واقع استخدام المعلّمات لإستراتيجيّات التّقويم البديل مع طالبات برامج التَّربية الفكريَّة بالمرحلة الابتدائية

بحث مقدَّم لاستكمال متطلبات نيل درجة الماجستير في الآداب، تخصص المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

إعداد

معالي بنت عبد الله بن عبيد الرفدي

٤٤١٩٢٠٠٨٥

إشراف

أ.د. ريم بنت عبد العزيز بن محمد العلي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

مستخلص الدّراسة

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن إستراتيجيات التقويم البديل المناسِبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، كما هدفت إلى التعرف على واقع استخدام المعلمات لتلك الإستراتيجيات، بالإضافة إلى الكشف عن معوّقات استخدام المعلمات لتلك الإستراتيجيات، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدِّراسة من جميع معلّمات برامج التربية الفكرية الابتدائية بمحافظات الخرج، والدلم، وحوطة بني تميم، البالغ عددهنّ (٣٨) معلمة، ونظراً لمحدودية مجتمع الدِّراسة، اتبعت الباحثة أسلوب الحصر الشامل، وذلك من خلال تطبيق أداة الدِّراسة على كامل مجتمع الدِّراسة، وبعد التطبيق الميداني حصلت على (٣٤) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها:

- أن إستراتيجيات التقويم البديل المناسِبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط (٣.٨٥ من ٥).
- أبرز إستراتيجيات التقويم البديل المناسبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تمثّلت في بُعد إستراتيجية الملاحظة observation بمتوسط (٤.٠٠ من ٥).
- أن مدى استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط (٣.٧٧من ٥).
- أبرز مدى لاستخدام المعلّمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تمثّل في بُعد إستراتيجية الملاحظة observation بمتوسط (٤.١٢من ٥).
- أن معوقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط (٣.٧٠ من ٥.٠٠).

قدمت الدراسة عدداً من التوصيات، من أبرزها:

- العمل على توفير فرص التدريب لمعلمات برامج التربية الفكرية على إستراتيجيات التقويم البديل وكيفية تطبيقها.
- العمل على توفير الدعم المادي، وتوفير الأدوات والأجهزة اللازمة لتفعيل التقويم البديل في المدرسة.
- وضع لوائح وأنظمة تقويم الطالب التي تلزم المعلّمات باستخدام التقويم البديل مع طلبة التربية الفكرية.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل، إستراتيجيات التقويم البديل،برامج التربية الفكرية.

المدخل العام للدراسة

مُقدِّمة:

في ظلّ تسارع التّعليم، ظهر هناك تطوّر ملحوظ في مجال العملية التعليميّة، وتطوّر خاصّ بمجال تعليم ذوي برامج التربية الفكرية؛ نظرًا لما يشهده المجتمع من طفرة علميّة هائلة؛ مما جعل المسؤولين عن العملية التعليميّة يهتمّون بضرورة البحث عن أساليب وإستراتيجيات تقويم جديدة، تسهم في سدّ الفجوة، من خلال بناء المعلومات بدلًا من تلقّيها وحفظها واسترجاعها.

ويعدّ التقويم عنصرًا مُهمًّا من عناصر العملية التربويّة؛حيث يحقِّق تقويم أداء الطلاب وظائف وأغراضًا رئيسة، تسهم في تحديد جدوى العملية التعليميّة، من خلال تحديد ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم فعله، كما أنّه يوفّر إمكانيّة الحُكم على فاعليّة المناهج، وتوفير المعلومات لتحسين ممارسة التدريس وتحصيل الطلاب.

كما يوفّر التقويم مفتاحًا مُهِمًّا لبوابة الطالب للوصول إلى التعليم العالي أو المهن، ويعزّز المساواة بين المتعلّمين من خلال توفير مجال متكافئ للطلاب من أيّ خلفية، أو جنس، أو مستوى صحي، أو عقلي؛ لإظهار قدراتهم وإنجازاتهم (Daniel P. Hyde,2013,p.188).

وقد تعرّض التقويم التقليدي منذ ستينيّات القرن الماضي إلى حملة نقديّة شديدة، هيّأت المناخ لظهور أفكار وأساليب وأدوات مغايرة للتقويم، ومن ذلك أنّ أساليب التقويم التقليدي لا تقدِّم إلا معلوماتٍ قليلة عن الأداء، كما أنّها لا تسمح إلا بقياس أجزاء متفرقة مما يجب أن يُقاس، فضلاً عن الارتجال في صياغة أسئلة الاختبارات، وعجزها عن إعطاء صورة كاملة عن الأداء الفعلي للطلبة، وعدم استناد الاختبارات التقليديّة في الكثير من الأحيان إلى معايير مكتوبة ومحدّدة؛ مما يجعل نتائجها شكليّة لا تعبر عن طبيعة الأداء التي تُقوَّم؛ وبذلك تضعف الثقة في النتائج، سلام(٢٠١٥).

ومن جهة أخرى، أدّى قصور نهج التقييم التقليدي إلى البحث عن بدائل حديثة تفي بالغرض، وهنا أكَّدت مجموعة من الأدبيات على ضرورة البحث عن طُرق بديلة للتقييم، من شأنها أن تكون أكثر عدالة لجميع الطلبة، والحدّ من قلقهم Bahous (2008).

وفي هذا الصدد، ذكر علام(٢٠١٠) أنَّ التقويم البديل هو أحد الخيارات الأساسية التي تبنّتها الكثير من الدول؛ لتطوير منظومة العمل التربوي في المؤسسات التعليميّة.

وقد تعدَّدت المصطلحات التي تشير إليه، ولعلّ أكثر هذه المفاهيم شيوعًا هو التقويم البديل، والتقويم الأصيل أو الحقيقي، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم الموثوق، غير أنّ مفهوم التقويم البديل يعدّ أكثرها عموميّة؛ لأنّه يشمل أنواعًا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب

من المتعلّم إظهار كفاءاته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات أو ابتكار نتاجات؛ لذلك يُفضّل النظر إلى التقويم البديل على أنه مجموعة من الإستراتيجيات والصِّيَغ التي تتراوح بين استجابات مفتوحة يكتبها الطالب وتوضيحات شاملة وتجميعات من الأعمال المتكاملة للطالب عبر الزمن.

كما يرى بريس (2010) Bryce أنَّ أهمية استخدام التقويم البديل في مرحلة الطفولة تأتي من خلال أداء المتعلّم لمهامٍّ تحاكي الواقع، يبرهن من خلالها على كفاءة أدائه في لحظات معينة، وفي الوقت المناسب، من شأن هذا ضمان فاعلية الأنشطة المقدّمة، وأنها موجَّهة وذات مغزى، بالإضافة إلى أنه يعطي صورة أكثر دقة عن نمو الطالب، وهذا ما يتفرّد به التقويم البديل؛ فهو يُظهِر شخصيّة الطلبة مع مرور الوقت، ويجعل المعلّم على اطّلاع مستمر حول نقاط القوة والضعف في مستوى طلابه.

ويشير شحاتة (٢٠١٢) إلى أنّه لا بدّ للمعلِّم أن يستوعب أهمية التقويم البديل ودوره في التعلم، من خلال التركيز على قدرة الطالب على استخدام ما حصّله من معارف وتزويد الطلاب بمهام كاملة التنظيم وموجودة في إطار أنشطة تدريسيّة، تشمل مناقشة ورقة عمل، وإتاحة الفرصة للمناقشة الشفهيّة، كما يجب على المعلّمين أن يقوموا بالتقويم كجزء من تدريسهم، عندما يستمعون لطلابهم ويطرحون الأسئلة الصفية التي توضِح الفهم والإدراك داخل الفصل.

وإدراكًا للحاجة الماسة للتقويم البديل، برزت الدعوة بعد سَنّ القوانين التي تضمن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، وتأكيد مبدأ أنّ التعليم حقّ للجميع، وكذلك التأكُّد من وصول الطلاب للمخرجات المطلوبة، وفي إطار ذلك الدعوة للتركيز على سَنِّ قوانين من شأنها أن تؤهِّل المعلمين للتركيز في ممارساتهم على إستراتيجيات وأساليب التقويم البديل Joyce, weil & Calhoun (2000) ؛Hughes (1993)، وهنا يشير خطاب(٢٠١٤)، وقعدان وحميدة(٢٠١٤) إلى استجابة الأنظمة التعليمية لذلك المطلب، باعتماد معايير نظام الترخيص الجديد لمعلم التربية الخاصة، وفي بنوده امتلاك إستراتيجيات التدريس ومؤشراتها، وتنويع طرق التقويم والتقويم البديل، وتحقُّق مؤشراتها بالقدرة على بناء أدوات التقويم.

ونجد أنَّ عملية التقويم في مجال التربية الفكرية تكون في ضوء خصائص واحتياجات كلِّ متعلّم، فالمعاقون فكريًّا هم من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين يعانون من قصور في العمليات العقليّة مقارنةً مع أقرانهم العاديين، فهم بحاجة إلى تعليم خاصّ يتناسب مع قدراتهم وخصائصهم وحاجاتهم النفسيّة والعقليّة والجسميّة، فعلى مُعلّمي الإعاقة الفكرية أن يستخدموا إستراتيجيات تدريس الفروق الفردية بين الطلبة، وأن يتعرّفوا على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة المعاقين فكريًّا، وهذا ما دعا الباحثة إلى القيام بالدِّراسة الحالية للتعرّف على واقع استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة الدِّراسة:

بيَّنت دراسة أبا حسين(٢٠١٢) أهمية التقويم البديل وتأثيره الإيجابي في تحصيل الطلاب عمومًا، وتقويم الطلاب ذوي الفئات الخاصة خصوصًا، كما أكدت دراسة (Cameto et al. 2010) وجود علاقة قوية بين استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وتحصيل طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وما أثبتته بعض الدِّراسات، كدراسة الدوخي والشطي(٢٠١٠) من ضعف المعلّمات في تخصُّصَيْ العلوم والرياضيات في مدارس التعليم العام ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، في تطبيق إستراتيجية التعلّم ذي المعنى في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، وإبداء أداء متوسّط في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية، ودراسة طُلبة(٢٠١٧) التي أكّدت نتائجها عدم استخدام إستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته بتنوّع من قبل معلمات ذوات الإعاقة الذهنية، وعدم وعيهنّ بما تتضمّنته كلّ إستراتيجيّة من فعاليات.

ولملاحظة الباحثة اعتماد معلّمات برامج التربية الفكرية للمراحل الابتدائية والمتوسطة على أساليب تقويم، فقد لا تكون ملائمة لفئة ذوي الإعاقة الفكرية، ولجوئهنّ كثيرًا لإستراتيجيات الورقة والقلم، مع استخدام إستراتيجيات متنوعة للتقويم البديل، فقد قامت الباحثة- للاستدلال على المشكلة البحثية- بالاستطلاع المبدئي، وحصر أهم إستراتيجيّات التقويم البديل المستخدمة في تقويم طالبات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، بتطبيق استبانة استطلاعية على عينة من مجتمع الدِّراسة، واتّضح من النتائج أنَّ واقع استخدام العيّنة الاستطلاعية لأبرز إستراتيجيات التقويم البديل لطالبات الإعاقة الفكرية، تمثّلت في:

إستراتيجية الملاحظة بمتوسط (٢.٨٧ من ٣)، تليها إستراتيجية تقويم الأقران بمتوسط (٢.٧٥من٣)، تليها إستراتيجية الورقة والقلم بمتوسط (٢.٥٠ من ٣)، تليها إستراتيجية التواصل بمتوسط (٢.٤٢ من ٣)، تليها إستراتيجية مراجعة الذات بمتوسط (٢.٤٢ من ٣)، وأخيرًا جاءت إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بمتوسط (٢.١٩ من ٣)، وقد أبرزت نتائج تحليل الاستطلاع الأولي للمحاور الفرعيّة، ضعف المعلمات في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، وارتفاع في استخدام إستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية الورقة والقلم، التي تعدّ من الأساليب التي لا تلائم فئة الإعاقة الفكرية بقدر ما تلائم أهدافًا إداريّة للتوثيق وإثبات الجهود، بحسب ما ذكرت مجموعة من معلّمات العينة الاستطلاعية، بالمقارنة مع أساليب التقويم المعتمد على الأداء، الذي يراعي الفروق الفردية في مستوى الإعاقة الفكرية.

وإجابةً عما أثبتته وزارة التعليم (٢٠١٤) في لائحة تقويم الطالب- القاعدة الثانية عشرة- فإنه يجب استخدام أدوات وأساليب تقويم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بما يتناسب مع خصائصهم الجسمية والعقليّة والنفسية؛ ممّا أكّد للباحثة أهمية التعرف على واقع استخدام المعلّمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية(ص.٢٤).

وتتمثّل المشكلة بالسؤال الرئيس الآتي: ما واقع استخدام المعلّمات لإستراتيجيّات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟

أسئلة الدِّراسة:

تتفرّع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما إستراتيجيات التقويم البديل المناسبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟
٢- ما مدى استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟
٣- ما معوّقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدِّراسة:

تسعى الدِّراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

١- الكشف عن إستراتيجيات التقويم البديل المناسِبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
٢- التعرف على واقع استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
٣- الكشف عن معوّقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدِّراسة:

تأتي أهمية هذه الدِّراسة فيما يلي:

أ) الأهمية العلمية (النظريّة):

١- إعداد قائمة مناسبة بإستراتيجيات التقويم البديل الخاصة بطالبات برامج التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية.
٢- حصر أبرز معوّقات استخدام إستراتيجيات التقويم البديل لطالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
٣- فتح الآفاق لدراسات قادمة في مجالات تركيز الدِّراسة، مثل: التغلُّب على المعوقات التي قد تظهر في نتائج الدراسة.
٤- تساعد الدراسة الحالية على لفت انتباه معلّمات التربية الفكرية بضرورة البحث عن أحدث إستراتيجيات التقويم البديل لطالبات برامج التربية الفكرية أثناء عملية تقويمهن.

ب)الأهمية العملية (التطبيقيّة):

١- قد تفيد نتائج الدِّراسة الحاليّة في استفادة القائمين على العملية التعليمية من استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في تطوير عملية تقويم طالبات برامج التربية الفكرية.
٢- يمكن أن تسهم الدِّراسة الحالية في تصحيح مفهوم معلّمات برامج التربية الفكرية حول التقويم البديل.

مصطلحات الدِّراسة:

التقويم البديل (Alternative Assessment):

عرّف الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤) التقويم البديل بأنه"قياس أداء المتعلّم من المواقف التي ترتبط بمشروعات تكشف عن مهارات حلّ المشكلات وتحليل المعلومات وبنائها في سياق

جديد؛ الأمر الذي يتطلّب من الطالب إنجاز مهام تعليميّة متنوّعة فيما يستدعي المعرفة السابقة، والتعلّم الجديد، والمهارات ذات الصلة"(ص.١١).

كما عرّف شحاتة (٢٠١٢) التقويم البديل"بأنّه اختبار قدرة الطلاب على استخدام أو توظيف معرفتهم ومهاراتهم ضمن سياقات ومواقف واقعية مختلفة"(ص.٣١٤).

ويُعرّف التقويم البديل إجرائيًّا بأنّه" التقويم الذي يحكم على أداء المتعلّم من ذوي برامج التربية الفكرية في المجالات والمعارف والمهارات كافة، ويحقّق الأهداف في ضوء خصائص وحاجات كلّ متعلّم، ويعكس المستوى الفعلي لما تم تعلّمه".

إستراتيجيات التقويم البديل:

عرّفها الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤)"بأنها الإستراتيجيّات التي تراعي توجهات التقويم الحديثة؛ حيث تتكامَل مع عملية التدريس، فتعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقيّة، وهي خمس إستراتيجيات: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية الورقة والقلم، إستراتيجية الملاحظة، إستراتيجية التواصل، إستراتيجية مراجعة الذات"(ص.٤٣).

وتُعرّف إستراتيجيّات التقويم البديل إجرائيًّا بأنها"مجموعة من الأساليب التي يتبعها المعلم في تقييم أداء المتعلّم من ذوي برامج التربية الفكرية، مثل: التقويم المعتمد على الأداء، التواصل، الملاحظة، مراجعة الذات، تقويم الأقران،الورقة والقلم، والتي يتفرّع عنها مجموعة من الأساليب الفرعية".

برامج التربية الفكرية (Intellectual education programs):تعرّفها وزارة التعليم (٢٠١٧) بأنها"مدارس تخدم التلاميذ والتلميذات من ذوي الإعاقة الفكرية المختلفة"(ص.٨).

وتعرّف برامج التربية الفكريّة إجرائيًّا بأنّها"برامج تقدم للفصول الملحَقة بمدارس التعليم العام لطالبات الإعاقة الفكرية، وتقدِّم لهم البرامج التعليمية وغير التعليمية".

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

١- **الحدود الموضوعيّة:** اقتصرت الدراسة على واقع ومعوقات استخدام المعلّمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

٢- **الحدود المكانيّة:** اقتصرت هذه الدراسة على مدارس برامج التربية الفكرية الابتدائية بمحافظات الخرج، والدلم، وحوطة بني تميم.

٣- **الحدود البشريّة:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

٤- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣هـ (٢٠٢١م).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: التقويم البديل (Alternative Assessment):

جاء الاهتمام بالتقويم البديل كردٍّ فعل على الانتقادات الموجَّهة للتقويم التقليدي، الذي كان يستخدم شكلًا واحدًا من أشكال التقويم، كما يعدّ التقويم البديل أحد التوجهات الحديثة في التقويم التربوي، الذي يعتمد على تنوّع أساليب التقويم.

كما نادى التربويّون بتغيير طرائق التقويم المستخدمة في الميدان التربوي لتقويم المتعلمين، فبدلًا من اعتماد التقويم على الاختبارات التحصيلية التي تقوِّم الجانب المعرفي فقط لدى المتعلّم، أصبح تقويم المتعلم قائمًا على مدى قدرته على توظيف المعرفة المكتسبة في المواقف الحياتية، وهو بذلك يعطي صورة أكثر واقعية عن تفكير المتعلّم ومهاراته المكتسَبة؛ لذا فالتقويم التربوي الحقيقي أو البديل بنهجه الجديد يتضمن إستراتيجيّات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية تركّز على حقيقة وواقع ما تعلّمه المتعلّمون (البشير وبرهم، ٢٠١٢).

مفهوم التقويم البديل (Alternative Assessment):

ونظرًا لحداثة مفهوم التقويم البديل؛ فقد تعدَّدت المصطلحات التي تشير إليه، ومن خلال الرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي، يلاحَظ أن هناك كثيرًا من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لهذا المفهوم، مثل: التقويم الأصيل، أو التقويم الواقعي، أو التقويم القائم على الأداء، إلا أنَّ مفهوم التقويم البديل أكثر هذه المفاهيم شيوعًا وأكثرها عموميّة (علام، ٢٠٠٩،ص.١٣). في حين ظهرت العديد من التعريفات، وهي كالآتي: التقويم لغة:"تقوَّم الشيء: تعدّل واستوى"(المعجم الوسيط،٢٠٠٨،ص.٧٩٦).

كما عرّف مولر (Mueller,2003) التقويم البديل بأنّه"نوع من التقويم، يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبيّن قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبيّن نوعية أدائه وفقًا لمستويات أداء محدّدة"(ص.٣٦٣) ، بينما عرّف البلاونة(٢٠١٠) التقويم البديل بأنه"تقديم مهام أدائية، تمثل مواقف حياتيّة، تتطلب التفكير والممارسة من قبل الطالب، ثم ملاحظة ومتابعة أداء الطالب لهذه المهام؛ ليتم من خلالها الحكم على إنجازه بأدوات تقويم تقدِّر مستوى الأداء ودرجته"(ص.٣٤٩).

ومن خلال ما سبق أجمعت التعريفات السابقة، على أنّ التقويم البديل يقيس أداء الطلبة بمواقف حقيقيّة، والحكم على أدائهم وفقًا لمستوى أداء محدد.

كما تُعرِّف الباحثة التقويم البديل إجرائيًّا بأنه"الحكم على أداء المتعلّم بمواقف حقيقية في المهارات والمعارف وتحقيق الأهداف في ضوء خصائص وحاجات كلّ متعلم، ويعكس المستوى الفعلي لما تم تعلُّمه".

أهمية التقويم البديل: وتكمن أهمية التقويم البديل في نواحٍ كثيرة؛ حيث أجملَها كلٌّ من Tsagari,(2004)، جابر(٢٠٠٧) في عدة نقاط، هي:

١- تغيير دور المتعلّمين في عملية التقويم، فبدلًا من أن يكونوا مجيبين سلبيّين عن الاختبار، فقد أصبحوا مشاركين نشيطين يمارسون أنشطة تكشف ما يستطيعون عمله، بدلًا من أن تبرز نواحي ضعفهم، وهذا التحوّل بالنسبة للمتعلمين كثيرًا ما يؤدّي إلى خفض قلق الاختبار وزيادة تقدير الذات.

٢- تكوين اتّجاهات إيجابية لدى المتعلّمين نحو التعلم والمعلّم وأنفسهم أيضًا.
٣- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين مهما اختلفت أعمالهم وقدراتهم العقلية وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية.
٤- تقديم مهام وأعمال مشوّقة وذات قيمة في الحياة الفعلية، تتحدى قدرات المتعلّمين؛ لكي يطرحوا أسئلة، ويصدروا أحكامًا، ويبحثوا عن إمكانات وبدائل.

أهداف التقويم البديل:

يوضح عياصره(٢٠١٧) أن التقويم البديل يهدف إلى تطوير المهارات الحياتية، وينمّي مستويات التفكير العليا، كما تُبنى المعرفة من خلال المتعلم نفسه، ويساعد هذا النوع من التقويم"المتعلمين في التعلّم بدلًا من إصدار الأحكام عليهم وتصنيفهم، كما يركِّز على إنجاز الفرد بنفسه بدلًا من مقارنته بالآخرين، وهو يعكس صورة واقعية عما يعرفه الطالب وما يمكنه القيام به، وعن مدى تقدمه في التعلم؛ مما يتأكد معه أن الاهتمام في هذه العملية منصَبّ على تعلّم كلّ طالب، بِعَدِّه فردًا له متطلباته الخاصة وإمكاناته المحدّدة، وبالتالي التحوّل من قياس تعلّمه والحكم عليه إلى دعم ذلك التعلّم وتعزيزه(ص.٢٦٥).

معوّقات تطبيق التقويم البديل:

يعدّ التقويم البديل كغيره من أنواع التقويم الأخرى، له معوّقاته وصعوباته في التطبيق، فضعف إلمام المعلمين بإستراتيجيات التقويم البديل يشكِّل لديهم قلقًا في القدرة على توظيفها، ومن تلك الصعوبات والمعوقات التي ذكرها (الموسى، ٢٠١٦، ص.٤٧) ما يأتي:

١- قلة تدريب المعلمين على أدوات التقويم البديل بأسلوب عميق.
٢- يحتاج التقويم البديل إلى جهد مضاعف ووقت طويل من قبل المعلِّم والمتعلم على حدٍّ سواء.
٣- مقاومة بعض المتعلّمين والمعلّمين لفكرة التقويم البديل، وعدم الاقتناع بجدوى هذا التقويم.
٤- عدم إتقان المعلمين لأدوات وإستراتيجيات التقويم البديل؛ مما يشكِّك في موضوعية وصدق وثبات أدواته، وبالتالي نتائجه.
٥- صعوبة تغطية جميع مهام وأداءات المتعلمين جيِّدًا؛ نتيجة كثرة المهام أو كثرة أعداد المتعلمين.

إستراتيجيات التقويم البديل:

ظهر التقويم البديل بصفته توجّهًا جديدًا في التعليم، وشجَّعَ الطلبة على إظهار معارفهم ومهاراتهم من خلال استخدامها وتوظيفها؛ بحيث يعبِّر الطلبة عن أنفسهم بطرق أخرى بديلة عن الاختبارات التقليدية التي يعدها المعلّم.

أولًا: إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء (Performance based assessment):

هي قيام المتعلِّم بمهام محدَّدة في ظروف عمل حقيقيّة تتطلَّب إبراز الأدلة والإثباتات التي تبرهن على تحقيقه لمستوى تربوي محدَّد للحكم عليه (الصلوي،٢٠١٧، ص.٤٠٧).

ومن فعاليات هذه الإستراتيجية، كما ذكرها مهيدات والمحاسنة(٢٠٠٩)؛ الشراري(٢٠١٤)؛حرب(٢٠١٠):

١- المشروع project: هو"عمل استقصائي قد يجريه الطالب بمفرده، أو بالاشتراك مع زملائه بهدف حلّ مشكلة ما، أو الإجابة عن سؤال، أو تصميم عمل، أو القيام بتجربة، أو إنجاز مهمة ما، بما يكفل اكتشاف قدرة أو إبداع الطالب".

٢- التقارير Reports: هي"وصف لموقف تعليمي، أو حدث لموقف تعليمي، كمشاهدة فيلم، أو حضور تجربة، أو تلخيص لقصّة أو بحث لا يتعدّى في العادة صفحتين".

٣- العروض الشفهيّة Demonstration: هي"عرض منظَّم يقوم به المتعلّم لموضوع محدّد، بهدف إظهار قدرة المتعلّم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحتين".

وتعرّفها الباحثة بأنّها عرض تقديمي يقدِّمه الطالب ويعرضه أمام الطلاب أو المعلمين؛ لتوضيح إنجازاته وأدائه في العمل.

٤- المعارض Exhibitions: هي"عرض ما تعلّمه الطالب من معارف ومهارات أساسية داخل الصف؛ لإظهار قدرة الطالب على مواجهة التحديات وتمكّنه منها، مثل: عرض الطالب لإنجازاته، كالمجسّمات واللوحات البيانية أو مجسمات الخرائط".

٥- المناظرة Debate: هي"لقاء ثنائي، قد يكون فيه المتناظرون أفرادًا أو مجموعات حول موضوع معين؛ حيث يتبنّى كلّ طرف وجهة نظر الطرف الآخر؛ حيث يُبرِز كلّ طرف قدرته على الإقناع والتواصل والاستماع واحترام الرأي الآخر".

٦- لعب الأدوار role playing:"ينفِّذ المتعلّم حوارًا بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور" ، وتعرّفها الباحثة بأنها"تطبيق المتعلّم لموقف واقعي يعمل على تمثيله داخل مشهد محدد، ثم يشارك المتعلم المهارات والخبرات التي تعلمها".

٧- خرائط المفاهيم Concepts Mapping: هي"رسوم تخطيطيّة ثنائية البُعد أو متعددة الأبعاد، تعكس مفاهيم بنية محتوى النّص، ويتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلًا هرميًّا؛ إذ يوضع المفهوم الرئيس في قمة الخريطة وتندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى، ووجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعيّة".

٨- حلّ المشكلات problem solving: هي"نوع من الأداء يقوم به المتعلم وبتوجيه من المعلم لإيجاد حل أو أكثر لموقف جديد غير مألوف".

وتعرّفها الباحثة بأنها"إجراءات يقوم بها المتعلم بتوجيهات من المعلم لحلّ مشكلة ما".

٩- المحادثة Speech: هي"تعبير يؤدّيه الطالب خلال فترة زمنية محدّدة، وقد تكون إعادة لرواية باختصار، أو سرد قصة، أو إبراز فكرة في موقف تعليمي تعرَّض له".

١٠- التَّجارب العلميّة Experimental Laboratory: هي"تطبيق إجرائي للمعارف والمهارات من خلال مهمات محدَّدة ومنظمة يتم تنفيذها عمليًّا، كإنتاج الطالب لمجسَّم خريطة ما أو صيانة مولد كهربائي أو تصميم زيٍّ معين".

ثانيًا: إستراتيجية التواصل (communication):

تُعرّف إستراتيجية التواصل بأنها"الإستراتيجية التي تقوم على جمع المعلومات من خلال إرسال واستقبال الأفكار شفهيًا؛ حيث يمكن للمعلم معرفة التقدم الذي حقّقه المتعلم، فضلًا عن التعرّف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حلّ المشكلات"(الشراري،٢٠١٤،ص.١٩).

وتتضمَّن هذه الإستراتيجية فعاليات، كما أوردها الشراري(٢٠١٤)؛ مهيدات والمحاسنة(٢٠٠٩)، ومنها:

١- الأسئلة والإجابات question&answers: وهي"أسئلة مباشرة من المعلّم إلى المتعلم لرصد مدى تقدّمه".

٢- المقابلة interview: هي"لقاء بين المعلم والمتعلّم محدَّد مسبقًا، يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلَّق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمَّن سلسلة من الأسئلة المعدّة مسبقًا".

٣- المؤتمر Conference: هو"لقاء مبرمج يُعقَد بين المعلم والطالب لتقويم مدى تقدم الطالب في إنجاز مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلّمه".

ثالثًا: إستراتيجية الملاحظة (observation):

هي"إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة بأنها نوع من أنواع التقويم النوعي الذي يُدوّن فيه سلوك المتعلمين بهدف التعرف إلى اهتماماتهم، وميولهم، واتجاهاتهم، وتفاعلهم مع بعضهم البعض، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وتقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم، وطرق تفكيرهم"(الشقيرات،٢٠١٤،ص.٨٦).

رابعًا: إستراتيجية مراجعة الذات reflection:

تعني"تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم جديد من خلال تقييم ما تم تعلمه، وتحديد نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين، وما سيتم تعلّمه لاحقًا"(الشقيرات،٢٠١٤،ص.٨٨).

ومن فعاليات هذه الإستراتيجية، كما ذكرها الشراري(٢٠١٤)؛ تمساح(٢٠٢١)، الآتي:

١- يوميات المتعلّم journal: هي"نموذج مذكّرة يكتبها، يرسمها، يحكيها المتعلّم، تتضمن خواطره حول ما قرأه وشاهده أو سمعه".

وتعرِّف الباحثة بأنّه"مذكّرة يوثّق فيها المتعلم أفكاره وملاحظاته حول ما تعلمه".

٢- تقويم الذات self-assessment: هو"قدرة المتعلّم على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه، بالاعتماد على معايير واضحة، ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء، بالتعاون المتبادل بين المعلّم والمتعلم".

وتعرّف الباحثة"بأنّه حكم المتعلّم على أدائه وقدرته على الملاحظة وفق معايير محددة، بتوجيهات من المعلم لتطوير وتحسين الأداء".

٣- ملف المتعلم student portfolio: هو"عبارة عن جمع نماذج من أعمال المتعلم التي أُنتقِيَت بعناية لتُظهِر مدى التقدم عبر الوقت".

وتعرِّفه الباحثة"بأنّه عبارة عن ملف لجمع الأعمال المطلوبة من المتعلّم، التي توضح فيها إنجازاته، ومدى تقدّم تعلّم المتعلم، بناء على توجيهات المعلم.

خامسًا: إستراتيجية تقويم الأقران peers-evaluation:

عرَّفها علام(٢٠٠٤) بأنها"قيام المتعلّم بتقويم أعمال أقرانه من خلال تبادل المهام التعليميّة، وتقويم جودتها ودقتها، ويتطلب ذلك التنظيم والإعداد ليكون التقويم متَّسِقًا لإطلاق الحكم الصائب على زميله"(ص.٢١٢).

سادسًا: إستراتيجية الورقة والقلم peper&pencil:

عرَّفها المحاميد والتح(٢٠٠٨) بأنها طريقة لتحديد مستوى المتعلّمين من خلال إجابتهم عن أسئلة تمثل محتوى المادة الدراسية، وتمتاز بسهولتها وفاعليّتها في حال اتسمت بالصدق والثبات والموضوعية، وتعدّ هذه الإستراتيجية الأكثر شيوعًا في المدرسة، وتشمل: الاختبارات ذات الإجابة المحدّدة أو الإجابة المفتوحة، مثل: الاختبارات المقالية، والاختبارات ذات الإجابة القصيرة، والاختبارات الموضوعية [الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ] (ص.٦٥).

وترى الباحثة: أنَّ التنويع في إستراتيجيات التقويم البديل يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويكوِّن اتجاهات إيجابية لديهم، ويحسِّن من نتائج عملية التعلّم ويعزّزها، كما تجعل المتعلّم يشارك في تقييم أدائه نحو التعلم.

أدوار المعلم في التقويم البديل:

يشير البشير وبرهم(٢٠١٢) إلى أنّ استخدام المعلّمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ووعيهم بما تتضمنه كلّ إستراتيجية من فاعليات، يجعل تقويمهم لعملية التعليم والتعلّم حقيقيًا وواقعيًّا، كما تجعلهم أكثر قدرة على تقديم فرص تعلّم متعدّدة، وتساعد في إظهار ما لدى المتعلمين من مهارات تفكير عليا لتحليل ودراسة ما يُعرض عليهم من محتوى تعليمي، وبالتالي تعميق الفهم لديهم وتشجعيهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات.

المحور الثاني: التقويم البديل لذوي برامج التربية الفكرية.

يقدِّم التقويم البديل تغذية راجعة لطلبة برامج التربية الفكرية؛ مما يجعل معلِّمي التربية الفكرية يستخدمون أساليب التقويم البديلة.

كما أكدت دراسة الربيعان(٢٠١٨) أنّ التقويم البديل يسهّل عملية تقويم الطلبة الذين تؤثر إعاقتهم في قدرتهم على إجراء الاختبارات التقليدية؛ فالتقويم يعدّ حجر الزاوية في عملية التشخيص؛ فيصعب وضع البرامج التعليمية المناسبة وتقييمها وتحقيق أهدافها إذا لم يتوفر التقويم المناسب لهذه الفئة.

مفهوم برامج التربية الفكرية:

تُعرّف وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٥) برامج التربية الفكرية بأنها"برامج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المقدَّمة في المدارس العادية، أو الملحقة بمعاهد وبرامج التربية الخاصة"(ص.١٥)، كما تُعرّف وزارة التعليم(٢٠١٧) التربية الفكرية بأنها"حالة من القصور أو العجز الذي يتَّسم بالانخفاض الدال الواضح في كلٍّ من الوظائف العقلية والسلوك التكيفي، والذي يظهر ويعبر عنه من خلال القصور في المهارات المفاهيميّة والمهارات الاجتماعية ومهارات الأداء العملية التكيفيّة، على أن يظهر هذا القصور قبل سن ١٨ عامًا"(ص.٨).

وتُعرّف الباحثة برامج التربية الفكرية إجرائيًّا بأنها"الفصول الملحَقة بالمدارس العادية، التي تضمّ الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة في المرحلة الابتدائية".

كما يؤكد العرايضة(٢٠١٤) أنّ الاهتمام بمشكلة التربية الفكرية تتزايد في الآونة الأخيرة بدرجة كبيرة؛ نظرًا لارتفاع نسبة انتشارها.

أهمية التقويم البديل للتربية الفكرية:

يمثِّل التقويم أهمية بالغة لطلاب التربية الفكرية؛ حيث يبدأ فشل المعاقين فكريًّا في اجتياز مناهج وبرامج التعليم العام المقرّرة في صفوف التعليم العام عند التحاقهم بالمدرسة العادية، لكنّ هذه المناهج والأنشطة غير مناسبة لقدراتهم، فقد أُعدَّت وفقًا لمتوسط قدرات التلاميذ العاديين؛ لذا فإنهم بحاجة لخدمات التربية الخاصة، وإلى تدخل فريق العمل بالمدرسة المكوَّن من معلِّمي التربية الخاصة، والأخصائي النفسي، ومدير المدرسة، والأخصائي الاجتماعي"الموجّه الطلابي"؛ لتحديد التباين في قدرات وحاجات التلاميذ، كما أكّدت دراسة أبو هاشم(٢٠٠٧) ؛الدوسري(٢٠١٤) حاجة التربية الخاصة إلى استخدام التقويم البديل؛ حيث إنّه يزوِّد المعلم بما اكتسبه الطلبة من معلومات وخبرات ومهارات، من خلال تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة.

مميِّزات التقويم البديل لبرامج التربية الفكرية:

تميُّز التقويم البديل للتربية الفكرية في تحفيز الطلبة على الإنجاز، وتقليل شعور الخوف من الاختبار، كما أنّه ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، ويتميّز بأنه يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويعطي تغذية راجعة عن أدائهم.

أدوار معلِّم التربية الفكرية في التقويم البديل:

يعدّ معلم التربية الفكرية حجر الزاوية في التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة؛ فهو يتولّى مهامّا شاقّة في تعامله مع فئات خاصة من الطلبة الذين يحتاجون وقتًا وجهدًا طويلين.

ويشير الحمد (٢٠٠٤) إلى أهمية إلمام معلم التربية الخاصة بأساليب التقويم البديل والكفاءة التي تمكِّنه من استخدامه جيِّدًا؛ ليضمن نجاح العملية التعليمية ومخرجاتها.

ويذكر Thurlow & Bolt, (2001) أنّ من أهم جوانب التكييف للطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، تغيير طرق التقويم والإجراءات؛ كي تراعي جوانب قدرات الطلبة التي قد تتداخل مع تقييم معارفهم ومهاراتهم، وهذا يؤكد ضرورة الابتعاد عن إستراتيجيات التقويم الاعتيادية.

وتضيف الباحثة أنه يجب على معلم التربية الفكرية أن يستخدم أساليب متنوّعة ومختلفة تقترب من مواقف الحياة الفعلية، وتزيد من دافعيّة التعلم، كما يستخدم أساليب التقويم البديل باستمرار لمعرفة مستوى تقدُّم المتعلمين، كما أوصت دراسة الضفيري والعيدان(٢٠١٠) باستخدام المعلمين لأساليب تقويميّة متنوِّعة لتقويم المتعلّمين، واستخدام التقويم المستمر.

وبناءً على ما تقدّم، فإنّه ينبغي على المعلم أن يتعامل مع الاحتياجات الفردية للطلبة ذوي التربية الفكرية من خلال التركيز على المهارات الأساسية والمهارات الأكاديمية، على أن يتم تعليم وتدريب الطلبة على استخدام تلك المهارات عمليًّا وبشكل مرتبط بالواقع الذي يعيشه الطالب، وهكذا مع بقية المهارات الأخرى.

الدراسات السابقة :

المحور الأوّل: دراسات تناولت التقويم البديل

دراسة فرتز (Fritz (2001، هدفت الدراسة إلى التعرّف على ممارسة معلمي الرياضيات في أمريكا لأداة ملف الإنجاز (البورتفوليو) في عمليات التقويم،واستخدمن المنهج الوصفي، وتكوَّنت عيّنة الدِّراسة من(٣٧) معلمًا، واستخدم الباحث الاستبانة لتحقيق هدف الدِّراسة؛ حيث اختيرت العيّنة بطريقة قصديّة، وقد أظهرت النتائج أنّ نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت ٥٠%، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسيّة تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم، كما أشارت النتائج إلى التحسّن السنوي في أداء الطلبة، وازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنويًا.

دراسة حمزة وصومان (٢٠١٢)، هدفت الدِّراسة إلى التعرف إلى مدى استخدام معلِّمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه، ومعوقات استخدامه، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدِّراسة استبانة، وتكوّنت عينة الدِّراسة من (١٧٦) معلمًا ومعلّمة (٨٠ معلمًا و٩٦معلمة) من (١٦) مدرسة في محافظة العاصمة عمان (٨مدارس إناث، و٨ مدارس ذكور)، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنّ المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية، كما دلّت النتائج على وجود اتّجاهات إيجابيّة قوية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقويم الواقعي، وظهرت العديد من معوقات استخدام التقويم الواقعي، مثل: نقص التدريب المقدَّم للمعلمين حول كيفية إعداد أدوات التقويم الواقعي وتطبيقها.

دراسة الزهراني (٢٠٢١)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق معلّمي التعليم العام للتقويم البديل وإستراتيجياته، وتحديد درجة تطبيق معلِّمي التعليم العام لإستراتيجيات وأدوات التقويم البديل تبعًا لعدد من المتغيرات، كالمؤهل وعدد الدورات التدريبية وسنوات الخبرة، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدِّراسة استبانة وُزِّعت إلكترونيًّا على معلّمي التعليم العام بمحافظة القنفذة، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع معلمي التعليم العام في محافظة القنفذة، وعددهم (٣٣٢٦)، وتشكَّلت عينة الدِّراسة من عدد المعلمين الذين استجابوا عشوائيًّا للاستبانة إلكترونيًّا، وعددهم (٣٣٤) معلمًا، وبيّنت نتائج الدِّراسة سيطرة الاختبارات الكتابيّة على تقويم تعلّم طلاب التعليم العام، كذلك بيَّنت النتائج أن تطبيق المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات كانت بدرجة متوسطة، كما أوضحت نتائج الدِّراسة وجود فرق دال إحصائيًّا في متغير الخدمة التعليمية لصالح أصحاب الخدمة الأعلى من ١٠ سنوات، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًّا في متغير الدورات التدريبية لصالح أصحاب الدورات الأكثر.

المحور الثاني: دراسات ربطت التقويم البديل بالتربية الخاصة

دراسة كاميتو (Cameto et al.,2010)، هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحديد آثار تطبيقها على تحصيل الطلبة،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي،وقد وُزِّعت الاستبانة على ٢٧٠ معلّمًا من معلمي التربية الخاصة في ثلاث ولايات أمريكية، وأُسترجعت ٢٠٠ استبانة، وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود مستوى مرتفع من تطبيق التقويم البديل لدى معلّمي التربية

الخاصة، وبالتَّحديد في مادتي العلوم والرياضيات، وأكَّدت نتائج الدِّراسة وجود علاقة قويّة بين استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وتحصيل الطلبة.

دراسة أبا حسين (٢٠١٢)، هدفت إلى التعرف على الأساليب الحديثة لتقويم ذوي صعوبات التعلّم، والتطرق خصوصًا إلى استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونيّة كأداة من أدوات التقويم الحديثة، التي تعدّ أحد أساليب التقويم البديل، والتي تستخدم مع العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدِّراسة، وكان من أبرز نتائجها أنّ استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني ذو فاعليّة عند استخدامه مع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل الدراسيّة كافة.

دراسة طلبة (٢٠١٧) ، هدفت إلى معرفة درجة استخدام معلّمات الطالبات المعاقات ذهنيًّا لإستراتيجيات التقويم البديل، كاتجاه حديث في تقويم الطالبات المعاقات ذهنيًّا من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي؛واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،حيث وُزِّعت استبانة لقياس درجة الاستخدام على (١٥) معلّمة، كما عُقِدَت مقابلات شخصية مع المعلمات؛ حيث أظهرت نتائج الدِّراسة أنّ درجة استخدام عيّنة الدِّراسة لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم، وإستراتيجية التقويم المعتمد على المقابلة كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التقويم المعتمد على المحاكاة متوسطة، وكانت درجة استخدام معلمات ذوات الإعاقة الذهنية لإستراتيجية التقويم المعتمد على لعب الدور وإستراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة قليلة، كما دلّت نتائج الدِّراسة على عدم استخدام إستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته من قبل مُعلمات ذوات الإعاقة الذهنية بتنوّع، وعدم وعيهنّ بما تتضمنه كلّ إستراتيجية من فاعليات.

دراسة الربيعان (٢٠١٨)، هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن مستوى وعي المعلّمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ودراسة تأثير متغيرات النوع والمؤهل العلمي والخبرة، وحضور دورات التقويم البديل في درجة وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، واعتمدت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدِّراسة من (٧٣) معلّمًا ومعلمة صعوبات تعلّم بمنطقة القصيم، وكانت أداة الدِّراسة الاستبانة، ووزِّعت بطريقة عشوائيّة، وتحدَّدت أساليب التقويم البديل بالأساليب الآتية: (تقويم الأداء– ملف الإنجاز– أسلوب تقويم الوقت الإضافي– الملاحظة)، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن أكثر الأساليب استخدامًا هو تقويم الأداء، ويليه أسلوب تقويم الوقت الإضافي، بينما أقل الأساليب استخدامًا هو التقويم باستخدام ملفات الإنجاز يليه التقويم بالملاحظة،وفيما يتعلّق بتأثير متغير النوع توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف النوع (معلم، معلمة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الوعي بتقويم الأداء فقط كأسلوب من أساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، بينما لم تؤثر الخبرة في مستوى وعي المعلمين، أما فيما يتعلّق بحضور الدورات التدريبية، فقد اتّضح من النتائج أنّ مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز، أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) توجد فيه فروق ذات دلالة.

إجراءات الدراسة :

منهج الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، أُستخدِم المنهج الوصفي المسحي؛ وهو يعدّ من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثم تحليل النتائج، وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدِّراسة:

يتكوَّن مجتمع الدِّراسة الحالية من جميع معلمات برامج التربية الفكرية الابتدائية بمحافظات الخرج، والدلم، وحوطة بني تميم، البالغ عددهنّ (٣٨) معلمة، خلال العام ١٤٤٣هـ. إدارة تعليم الخرج(٢٠٢١) ؛ إدارة تعليم الحوطة(٢٠٢١).

عينة الدِّراسة:

لمحدودية مجتمع الدِّراسة، أُتّبِع أسلوب الحصر الشامل، وذلك من خلال تطبيق أداة الدِّراسة على كامل مجتمع الدِّراسة؛ وبعد التطبيق الميداني حُصِل على (٣٤) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

أداة الدِّراسة:

أُستخدِمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظرًا لمناسبتها لأهداف الدِّراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

أ) بناء أداة الدِّراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدِّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدِّراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدِّراسة وأهدافها، بُنيت الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من جزأين، وفيما يأتي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

١- **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدِّراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدَّمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

٢- **القسم الثاني:** يتكون من (٢٨) عبارة، موزّعة على محورين أساسين، والجدول (٣-١) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (٣-١):

محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	البعد	عدد العبارات	المجموع
إستراتيجيات التقويم البديل المناسبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.	**أولًا:** إستراتيجيات التقويم المعتمِد على الأداء Performance based assessment.	٩	١٨
	ثانيًا: إستراتيجية التواصل communication.	٣	
	ثالثًا: إستراتيجية الملاحظة observation.	١	
	رابعًا: إستراتيجية مراجعة الذات reflection.	٣	

المحور	البعد	عدد العبارات	المجموع
	خامسًا: إستراتيجية تقويم الأقران Evaluationpeers.	١	
	سادسًا: إستراتيجية الورقة والقلم paper &pencil.	١	
معوقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.		١٠	١٠
المجموع			**٢٨ عبارة**

أُستخدِم مقياس"ليكرت"الخماسي للحصول على استجابات مفردات الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (موافق بشدة– موافق– محايد– غير موافق– غير موافق بشدة)، ومن ثم التّعبير عن هذا المقياس كميًّا، بإعطاء كلّ عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

ولتحديد طول فئات مقياس"ليكرت"الخماسي؛ حُسِب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥– ١= ٤)، ثم قُسِّم على أكبر قيمة في المقياس (٤÷ ٥= ٠.٨٠)، وبعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول الآتي: **جدول (٣–٢):**

تقسيم فئات مقياس" ليكرت" الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	موافق بشدّة	٤.٢١	٥.٠٠
٢	موافق	٣.٤١	٤.٢٠
٣	محايِد	٢.٦١	٣.٤٠
٤	غير موافق	١.٨١	٢.٦٠
٥	غير موافق بشدة	١.٠٠	١.٨٠

وأُستخدِم طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات الدِّراسة، بعد معالجتها إحصائيًّا.

ب) صدق أداة الدراسة:

تم التأكّد من صدق أداة الدِّراسة من خلال:

١– الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة :

للتعرّف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على ١٠ من المحكمين المتخصصين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم،

وقد طُلِب من السادة المحكِّمين تقييم جودة الاستبانة؛ من حيث قدرتها على قياس ما أُعِدّت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدِّراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغويًّا، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتّفق عليها غالبية المحكِّمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية .

٢- قياس الاتّساق الداخلي للأداة:

للتحقّق من قياس الاتساق الداخلي للاستبانة، قامت الباحثة بالتطبيق على عيّنة استطلاعية، بلغ عددها (١٢) معلِّمة؛ حيث حُسِب معامل ارتباط"بيرسون" (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرّف على درجة ارتباط كلّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

الجدول رقم (٣-٣):

معاملات ارتباط"بيرسون"لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول: (إستراتيجيات التقويم البديل المناسبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٦٦٤*	١٠	٠.٧٦٤**
٢	٠.٧٣٢**	١١	٠.٧٢٥**
٣	٠.٦٦٠*	١٢	٠.٨١٠**
٤	٠.٧٩٧**	١٣	٠.٨١٦**
٥	٠.٨١٩**	١٤	٠.٧١٣**
٦	٠.٧٧٨**	١٥	٠.٦٤٩*
٧	٠.٨٧٥**	١٦	٠.٣٤٦*
٨	٠.٨٠٠**	١٧	٠.٩٠١**
٩	٠.٧٧٢**	١٨	٠.٨٣٢**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقلّ.** *** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقلّ.**

يتَّضح من الجدول (٣-٣) أنَّ قيم معامل ارتباط كلّ عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقلّ، أو (٠.٠٥) فأقلّ؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعِدّت لقياسه.

الجدول رقم (٣-٤):

معاملات ارتباط"بيرسون"لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني: (معوِّقات استخدام المعلّمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور

المحور الثاني: (معوِّقات استخدام المعلّمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٦٤٢*	٦	٠.٧٤٨**
٢	٠.٦٠٥*	٧	٠.٦٢٩*
٣	٠.٦٧٤*	٨	٠.٦٣٣*
٤	٠.٥٩٣*	٩	٠.٦٦٥**
٥	٠.٧٦٩**	١٠	٠.٦٧١*

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقلّ. * دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقلّ.

يتَّضح من الجدول (٣-٤) أنّ قيم معامل ارتباط كلّ عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقلّ، أو (٠.٠٥) فأقلّ؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعِدَّت لقياسه.

ج) ثبات أداة الدِّراسة:

تم التأكّد من ثبات أداة الدِّراسة من خلال استخدام معامل الثبات"ألفاكرونباخ"(معادلة ألفا كرونباخ) ((α) Cronbach'sAlpha)، ويوضح الجدول رقم (٣-٥) قيم معاملات ثبات"ألفاكرونباخ"لكلِّ محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٣-٥):

معامل"ألفاكرونباخ"لقياس ثبات أداة الدِّراسة

المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
إستراتيجيات التقويم البديل المناسبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.	١٨	٠.٨٤٧
معوّقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.	١٠	٠.٨٤٣
الثبات العام	٢٨	٠.٧٧٨

يتَّضح من الجدول رقم (٣-٥) أنّ معامل الثبات العام عالٍ؛ حيث بلغ (٠.٧٧٨)، وهذا يدل على أنَّ الاستبانة تتمتّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائيّة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة، وتحليل البيانات التي جُمّعت، فقد أُستخدِمت العديد من الأساليب الإحصائيّة المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، التي يُرمَز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، ومنها:

١- التّكرارات، والنسب المئوية؛ لتحديد استجابات العينة تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنتها أداة الدِّراسة.

٢- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)"Weighted Mean"؛ وذلك للتعرّف على متوسط استجابات مفردات الدِّراسة لكلِّ عبارة من عبارات المحاور، كما أنّه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
٣- المتوسط الحسابي"Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات الدِّراسة للمحاور الرئيسة، مع العلم بأنّه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
٤- الانحراف المعياري""Standard Deviation؛ للتعرّف على مدى انحراف استجابات مفردات الدِّراسة لكلِّ عبارة من عبارات متغيّرات الدِّراسة، ولكلِّ محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحِظ أنّ الانحراف المعياري يوضح التشتّت في استجابات مفردات الدِّراسة لكلّ عبارة من عبارات متغيّرات الدِّراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلّما اقتربت قيمته من الصفر تركَّزت الاستجابات، وانخفض تشتّتها.
٥- معامل ارتباط"بيرسون""Pearson's Correlation Coefficient"؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي الأداة.
٦- معامل"ألفاكرونباخ"(معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach'sAlpha (α)؛ لحساب ثبات الأداة

نتائج الدراسة :

إجابة السؤال الأول: ما إستراتيجيّات التقويم البديل المناسِبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكريّة بالمرحلة الابتدائية؟

لتحديد إستراتيجيّات التقويم البديل المناسبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، حُسِب المتوسّط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد إستراتيجيات التقويم البديل المناسبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، والجدول (٤-١) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (٤-١):

استجابات مفردات الدِّراسة لإستراتيجيات التّقويم البديل المناسبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء Performance based assessment.	٣.٨٥	٠.٥٠٨	٤
٢	إستراتيجية التواصل communication.	٣.٩٠	٠.٤٨٩	٣
٣	إستراتيجية الملاحظة observation.	٤.٠٠	٠.٤٩٢	١
٤	إستراتيجية مراجعة الذات reflection.	٣.٧٨	٠.٦١٩	٥
٥	إستراتيجية تقويم الأقران	٣.٦٨	٠.٩٧٦	٦

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	Evaluationpeers.			
٦	إستراتيجية الورقة والقلم paper &pencil.	٣.٩٧	٠.٥٢١	٢
	إستراتيجيات التقويم البديل المناسبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.	٣.٨٥	٠.٤٤١	–

يتّضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أنّ مفردات الدِّراسة موافقات على إستراتيجيات التقويم البديل المناسِبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمتوسط (٣.٨٥ من ٥)، واتّضح من النتائج أنّ أبرز إستراتيجيات التقويم البديل المناسبة لتقييم طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تمثّلت في بُعد إستراتيجية الملاحظة observation بمتوسط (٤.٠٠ من ٥)، يليها بُعد إستراتيجية الورقة والقلم paper & pencil بمتوسط (٣.٩٧ من ٥)، يليها بُعد إستراتيجية التواصل communication بمتوسط (٣.٩٠ من ٥)، يليها بُعد إستراتيجيات التقويم المعتمِد على الأداء Performance based assessment بمتوسط (٣.٨٥ من ٥)، يليها بُعد إستراتيجية مراجعة الذات reflection بمتوسط (٣.٧٨ من ٥)، وأخيرًا جاء بُعد إستراتيجية تقويم الأقران Evaluation peers بمتوسط (٣.٦٨ من ٥).

إجابة السؤال الثاني: ما مدى استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟

لتحديد مدى استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، حُسِب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد مدى استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، والجدول (٤-١) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (٤-٨):

استجابات مفردات الدِّراسة لمدى استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء Performance based assessment	٣.٧٤	٠.٥٣٠	٤
٢	إستراتيجية التواصل communication	٣.٨٦	٠.٤١٩	٢
٣	إستراتيجية الملاحظة observation	٤.١٢	٠.٤٠٩	١
٤	إستراتيجية مراجعة الذات reflection	٣.٧٣	٠.٦٠٦	٥
٥	إستراتيجية تقويم الأقران	٣.٥٠	٠.٨٩٦	٦

	Evaluationpeers			
٦	إستراتيجية الورقة والقلم paper &pencil	٣.٨٥	٠.٦٥٧	٣
مدى استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.		٣.٧٧	٠.٤٠٦	–

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أنَّ مفردات الدِّراسة موافقات على مدى استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، بمتوسط (٣.٧٧ من ٥)، واتّضح من النتائج أنّ أبرز مدى لاستخدام المعلّمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تمثّلت في بُعد إستراتيجية الملاحظة observation بمتوسط (٤.١٢ من ٥)، يليها بُعد إستراتيجية التواصل communication بمتوسط (٣.٨٦ من ٥)، يليها بُعد إستراتيجية الورقة والقلم paper & pencil بمتوسط (٣.٨٥ من ٥)، يليها بُعد إستراتيجيّات التقويم المعتمد على الأداء Performance based assessmentبمتوسط (٣.٧٤ من ٥)، يليها بُعد إستراتيجية مراجعة الذات reflection بمتوسط (٣.٧٣ من ٥)، وأخيرًا جاء بُعد إستراتيجية تقويم الأقران Evaluation peersبمتوسط (٣.٥٠ من ٥).

إجابة السؤال الثالث: ما معوّقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟

للتعرّف على معوقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدِّراسة لعبارات معوقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (٤- ١٥):

استجابات مفردات الدِّراسة حول معوقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة				
٩	التّباين في مستويات التربية الفكرية بين الطلبة يصعّب من	ك	٥	٢٣	٦	–	–	٣.٩٧	٠.٥٧٧	موافق	١
		%	١٤.٧	٦٧.٧	١٧.٦	–	–				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة				
	إمكانية استخدام فاعليّة تقويم واحدة مع كل الطلبة.										
٦	تكليف المعلّمات بأعباء تدريسية ومهام كثيرة.	ك	٦	٢٠	٦	٢	–	٣.٨٨	٠.٧٦٩	موافق	٢
		%	١٧.٦	٥٨.٩	١٧.٦	٥.٩	–				
٧	ضعف الدّعم المادي وعدم توفر الأدوات والأجهزة اللازمة لتفعيل التقويم البديل في المدرسة، كشاشة العرض وأجهزة الحاسوب.	ك	٥	٢١	٥	٣	–	٣.٨٢	٠.٧٩٧	موافق	٣
		%	١٤.٧	٦١.٨	١٤.٧	٨.٨	–				
٤	يحتاج تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل مع برامج التربية الفكرية إلى جهد ووقت طويل.	ك	٤	٢٠	٨	٢	–	٣.٧٦	٠.٧٤١	موافق	٤
		%	١١.٨	٥٨.٨	٢٣.٥	٥.٩	–				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة				
٣	يحتاج تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل مع برامج التربية الفكرية إلى جهد ووقت طويل، وقلة تدريب معلمات برامج التربية الفكرية على إستراتيجيات التقويم البديل.	ك	٤	٢٠	٨	٢	–	٣.٧٦	٠.٧٤١	موافق	٥
		%	١١.٨	٥٨.٨	٢٣.٥	٥.٩	–				
١٠	بساطة المحتوى الذي يقدّم لطلاب التربية الفكرية لا يتطلب استخدام إستراتيجيات التقويم البديل.	ك	١	٢٣	٨	٢	–	٣.٦٨	٠.٦٣٨	موافق	٦
		%	٢.٩	٦٧.٧	٢٣.٥	٥.٩	–				
٨	لوائح وأنظمة تقويم الطالب لا تلزم المعلمة	ك	٢	١٨	١٢	٢	–	٣.٥٩	٠.٧٠١	موافق	٧
		%	٥.٩	٥٢.٩	٣٥.٣	٥.٩	–				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة				
	باستخدام التقويم البديل مع طلبة التربية الفكرية.										
١	صعوبة الإعداد والتخطيط للإستراتيجية.	ك	١	٢١	٩	٣	–	٣.٥٩	٠.٧٠١	موافق	٨
		%	٢.٩	٦١.٨	٢٦.٥	٨.٨	–				
٥	كثرة أعداد طالبات برامج التربية الفكرية في الصف.	ك	٣	١٦	١١	٤	–	٣.٥٣	٠.٨٢٥	موافق	٩
		%	٨.٨	٤٧.٠	٣٢.٤	١١.٨	–				
٢	عدم اقتناع المعلمات بجدوى إستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية.	ك	٢	١٦	١٠	٦	–	٣.٤١	٠.٨٥٧	موافق	١٠
		%	٥.٩	٤٧.١	٢٩.٤	١٧.٦	–				
	المتوسط العام							٣.٧٠	٠.٤٢٨	موافق	

يتّضح في الجدول (٤-١٥) أنّ مفردات الدِّراسة موافقات على معوقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٠ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدِّراسة.

ويتَّضح من النتائج في الجدول (٤-١٥) أنّ أبرز معوقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تتمثّل في العبارات رقم (٩، ٦، ٧) التي رُتِّبت تنازليًّا حسب موافقة مفردات الدِّراسة عليها، كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٩)، وهي"التباين في مستويات التربية الفكرية بين الطلبة يصعِّب من إمكانية استخدام فاعليّة تقويم واحدة مع كلّ الطلبة"، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدِّراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٧ من ٥)؛ وتفسِّر هذه النتيجة بأنّ التباين في مستويات التربية الفكرية بين الطلبة الذي يصعِّب من إمكانية استخدام فاعليّة تقويم واحدة مع كلّ الطلبة، ويزيد من الضغوط على المعلمات لاستخدام إستراتيجيات عديدة مع طالباتهن؛ مما يعوق قيامهن بتقييم طالباتهن ببرامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

٢- جاءت العبارة رقم (٦)، وهي"تكليف المعلمات بأعباء تدريسية ومهام كثيرة"، بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدِّراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٨ من ٥)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن تكليف المعلمات بأعباء تدريسيّة ومهام كثيرة يقلّل من الوقت المتاح لهنّ لعمليات التقييم؛ مما يعوق قيامهنّ بتقييم طالباتهن ببرامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية

٣- جاءت العبارة رقم (٧)، وهي"ضعف الدعم المادي وعدم توفر الأدوات والأجهزة اللازمة لتفعيل التقويم البديل في المدرسة، كشاشة العرض، وأجهزة الحاسوب"، بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات الدِّراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٢ من ٥)؛ وتفسر هذه النتيجة بأنّ ضعف الدعم المادي وعدم توفر الأدوات والأجهزة اللازمة لتفعيل التقويم البديل في المدرسة، كشاشة العرض وأجهزة الحاسوب، لا يوفّر متطلبات التقييم اللازمة للمعلمات؛ مما يعوق قيامهنّ بتقييم طالباتهن ببرامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية

ويتَّضح من النتائج في الجدول (٤-١٥) أنَّ أقل معوقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تتمثل في العبارات رقم (١، ٥، ٢) التي رُتِّبت تنازليًّا حسب موافقة مفردات الدِّراسة عليها، على النحو الآتي:

١- جاءت العبارة رقم (١)، وهي"صعوبة الإعداد والتخطيط للإستراتيجية"، بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات الدِّراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٩ من ٥)؛ وتفسّر هذه النتيجة بأن صعوبة الإعداد والتخطيط للإستراتيجية يزيد من صعوبات وجهد استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقييم؛ مما يعوق قيامهن بتقييم طالباتهن ببرامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

٢- جاءت العبارة رقم (٥)، وهي"كثرة أعداد طالبات برامج التربية الفكرية في الصف"، بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات الدِّراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٣ من ٥)؛ وتفسر هذه النتيجة بأنَّ كثرة أعداد طالبات برامج التربية الفكرية في الصف يزيد من عبء متابعة المعلمات لطالباتهن؛ مما يعوق قيامهنَّ بتقييم طالباتهن ببرامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

٣-جاءت العبارة رقم (٢)، وهي"عدم اقتناع المعلمات بجدوى إستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية"، بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة مفردات الدِّراسة عليها، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤١ من ٥)؛ وتفسّر هذه النتيجة بأنّ عدم اقتناع المعلمات بجدوى إستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية يقلّل من استخدامهن للإستراتيجيات المناسبة في عمليات التقييم لطالباتهن؛ مما يعوق قيامهن بتقييم طالباتهن ببرامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدِّراسة توصي بما يأتي:

- السعي لتقليل التّباين في مستويات التربية الفكرية بين الطلبة يساهم في رفع إمكانية استخدام فاعليّة تقويم واحدة مع كل الطلبة.
- العمل على تقليل تكليف المعلّمات بأعباء تدريسية ومهام كثيرة.
- العمل على توفير فرص التدريب لمعلمات برامج التربية الفكرية على إستراتيجيات التقويم البديل وكيفية تطبيقها.
- العمل على توفير الدعم المادي، وتوفير الأدوات والأجهزة اللازمة لتفعيل التقويم البديل في المدرسة.
- وضع لوائح وأنظمة تقويم الطالب التي تلزم المعلّمات باستخدام التقويم البديل مع طلبة التربية الفكرية.

المراجع /
المراجع العربية:

أبا حسين، وداد عبدالرحمن. (٢٠١٢). استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية portfolio-e كأداة بديلة لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية، ٤(٣٦)*، ٢٤٤ – ٢٨٢.

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٧). التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة، *المجلة العربية للتربية الخاصة، السعودية، (١١)*، ١٥٧-١٨٥.

إدارة التعليم بمحافظة الخرج. (٢٠٢١). *تقرير اللقطة المعلوماتية الإحصائية للعام الدراسي٢٠٢٠/٢٠٢١م.*

إدارة التعليم بمحافظة حوطة بني تميم. (٢٠٢١). *تقرير اللقطة المعلوماتية الاحصائية للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.*

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

البلاونة، فهمي. (٢٠١٠). أثر إستراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، *مجلة جامعة النجاح الوطنية، ٢٤(٨)*.

تمساح،إبتسام.(٢٠٢١).برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم الجدد قائم على إستراتيجيات وأدوات التقويم البديل لتنمية مهارات التقويم والمتابعة،جامعةسوهاج،*مجلةكلية التربية* ،ج٨٩، ١٢٢٣-١٢٦٥.

جابر، عبدالحميد جابر.(٢٠٠٧). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*، القاهرة، دار الفكر العربي.

حرب، ماجد؛ إبراهيم، بسام.(٢٠١٠).أثر تدريس العلوم الطبيعية باستخدام الخيال في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في الأردن، *جامعة الكويت، المجلة التربوية،ع٩٧*، ٣٩٩-٣٧٣.

الحمد، رشيد. (٢٠٠٤). *أسباب ضعف طلبة المرحلة الثانوية في العلوم*، التقرير الختامي للموسم الثقافي السادس لقطاع البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت.

حمزة، محمد؛صومان، أحمد.(٢٠١٢).مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، *مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٧(١)*، ٢٦٥-٢٨٣.
خطاب، رأفت عوض. (٢٠١٤). *مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة، الأسس والإستراتيجيات*، الدمام، مكتبة المتنبي.
الدوخي، فوزي، والشطي، يعقوب. (٢٠١٠). مدى تطبيق إستراتيجية ذي المعنى في تدريس مادتي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدارس العامة ومدارس ذوي الإحتياجات الخاصة في دولة الكويت، *مجلة دراسات الخليج والجزيرةالعربية، الكويت، ٣٦(١٣٨)*، ٤١-١٠٥
الدوسري، راشد. (٢٠١٤). التحقق من صدق الحقيبة التقييمية للطالب (البورتفوليو) في التقييم الصفي في الصف الأول الثانوي في مملكة البحرين، *مجلة الدِّراسات التربوية والنفسية، ٨(١)*، ٨٥-١٠٤.
الربيعان، عبدالله.(٢٠١٨).مستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، *مجلة التربية الخاصة*،كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، *(٢٥)*، ٣٧٣-٣٣٤.
الزهراني، محمد. (٢٠٢١).واقع التقويم البديل في التعليم العام بمحافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس،*ع(١٣٧)*، ١٣٩-١٦٢.
سلام،علي عبدالعظيم.(٢٠١٥،أغسطس). *التقويم البديل، مدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداده*[بحث مقدم]. المؤتمر العلمي الرابع والعشرون، برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، القاهرة، مصر.
شحاتة، حسن. (٢٠١٢). *المرجع في التدريس والتقويم*، القاهرة، دار العالم العربي.
الشراري، حمدة. (٢٠١٤). درجة معرفة واستخدام معلمات الدِّراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية *لإستراتيجيات التقويم البديل* [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعةاليرموك،الأردن.
الشقيرات،إبراهيم.(٢٠١٤). *فاعلية المعلمين في استخدام التقويم البديل في مدارس مديريات التربية والتعليم لإقليم* جنوب الأردن[رسالة دكتوراة غير منشورة].كليةالتربية،الأردن.
الصلوي، محمد. (٢٠١٧). واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٨)*، ٤٠٣-٤٢٢.
الضفيري، فهد، والعيدان، عايدة. (٢٠١٠). أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت، *مجلةالعلوم التربوية والنفسية،١١(١)*، ١٣-٤١.
طلبة، منى.(٢٠١٧).التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم الطالبات المعاقات ذهنيا من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي، *مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٤(٢)*، ١٢٥-١٥٥.
العرايضة، عماد. (٢٠١٤). مشكلات الطلاب المعاقين عقليا في منطقة القصيم من وجهة نظر الوالدين واقتراح حلول لهذه المشكلات، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥١)*، ١٥٧-١٨٤.
علام، صلاح الدين. (٢٠٠٤). *التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية التطبيقية الميدانية*، القاهرة، دار الفكر العربي.
علام، صلاح الدين. (٢٠٠٩). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، عمان، دار المسيرة للنشر.
علام، صلاح الدين. (٢٠١٠). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*، عمان، دار المسيرة للنشر.
عياصره، أحمد. (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية للتقويم البديل وكيفية استخدامهم له، *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية*، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، *٤(١)*، الأردن.
الفريق الوطني للتقويم. (٢٠٠٤). *إستراتيجيات التقويم وأدواته، الإطار النظري، إدارة الامتحانات والاختبارات*، الأردن، وزارة التربية والتعليم.
قعدان، هنادي أحمد، وحميدة، السيد فتوح. (٢٠١٤). *دليل التدريب الميداني للطالب/ المعلم بقسم التربية الخاصة*، الرياض، مكتبة الرشد.
المحاميد، خالد؛ والتح، أحمد.(٢٠٠٨).إستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة، عمان، دائرة المكتبة الوطنية.
المعجم الوسيط. (٢٠٠٨). *مجمع اللغة العربية*، مكتبة الشروق الدولية، *١(٤)*، ١٠٩٧

مهيدات،عبدالحكيم؛المحاسنة،إبراهيم.(٢٠٠٩). *التقويم الواقعي*. عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.
الموسى، جعفر.(٢٠١٦).واقع ممارسة معلمي الدِّراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل، *مجلة كلية التربية، ٦٤(٤)*، ٣٣-٨١.
وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٥). *دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية، المملكة العربية السعودية*، الأمانة العامة للتربية الخاصة.
وزارة التعليم. (٢٠١٤). *المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب، المملكة العربية السعودية*، الإدارة العامة للتقويم.
وزارة التعليم. (٢٠١٧). *دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية المرحلة الابتدائية الصفوف العليا، المملكة العربية السعودية*، الإدارة العامة للتعليم بالرياض.

ثانيا: المراجع الأجنبية /

Bahous,R.(2008).The self assessed portfolio: A case study. Assessment & Evaluation in Higher Education , 33 (4) , 381-393.

Bryce , G , Y. (2010). The Use of Authentic Assessment in Eligibility Determination for Early Childhood Intervention Programs. Unpublished Masters dissertation , University of Central Oklahoma , Oklahoma.

Cameto, R; et al. (2010). Teacher Perspectives of School –Level Implementation of Alternate Assessments for Students with Significant Cognitive Disabilities: a Report from the National Study on Alternate Assessments, U.S. Department of Education.

Fritz,C A.(2001).the level of teacher involvement in the vermont mathematics portfolio assessment process and instructional practices in Grade 4 classrooms. Dissertation abstracts, ph D, university of New Hampshire,USA.

Hyde,P.(2013).what makes a good secondary assessment?on achieving the aims of assessment.journal of education and practice,12(4),1735-2222.

Joyce, B., weil, M. & Calhoun,w,E.(2000). Models of Teaching.6th Ed, united states of America: RRDV.

Mueller,H.(2003).Teaching with rubrics ,the good,the bad,and the ugly.

Thurlow,M.,&Bolt,S.(2001).Empirical support for accommodations most often allowed in stste policy (synthesis report41).

Tsagari,D.(2004).is there life beyond language testing?An introduction to alternative language assessment. Center for Research in language education,CRILE Working papers,58 1-23.