس استخداما، حيث يُعطى لكل إجابة درجة على النحو التالي:

تدرج منخفض تُعطى درجة (1)، وإلى متوسط تعطى درجة (2)، ومرتفع تعطى درجة (3)، ويوضح الجدول (1) كيفية توزيع المتوسط الحسابي والوزن النسبي للتعرف على مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر المعلمين:

**جدول (3) مستويات مقياس ليكرت الثلاثي والوزن النسبي**

| المقياس | ضعيفة | متوسطة | كبيرة |
|---|---|---|---|
| درجة الموافقة | 1 | 2 | 3 |
| المتوسط المرجح | 1.66-1.00 | 2.33-1.67 | 3.00-2.34 |
| الوزن النسبي | % (55-33) | % (77-56) | % (100-78) |
| وصف المستوى | منخفض | متوسط | مرتفع |

**عرض نتائج البحث ومناقشتها:**

**1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي في مدينة المرج؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للأبعاد المكونة لهذا المتغير، وذلك على النحو التالي:

**جدول (4) المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لأبعاد مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل**

| م | الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | المستوي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | بُعد المعتمد على الأداء | 1.75 | 0.40 | 58.3 | متوسط | 1 |
| .2 | بُعد التقويم الذاتي | 1.64 | 0.50 | 54.6 | منخفض | 3 |
| .3 | بُعد تقويم الاقران | 1.73 | 0.46 | 57.6 | متوسط | 2 |
| .4 | بُعد ملف الإنجاز | 1.62 | 0.51 | 54.0 | منخفض | 4 |
| المستوي العام لتوظيف استراتيجيات التقويم البديل | | 1.69 | 0.35 | 56.3 | متوسط | - |

يتضح من الجدول ( 4) أن بُعد المعتمد على الأداء جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (1.75) بانحراف معياري (0.40)، ووزن نسبي (58.3%)، وجاء في المرتبة الثانية بُعد تقويم الأقران بمتوسط حسابي (1.73) وبانحراف معياري (0.46)، ووزن نسبي (57.6%)، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد التقويم الذاتي بمتوسط حسابي بلغ (1.64) وانحرف معياري (0.50) ووزن نسبي (54.6%)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد ملف الإنجاز بمتوسط حسابي بلغ (1.62) وانحراف معياري (0.51) ووزن نسبي (54.0)، أما المتوسط العام توظيف استراتيجيات التقويم البديل قد بلغ (1.69) بانحراف معياري (0.35) ووزن نسبي (56.3%) وهو متوسط المستوي مقارنة بالجدول (3) الذي يوضح مستويات مقياس ليكرت والوزن النسبي. يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب محتملة، منها عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي حول استراتيجيات التقويم البديل، مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على تطبيقها بفعالية. كذلك، قد يكون هناك تركيز مفرط على الاختبارات التقليدية والنتائج الرقمية، مما يقلل من الاهتمام بتطبيق استراتيجيات التقويم البديل بشكل فعال. بالإضافة إلى ذلك، قد لا تتوفر الموارد اللازمة، مثل التكنولوجيا والمواد التعليمية، التي تدعم تطبيق استراتيجيات التقويم البديل. ومن المحتمل أيضًا وجود مقاومة للتغيير من قبل المعلمين والإدارة المدرسية، مما يؤدي إلى استمرار استخدام الممارسات التقليدية في التقويم. كما قد يواجه المعلمون ضغوطًا زمنية بسبب المناهج المزدحمة والمتطلبات الإدارية، مما يحد من قدرتهم على تطبيق استراتيجيات التقويم البديل. وأخيرًا، قد يكون هناك قلق لدى المعلمين أو الطلاب بشأن تأثير استراتيجيات التقويم البديل على النتائج الأكاديمية أو على العملية التعليمية بشكل عام. و تتفق نتائج البحث مع نتيجة دراسة مؤمني(2014) التي أظهرت أن تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام التقويم البديل كانت متوسطة، وتختلف النتيجة التي انتهي بها البحث مع دراسةpepe (2010) التي أظهرت نتائجها درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة عند تقويمهم لأداء الطلبة كانت منخفضة، ودراسة caliskan & Kasich(2010) التي أظهرت ضعف المعلمين في استخدام أدوات التقويم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المنتشري (2023) التي أشارت إلى أن استراتيجيات التقويم البديل مستخدمه بدرجة كبيرة حيث جاء التقويم المعتمد علي الأداء في المرتبة الأولى ،يليه التقويم الذاتي في المرتبة الثانية، ثم ملفات الإنجاز في المرتبة الثالثة وأخيرًا تقويم الأقران في المرتبة الرابعة، ودراسة الأنصاري (2022) التي توصلت نتائجها إلى أن درجة تطبيق استراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة،

ودراسة العلوي(2021)التي أظهرت نتائجها أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم جاء بمستوى مرتفع.

**2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي في مدينة المرج تعزي لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص؟**

للإجابة عن هذا التساؤل استخدم تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، واختبار (T-test) لعينتين مستقلتين وذلك على النحو التالي:

**دلالة الفروق في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:**

لتحديد دلالة الفروق في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المؤهل استُخرِج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وحُسِبت قيمة (f) لاختبار الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (9) دلالة الفروق في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل وفق متغير المؤهل العلمي**

| البيان | المؤهل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (F) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| توظيف استراتيجيات التقويم البديل والمؤهل | الدبلوم التربوي | 24 | 1.77 | 0.43 | 91 | 0.922 | 0.402 |
| | بكالوريوس | 27 | 1.66 | 0.33 | | | |
| | ليسانس | 41 | 1.66 | 0.31 | | | |

يبين الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة المؤهل العلمي (الدبلوم التربوي) قد بلغ (1.77) بانحراف معياري قدره (0.43)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة المؤهل العلمي (بكالوريوس) (1.66) بانحراف معياري قدره (0.33)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة المؤهل العلمي (ليسانس) (1.66) بانحراف معياري (0.31)، وباختبار الفروق الإحصائية بين المتوسطات بلغت قيمة (f) (0.922)، وهي قيمة غير دالة

إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.402) مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث، تشير النتيجة إلى أن مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي التعليم الأساسي بمدينة المرج لا يتأثر بالمؤهل العلمي، مما يعكس تقاربًا في وعيهم وممارساتهم التربوية بغض النظر عن اختلاف مؤهلاتهم العلمية. وقد يُفسر ذلك بوجود برامج تدريبية موحدة، أو خبرات مهنية متقاربة، أو أن متطلبات العمل داخل البيئة التعليمية تفرض على المعلمين نمطًا متقاربًا في استخدام استراتيجيات التقويم البديل. وتتفق النتيجة مع دراسة الكعابنة (2024) ودراسة المنتشري(2023) ودراسة العلوي (2021).

**دلالة الفروق في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:**

لتحديد دلالة الفروق في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة استُخرِج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث، وحُسِبت قيمة (f) لاختبار الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (10) دلالة الفروق في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل وفق متغير سنوات الخبرة**

| البيان | الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (F) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| توظيف استراتيجيات التقويم البديل والخبرة | أقل من 5 سنوات | 1 | 1.47 | - | 91 | 0.366 | 0.778 |
| | من (5 –10) سنوات | 12 | 1.77 | 0.40 | | | |
| | من( 10 – 15) سنة | 23 | 1.70 | 0.38 | | | |
| | من 15 سنة وما فوق | 56 | 1.67 | 0.33 | | | |

يبين الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من ذوي الخبرة من (5 – 10 سنوات) قد بلغ (1.77) بانحراف معياري قدره (0.40)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من ذوي الخبرة من( 10 – 15) سنة (1.70) بانحراف معياري قدره (0.38)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من ذوي الخبرة (من 15 سنة وما فوق) (1.67) بانحراف معياري

(0.33)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) (1.47)، وباختبار الفروق الإحصائية بين المتوسطات بلغت قيمة (f) (0.366)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 =α. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.778) تشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي التعليم الأساسي بمدينة المرج تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. وتُفسَّر هذه النتيجة بأن استراتيجيات التقويم البديل لم تتبلور بعد كممارسات مهنية راسخة تعكس تفاوت الخبرات، وإنما يتم التعامل معها بشكل متقارب نتيجة لعوامل مشتركة مثل اللوائح المنظمة للعمل، والبرامج التدريبية الموحدة، أو محدودية الفرص المتاحة لتطوير الخبرة في هذا المجال. كما تتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن الخبرة العملية وحدها لا تُعد مؤشرًا كافيًا للتباين في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم كدراسة الكعابنة (2024) والعلوي (2021) ودراسة pepe (2010).، ما لم تُعزَّز بالتدريب المستمر والتطوير المهني المنظم. ومن ثم يمكن القول إن تعزيز استخدام هذه الاستراتيجيات يتطلب التركيز على برامج التدريب النوعية أكثر من الاعتماد على تراكم سنوات الخبرة.

## دلالة الفروق في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل وفقاً لمتغير التخصص:

لتحديد دلالة الفروق في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي وفقاً لمتغير التخصص استُخرِج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وحُسِبت قيمة (f) لاختبار الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (11) الالة الفروق في مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل وفق متغير التخصص**

| البيان | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| توظيف استراتيجيات التقويم البديل والتخصص | الاجتماعيات | 44 | 1.65 | 0.32 | 91 | -1.128 | 0.262 |
| | العلوم | 48 | 1.73 | 0.37 | | | |

يبين الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من ذوي التخصص (الاجتماعيات) قد بلغ (1.65) بانحراف معياري قدره (0.33)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من ذوي التخصص (العلوم) (1.73) بانحراف معياري قدره (0.37)، وباختبار الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (t) (1.128−)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 =α. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.262) مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث، تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى توظيف استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي التعليم الأساسي بمدينة المرج لا يختلف باختلاف التخصص، مما يعني أن هذه الممارسات ما زالت تُطبق بشكل متقارب بين مختلف التخصصات. ويُعزى ذلك إلى عدم توافر فرص كافية للتطوير المهني المتخصص في مجال التقويم البديل. وهذا يتفق مع نتائج دراسات سابقة أكدت أن اختلاف التخصص وحده لا يُمثل عاملًا مؤثرًا في تنوع استخدام استراتيجيات التقويم، ما لم يُدعّم ببرامج تدريبية نوعية وتطوير مهني موجه، حيث اختلفت هذه النتيجة مع دراسة العلوي (2021) التي أظهرت فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص.

**التوصيات:** بناءً على نتائج البحث التي تشير إلى مستوى متوسط لتوظيف استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر المعلمين بمدينة المرج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. توفير برامج تدريبية مكثفة للمعلمين على استراتيجيات التقويم البديل، لتعزيز فهمهم وتطبيقهم لهذه الاستراتيجيات.
2. تشجيع المعلمين والإدارة المدرسية وأولياء الامور على تبني استراتيجيات التقويم البديل، من خلال توفير الدعم والتحفيز والبرامج التدريبية.
3. تطوير المناهج الدراسية لتشمل استراتيجيات التقويم البديل، وتوفير أمثلة عملية للمعلمين حول كيفية تطبيقها.
4. توفير الدعم اللازم من الإدارة المدرسية لتشجيع المعلمين على توظيف استراتيجيات التقويم البديل، وتوفير الفرص لهم لتطوير مهاراتهم.

5. تفعيل دور المعلمين في تطوير استراتيجيات التقويم البديل، وتشجيعهم على المشاركة في تصميم وتنفيذ هذه الاستراتيجيات.
6. إجراء تقييمات دورية لتوظيف استراتيجيات التقويم البديل، وتقديم تغذية راجعة للمعلمين حول أدائهم، لتعزيز التطوير المستمر.

## المقترحات:

1. إجراء دراسة حول واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل في جميع مراحل التعليم.
2. برنامج تدريبي مقترح للمعلمين حول استراتيجيات التقويم البديل.
3. استراتيجيات التقويم البديل وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس من التعليم الاساسي.
4. فاعلية استخدام أدوات التقويم البديل لتحسين قياس نواتج التعلم لدى طلاب الشق الاول من التعليم الاساسي.

## المراجع العربية:

- الأنصاري، وداد بن مصلح. (2022). **تطبيق استراتيجيات التقويم البديل في الدراسات الاجتماعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 19(73)، 49–88.

- الحجيلي، محمد بن عبد العزيز. (2016). **درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه**. مجلة العلوم التربوية، 1(2)، 207–261.

- الحروب، محمد موسى. (2018). **واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطوير المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين** [أطروحة ماجستير، جامعة القدس، كلية العلوم التربوية، فلسطين].

- دعمس، مصطفى نمر. (2008). **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**. دار غيداء.

- الزعبي، آمال أحمد. (2013). **درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم ولأدواته**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(3)، 165–197.

- سليمان، أمين علي. (2010). **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته (ط. 1)**. دار الكتاب الحديث.

- الشجيري، ياسر خلف، الزهيري، حيدر عبد الكريم.**(2022). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي (ط. 1)**. مكتبة المجتمع العربي: دار الإعصار العلمي.

- عبد الحميد، جابر. (1987). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. دار النهضة العربية.

- عبوشي، مصعب، الحاج، عماد. **(2004). القياس والتقويم في التكنولوجيا**. وزارة التربية والتعليم العالي: الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، فلسطين.

- عفانة، محمد عطية. (2011). **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة** [أطروحة ماجستير، الجامعة الإسلامية–غزة، كلية التربية].

- العلوي، سلمى بنت علي. (2021). **درجة معرفة واستعمال معلمي المرحلة الأساسية لأدوات التقويم البديل**. مجلة كلية التربية للبنات، 32(3)، 86–98.

- علي، محمد السيد. (2011). **موسوعة المصطلحات التربوية (ط. 1)**. دار المسيرة.

- عودة، خالد رشاد. (2015). **أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس** [أطروحة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا].

- الكسباني، محمد السيد. (2010). **المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق** (ط. 1).

- الكعابنة، نايل عودة. **(2024). مدى تطبيق معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا**. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 8(40)، 471–496.

- المشاقبة، فرحان عارف، أبو اقويدر، إيمان أحمد. **(2020). الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الأولية في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(6)، 725–743.

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

– مومني، محمد أحمد. (2012). **مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمات والمعلمين**. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 41(1)، 29–42.

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

**المراجع الأجنبية:**

Caliskan, H., & Kasikci, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2(2), 185–192. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.042

Pepe, V. (2010). Assessment practices among education evaluators in New York City public schools [Unpublished doctoral dissertation]. Columbia University, Teachers College.

MutiahYudha, N. A., Lestari, L. A., & Anam, S. (2022). Alternative assessment and its impact in the classroom of English on speaking skill at elementary school. IDEAS: Journal on English Language Teaching and Linguistics and Literature, 10(2), 1245–1255