

التقويم التربوي، الممارسات التدريسية، اللغة العربية.

Abstract: This research aims to identify the level of practice of Arabic language teachers in the preparatory stage regarding alternative assessment methods in the schools of Al-Hindiya district center in Karbala Governorate. The researcher adopted the descriptive approach. The research population consisted of 280 male and female teachers, from which a basic sample of 140 teachers was selected. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a questionnaire consisting of 30 items distributed across six domains. The validity and reliability of the instrument were verified using appropriate statistical methods. The results showed that the level of practicing alternative assessment methods was moderate. Statistically significant differences were found according to the gender variable in favor of males, according to the academic qualification variable in favor of bachelor's degree holders, according to teaching experience in favor of teachers with 1–10 years of experience, and according to the number of training courses attended. In light of these findings, the researcher recommended conducting training courses for Arabic language teachers, monitoring the implementation of alternative assessment methods, and developing curricula in line with the requirements of modern assessment.

مستوى ممارسة مدرسي مادة اللغة العربية
ومدرساتها في المرحلة الإعدادية لأساليب
التقويم البديل

م.د. تأميم خلف عبده
وزارة التربية / الكلية التربوية المفتوحة /
مركز كربلاء الدراسي

ttu180183@gmail.com

**The Level of Practice of Arabic
Language Teachers in the
Preparatory Stage of Alternative
Assessment Methods**

Dr. Ta'mim Khalaf Abdul Nida
Ministry of Education / Open
College of Education / Karbala
Study Center

الملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على مستوى ممارسة مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل في مدارس مركز قضاء الهندية بمحافظة كربلاء المقدسة. اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من 280 مدرساً ومدرسة، اختيرت منهم عينة أساسية بلغت 140 مدرساً ومدرسة. ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث استبانة مكونة من 30 فقرة موزعة على ستة مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة.

أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة أساليب التقويم البديل جاء متوسطاً، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، ولمتغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة من 1–10 سنوات، وكذلك تبعاً لمتغير الدورات التدريبية. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية، ومتابعة تطبيق أساليب التقويم البديل، وتطوير المناهج بما ينسجم مع متطلبات التقويم الحديث.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل، أساليب التقويم البديل، مدرسو اللغة العربية، المرحلة الإعدادية،

التقويم البديل تعزى إلى متغيرات الجنس،
والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية؟

ثانياً: أهمية البحث

تعد التربية في مفهومها الحديث عملية متكاملة تهدف إلى تنشئة الأفراد تنشئة شاملة، بما يسهم في إعدادهم ليكونوا عناصر فاعلة وصالحة في المجتمع. كما تسعى التربية المعاصرة إلى تعريف المتعلمين ببيئتهم الطبيعية والاجتماعية، وتمكينهم من التكيف مع متغيرات العصر ومواكبة تطورات المستمرة (الحساوي، 2019: 14).

وفي إطار العملية التعليمية يحتل المدرس مكانة محورية؛ فهو العنصر الأساس في نجاح المنظومة التربوية، لما يؤديه من دور إرشادي وتوجيهي في عملية التعليم وتقويمها. ومن هنا تبرز ضرورة توظيفه لأساليب تقويم حديثة تتناسب مع طبيعة المادة الدراسية وأهدافها، خاصة أن التقويم البديل يركز على المهارات الأصلية وقياس الخبرات التعليمية في مواقف متنوعة وواقعية (الهاشمي، 2024: 6).

ولا يمكن للمدرس أن يحقق أهدافه التربوية من دون وسيلة اتصال فعالة، وتتمثل هذه الوسيلة باللغة، التي تعد الأداة الرئيسة في نقل المعرفة والتفاعل داخل البيئة التعليمية (زاير وسماء، 2013: 19).

وانطلاقاً من ذلك يرى الباحث أن اللغة تمثل وسيلة دقيقة للتعبير عما يدور في ذهن ونقله إلى الآخرين، كما أنها من أبرز نتائج الفكر الإنساني، إذ تساعد المدرس على توضيح المعاني وبناء الأحكام والاستنتاجات. ولأن اللغة تؤدي دوراً جوهرياً في مختلف مجالات الحياة، فإن اللغة العربية تحظى بمكانة خاصة؛ فهي لغة استطاعت مواجهة التحديات والحفاظ على أصالتها ومكانتها عبر الزمن، وما زالت تحتفظ ببريقها وريادتها (زاير وسماء، 2013: 30).

وقد انعكس ذلك بوضوح على الميدان التعليمي، إذ أصبح النجاح في اللغة العربية أساساً للنجاح في بقية المواد، لكونها لغة التعليم والتحصيل والمعرفة، والطريق الذي يسلكه الطالب لفهم العلوم المختلفة (أبو الضعاع، 2007: 39).

ولكي تحقق اللغة العربية أهدافها التربوية بصورة فاعلة، لا بد من وجود مناهج تعليمية تواكب تطورات

Keywords: Alternative Assessment, Alternative Assessment Methods, Arabic Language Teachers, Preparatory Stage, Educational Assessment, Teaching Practices, Arabic Language.

المبحث الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث الحالي في هيمنة أساليب التقويم التقليدية التي تركز غالباً على الجوانب المعرفية البسيطة، من خلال أسئلة نظرية تعتمد على الورقة والقلم، بحيث يصبح قياس التحصيل في أدنى مستوياته هو الغاية الأساسية. ونتيجة لذلك، لا يدرك الطالب مستواه الحقيقي أو مدى إتقانه للمهارات والمعارف إلا بعد انتهاء العملية التعليمية، الأمر الذي يحرمه من فرصة معالجة نقاط الضعف أو إعادة تعلم المهارات التي أظهرت نتائج التقويم عدم تمكنه منها. وتعززت هذه المشكلة من خلال اطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة عبد الحافظ (2013) ودراسة بني خالد (2018)، إذ أجمعت هذه الدراسات على وجود ضعف لدى المدرسين في استخدام مهارات التقويم التربوي البديل. كما أشارت إلى أن هذا الضعف لا يقتصر على مرحلة دراسية معينة، بل يمتد ليشمل مختلف المراحل التعليمية.

وترجع معظم تلك الدراسات أسباب هذا الضعف إلى اعتماد المدرسين على أساليب التقويم التقليدي بصورة شبه كاملة، مع قلة استخدامهم لأساليب التقويم البديل مثل ملفات الإنجاز، وخرائط المفاهيم، وملاحظة الأداء. إضافة إلى ذلك، هناك قصور في تدريب المدرسين على مهارات التقويم البديل ضمن مناهج اللغة العربية، إلى جانب اعتقاد شائع لدى بعضهم بأن التقويم التقليدي أكثر عدالة وأسهل في تحقيق الأهداف التعليمية.

وفي ضوء ذلك، يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى ممارسة مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ممارسة مدرسي اللغة العربية لأساليب

1. تتبع أهمية اللغة من كونها إحدى أبرز وسائل التواصل الاجتماعي، إذ تستخدم في نقل الأفكار والقيم والمبادئ بين الأفراد، سواء أكان ذلك بصورة ملفوظة أم غير ملفوظة، مما يجعلها أداة أساسية في بناء العلاقات الإنسانية وتعزيز التفاعل داخل المجتمع.

2. كما تبرز أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، فضلاً عن مكانتها الحضارية والثقافية التي جعلتها من أهم اللغات وأكثرها ارتباطاً بالهوية العربية والإسلامية.

3. وتتجلى كذلك أهمية أساليب التقويم البديل في كونها من المهارات الأساسية التي تسهم في تحقيق التقويم التربوي الفاعل، لما توفره من أدوات متنوعة تساعد على قياس أداء الطلبة بصورة أكثر شمولاً وواقعية، الأمر الذي يستدعي تفعيلها داخل المنظومة التعليمية الحديثة.

4. وتزداد أهمية البحث أيضاً من أهمية المرحلة الإعدادية نفسها، لأنها تمثل مرحلة مفصلية يبدأ فيها الطالب بالتخصص في الدراسة العلمية أو الأدبية، وهو ما يجعلها من المراحل المؤثرة في تحديد مستقبله الأكاديمي.

أما الأهمية التطبيقية للبحث، فيمكن توضيحها من خلال ما يأتي:

1. إن الأساليب التي يعتمدها الباحث قد تمثل مرجعاً يمكن للباحثين الآخرين الاستفادة منه في دراساتهم وبحوثهم النظرية أو التطبيقية المتعلقة بأساليب التقويم البديل ومهاراته.

2. يمكن أن تسهم نتائج البحث في تقديم مؤشرات واضحة حول أثر مهارات التقويم البديل، بما يساعد على تطوير قدرات المدرسين في مجال التقويم البنائي والختامي، من خلال الأنشطة والبرامج والفعاليات التربوية والتعليمية المختلفة.

3. إن الكشف عن مستوى ممارسة أساليب التقويم البديل من قبل المدرسين سيوفر رؤية أوضح للمُشرفين التربويين والقائمين على المناهج الدراسية، بما يساعدهم في تقييم هذه المستويات

المجتمع واحتياجاته، لأن المنهج يمثل محور العملية التربوية وأحد أهم عناصرها (إسماعيل، 2022: 6). ومن المعروف أن أي منهج تربوي يستند إلى نظرية تربوية تنطلق بدورها من فلسفة المجتمع وعقيدته ونظريته إلى الحياة والإنسان، وهو ما ينعكس على أساليب التفكير والتواصل المعتمدة داخل العملية التعليمية (مذكور، 2001: 13).

وعند النظر إلى المنهج الحديث بوصفه نظاماً متكاملًا، نجد أنه يتكون من عناصر مترابطة ومتفاعلة، تشمل الأهداف، والمحتوى، والكتب، والأنشطة، واستراتيجيات التدريس وطرائقه، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم (الجابري وآخرون، 2011: 18).

وبما أن التقويم يمثل جزءاً أساسياً من المنظومة التعليمية الحديثة، أصبح من الضروري تجاوز الأساليب التقليدية التي تركز على المستويات الدنيا من المجال المعرفي، والاتجاه نحو التقويم البديل بوصفه نظاماً أكثر شمولاً وفاعلية. فهذا النوع من التقويم لا يقتصر على قياس التحصيل فقط، بل يهتم بالمهارات والسلوكيات، ويساعد في الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى الطلبة بصورة أدق، فضلاً عن كسره لرتابة الاختبارات التقليدية (الهاشمي، 2024: 10).

ومع ما تحظى به مادة اللغة العربية من أهمية في المرحلة الإعدادية، وما أكدته الدراسات التربوية الحديثة من أثر التقويم البديل في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية الإبداع والابتكار وبناء شخصية متكاملة قادرة على مواجهة التحديات، تبرز الحاجة الملحة إلى اعتماد هذا النوع من التقويم داخل البيئة التعليمية، ومن هذا المنطلق يرى الباحث ضرورة إجراء دراسة تتناول مستوى ممارسة مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل، لما لذلك من أهمية في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

وبناءً على ما تقدم تتحدد أهمية البحث في ما يمكن أن يضيفه من جوانب نظرية وتطبيقية تسهم في إثراء المعرفة التربوية، وتطوير أساليب التقويم المعتمدة في تدريس اللغة العربية فالأهمية النظرية تكمن فيه:

3. **الحد المكاني:** المدارس الإعدادية في مركز قضاء الهندية التابعة لمديرية تربية قسم الهندية التابع لمديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة.
4. **الحد الموضوعي:** مستوى ممارسة مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل.

خامساً: تحديد المصطلحات

1. **الممارسة**
عرفها النصيان وعبد الكريم (2022) بأنها عملية مخططة ومقصودة تهدف إلى تكوين صورة واضحة عن الممارسات التي يقوم بها المدرس، وتشمل مجموعة من أنشطة التعليم والتعلم وإجراءات التدريس في مراحله الثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم (النصيان وعبد الكريم، 2022: 9).
- ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها مستوى استخدام مدرسي اللغة العربية لأساليب وأدوات التقويم البديل أثناء عملية تعليم طلبة المرحلة الإعدادية وتقويمهم، ويتحدد هذا المستوى من خلال الدرجة التي يحصل عليها المدرس في المقياس الذي أعده الباحث لأغراض الدراسة.

2. **مدرسو مادة اللغة العربية**
عرف روقية وأتيك (2011) المدرس بأنه المربي المؤهل الذي تتمثل وظيفته الأساسية في التربية والتعليم والتدريس والتوجيه والتدريب، إضافة إلى تقدير المتعلم وتقويمه في مختلف المراحل الدراسية، سواء أكانت ابتدائية أم ثانوية (Rugaiyah & Atiek, 2011: 6).

أما اللغة العربية، فقد عرفها الغلاييني (1994) بأنها الألفاظ والكلمات التي يعبر بها العرب عن أغراضهم وأفكارهم، وقد وصلت إلينا عن طريق النقل، وحفظها القرآن الكريم والأحاديث الشريفة وما رواه الثقات من منثور العرب ومنظومهم (الغلاييني، 1994: 7).

وفي السياق نفسه عرف مدرس اللغة العربية بأنه الشخص الذي يتولى تدريس اللغة العربية للطلبة بهدف تحقيق الأهداف التعليمية، ويضطلع بمسؤولية تنمية الجوانب الروحية والجسدية والفكرية لديهم، إلى جانب دوره بوصفه موجهاً ومحفزاً وميسراً للعملية التعليمية، يسهم في اكتشاف قدرات الطلبة وتنميتها

وتحديد مدى الرضا عنها أو الحاجة إلى تطويرها.

4. كما يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد برامج تدريبية موجهة للمدرسين والمدرسين التربويين، بهدف تطوير أساليب التقويم وتحسين فاعليتها داخل البيئة التعليمية.

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1. بناء أداة لأساليب التقويم البديل لمادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.
2. التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية.
3. التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، أناث).
4. التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير العمر.
5. التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).
6. التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية.
7. التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

رابعاً: حدود البحث

1. **الحد البشري:** مدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس مركز قضاء الهندية التابعة لمديرية تربية قسم الهندية التابع لمديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة.
2. **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2025-2026)

ويحصل أحدهم على درجة مرتفعة، كأن تكون (90%) مثلاً، فإنه يصدر حكماً بأن مستوى الطالب ممتاز ويستحق النجاح. ويرى الهويدي (2004) أن التقويم يعني إعطاء قيمة لشيء ما وفق معايير محددة مسبقاً (الهويدي، 2004: 24). ومن خلال ذلك يتضح أن التقويم لا يقتصر على القياس فقط، بل يتضمن أيضاً إصدار حكم أو تقدير يستند إلى نتائج ذلك القياس، وقد يكون هذا التقدير كمياً أو نوعياً.

ومع التطورات التكنولوجية المتسارعة والتحديات التي شهدتها القرن الحادي والعشرون، ظهرت دعوات متزايدة إلى تطوير أساليب تقويم الطلبة والمدرسين بما ينسجم مع متطلبات العملية التعليمية الحديثة. وفي هذا السياق أكدت الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم أن أي محاولة لإصلاح المناهج الدراسية ينبغي أن تتضمن تطوير أساليب تقويم الطلبة بوصفها محوراً أساسياً في العملية التعليمية. كما دعا أصحاب النظرية المعرفية إلى تجاوز أساليب التقويم التقليدية، لكونها عاجزة عن قياس مستويات التفكير العليا لدى الطلبة (الهاشمي، 2024: 22).

ويعرف التقويم البديل بأنه عملية تعتمد على قياس أداء المتعلم في مهام حقيقية وواقعية، باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب مثل الملاحظة، والتقويم الذاتي، وخرائط المفاهيم، والمقابلات، والاختبارات الشفوية، واختبارات الكتابة الإبداعية، وغيرها من الأدوات التي تهدف إلى جمع المعلومات من أجل التشخيص والتقدير وإصدار الأحكام المتعلقة بمدى اكتساب الطالب للمعارف والمهارات والاتجاهات، فضلاً عن تقويم فاعلية العملية التعليمية والمناهج الدراسية (مجيد، 2011: 55).

(2) أهمية التقويم البديل

يحظى التقويم بأهمية كبيرة في إنجاح العملية التربوية، لما له من دور مؤثر وفاعل في مختلف جوانب التعليم والتعلم، وتتجلى أهميته في عدد من الجوانب، منها:

(أ) يسهم في تدريب المتعلم على تقويم ذاته، والحكم على أدائه، والتعرف إلى اتجاهاته وميوله وقدراته، ومدى تحقيقه لأهدافه التعليمية.

بما يساعد على إعداد شخصية متكاملة ومتوازنة (سيتويواتي، 2023: 2).

3. التقويم البديل

عرفه علام (2009) بأنه نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام واقعية تعكس قدرته على توظيف المعارف والمهارات الأساسية بصورة فاعلة، ويتم تقدير أدائه وفق مستويات معيارية متدرجة تعتمد على جودة الأداء ونوعيته (علام، 2004: 92).

واستناداً إلى ما تقدم وضع الباحث تعريفاً نظرياً للتقويم البديل يتمثل في جميع الإجراءات والخطوات التي يعتمدها مدرسو ومدرسات اللغة العربية في تقويم طلبتهم، والتي تشمل أساليب التقويم التقليدي المعتمدة على الدرجات والاختبارات، إضافة إلى الأساليب الحديثة التي تركز على التفاعل والمشاركة داخل غرفة الصف وفق توجهات التربية المعاصرة. أما التعريف الإجرائي للتقويم البديل: فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عند إجابته عن فقرات المقياس الذي أعده الباحث لأغراض البحث العلمي.

4. المرحلة الإعدادية

تعد المرحلة الإعدادية إحدى المراحل الأساسية في السلم التعليمي، وتأتي بعد المرحلة المتوسطة، إذ يبدأ فيها الطالب بالتخصص في الفرعين العلمي أو الأدبي، وتمثل مرحلة مهمة في إعداد الطلبة للحياة الجامعية وتنمية قدراتهم الفكرية والمعرفية والاجتماعية وتضم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (14-17) سنة (الشود، 2016: 22).

المبحث الثاني: جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: الجوانب النظرية

1) مفهوم التقويم البديل

يختلف مفهوم التقويم في المجال التربوي عن التقويم الذي يمارسه الإنسان في حياته اليومية؛ فالفرد بطبيعته يقوم الكثير من الأمور التي يواجهها في مختلف جوانب حياته، إذ يقوم الأشياء التي يشتريها، والكتب التي يقرأها، وغير ذلك من المواقف اليومية (علام، 2009: 19).

أما في المجال التربوي، فيعرف التقويم بأنه عملية تهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلم. فعندما يجري المدرس اختباراً لطلابه

(ج) توفير بيانات ومعلومات تفصيلية عن أداء الطلبة، بما يسهم في تحسين عملية التعليم وتطوير المناهج الدراسية، ويمكن أن تكون هذه البيانات كمية أو نوعية.

(د) مساعدة المدرسين في تحديد صعوبات الفهم لدى الطلبة، والتخطيط للمسارات التعليمية المناسبة لمعالجتها.

(هـ) تقويم المعرفة والفهم والمهارات والاتجاهات والقيم والدافعية، إضافة إلى قياس مهارات التفكير العليا ومدى فاعلية المخرجات التعليمية في مواقف الحياة الواقعية.

(و) تشجيع الطلبة على التأمل الذاتي وتنمية مهارات الضبط الذاتي، من خلال اعتماد التقويم على مصادر متعددة للمعلومات وأدوات متنوعة (علام، 2009: 152).

4) خصائص التقويم البديل

إن التقويم في العملية التعليمية ليس نشاطاً بسيطاً كما قد يظن البعض، بل يعد عملية معقدة تتضمن مجموعة من الأنشطة والإجراءات المنظمة التي تنفذ وفق خطوات علمية محددة. وللتقويم الجيد مجموعة من الخصائص والشروط التي تميزه، من أبرزها ما يأتي:

(أ) لا يعد التقويم مرادفاً للقياس أو التقييم، لذلك فمن الخطأ اختزال التقويم في الامتحانات فقط أو اعتبارها الأداة الوحيدة للتقويم التربوي.

(ب) لا يقتصر التقويم على إصدار الأحكام المتعلقة بالعملية التعليمية، بل إن إصدار الحكم يمثل مرحلة واحدة فقط، إذ يتبع ذلك اتخاذ قرارات وإجراءات علاجية وإصلاحية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية.

(ج) لا يعد غاية بحد ذاته، بل هو وسيلة تسهم في تطوير عمليتي التعليم والتعلم والارتقاء بهما.

(د) يتسم بالإيجابية، لأنه يسعى دائماً إلى تحسين المنظومة التعليمية والوصول بها إلى أفضل

(ب) يساعد في الكشف عن مدى فاعلية النظام التربوي والبرامج التعليمية المختلفة.

(ج) يوفر بيانات وإحصاءات تتعلق بمستوى الإنجاز، بما يسهم في إعداد التقارير الخاصة بالمسؤولين وأولياء الأمور.

(د) يساعد في تشخيص الصعوبات التي تواجه المدرس أو الطالب أو المنهج أو الإدارة المدرسية، ومن ثم اقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها.

(هـ) يكشف مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة، إذ يوضح مستوى نمو الطلبة من جهة، ومدى نجاح المدرس في توظيف طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأدوات التقويم الحديثة من جهة أخرى (الهاشمي، 2024: 17-18).

(و) يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويمنح كل طالب فرصة للتعبير عن قدراته وإمكاناته بأساليب متنوعة.

(ز) يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم والمعلم ونحو ذواتهم.

(ح) يقدم للمتعلمين مهام وأنشطة ذات قيمة واقعية ترتبط بحياتهم اليومية، مما يدفعهم إلى التفكير وطرح الأسئلة والبحث عن البدائل وإصدار الأحكام (الزعوري وسمير، 2023: 505).

ومن هنا يرى الباحث أن أهمية التقويم البديل في المرحلة الإعدادية تكمن في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية، والانتقال من أسلوب التلقين التقليدي إلى أسلوب يعتمد على الأداء والتفاعل والتطبيق العملي.

3) أهداف التقويم البديل

يسعى التقويم البديل إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، من أبرزها:

(أ) مراقبة تقدم الطلبة وتوثيق مدى تحقيقهم للمستويات والتوقعات الأكاديمية المطلوبة.

(ب) التركيز على قياس تحصيل الطلبة في الجانبين المعرفي والمهاري معاً، والعمل على توثيق ذلك بصورة دقيقة.

(ط) يتصف بالموضوعية، لأن نتائجه لا تتأثر بالأراء الشخصية أو الميول الذاتية للقائمين عليه.

(ي) يتميز بالتطور، إذ ينبغي أن تتطور أساليبه وأدواته وإجراءاته باستمرار لمواكبة المستجدات والتطورات في مجال التعليم (علام، 2009: 42).

ويرى الباحث أن خصائص التقويم البديل تجعل منه أسلوباً أكثر فاعلية من الأساليب التقليدية، لما يوفره من شمولية ومرونة وواقعية في تقويم أداء الطلبة، فضلاً عن قدرته على تحسين العملية التعليمية بصورة مستمرة من خلال التغذية الراجعة والتطوير المستمر.

5) الاختلاف بين التقويم التقليدي والبديل

يختلف التقويم التقليدي عن البديل في عدة خصائص يمكن توضيحها في الجدول الآتي:

جدول (1) يوضح الاختلاف بين التقويم التقليدي والتقويم البديل (عودة، 2005: 40)

التقويم البديل	التقويم التقليدي
يأخذ شكل مهام حقيقية، إذ يطلب من الطلاب إنجازها أو أدائها	يأخذ شكل الاختبارات التحصيلية أو الأسئلة الكتابية وقد لا يكون لها صلة بواقع الطلاب
يطلب من الطلاب تطبيق مهاراتهم ومعارفهم ودمجها لإنجاز المهمة	يطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق لهم دراستها
يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (التحليل، التركيب، التقسيم)	يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا (التذكر والاستيعاب) لإنجاز المهمة
يستغرق لإنجاز المهمة وقتاً طويلاً نسبياً لعدة ساعات	تستغرق الإجابة عن الاختبارات وقتاً قصيراً
يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة	تكون إجابات الطلاب على الأسئلة فردية
يتم تقدير أداء الطلاب بناءً على موازين تقدير	يقدر أداء الطلاب في الاختبار بالعلامات التي حصلها عليها بناءً على صحة إجاباتهم على الأسئلة
يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب منها اختبارات الأداء، حقائق الإنجاز وغيرها.	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات محددة كالكتابية التحصيلية

أ) التقويم القائم على الملاحظة

يعتمد هذا النوع من التقويم على متابعة سلوك الطالب وأدائه داخل المواقف التعليمية، ثم وصف ذلك الأداء بصورة لفظية منظمة. ويعد من أساليب التقويم النوعي، إذ يقوم المدرس بتسجيل ملاحظاته حول سلوك الطالب خلال فترة زمنية محددة، مع ضرورة

مستوى ممكن، بما ينعكس على جودة مخرجاتها.

(هـ) يقوم على أسس علمية واضحة، إذ يستند إلى قواعد وإجراءات منظمة ومدرسة بعناية (صبري، 2006: 223).

(و) يتميز بالاستمرارية، فهو لا يقتصر على نهاية العملية التعليمية، بل يرافق جميع مراحلها بدءاً من التخطيط مروراً بالتنفيذ والمتابعة وحتى التقويم النهائي.

(ز) يتصف بالشمولية، لأنه لا يركز على نتائج التعلم لدى الطالب فقط، بل يشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية، مثل المدرس، والمتعلم، والمنهج، والبيئة التعليمية، والإدارة المدرسية.

(ح) يتسم بالواقعية، إذ ينبغي أن يعكس الواقع الحقيقي لعناصر العملية التعليمية، بما يساعد على إصدار أحكام دقيقة وموضوعية.

6) أساليب التقويم البديل

تتعدد أساليب وأنماط التقويم البديل تبعاً لاختلاف المهام التعليمية والمهارات المراد تقويمها، لذلك ظهرت مجموعة من الأساليب التي تسعى إلى تقديم صورة أكثر شمولاً ودقة عن أداء المتعلم، ومن أبرز هذه الأساليب ما يأتي:

النحوية والبلاغية والأدبية، بدلاً من الاعتماد على الحفظ والتلقين فقط. ويسهم كذلك في تنمية التفكير المنظم لدى الطلبة، ويشجعهم على الربط بين المعلومات وتحليلها، الأمر الذي يجعل عملية التعلم أكثر عمقاً وفاعلية، ويمنح المدرس صورة أوضح عن مستوى استيعاب الطلبة للمادة الدراسية.

(ج) التقويم القائم على ملف الأعمال (البورتفوليو)

يقصد بملف الأعمال مجموعة منظمة من إنجازات الطالب وأعماله التي تعكس جهوده وتحصيله الدراسي وطريقة تفكيره. ويتضمن هذا الملف أنواعاً متعددة من أدوات التقويم، منها الشفوية والتحريرية والرسمية وغير الرسمية، مما يجعله وسيلة فعالة لقياس مدى اكتساب الطالب للمفاهيم والمهارات والقيم المختلفة. كما يسهم ملف الأعمال في تشجيع الطالب على التأمل الذاتي والمشاركة الفاعلة في عملية التعلم، إذ يتحول من متلقٍ سلبي إلى متعلم نشط يسهم في بناء المعرفة ونقلها (السيد علي، 2011: 383-384). ويرى شاهين (2007) أن ملف الأعمال يمثل مجموعة من أعمال الطالب التي يمكن تقويمها وفق معايير محددة مسبقاً، مثل بطاقات الملاحظة، وقوائم المراجعة، ومقاييس التقدير، إضافة إلى التقارير والأدوات المختلفة التي يقدمها الطالب (شاهين، 2007: 6). ويرى الباحث أن التقويم القائم على ملف الأعمال يعد من الأساليب الفاعلة في تقويم طلبة اللغة العربية، لأنه يتيح للمدرس متابعة تطور أداء الطالب بصورة مستمرة، من خلال ما يقدمه من أعمال وإنجازات متنوعة خلال مدة التعلم. كما يساعد هذا الأسلوب على الكشف عن قدرات الطلبة في التعبير والكتابة والتحليل وتنظيم الأفكار، فضلاً عن دوره في تنمية الشعور بالمسؤولية والثقة بالنفس لديهم. ويمنح ملف الأعمال صورة أكثر شمولاً عن مستوى الطالب مقارنة بالاختبارات التقليدية، لأنه لا يعتمد على اختبار واحد، بل على مجموعة من الأنشطة والمهام التي تعكس مستوى تقدمه الحقيقي في تعلم اللغة العربية.

(د) التقويم القائم على الأداء المقابلات والاختبارات الشفوية

- تقويم القائم على الأداء بالمقابلات

تنوع مصادر المعلومات من أجل التعرف على ميول الطالب واهتماماته، إذ توفره الملاحظة من دلائل مباشرة عن عملية التعلم (العجري، 2023: 260). وتنقسم الملاحظة إلى نوعين:

1. **الملاحظة البسيطة:** وهي التي تعتمد على المشاهدة والاستماع بصورة تلقائية، حيث يلاحظ المدرس السلوك كما يحدث في المواقف الحقيقية دون تخطيط مسبق.
2. **الملاحظة المنظمة:** وهي ملاحظة مخطط لها مسبقاً، تحدد فيها المعايير والزمان والمكان وظروف الملاحظة بدقة (الجابري، 2011: 139).

ويرى الباحث أن التقويم القائم على الملاحظة يمكن المدرس من متابعة أداء الطالب وسلوكه قبل التعلم وإثناؤه وبعده، الأمر الذي يتطلب تخطيطاً واعياً وتنظيماً دقيقاً، حتى تكون الملاحظات موضوعية وذات فائدة حقيقية في تقويم أداء الطلبة.

(ب) التقويم القائم على خرائط المفاهيم

تعد خرائط المفاهيم من الأساليب الحديثة التي تستخدم في التقويم البديل، وهي عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية أو متعددة الأبعاد توضح العلاقات بين المفاهيم بطريقة هرمية، بحيث يوضع المفهوم الرئيس في أعلى الخريطة، وتدرج تحته المفاهيم الفرعية الأقل عمومية، مع وجود روابط تظهر طبيعة العلاقة بينها (السيد علي، 2011: 381). وتساعد خرائط المفاهيم على تحقيق التعلم ذي المعنى، لأنها توضح البنية المفاهيمية للمادة الدراسية، كما يمكن استخدامها أداة تشخيصية وعلاجية للكشف عن مدى فهم الطالب للعلاقات بين المفاهيم المختلفة. ومن خلال هذه الخرائط يستطيع المدرس التعرف إلى التصورات التي يمتلكها الطلبة حول المادة الدراسية، ومن ثم تقديم تغذية راجعة تساعد على تعديل المفاهيم الخاطئة أو تطويرها (زيتون، 2007: 660-661).

ويرى الباحث أن التقويم القائم على خرائط المفاهيم يعد من الأساليب المهمة التي يمكن أن تسهم في تطوير تدريس اللغة العربية، لما يوفره من قدرة على تنظيم الأفكار والمفاهيم اللغوية بصورة مترابطة وواضحة. كما يساعد هذا الأسلوب المدرس على الكشف عن مدى فهم الطلبة للعلاقات بين المفاهيم

مباشرة، وتستخدم بكثرة في تدريس اللغة العربية لقياس قدرة الطلبة على الفهم والتعبير والتمييز بين الموضوعات المختلفة (الجلاد، 2004: 408). ويرى الباحث أن الاختبارات الشفوية من الأساليب المهمة في تدريس اللغة العربية، لأنها تساعد على قياس قدرة الطلبة على الفهم السريع والتعبير السليم وربط المعلومات واستنتاج المعاني. كما تمكن المدرس من اكتشاف نقاط الضعف لدى الطلبة بصورة مباشرة، وتوفير تغذية راجعة فورية تساعد في تحسين عملية التعلم، فضلاً عن دورها في تنمية مهارات الإلقاء والمناقشة والحوار.

هـ) التقويم القائم على اختبارات الكتابة الإبداعية المقننة

يرى خصاونة (2008) أن الكتابة الإبداعية تمثل نتاجاً لتفاعل مجموعة من المهارات العقلية واللغوية التي تمكن الطالب من اختيار الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب التي تعبر بوضوح عن أفكاره ومعانيه بصورة مترابطة ومتناسقة (خصاونة، 2008: 58).

ويرى الباحث أن اختبارات الكتابة الإبداعية تعد وسيلة مهمة للكشف عن قدرة الطالب على التعبير عما يدور في ذهنه، ونقل أفكاره إلى الآخرين بطريقة واضحة ومنظمة، فضلاً عن دورها في تنمية قدراته على التحليل والاستنتاج وإصدار الأحكام. كما أن اختبارات الكتابة الإبداعية تسهم في تنمية قدرات الطلبة اللغوية والفكرية، لأنها تمنحهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بأسلوب منظم وواضح. كما تساعد على تنمية مهارات التخيل والتحليل والاستنتاج واختيار الألفاظ المناسبة، فضلاً عن دورها في تطوير قدرة الطلبة على بناء التراكيب اللغوية السليمة والتعبير الكتابي الإبداعي في مادة اللغة العربية.

و) التقويم القائم على مهارات التقويم الذاتي

يعد التقويم الذاتي من الأساليب المهمة في التقويم البديل، إذ يساعد الطالب على متابعة تعلمه وتقويم أدائه بنفسه. ويرى الهندي (2009) أن هذا النوع من التقويم يسهم في تعزيز التعلم المستقل، وزيادة دافعية الطالب، وتنمية قدرته على التأمل وتحليل أدائه وتطويره بصورة مستمرة (الهندي، 2009: 226).

يقوم هذا النوع من التقويم على عقد لقاء مباشر بين المدرس والطالب بهدف جمع معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين. ويعرف الجابري (2011) المقابلة بأنها عملية شفوية تتم بين شخصين أو أكثر، يطرح خلالها المدرس مجموعة من الأسئلة للحصول على معلومات وبيانات من المتعلمين (الجابري، 2011: 113). ويعد التقويم القائم على الأداء بالمقابلات من الأساليب التي تساعد على متابعة تقدم الطالب في ضوء نواتج التعلم المطلوبة، إذ يطلب من الطالب تقديم إجابات توضح مستوى فهمه ومهاراته، بخلاف الاختبارات التقليدية التي تعتمد غالباً على اختيار الإجابة الصحيحة فقط. ومن أهم مزايا هذا الأسلوب أنه ينمي مهارات الحوار والكتابة والتفكير وإصدار الأحكام لدى الطلبة، كما يمنحهم فرصة توضيح أفكارهم والدفاع عنها بصورة منظمة (زيتون، 2007: 639).

ويرى الباحث أن التقويم القائم على المقابلات يساعد مدرسي اللغة العربية على التعرف بصورة مباشرة إلى أفكار الطلبة واتجاهاتهم ومدى فهمهم للمادة الدراسية، كما يمنح الطلبة فرصة للتعبير عن آرائهم ومناقشة أفكارهم بحرية. ويسهم هذا الأسلوب في تنمية مهارات الحوار والتواصل اللغوي لديهم، فضلاً عن دوره في تعزيز الثقة بالنفس وتحسين قدرة الطلبة على التحليل والاستنتاج.

• التقويم القائم على الاختبارات الشفوية:

في هذا النوع من التقويم يوجه المدرس أسئلة شفوية إلى الطلبة، ويطلب منهم الإجابة عنها بصورة مباشرة، بهدف التعرف إلى مدى فهمهم للمادة الدراسية وقدرتهم على التعبير عن أفكارهم.

وتبرز أهمية الاختبارات الشفوية في قدرتها على قياس مهارات المناقشة والحوار وسرعة التفكير وربط المعلومات واستخلاص النتائج، فضلاً عن دورها في تشخيص بعض صعوبات التعلم وتقديم تغذية راجعة فورية للمدرس حول مدى فهم الطلبة للمادة التعليمية (صبري، 2006: 235-236). كما يرى الجلاد (2004) أن الاختبارات الشفوية تستخدم للكشف عن جوانب لا تستطيع الاختبارات التحريرية قياسها، وتساعد في معالجة جوانب الضعف بصورة

ولصالح الإناث، في حين لم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات على مراحل تعليمية مختلفة. (بني خالد، 2018: 1).

دراسة (الزغبى، 2019) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما) على درجة ممارسة المعلمين لأساليب التقويم البديل. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، مكونة من (29) فقرة، ومقسمة إلى خمسة مجالات وهي: (التقويم المعتمد على الأداء، التقويم المعتمد على الورقة والقلم، التقويم المعتمد على الملاحظة، التقويم المعتمد على المقابلات، التقويم المعتمد على التقويم الذاتي). تكونت عينة الدراسة من (603) معلماً ومعلمة تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية منهم (286) معلماً، و(317) معلمة، توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل جاءت مرتفعة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى لأثر الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من 10 سنوات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة. وبناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة أوصى الباحث بتوجيه المعلمين نحو استخدام استراتيجية التقويم الذاتي، وأخذ وزارة التربية الكويتية بعين الاعتبار أساليب التقويم البديل عند تطوير المناهج (الزغبى، 2019: 1-81).

دراسة (العلوي وحاجي، 2023) هدف البحث إلى معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة

كما أشار النصيان وعبد الكريم (2021) إلى أن التقويم الذاتي من أكثر أساليب التقويم البديل أهمية، لأنه يعتمد على مشاركة الطالب في تقويم إنجازاته، ويساعده على فهم ذاته والتعرف إلى نقاط القوة والضعف لديه، إضافة إلى دوره في تنمية مهارة التعلم مدى الحياة وتحسين العلاقة بين الطالب والمدرس من خلال الحوار والمناقشة المستمرة. وفي هذا النوع من التقويم يقتصر دور المدرس على تقديم الملاحظات والتغذية الراجعة التي تدعم عمل الطالب وتساعد على تطوير أدائه دون توجيه اللوم أو النقد المباشر. (النصيان، وعبد الكريم، 2021: 12).

ويرى الباحث أن التقويم الذاتي يعد من الأساليب المهمة التي تساعد الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم، إذ يدفعهم إلى مراجعة أدائهم وتقويم إنجازاتهم بصورة مستمرة. كما يساهم في تنمية مهارات التأمل الذاتي والثقة بالنفس، ويجعل الطالب أكثر وعياً بنقاط القوة والضعف لديه، الأمر الذي يساعده على تحسين مستواه الدراسي وتطوير قدراته في تعلم اللغة العربية بصورة أكثر استقلالية وفاعلية.

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة (بني خالد، 2018) هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الاستخدام استراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها، وقد تكون أفراد الدراسة من (207) معلم ومعلمة ممن يدرسون الطلبة في المرحلة الأساسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لقياس مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل، إذ تكونت من (21) فقرة موزعة إلى أربع استراتيجيات هي: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة واستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل واستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، كذلك تم تطوير مقياس اتجاهات تكون من (21) فقرة، ولقد تم التحقق من دلالات الصدق والثبات لهما. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل بدرجة مرتفعة، واتجاهاتهم نحو التقويم البديل ككل كانت إيجابية وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

الذات، الأقران، بالتواصل، بخرائط المفاهيم، والتقدير اللفظي)، أما الثانية فتكونت من (21) فقرة لقياس صعوبات استخدامهم لها، وطبقت الاستبانة على عينة تكونت من (55) مدرسا ومدرسة، تم اختيارهم عشوائيا من مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية في محافظة ذي قار خلال العام الدراسي (2021-2022)، وأظهرت النتائج ما يلي:

(أ) إن درجة ممارسة مدرسي الجغرافية في المرحلة الإعدادية لاستراتيجيات التقويم البديل عالية.

(ب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسطات درجة ممارسة مدرسي مادة الجغرافية في المرحلة الإعدادية لاستراتيجيات التقويم البديل في أبعاد الدارسة السبعة تبعاً لمتغير الجنس.

(ج) إن أبرز صعوبات استخدام مدرسي مادة الجغرافية لاستراتيجيات التقويم البديل هي (البرامج التدريبية غير مجدية روتينياً). (جاسم، 2023 : 1571-1594).

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسات السابقة في اهتمامها بأساليب التقويم البديل وأثرها في العملية التعليمية، إلا أنها اختلفت في أهدافها ومناهجها وعيناتها. فقد هدفت دراسة بني خالد (2018) فقد هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل واتجاهاتهم نحوها، واعتمدت المنهج الوصفي على عينة من معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، وأظهرت نتائجها أن درجة الاستخدام كانت مرتفعة والاتجاهات إيجابية. كما هدفت دراسة الزغبى (2019) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل في الكويت، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي على عينة من المعلمين والمعلمات، وأظهرت نتائجها ارتفاع درجة الممارسة. في حين هدفت دراسة العلوي وحاجي (2023) إلى معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل والمعوقات التي تواجه تطبيقها، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي على عينة من معلمي المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائجها ارتفاع درجة التوظيف مع وجود معوقات

الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم، وبيان أثر متغيرات: الجنس، والخبرة، وساعات التدريب في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل، ومعوقات ذلك من وجهة نظرهم، واعتمدت الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وصممت استبانة لجمع المعلومات، طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما ومعلمة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها طبقت على عينة تكونت من (455) معلما ومعلمة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت الباحثة إلى الآتي: حصول توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل على درجة كبيرة، حيث جاءت في المرتبة الأولى (استراتيجية مراجعة الذات)، تليها (استراتيجية التقويم بالملاحظة)، ثم (استراتيجية التقويم بالتواصل)، وأخيرا (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء)، وجاءت معوقات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل بدرجة كبيرة -من وجهة نظرهم- حيث جاءت في المرتبة الأولى (معوقات مرتبطة بأولياء أمور الطلبة)، ثم (معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية)، ثم (معوقات مرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية)، وتليها (معوقات مرتبطة بالطلبة)، وتليها معوقات مرتبطة بالمعلم)، وأخيرا (معوقات مرتبطة بالمنهج الدراسي). وفي ضوء نتائج البحث، أوصت الباحثة بتوفير دليل إرشادي لمعلمي اللغة العربية ولأولياء الأمور يتضمن استراتيجيات التقويم البديل، وربط تطبيق تلك الاستراتيجيات بتقدير الأداء لمعلمي اللغة العربية، وضرورة عقد الإدارات التعليمية دورات تدريبية مكثفة (العلوي وحاجي، 2023 : 104-126).

دراسة (جاسم، 2023) تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مدرسي مادة الجغرافية في المرحلة الإعدادية لاستراتيجيات التقويم البديل وصعوبات استخدامها، ولتحقيق أهداف البحث تم بناء استبانتين تكونت الأولى بصورتها النهائية من (23) فقرة لقياس مدى ممارسة مدرسي مادة الجغرافية لاستراتيجيات التقويم البديل موزعة في سبع أبعاد هي (الاعتماد على الأداء، ملفات الإنجاز، مراجعة



متعددة. أما دراسة جاسم (2023) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مدرسي الجغرافية لأساليب التقويم البديل وصعوبات استخدامها، واعتمدت المنهج الوصفي على عينة من مدرسي المرحلة الإعدادية، وأظهرت نتائجها ارتفاع درجة الممارسة ووجود صعوبات تتعلق بالتدريب.

ما يميز البحث عن الدراسات السابقة، أنه من الدراسات القليلة في حدود علم الباحث التي تناولت أساليب التقويم البديل لدى مدرسي اللغة العربية في مدارس مركز قضاء الهندية، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بأساليب التقويم البديل من حيث مفهومها وخصائصها وأهدافها وأهميتها التربوية.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

يمكن تلخيص جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال النقاط التالية:

1. الاستفادة منها في بناء الإطار النظري المتعلق بأساليب التقويم البديل وتوضيح مفاهيمه وأبعاده.
2. التعرف إلى المناهج والإجراءات العلمية المناسبة التي اعتمدتها الدراسات السابقة في معالجة موضوع الدراسة.
3. الاستفادة من أدوات الدراسات السابقة، ولاسيما الاستبانة، في إعداد أداة الدراسة الحالية وصياغة فقراتها.
4. الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بها.
5. التعرف إلى أبرز الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيق أساليب التقويم البديل في العملية التعليمية.
6. تحديد المتغيرات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، مثل الخبرة والجنس والتدريب، والاستفادة منها في بناء الدراسة.
7. دعم مشكلة الدراسة الحالية وأهميتها العلمية من خلال ما أكدته الدراسات السابقة من أهمية أساليب التقويم البديل في تطوير العملية التعليمية.

موضوع البحث ومتغيراته، فضلاً عن اعتماد الأسلوب العلمي المناسب في عملية السحب، وذلك تحقيقاً للدقة والموضوعية في النتائج (النجار وآخرون، 2010: 86). واتبع الباحث في اختيار عينة البحث وفق الآتي:

1) العينة الاستطلاعية

تعد العينة الاستطلاعية من العينات المهمة في البحوث العلمية؛ إذ تسهم في توفير تصور أولي عن موضوع الدراسة، فضلاً عن اختبار صلاحية أداة البحث وإجراءاتها التطبيقية. لذلك اعتمد الباحث أسلوب السحب العشوائي؛ نظراً لتجانس مجتمع البحث، وبلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (62) مدرساً ومدرسة، أي بنسبة (22%) من المجتمع الأصلي. وقد استخدمت هذه العينة لغرض التحليل الإحصائي والتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث.

2) العينة الأساسية (البحث)

اختار الباحث العينة الأساسية بطريقة العينة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب، وبلغ حجمها (140) مدرساً ومدرسة من مدرسي اللغة العربية في قسم تربية الهندية، وهو ما يمثل نسبة (50%) من المجتمع الأصلي. وقد تم توزيع أفراد العينة وفق عدد من المتغيرات الديموغرافية، مثل الجنس والعمر والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي وعدد الدورات التدريبية. وجدول الآتي يوضح عينة البحث

جدول (2) يوضح الخصائص الديموغرافية لعينة البحث

الجنس	التكرار	النسبة	الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	58	41%	10-1	31	22%
أنثى	82	59%	20-11	90	64%
العمر	التكرار	النسبة المئوية	30-21	19	14%
30-21	24	17%	عدد دورات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
40-31	42	30%	2-1	105	75%
50-41	54	39%	4-3	23	16%
60-51	20	14%	5- فاكتر	12	9%
المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية			
بكالوريوس	100	71%			
ماجستير	28	20%			

المبحث الثالث: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية أولاً: منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة؛ لكونه المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة البحث الحالي وأهدافه، إذ يهدف البحث إلى التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية. ويعد المنهج الوصفي من المناهج العلمية التي تقوم على وصف الظواهر التربوية وتحليلها بصورة دقيقة، من خلال جمع البيانات المتعلقة بها وتفسيرها للوصول إلى نتائج تسهم في فهم الواقع التربوي وتطويره. كما يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، والكشف عن العلاقات بين متغيراتها المختلفة بطريقة كمية أو نوعية (الخطاط، 2010 : 135).

ثانياً: مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع مدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية التابعة لقسم تربية الهندية، إحدى تشكيلات مديرية تربية كربلاء المقدسة، خلال العام الدراسي (2025-2026). وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (280) مدرساً ومدرسة موزعين على (35) مدرسة إعدادية، وذلك وفق الإحصاءات الرسمية الصادرة عن شعبة التخطيط في قسم تربية الهندية.

ثالثاً: عينة البحث

بعد تحديد مجتمع البحث، انتقل الباحث إلى اختيار عينة الدراسة التي تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً دقيقاً، بما يضمن إمكانية تعميم النتائج على المجتمع الكلي للدراسة. وقد راعى الباحث عند اختيار العينة طبيعة

العدد

6

شهر آب

2026



مجلة كلية الطف
للعلوم الانسانية والاجتماعية

ISSN (2959-0256)

الجزء الاول

			9%	12	دكتوراه
--	--	--	----	----	---------

رابعاً: أداة البحث

اعتمد الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ لكونها من أكثر الأدوات استخداماً في الدراسات التربوية والوصفية، إذ تتيح الحصول على المعلومات والآراء المتعلقة بموضوع الدراسة بصورة مباشرة ومنظمة. وتعرف الاستبانة بأنها أداة كتابية تتضمن مجموعة من الفقرات أو الأسئلة التي يجيب عنها المبحوث بنفسه بهدف جمع البيانات اللازمة للدراسة (العريني، 2016: 36). وقد مر إعداد الاستبانة بعدة مراحل، بدأت باطلاع الباحث على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بالتقويم البديل وأساليبه، فضلاً عن مراجعة الكتب المتخصصة في القياس والتقويم التربوي. وفي ضوء ذلك أعد الباحث قائمة بأساليب التقويم البديل، ثم شرع في بناء الاستبانة بصيغتها الأولية. وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (36) فقرة موزعة على ستة مجالات رئيسية، هي: (التقويم القائم على الملاحظة، التقويم القائم على مهارات التقويم الذاتي، التقويم القائم على ملفات الأعمال، التقويم القائم على خرائط المفاهيم، التقويم القائم على المقابلات والاختبارات الشفوية، التقويم القائم على الاختبارات الكتابية الإبداعية المقننة) وقد خصص لكل مجال ست فقرات.

خامساً: الخصائص السيكمترية لأداة البحث

اتبع الباحث لحساب الخصائص السيكمترية لأداة البحث الخطوات التالية:

(1) الصدق: للتحقق من صدق الأداة، اعتمد الباحث على الصدق الظاهري، إذ عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي، بلغ عددهم (9) محكمين ملحق (1)، بهدف التأكد من مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، ووضوح صياغتها، ومدى قدرتها على قياس ما وضعت من أجله. وبعد استلام ملاحظات المحكمين وآرائهم، أجرى الباحث عدداً من التعديلات التي شملت حذف بعض الفقرات المتشابهة، وإعادة صياغة بعض العبارات، فضلاً عن إضافة فقرات أخرى، ونتيجة لذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (30) فقرة موزعة على المجالات الستة وبعدها (5) فقرة لكل مجال. كما استخدم الباحث اختبار مربع كاي (كا) (2) للتحقق من دلالة اتفاق المحكمين حول صلاحية الفقرات، وأظهرت النتائج أن أغلب الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح قيمة ودلالة الإحصائية لحساب نسبة اتفاق الخبراء حول صلاحية الاستبانة

المجالات	رقم الفقرة	استجابة المحكمين		النسبة المئوية	مربع كاي	الدلالة الإحصائية (*)
		موافق	غير موافق			
الأول	5-3-2-1	9	0	100	9	دالة
	6-4	8	1	89	5,4	دالة
الثاني	11-9-8-7	9	0	100	9	دالة
	12-10	7	2	78	2,78	غير دالة
الثالث	17-15-14-13	8	1	89	5,4	دالة
	18-16	9	0	100	9	دالة
الرابع	23-21-20-19	8	1	89	5,4	دالة
	24-22	9	0	100	9	دالة
الخامس	29-27-26-25	7	2	78	2,78	غير دالة
	30-28	8	1	89	5,4	دالة
السادس	35-33-32-31	9	0	100	9	دالة
	36-34	8	1	89	5,4	دالة

المميزة، قام الباحث بترتيب استمارات الإجابة تنازلياً اعتماداً على الدرجة الكلية لكل استمارة، بدءاً من أعلى الدرجات وصولاً إلى أدناها. وبعد ذلك تم اختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات، ونسبة مماثلة من الاستمارات ذات الدرجات الدنيا، وبناءً على هذا الإجراء، بلغ عدد أفراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين (17) فرداً، ليصبح العدد الكلي للمجموعتين (34) مدرساً ومدرسة. ثم حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة في كل من المجموعتين العليا والدنيا، وبعدها استخدم الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين بهدف استخراج القوة التمييزية ل فقرات الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن جميع فقرات الاستبانة البالغ عددها (30) فقرة كانت مميزة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (32)، إذ بلغت القيمة التائية الجدولية (2.037). ويبين جدول (4) نتائج ذلك.

جدول (4) يوضح القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاستبانة

قيمة (ت) المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		تسلسل الفقرة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
8.639	0.48507	2.1176	0.50730	3.5882	1
6.487	0.65865	2.0588	0.49259	3.3529	2
7.273	0.46967	2.2941	0.60634	3.6471	3
9.535	0.52859	1.8235	0.51450	3.5294	4
7.366	0.61835	2.4118	0.43724	3.7647	5
7.243	0.50730	2.5882	0.43724	3.7647	6
6.666	0.46967	2.2941	0.50730	3.4118	7
7.056	0.48507	2.1176	0.43724	3.2353	8
8.276	0.43724	2.2353	0.58787	3.7059	9
7.177	0.63593	1.8235	0.60634	3.3529	10
7.234	0.52859	2.1765	0.51450	3.4706	11
8.984	0.48507	1.8824	0.50730	3.4118	12
9.084	0.39295	2.1765	0.63593	3.8235	13
8.913	0.42875	1.9412	0.49259	3.3529	14
8.329	0.43724	2.2353	0.50730	3.5882	15
8.617	0.39295	2.1765	0.51450	3.5294	16

(*) تبلغ قيمة مربع كاي (كا2) الجدولة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1).

2) الاستبانة بصورتها النهائية

بعد التحقق من الصدق الظاهري وإجراء التعديلات اللازمة، وضع الباحث أمام كل فقرة خمسة بدائل للإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وهي: (موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق جداً). وقد منحت الأوزان (5،4،3،2،1) على التوالي لتصحيح الاستجابات. ثم طبقت الاستبانة على عينة التحليل الإحصائي البالغة (62) مدرساً ومدرسة، بهدف تحليل الفقرات واستخراج خصائصها الإحصائية وفق الآتي:

أ) طريقة المجموعتين المتطرفتين

يقصد بمعامل التمييز مدى قدرة الفقرة على الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد الذين يمتلكون الصفة المقاسة أو يعرفون الإجابة الصحيحة، وبين الذين لا يمتلكون تلك الصفة أو يفكرون إلى الإجابة الصحيحة للفقرة (محمود وآخرون، 1988 : 21)، ولغرض التعرف على الفقرات المميزة واستبعاد الفقرات غير

9.699	0.33211	2.1176	0.58787	3.7059	17
5.108	0.51450	2.4706	0.49259	3.3529	18
9.635	0.24254	2.0588	0.46967	3.2941	19
8.758	0.42875	1.9412	0.39295	3.1765	20
8.800	0.33211	2.1176	0.50730	3.4118	21
11.474	0.00000	2.0000	0.50730	3.4118	22
8.617	0.39295	2.1765	0.51450	3.5294	23
7.525	0.39295	2.1765	0.46967	3.2941	24
6.914	0.61237	2.0000	0.46967	3.2941	25
9.505	0.33211	2.1176	0.51450	3.5294	26
6.065	0.50730	2.4118	0.61835	3.5882	27
9.979	0.24254	2.0588	0.39295	3.1765	28
5.702	0.49259	2.3529	0.46967	3.2941	29
8.172	0.50000	2.0000	0.50730	3.4118	30

الارتباط الخاصة بفقرات الاستبانة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (60)، إذ بلغت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (0.250). وتشير هذه النتائج إلى وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة، مما يؤكد صلاحية الفقرات في قياس المتغير الذي أعدت من أجله. ويوضح جدول (5) قيم معاملات الارتباط الخاصة بكل فقرة.

جدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل فقرة من فقرات الاستبانة

معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة
0.863	16	0.877	1
0.890	17	0.830	2
0.786	18	0.790	3
0.821	19	0.897	4
0.834	20	0.822	5
0.836	21	0.798	6
0.858	22	0.823	7
0.838	23	0.781	8
0.825	24	0.797	9
0.831	25	0.797	10
0.879	26	0.849	11

(ب) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

تعتمد هذه الطريقة على قياس مدى اتساق فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة. ويعد هذا الإجراء من الأساليب الإحصائية المهمة في التحقق من مدى انسجام الفقرات وقدرتها على قياس البعد نفسه الذي وضعت من أجله. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون البسيط لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للأداة. وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات

0.830	27	0.887	12
0.804	28	0.875	13
0.786	29	0.863	14
0.852	30	0.829	15

(ج) علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال

نظرًا إلى أن فقرات الاستبانة توزعت على ستة مجالات رئيسية، فقد عمل الباحث على التحقق من مدى اتساق كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، وذلك من خلال استخراج العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الخاص بها. ويهدف هذا الإجراء إلى التأكد من أن فقرات كل مجال تقيس البعد نفسه بصورة متجانسة ومتسقة. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة في كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تندرج ضمنه تلك الفقرة. وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود مستوى جيد من التجانس والاتساق الداخلي بين فقرات كل مجال. وتؤكد هذه النتائج صلاحية فقرات الاستبانة وانسجامها مع المجالات التي وضعت لقياسها، ويبين جدول (6) قيم معاملات الارتباط الخاصة بذلك.

جدول (6) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مجالات الأداة

الدرجة الارتباط	المجالات	الملاحظة	التقويم الذاتي	ملفات الأعمال	الخرائط بالمفاهيم	المقابلات والاختبارات الشفوية	الاختبارات الكتابية الإبداعية
المجالات	1	**0.975	**0.940	**0.978	**0.967	**0.960	**0.971
الملاحظة	**0.975	1	**0.898	**0.956	**0.940	**0.919	**0.927
القيوم الذاتي	**0.940	**0.898	1	**0.910	**0.878	**0.859	**0.898
ملفات الأعمال	**0.978	**0.956	**0.910	1	**0.936	**0.919	**0.936
الخرائط بالمفاهيم	**0.967	**0.940	**0.878	**0.936	1	**0.926	**0.927
المقابلات والاختبارات	**0.960	**0.919	**0.859	**0.919	**0.926	1	**0.943
الاختبارات الكتابية الإبداعية	**0.971	**0.927	**0.898	**0.936	**0.927	**0.943	1

أساليب إحصائية يمكن استخدامها لهذا الغرض، وقد اعتمد الباحث طريقتين للتحقق من ثبات الاستبانة، وهما كالآتي:

(أ) طريقة اختبار معامل (كرونباخ ألفا): تعد طريقة معامل كرونباخ ألفا من أكثر الأساليب الإحصائية استخدامًا في قياس الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، إذ تعتمد على مدى ترابط الفقرات وانسجامها في قياس الخاصية نفسها. وتشير القيم الناتجة عن هذا المعامل

(3) ثبات : يقصد بثبات الاستبانة مدى قدرتها على إعطاء نتائج متقاربة ومستقرة عند إعادة تطبيقها على المجموعة نفسها وفي الظروف ذاتها، إذ يعكس الثبات درجة اتساق الأداة ودقتها في قياس الظاهرة المراد دراستها. كما يشير إلى مدى اعتماد الباحث على النتائج التي توفرها الأداة وإمكانية الوثوق بها في تفسير البيانات وتحليلها (الجرجاني، 2010 : 97)، وللتحقق من ثبات أداة البحث، توجد عدة

(140) مدرساً ومدرسة من مدرسي اللغة العربية في مديرية تربية قسم الهندية وبلغت عدد فقراته (30) فقرة. وقد وزعت الاستبانة بصورتين؛ حضورياً وإلكترونياً، مع توضيح أهداف البحث وطريقة الإجابة عن الفقرات من خلال التعليمات الواردة في مقدمة الاستبانة. كما حرص الباحث على متابعة استكمال جميع الفقرات وعدم ترك أي فقرة دون إجابة، وتمت عملية الإجابة بصورة مباشرة من أفراد العينة دون أي تدخل أو تأثير من قبل الباحث، بما يضمن موضوعية البيانات ودقتها. وتجدر الإشارة إلى أن الوسط الفرضي للأداة بلغ (90).

إلى درجة اشتراك فقرات الأداة في قياس البعد أو الصفة المراد قياسها لدى الأفراد (ثورانديك وإليزابيث، 1986 : 79). وقد استخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا لاستخراج معامل الثبات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها، وأظهرت النتائج تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، مما يدل على صلاحيتها للتطبيق وتحقيق أهداف البحث. ويبين الجدول الآتي قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها.

جدول (7) يوضح قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة (كرونباخ ألفا)

المجالات	معامل كرونباخ ألفا
الملاحظة	0,916
القويم الذاتي	0,898
ملفات الأعمال	0,926
الخرائط بالمفاهيم	0,916
المقابلات والاختبارات	0,920
الاختبارات الكتابية الإبداعية	0,906
الدرجة الكلية	0,985

(ب) طريقة التجزئة النصفية: تعد طريقة التجزئة النصفية من الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من ثبات الأداة، إذ تعتمد على تقسيم فقرات الاختبار إلى جزأين متناظرين، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزأين. ويعد ارتفاع قيمة الارتباط مؤشراً على اتساق الأداة واستقرارها في القياس. ولغرض استخراج معامل الثبات بهذه الطريقة، قام الباحث بتقسيم فقرات الاستبانة إلى نصفين متكافئين، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الجزأين، فبلغت قيمة معامل الارتباط (0.970). وبعد ذلك جرى تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون، إذ بلغت قيمة الثبات بعد التصحيح (0.976)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

سادساً: تطبيق الأداة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة والتحقق من خصائصها السيكمترية، قام الباحث بتطبيق أداة البحث بصيغتها النهائية على العينة الأساسية البالغة

الجدولية البالغة (1.658) عند درجة حرية (139)، مما يدل على أن الفروق غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية لا يمارسون أساليب التقويم البديل بمستوى مرتفع أو منخفض بشكل واضح، وإنما جاءت ممارساتهم ضمن المستوى المتوسط أو الاعتيادي، ولم تصل إلى مستوى دال إحصائياً مقارنة بالوسط الفرضي. وقد يعزى ذلك إلى قلة التدريب على أساليب التقويم البديل أو الاعتماد المستمر على الأساليب التقليدية في التقويم. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة بني خالد (2018)، ودراسة الزغبى (2019)، ودراسة العلوي وحاجي (2023)، ودراسة جاسم (2023)، التي أشارت جميعها إلى أن مستوى ممارسة أو توظيف أساليب التقويم البديل جاء بدرجة مرتفعة. وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) يوضح قيم اختبار التائي لعينة واحدة

العدد	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت		درجة الحرية	مستوى الدالة
				المحسوبة	الجدولية		
140	90	90,13	18,809	0,081	1,658	139	غير دالة

الهدف الثاني: التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، أناث).

تشير نتائج الجدول إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات الذكور والإناث في مستوى ممارسة أساليب التقويم البديل، إذ بلغ الوسط الحسابي للذكور (95.29) مقابل (86.48) للإناث، مما يدل على أن المدرسين الذكور يمارسون أساليب التقويم البديل بدرجة أعلى من المدرسات. كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.799) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.980) عند درجة حرية (138)، وهذا يشير إحصائياً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وعليه يمكن القول إن متغير الجنس كان له أثر في مستوى ممارسة أساليب التقويم البديل لدى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية، إذ أن المدرسين الذكور في المرحلة الإعدادية قد يمتلكون مرونة أكبر في حضور الورش والندوات التربوية خارج أوقات الدوام الرسمي، أو لديهم دافعية أعلى لتجريب استراتيجيات تقويمية حديثة تتطلب جهداً ومتابعة مستمرة مثل (ملفات الإنجاز، التقويم الذاتي) للتغلب على التحديات الصفية، كما قد تلعب البيئة المدرسية لمدارس البنين دوراً في تحفيز المدرسين على تنويع أساليب التقويم لضبط تفاعل الطلبة الإبداعيين. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة بني خالد (2018) التي أظهرت فروقاً لصالح الإناث، كما تختلف مع دراسة الزغبى (2019) ودراسة جاسم (2023) اللتين لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس. وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) يوضح المتوسط الحساب والانحراف المعياري وقيمة ت لدرجة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، أناث).

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
ذكر	58	95,29	18,487	2,799	1,980	138	دالة
أنثى	82	86,48	18,275				

الهدف الثالث: التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير العمر.

جدول (10) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	3,534	3	1,178	3,135	2,609	دالة
داخل المجموعات	51,104	136	0,376			
الكلية	54,637	139				

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

(وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تبعاً لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة (3.135) عند مستوى دلالة (0.028)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وهذا يشير إلى وجود اختلافات بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفق الفئات العمرية. وبناءً على ذلك، تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بهدف تحديد مصدر الفروق بين الفئات العمرية، وقد أظهرت النتائج أن الفروق بين المجموعات لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية في المقارنات الثنائية. وهذا يدل على أن درجة ممارسة مدرسو اللغة العربية لأساليب التقويم البديل لا تختلف باختلاف الفئات العمرية، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير العمر، مما يشير إلى أن هذه النتيجة تعكس تقارباً كبيراً في قنوات وممارسات مدرسي اللغة العربية للتقويم البديل بغض النظر عن سنهم. ويُعزى ذلك إلى أن سياسات وزارة التربية

وتوجيهات الإشراف التربوي الخاصة بالتقويم تطبق بشكل موحد على جميع المدرسين (سواء كانوا من الشباب الخريجين أو من ذوي الأعمار المتقدمة). هذا التوحيد في الأدلة المنهجية والمناهج الدراسية جعل ممارسة التقويم البديل متشابهة ومتكافئة بين الجميع دون أثر يذكر لعامل العمر.

وهذه النتيجة تختلف مع جميع الدراسات السابقة التي لم تتناول متغير العمر بصورة مباشرة. وجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (11) يوضح نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير العمر في الدرجة الكلية

الفئة العمرية	الفئة المقارنة	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الإحصائية
-21	-31	0,356	0.166	غير دال
30	40			



غير دال	0.263	0,302	50-41	30-21
غير دال	0.999	0,028	60-51	30-21
غير دال	0,3840	0,054	50-41	40-31
غير دال	0.155	0,384	60-51	40-31
غير دال	0.242	0,330	60-51	50-41

الهدف الرابع: التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)
جدول (12) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	
				الجدولية	المحسوبة
بين المجموعات	2,472	2	1,236		
داخل المجموعات	51,166	137	0,381	2,2996	3,246
الكلية	54,637	139			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (3.246) عند مستوى دلالة (0.042)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,2996)، وهذا يدل على أن متوسطات الدرجة الكلية تختلف باختلاف المؤهل العلمي للمشاركين. وبناءً على ذلك، تم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق بين متوسطات المجموعات، وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولتحديد مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والذي أظهر أن الفروق كانت بين حملة البكالوريوس وحملة الدكتوراه ولصالح حملة البكالوريوس. في المقابل لم تظهر دلالة إحصائية بين حملة البكالوريوس والماجستير من جهة وحملة الماجستير والدكتوراه من جهة أخرى. قد تبدو هذه النتيجة مفاجئة، ولكن يمكن تفسيرها بأن حملة شهادة البكالوريوس هم الفئة الأكثر انخراطاً ومواجهة مباشرة للميدان التدريسي الصفّي اليومي في المرحلة الإعدادية، وغالباً ما يكونون أكثر التزاماً بتطبيق التعليمات الوزارية وتوجيهات المشرفين بحذافيرها (بما فيها أساليب التقويم البديل). في المقابل قد يتجه حملة الدكتوراه نحو الجوانب النظرية والأكاديمية، أو يشعرون بعبء إداري أو تدريسي يقلل من دافعيتهم لتطبيق آليات التقويم البديل التي تتطلب وقتاً طويلاً وجهداً ميدانياً مكثفاً داخل الصفوف المزدحمة. وهذه النتيجة تختلف مع جميع الدراسات السابقة التي لم تتناول متغير المؤهل العلمي بصورة مباشرة. وجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (13) يوضح نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية

المؤهل العلمي	المؤهل المقارن	متوسط الفروق	(Sig.) مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	ماجستير	0,031	0.972	غير دالة
بكالوريوس	دكتوراه	0,479	0.042	دالة لصالح البكالوريوس
ماجستير	دكتوراه	0,448	0.113	غير دالة

الهدف الخامس: التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية.

جدول (14) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

مصدر التباين	القيمة الفائية
--------------	----------------

مستوى الدلالة	الجدولية	المحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
			1,549	2	3,097	بين المجموعات
دالة	2,2996	4,116	0,376	137	51,540	داخل المجموعات
				139	54,637	الكلية

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في جدول (14) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة (4.116) هي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,2996)، عند مستوى دلالة (0,018)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0,05)، مما يشير إلى وجود اختلافات معنوية بين متوسطات المجموعات، وللتعرف على مصدر هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الخبرة التدريسية لصالح الفئة من (1-10 سنوات) في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي (11-20 سنة) و(21-30 سنة)، إذ بلغت قيمة الدلالة (0,703)، وهي أكبر من (0,05). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزغبى (2019) في وجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، لكنها تختلف معها في اتجاه الفروق، إذ كانت الفروق في دراسة الزغبى لصالح ذوي الخبرة الأعلى. أما نتيجة دراسة الحالية كانت لصالح ذوي الخبرة المتوسطة. ويُعزى تفوق المدرسين في الفئة (1-10 سنوات) إلى أنهم خريجون جدد تلقوا تدريبهم الأكاديمي في الجامعات بناءً على المناهج الحديثة التي تركز على "التقويم البديل والواقعي"، ولديهم حماس وطاقة أعلى لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة وتجريبها. أما الفئات ذات الخبرة الطويلة (أكثر من 11 سنة)، فقد يميلون بحكم العادة والروتين إلى أساليب التقويم التقليدية (الاختبارات الورقية التحصيلية) لسهولة تطبيقها ولتعودهم عليها طوال سنوات خدمتهم، مظهرين نوعاً من المقاومة غير المقصودة للتغيير. و جدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (15) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية في الدرجة الكلية

الخبرة التدريسية	الخبرة التدريسية المقارنة	متوسط الفروق	قيمة الدلالة	النتيجة
10-1	20-11	0.320	0.047	دالة إحصائياً لصالح 10-1
10-1	30-21	0.450	0.045	دالة إحصائياً لصالح 10-1

جدول (16) يوضح نتائج اختبار التباين لدرجة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

غير دالة	0.703	0.130	30-21	20-11
-------------	-------	-------	-------	-------

الهدف السادس: التعرف على مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

	القيمة الفائية				
--	----------------	--	--	--	--

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4,812	2	2,406	6,616	2,2996	دالة

داخل المجموعات	49,825	137	0,364			
الكلية	54,637	139				

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأفراد تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، إذ أن قيمة (F) بلغت (6.616) وهي أكبر من القيمة الجدولية (2,2996) عند مستوى دلالة إحصائية (0.002)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات المختلفة لعدد الدورات التدريبية. وهذا يعني أن عدد الدورات التدريبية له تأثير معنوي في مستوى الدرجة، وأن متوسطات المجموعات ليست متساوية جميعها. وبناءً على ذلك تم اللجوء إلى الاختبارات البعدية (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق وتحديد المجموعات التي تختلف عن بعضها، إذ أظهرت نتائج اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات المختلفة بحسب عدد الدورات التدريبية إذ ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة (1-2 دورات) ومجموعة (5- فأكثر دورة) لصالح مجموعة (1-2 دورات)، إذ بلغ متوسط الفرق (0.50500) عند مستوى دلالة (0.025). كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة (3-4 دورات) ومجموعة (5- فأكثر دورة) لصالح مجموعة (3-4 دورات)، حيث بلغ متوسط الفرق (0.78104) عند مستوى دلالة (0.002). في المقابل لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة (1-2 دورات) ومجموعة (3-4 دورات)، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.142)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). ويمكن تفسير هذه النتيجة العكسية بـ "نوعية وجدوى" الدورات التدريبية وليس عددها. فالمدرسون الذين التحقوا بدورات كثيرة جداً (5 فأكثر) قد يكونون قد أصيبوا بـ "التشتت التدريبي" أو الإشباع النظري دون تطبيق عملي حقيقي، أو أن كثرة الدورات دون متابعة ميدانية ولدت لديهم إحباطاً أو شعوراً بأنها دورات روتينية لغرض الترقية فقط. بالمقابل، المدرسون الذين حصلوا على عدد محدود من الدورات (1-4 دورات) ركزوا على استيعاب المهارات الأساسية للتقويم البديل وطبقوها في صفوفهم بحماس ودون تشتت إداري أو نظري. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العلوي وحاجي (2023) ودراسة جاسم (2023) اللتين أكدتا أهمية الدورات التدريبية في تطوير ممارسة أساليب التقويم البديل وتقليل الصعوبات التي تواجه المدرسين في تطبيقها. وجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (17) يوضح نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في الدرجة الكلية

الدورات	الدورات المقارنة	متوسط الفرق	قيمة الدلالة	النتيجة
2-1	4-3	0.27604-	0.142	غير دالة
2-1	5- فأكثر	*0.50500	0.025	دالة إحصائياً

غير دالة	0.142	0.27604	2-1	4-3
دالة إحصائية	0.002	*0.78104	5-فاكثر	4-3
دالة إحصائية	0.025	*0.50500-	2-1	5-فاكثر
دالة إحصائية	0.002	*0.78104-	4-3	5-فاكثر

لم تظهر فروق دالة بين البكالوريوس والماجستير أو بين الماجستير والدكتوراه. 5. فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة (4.116)، وكانت الفروق لصالح فئة الخبرة من (1-10 سنوات)، في حين لم تظهر فروق بين فئتي (11-20 سنة) و(21-30 سنة). 6. تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لعدد الدورات التدريبية، إذ بلغت قيمة (6.616)، وكانت الفروق لصالح المجموعات التي حصلت على (1-2 دورات) و(3-4 دورات) مقارنة بمجموعة (5 دورات فأكثر)، مما يدل على أن عدد الدورات التدريبية له تأثير في مستوى ممارسة أساليب التقويم البديل.

ثانياً: توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أورد الباحث مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تؤدي إلى رفع مستوى استجابات استخدام أساليب التقويم البديل لدى مدرسي اللغة العربية في المنظومة التعليمية، وهي كآلاتي:

1. عقد دورات تدريبية لمدرسي المراحل الإعدادية على استعمال أساليب التقويم البديل.
2. ضرورة متابعة تنفيذ مدرسي المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل بشكل فاعل من قبل الإدارات المدرسية والمختصين التربويين.
3. إعادة النظر في المناهج الحالية والعمل على تطويرها بما يناسب مع أساليب التقويم البديل.
4. ضرورة مساعدة القائمين على برنامج إعداد المدرسين وتدريبهم أثناء الخدمة على استخدام أساليب التقويم البديل.
5. إعادة النظر في الخطط التدريبية من قبل قسم التدريب والتطوير التربوي، والتركيز على نوعية وجدية الدورات الخاصة بالتقويم البديل وجعلها مشروطة بتطبيقات ميدانية داخل

المبحث الخامس: النتائج والتوصيات والمقترحات أولاً: نتائج البحث

1. أظهرت نتائج البحث أن مستوى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم البديل في المرحلة الإعدادية جاء ضمن المستوى المتوسط، إذ بلغ الوسط الحسابي (90.13) وهو قريب جداً من الوسط الفرضي (90)، كما أن القيمة التائية المحسوبة (0.081) كانت أقل من القيمة الجدولية (1.658)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، أي أن مستوى الممارسة لم يكن مرتفعاً أو منخفضاً بشكل واضح، وقد يعزى ذلك إلى ضعف التدريب على أساليب التقويم البديل أو استمرار الاعتماد على الأساليب التقليدية.
2. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، إذ كان متوسط الذكور (95.29) أعلى من متوسط الإناث (86.48)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2.799) وهي أعلى من القيمة الجدولية (1.980)، مما يشير إلى أن المدرسين الذكور يمارسون أساليب التقويم البديل بدرجة أكبر من المدرسات.
3. أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية في المتغير العمر، إذ بلغت قيمة (3.135) عند مستوى دلالة (0.028)، إلا أن اختبار شيفيه للمقارنات البعدية أوضح أن الفروق بين الفئات العمرية لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يدل على تقارب استجابات أفراد العينة بغض النظر عن العمر.
4. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة (3.246)، وكانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس مقارنة بحملة الدكتوراه، بينما

- واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير (منشورة)،
كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
4. ثورانديك، روبرت، اليزابيث، هيجن (1986):
القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة
عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدلي،
عمان، الأردن، مركز الكتب الأردني للنشر
والتوزيع.
5. الجابري، كاظم كريم رضا (2011): مناهج
البحث في التربية وعلم النفس، بغداد، العراق،
مكتبة الأمير للطباعة والنشر.
6. الجابري، كاظم كريم، وزينة حمزة راجي
(2011): المنهج والكتاب المدرسي، بغداد،
العراق، مكتبة أحمد للنشر والتوزيع.
7. جاسم، مرتضى سعيد (2023): مدى ممارسة
مدرسي مادة الجغرافية في المرحلة الإعدادية
لاستراتيجيات التقويم البديل وصعوبات
استخدامها، مجلة مركز بابل للدراسات
الإنسانية، مجلد (13)، عدد (2)، العراق،
8. الجرجاوي، زياد (2010): القواعد المنهجية
لبناء الاستبيان، فلسطين، مطبعة أبناء الجراح
للنشر والتوزيع.
9. الجلال، ماجد تركي (2004): تدريس التربية
الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية،
عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. خصاونة، رعد مصطفى (2002): أسس تعلم
القراءة والكتابة، أربد، الأردن، دار الكتاب
العالمي للنشر والتوزيع.
11. الخياط، ماجد محمد (2010): أساسيات
البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية،
عمان، الأردن، دائرة المكتبة الوطنية للنشر.
12. زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل (2012):
اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، بغداد،
العراق، دار المرتضى للطباعة والنشر.
13. الزغبى، راشد شبيب راشد (2019): درجة
ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت
لأساليب التقويم البديل في ضوء بعض
المتغيرات، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية
العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

- الصفوف، بدلاً من التركيز على زيادة عدد
الدورات الروتينية.
6. إصدار دليل إجرائي مبسط وموحد من قبل
وزارة التربية يوضح كيفية تطبيق أدوات التقويم
البديل (مثل قوائم الرصد وسجلات وصف سير
التعلم) في مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية
لتسهيل ممارستها من قبل جميع الفئات العمرية.
7. العمل على توعية أولياء الأمور بأهمية التقويم
البديل في تنمية مهارات التفكير العليا لدى
الطالبة.

ثالثاً: مقترحات البحث

- يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:
1. إجراء دراسات في استعمال أساليب التقويم
البديل لدى مدرسي مادة اللغة العربية في
المرحلة المتوسطة.
 2. إجراء دراسة لمعرفة فاعلية ممارسة مدرسي
مادة اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في
التحصيل.
 3. إجراء دراسات في استخدام أساليب التقويم البديل
في مواد أخرى.
 4. الصعوبات التي تواجه المدرسين لاستخدام
أساليب التقويم البديل.
 5. إعداد دليل إرشادي لمدرسي المرحلة الإعدادية
لاستعمال التقويم البديل.

قائمة المصادر

أولاً: المصادر العربية

1. أبو الضيعات، زكريا إسماعيل (2007): طرائق
تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، دار الفكر
للنشر والتوزيع.
2. إسماعيل، فراس مجيد (2002): تحليل كتاب
القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في
ضوء مفاهيم الأمن الفكري، رسالة ماجستير
(غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، بابل،
جامعة بابل، العراق.
3. بني خالد، نزيه سليمان (2018): مدى استخدام
مدرسي اللغة العربية في المرحلة الأساسية
لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن



23. علام، صلاح الدين محمود (2009): التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

24. العلوي، وفاء حامد معيض، وحاجي، خديجة بنت محمد عمر (2023): توظيف استراتيجيات التقويم البديل ومعوقاته من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (7)، عدد (38)، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين.

25. عودة، أحمد (2005): القياس والتقويم في العملية التربوية، أربد، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

26. الغلاييني، مصطفى (1994): جامعة الدروس العربية، بيروت، لبنان، منشورات المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

27. مجيد، موسى (2011): تطورات معاصرة في التقويم، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

28. محمود، الإمام مصطفى وآخرون (1988): التقويم والقياس، الموصل، مطبعة جامعة الموصل، العراق.

29. مذكور، علي أحمد (2001): طرائق تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

30. النجار، فايز جمعة وآخرون (2010): أساليب البحث العلمي (منظور تطبيقي)، عمان، الأردن، دار حامد للنشر والتوزيع.

31. النصيان، عبد الرحمن بن محمد، وعبد الكريم، تهاني بنت حمد بن (2022): واقع الممارسات التدريسية لأساليب التقويم البديل لدى معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، عدد (1)، الجزء (1)، مصر، جامعة المنوفية.

32. الهاشمي، فرفان عادل عباس (2024): مستوى ممارسة مدرسي مادة الاجتماعيات ومدرساتها في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة، مجلة الباحث، مجلد

14. زيتون، عياش محمود (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

15. سيتويواتي، ديوي إنداه (2023): أسلوب التدريس لمدرس اللغة العربية في مدرسة الابتدائية الإسلامية بيدادا بندر لامبونج، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية والتعليم، قسم تعليم اللغة العربية، جامعة رادين إينتان الإسلامية الحكومية لامبونج، إندونيسيا.

16. شاهين، سعاد (2007): أثر التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي على تصميم وإنتاج ملف الإنجاز لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة التكنولوجيا التعليم، مجلد (17)، عدد (1)، مصر.

17. الشدود، أمين محمد حسن (2016): التعليم المختلط ومستوى الإنجاز الدراسي دراسة اجتماعية ميدانية في المدارس الثانوية المختلطة في محافظة ذي قار، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، القادسية، جامعة القادسية، العراق.

18. صبري، ماهر إسماعيل (2006): المناهج ومنظومة التعلم، جامعة بنها، مصر العربية، سلسلة عالم الكتاب الجامعي العربي.

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

20. العجري، محمود حسين (2023): التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم أداء تلاميذ المرحلة الأساسية في فلسطين، المجلة العربية للنشر العلمية، مجلد (8)، عدد (79)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

21. العريني، محسن السيد (2016): مناهج البحث العلمي، القاهرة، مصر، قسم المكتبات والوثائق والمعلومات للطباعة.

22. علام، صلاح الدين (2009): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المصادر الأجنبية

1. Rugaiyah dan Atiek Sismiati (2011)
Profesi Kependidikan, Bogor:
Ghalia Indonesia.

ملحق (1) أسماء خبراء وألقابهم العلمية وأماكن
عملهم وتخصصهم الدراسي تقويم استمارة البحث

(43)، عدد (1)، الجزء (1)، كربلاء، جامعة
كربلاء المقدسة، العراق.

33. الهندي، صالح ذياب (2009): طرائق تدريس
التربية الإسلامية، عمان، الأردن، دار الفكر
الحر للنشر والتوزيع.

34. الهويدي، زيد (2004): أساسيات القياس
والتقويم التربوي، العين، الإمارات العربية
المتحدة، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

ت	الاسم واللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. حيدر محمد حنا الشلابة	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل/ كلية العلوم الإسلامية
2	أ.د. سيف طارق حسن العبادي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
3	أ.د. علي تركي شاكر الفتلاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
4	أ.د. عدي عيدان سلمان الجراح	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	أ.د. عمران صكب كضيب	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
6	أ.د. إيمان عباس علي الخفاف	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
7	أ.م.د. حامد إشهاب الربيعي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
8	أ.م.د. إحسان عباس حسن الموسوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة الكوفة/ كلية التربية الأساسية
9	م.د. علي كريم عبد العتيبي	علم النفس التربوي	الكلية التربوية المفتوحة / مركز كربلاء الدراسي

استكمالاً لمتطلبات البحث، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة أكاديمية واسعة وكفاءة علمية مشهود لها في مجال التربية وطرائق التدريس، يضع الباحث بين أيديكم استمارة الاستبانة للبحث، راجين من حضراتكم التفضل بالاطلاع على فقرات الاستبانة المرفقة وبيان آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة حولها، إذ إن مساهمكم في تحكيم هذه الأداة سيكون لها الأثر البالغ في رصانة البحث ودقة نتائجه.

ملحق (2) استمارة الاستبانة بصورتها النهائية
وزارة التربية: الكلية التربوية المفتوحة
مركز كربلاء (الدراسي) / قسم اللغة العربية
الأستاذة الأفاضل / الدكتور /
المحترم /
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ: (مستوى ممارسة مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل)، وذلك

شاكرين لكم سعة صدركم ووقتكم الثمين وجهودكم المباركة في دعم البحث وخدمة المسيرة التربوية. وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.
التقويم البديل: عرفه علام (2009) بأنه نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام واقعية تعكس قدرته على توظيف المعارف والمهارات الأساسية بصورة فاعلة، ويتم تقدير أدائه وفق مستويات معيارية متدرجة تعتمد على جودة الأداء ونوعيته (علام، 2004: 92).

الباحث: م.د. تأميم خلف عبد نده

الأساليب/ الأوزان	موافق جداً، 5	موافق 4	محايد 3	غير موافق 2	غير موافق جداً 1
أولاً: التقويم القائم على الملاحظة					

1. أحدد معايير وتعليمات واضحة للأداء المستهدف .					
2. أكلف الطلبة بإلقاء عبارات أدبية قصيرة لقياس مهارات الاحتجاج والإقناع .					

3. أعد عرضاً مرئياً ومسموعاً عن درس أدبي وتقييمه .					
4. أوظف الملاحظة في تقويم أداء رسم الخرائط النحوية .					
5. أحلل تقييم القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسية والفرعية .					
ثانياً: مهارات التقويم الذاتي					
1. تسجيل الطالب لمناقشته وتقييم نفسه بناءً على وضوح الصوت واستخدامه للغة الفصحى .					
2. أوظف بطاقة المراجعة الذاتية التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة مثل: (هل استخدمت علامات الإعراب الأصلية بشكل صحيح)؟					
3. أكلف الطلبة بحل تدريبات لغوية مقسمة إلى أجزاء صغيرة وتصحيحها فوراً .					
4. أوجه الطلبة بكيفية الاستفادة من البلاغة والأدب لأخذ العبرة والموعظة .					
5. أكلف الطلبة بكتابة مواضيع إنشائية أدبية ثم مراجعتها بعد فترة وتصحيح الأخطاء اللغوية بأنفسهم .					
ثالثاً: ملفات الأعمال (البورتفوليو)					
1. أوجه الطلبة لعمل إذاعة مدرسية ووضعها في ملف الأعمال .					



					2. أوجه الطلبة نحو مشاريع توثيقية (توثيق مقابلات، ملفات إنجاز، ورش عمل كتابة إبداعية)
					3. أعدد مسبقاً محكات للحكم على محتويات الملفات اللغوية والنحوية والأدبية لمشاركة الطلبة .
					4. أكلف الطلبة بتلخيص بعض الموضوعات النقدية ومقالات الرأي والتحليل الأدبي للنصوص .
					5. أوجه الطلبة نحو تنفيذ أنشطة رقمية أدبية إعلامية مثل: (كتابة محتوى المدونات الأدبية، المقالات الإلكترونية، وقائع المحافل الأدبية)
					رابعاً: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم
					1. أستعمل كلمات ربط دقيقة (أفعال، جمل) تبين العلاقة بين مفهوميين .
					2. أوظف الخريطة لتشخيص نقاط القوة والضعف في فهم الطالب .
					3. أضع المفاهيم الأكثر عمومية في الأعلى وأدرج المفاهيم الأكثر تحديداً للأسفل .
					4. أوجه الطلبة لاختيار بعض المفاهيم المناسبة لخرائط المفاهيم .
					5. أطلب من الطلبة وضع خرائط مفاهيم لموضوع معين .
					خامساً: تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية
					1. أوجه الأسئلة المفتوحة التي تعطي الطالب الحرية للإجابة عنها .
					2. أستخدم أسئلة سابرة للتعرف على أفكار وآراء الطلبة ثم أطلب منهم تقديم الحجج القوية .
					3. أستخدم مقابلة حل المشكلات اللغوية مثل: (أعرض للطلاب عبارة ركيكة أو خاطئة نحويّاً وأطلب منه تصحيحها شفويّاً مع ذكر السبب).
					4. أوظف المسابقات والمناظرات الشفوية الأدبية والنحوية لتقويم مستوى الطلبة من الناحية المعرفية والوجدانية والأدانية .
					5. مقابلة تحليل الشخصيات مثل: (مناقشة الطالب في شخصية أدبية درسها لتقييم قدرته على التحليل والاستشهاد والتعليل).
					سادساً: تقويم الأداء باختبارات الكتابة الإبداعية المقننة
					1. أعد اختباراً تحصيلياً مقنناً في مادة قواعد اللغة العربية حسب جدول المواصفات .
					2. أنواع في فقرات الأسئلة التحريرية (مقالية، موضوعية، مقالية مقننة) .
					3. أوظف أسئلة التعبير الإبداعي المعنوي التي تتطلب الوصول إلى الاستنتاج .
					4. أوظف اختبارات التعبير اللفظي القصيرة لقياس المفاهيم الأساسية .
					5. أحلل نتائج الاختبار للوقوف على مواطن القوة والضعف