مجلة ضيـاء للبحوث النفسية والتربوية
الترقيم الدولي الموحد (ISSN) : 2716-8174
EISSN: 2800-0803
مجلد (6)، عدد (01)/جويلية 2025 / ص: 11-42

درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في مديريتي يطا وجنوب الخليل

The degree of Arabic language teachers Implement Alternative Assessment Strategies in Yatta and South Hebron Directorates

أشرف الشرحة [1]*
[1] جامعة القدس، فلسطين، ashrafteacher2008@gmail.com

تاريخ الاستلام: 13-05-2025 تاريخ القبول: 21-05-2025

ملخص:
هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في مديريتي يطا وجنوب الخليل، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، وبنى استبانة تكونت من (37) فقرة قسمت إلى خمسة مجالات هي على الترتيب (التقويم القائم على الأداء، والتقويم القائم على ملف الإنجاز، والتقويم بالملاحظة، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران)، وقد تأكد الباحث من صدقها، كما أوجد ثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا فقد بلغ (0.95)، وقد وزعت عشوائيا على (191) معلما ومعلمة للغة العربية يدرسون الصفوف من الأول إلى العاشر في مديريتي يطا وجنوب الخليل في الفصل الدراسي الأول 2025/2024م، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة عينة الدراسة لاستراتيجيات التقويم البديل مرتفعة، ولم تكن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة للمتغيرات (المديرية، والصفوف، والتخصص)، بينما كان للخبرة دلالة إحصائية وللفئة الأكثر من (10) سنوات، وقد أوصت بتدريب المعلمين على تصميم سلالم تقدير وملفات إنجاز إلكترونية ومناقشة تأملات الطلبة في نهاية الوحدات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل، مديرية، يطا، الخليل.

Abstract
The study aimed to assess the extent to which Arabic language teachers implement alternative assessment strategies in Yatta and South Hebron directorates. The researcher adopted the descriptive survey method and developed a questionnaire consisting of 37 items covering five areas of alternative assessment: performance-based assessment, portfolio assessment, observation-based assessment, self-assessment, and peer assessment. The validity of the tool was confirmed by experts in curriculum and teaching methods, and its reliability was verified using Cronbach's Alpha, which reached (0.95), The questionnaire was distributed to a simple random sample of (191) Arabic language teachers who teach grades 1 to 10 during the first

* المؤلف المرسل: author@mail.com

semester of the (2024/2025) academic year. The results showed that the overall level of teachers' use of alternative assessment strategies was high. No statistically significant differences were found based on the variables of directorate, grade level, or specialization. However, significant differences were observed based on years of experience, favoring teachers with more than (10) years of experience.Based on these findings, the study recommended training teachers in designing rubrics, creating electronic portfolios, and engaging students in reflective discussions at the end of instructional units
Keywords: Alternative Assessment, Directorate, Yatta, Hebron.

1. خلفية الدراسة:

تسعى المنظومة التربوية بما ترتكز عليه من أيديولوجيات مثل التلمذة الأكاديمية والكفاءة الذاتية والتقدمية وإعادة البناء الاجتماعي وما تشهده من ثورة تقنية رقمية هائلة في شتى الحقول المعرفية وما رافقها من توجهات حديثة في طرائق التدريس وتطوير المناهج وتغيير النظرة إلى دور المتعلم من متلق للمعرفة إلى مشارك في بنائها وما أظهرته الدراسات التربوية الحديثة وتجارب الدول الناجحة في الميدان التربوي من ثورة معرفية قائمة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلم واكتساب مهارات المستقبل الخضراء والحياتية والقرن الحادي والعشرين التي جعلت المتعلم فاعلا في بناء مجتمعه وتغييره نحو الأفضل فتطورت إستراتيجيات التدريس وتنوعت واستحدثت أساليب حديثة من التقويم.

وتهدف عملية التقويم إلى تحسين التعلم؛ فهو يوجه المعلم إلى اختيار طرائق تدريسه، واتخاذ إجراءات وقائية تشخيصية تأملية للممارسات التدريسية من شأنها تجسير الفجوة في مستويات التحصيل لدى المتعلمين وتعزيز أنماط تفكيرهم الإبداعية ودفعهم نحو المشاركة الفاعلة في الحصة الصفية (سحتوت وجعفر،2014؛ المغربي، 2018).

وقد ظهر ما يعرف بالتقويم البديل أو الأصيل أو الواقعي أو الحقيقي أو النوعي الذي يقيس مهارات الطلبة في مواقف حقيقة واقعية شاملة لجوانب شخصيتهم وخصائصهم النمائية وقدراتهم العقلية من خلال القيام بمهام ممتعة وذات معنى تتعدى استرجاع المعلومات وتذكرها إلى مهمات تشاركية تعاونية (العامري، 2022؛ المنتشري، 2023)، تتسم بالاستمرارية والشمولية والاقتصادية في بيئة تعليمية مثيرة للاكتشاف والاستقصاء (الزعبي، 2013).

وقد تعددت إستراتيجيات التقويم البديل فظهر التقويم القائم على الأداء (Performance based)؛ حيث يتم توظيف المهارات المكتسبة في مواقف حياتية واقعية تشمل العروض التوضيحية والتمثيل ولعب الأدوار وفق معايير محددة تحقق متعة التعلم وتصقل تلك المهارات وتحافظ على بقاء أثر التعلم (الآلوسي، 2021)، ويتم تحديد معايير إتقان المتعلمين

للمهارات القرائية والكتابية ضمن شروط معينة، فيتقمص الطلبة الأدوار في المسرحيات التاريخية والشعرية ويعبرون شفويا عن مشاعرهم وأفكارهم، ويصممون دروسا إلكترونية في موضوعات النحو والقراءة، ويلخصون النصوص الأدبية أمام زملائهم، كما قد يلجأ المعلم إلى الملاحظة بصورة منظمة ومخططة لمراقبة سلوك المتعلمين وطرق تفكيرهم وذلك في بطاقات مخصصة لتدوين الملاحظات عن كل طالب ومراجعتها وتقويمها (سعادة وإبراهيم، 2023؛ قطامي وآخرون،2008)، فيلاحظ مدى تفاعل الطلبة في حل أسئلة الفهم والاستيعاب والمناقشة والتحليل ومخارج الحروف أثناء القراءة والأخطاء الإملائية والنحوية في كراساتهم وطريقة كتابة الأحرف في حصص النسخ ويمكن للمعلم الاستعانة باستراتيجية التقويم الذاتي باستخدام طريقة (KWL) فيقارن المتعلمون بين ما يرغبون بتعلمه وما تعلموه (السر وآخرون، 2021). وقد بقوم المتعلمون بتقويم زملائهم وفق معايير محددة فيما يعرف بتقويم الأقران؛ حيث يبني المعلم أدوات التقويم بمشاركة المتعلمين ويدربهم عليها(معشي والمقحم، 2017). فيكلف المتميزين بمساعدة زملائهم في إتقان المفاهيم النحوية والإملائية والبلاغية وتصحيح أخطائهم الإملائية وتقويم كتاباتهم الإبداعية.

ويستعين المعلم في تطبيق ذلك بمجموعة من الأدوات: مثل ملفات الإنجاز وهي حقائب منظمة ومرتبة تحتوي على أعمال منتقاة للمتعلمين: كالأعمال الكتابية واللوحات الفنية والتسجيلات الصوتية والمرئية (عبود، 2022)، فيحتفظون بأوراق العمل الإثرائية والعلاجية في الموضوعات النحوية والإملائية، والمقالات والخواطر الأدبية، والمشروعات مثل: معجم مفردات اللغة العربية، وتقارير عن حياة الأدباء في المقرر الدراسي، وقد يحتفظون بسجلات محوسبة تحتوي على أفلام وثائقية عن حياة الشعراء وموضوعات النصوص الأدبية وعروض تقديمية عن أمثلة الكتاب المقرر وألعاب تعليمية تفاعلية تقويمية للموضوعات التي تعلّموها.

ومن تلك الأدوات قوائم الرصد وهي أداة مكونة من فقرات ثنائية متدرجة ويطلب منه اختيار أحد التقديرين الآتيين: نعم ولا، أو موافق وغير موافق، أو صح وخطأ، وقد تكون تلك الأداة مكونة من فقرات توضح مستوى تنفيذ المهارة ضمن فئات متدرجة وهو ما يطلق عليه سلالم التقدير (عودة، 2015؛ العمري والعمري، 2012)، وتتم تجزئة المهارة إلى عدة مهام صغيرة متتابعة وفق زمن حدوثها واختيار التدرج المناسب لإنجاز تلك المهارات وتخصص درجة لكل مهمة والتي بدورها تساعد المعلمين على توضيح تلك المهمات

للمتعلمين وتمنحهم درجات مقنعة لهم تتسم بالموضوعية وتبين لأولياء الأمور معايير الحكم على أبنائهم (السبيعي، 2022).

ومن الأمثلة على سلالم التقدير المتدرجة في مقالة "ممتلكاتنا العامة عنوان انتمائنا": يقرأ الطالب النص قراءة سليمة معبرة، يقرأ النص قراءة سليمة، يقرأ بعض الجمل قراءة سليمة، يقرأ عدد من الكلمات قراءة صحيحة نوعا ما فتتدرج الدرجة من أربع إلى درجة واحدة وكذلك الحال، يكتب الفقرة كتابة إملائية خالية من الأخطاء النحوية والإملائية، يكتب بعض الجمل والفقرات كتابة إملائية سليمة.

ويعبر الطالب في سجلات وصف سير التعلم عن أشياء تعلمها في بيئة آمنة ومحفزة على التعبير وتبادل الآراء والأفكار (أبو رحمة وآخرون، 2022). وتطوير المهارات وتنمية اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية فلا ينظر إليها مجرد معلومات إنما مهارات يمكن نقدها أو إبداء رأيهم فيها، ويطور مهارات الكتابة والتعبير لديهم، ويعينهم على اكتشاف نقاط القوة والضعف (ثابت، 2020). فهو من مقومات التعلم البنائي النشط والتفكير الناقد والعميق والتأمل الذاتي وحافز لتحمل المسؤولية ، والمشاركة في إنجاز المهمات المطلوب منه، والحد من قلق الاختبارات الاعتيادية التقليدية وتعقيداتها النفسية (مصطفى، 2016).

وكذلك السجل القصصي (Anecdotal Records) وقد عرفته فيود(2024): سرد قصير لما يقوم به الطالب ويفعله في مواقف تعليمية محددة، فهو وصف قصير من المعلم لما يفعله المتعلم (الشقيرات، 2014؛ بني عودة، 2015؛ الشجيري والزهيري، 2022). وعرفه سعادة وإبراهيم (2023): وصف توضيحي مدعم بالحقائق للحوادث المهمة التي يلاحظها المعلم بين طلبته وذلك بتسجيله على بطاقة منفصلة، ويقدم صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم من خلال تدوين وصف مستمر لما تمت ملاحظته عن أدائه (عبابنة، 2024 ؛ الخصبة، 2018). يتسم بالموضوعية في الحكم على المتعلم حيث يدون ملاحظاته في أوقات مختلفة، ويوجه المعلمين إلى التخطيط للمواقف التعليمية بما يتناسب مع خصائص طلبتهم، وجوانب قصورهم وقوتهم (الشقيرات، 2014، صالح، 2021)، ويعطي صورة واضحة عن التحصيل ونمو الشخصية (ثابت، 2020)، ولتحقيق ذلك ينبغي للمعلم ملاحظة سلوك كل طالب على حدة، وتسجيل الملاحظات بطريقة وصفية دقيقة؛ حيث يكتب المعلم تقريرا عن كل طالب يسجل فيها الصعوبات والأخطاء التي وقع فيها وجوانب القوة التي تميّز بها في تعلمه ومستوى تحصيله ويأخذ في اعتباره مستوى تحصيل طلبته ومستوى أداء المهارات ودرجة المشاركة الصفية والاستعداد للتعلم وأنماط التفكير والميول والاتجاهات والجدية في العمل والتعاون مع الآخرين(سبيتان، 2010)، وتحديد زمان

ومكان كل سلوك ملاحظ، وملاحظة نمط السلوك المتكرر حدوثه عند كل طالب، ووضع فرضيات عن سلوك الطالب؛ لتفسير تلك السلوكيات سواء أكانت إيجابية أو سلبية، واختبار الفرضيات، والتوصل إلى حلول والبدء بالعلاج أو التعزيز(الشريف، 2015).

ورغم أهمية التقويم البديل في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة قد يشعر بعض المعلمين بأنه عبء إضافي يحتاج إلى الكثير من الوقت في التخطيط له وتنفيذه ومتابعته، ويزيد من قلق المتعلمين من الإخفاق في إنجاز المهام التعليمية المطلوبة، ويجهل أولياء الأمور وظيفته وأهميته ويتذمرون من متطلباته المادية، كما تعاني البيئات الصفية ولا سيما في الدول النامية من ازدحام الغرف الصفية بأعداد كبيرة من المتعلمين تحول دون تنفيذ الأنشطة المصاحبة له وتثقل كاهل المعلمين في متابعة إنجازات أعمالهم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، ويفضلون إنهاء المقررات الدراسية المكتظة بالمعارف(الحجيلي، 2016).

وقد حظي التقويم البديل باهتمام الباحثين؛ فقد هدفت دراسة صالحة وأبو كرش (2024) تقصي درجة فاعلية التقويم البديل ، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام استبانة تكونت من (30) فقرة طبقت على عينة عشوائية بسيطة من (40) معلما ومعلمة، فقد جاءت درجة استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة متوسطة، دون دلالة لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وأوصت باستخدام الوسائط المتعددة في التقويم.

وأجرى كريستما (Kristama, 2024) دراسة لمعرفة تصورات معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل، وفق المنهج الوصفي وباستخدام المقابلة شبه المنظمة والملاحظة على عينة قصدية تكونت من (5) معلمين، وقد تمثلت تصوراتهم بأهمية التقويم البديل في تحسين العملية التعليمية عن طريق التقويم بالأقران المعزز إلكترونيا وتطوير المناهج الدراسية لمواءمة ذلك.

واستقصت دراسة كاسا وآخرون (Kassa etal, 2024) الوصفية درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في كليات التربية الأثيوبية للتقويم البديل، وباستخدام استبيان وزع عشوائيا على (56) معلما، ومقابلة (6) معلمين، وقد كانت استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة منخفضة، وعزوا ذلك للتحديات التي تواجههم وازدحام الغرف الصفية بالطلبة وقلة الإمكانات المادية المتاحة.

كما حاولت دراسة الحسن (ALhasan, 2024) الكشف عن تحديات توظيف معلمي الحلقة الأولى في مدارس حماة للتقويم البديل وسبل مواجهتها، باستخدام المنهج الوصفي وبنى استبانة وزعها عشوائيا على (160) مفحوصا، وقد أظهرت الدراسة أن درجة استجابة

عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة مرتفعة، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لنوع المدرسة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ولمتغير الدورات التدريبية لصالح الفئة التي لم تلتحق بالدورات التدريبية، كما جاءت الفروق دالة إحصائيا وفق سنوات الخبرة للأكثر من (10) سنوات، ومن سبل التغلب على تلك التحديات زيادة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين وتدريبهم على أساليب التقويم البديل وتوفير الوسائل والإمكانات المادية اللازمة.

وهدفت دراسة السنافي وآخرون (ALSenafi et al, 2023) إلى معرفة وجهات نظر طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية مدى تضمين التقويم البديل في مقرراتهم الدراسية، وقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي وبنوا استبانة وزعت على (162) طالبة، كانت استجابتهن على فقراتها متوسطة، وعبرن عن أهمية التقويم البديل في تعزيز المهارات الذاتية وصقل الشخصية وزيادة الدافعية نحو التعليم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي.

وسعت دراسة عليمات وآخرون (Oliemat et al, 2023) التعرف على مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا للتقويم البديل في تربية الزرقاء أثناء التعليم عن بعد، حيث اعتمدوا المنهج الوصفي، وبنوا استبانة وزعت عشوائيا على (273) مستجيبا، وقد بينت أن درجة ممارسة أفراد العينة للتقويم البديل منخفضة، ولم تكن الدورات التدريبية ذات دلالة.

وحددت دراسة سينغ وآخرون (Singh et al, 2022) احتياجات معلمي اللغة الإنجليزية لتنفيذ استراتيجيات التقويم البديل، ولتحقيق أهداف دراستهم اعتمدوا على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدموا أداتي دراسة هما الملاحظة والمقابلة لخمسة معلمين تم اختيارهم قصديا وفق معيار الخبرة وهو تدريس الصف الأول أكثر من (10) سنوات، وقد تمثلت تلك التحديات في الحاجة لأدلة توجيهية حول كيفية استخدام تلك الاستراتيجيات وتكثيف الدورات التدريبية.

وأجرى الأهدل (2021) دراسة لتحديد مدى استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة لحج، وفق المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة تكونت من (60) فقرة وزعت على عينة عشوائية بسيطة ضمت (127) معلما ومعلمة، وكانت استجاباتهم كبيرة، وبينت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجاباتهم على فقرات الاستبانة تبعا للجنس ولصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح الدبلوم.

واستقصت دراسة المشاقبة وأبو قويدر (2020) ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للتقويم ، واعتمدا المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة ضمت (33) فقرة طبقت على

عينة عشوائية بسيطة شملت (214) مفحوصا، وجاءت استجاباتهم مرتفعة بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وأوصت بأهمية تشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام إستراتيجيات التقويم الحقيقي في تدريس الصفوف الثلاثة الأولى.

وأجرى بوريتش (Purich, 2020) دراسة لمعرفة وجهات نظر معلمي اللغة الإنجليزية في كرواتيا في التقويم البديل، بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وقد بنى استبانة تكونت من (42) فقرة وزعها إلكترونيا على عينة عشوائية بسيطة بلغت (68) معلما، وقد كشفت الدراسة أن استجابة المفحوصين منخفضة، وهم بحاجة لدورات تدريبية ونسبة كبيرة منهم لا يجدون صعوبة في التمييز بين التقويم التقليدي والبديل، وبينوا أهمية التقويم البديل في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم وإكسابهم مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ومن أبرز التحديات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التقويم البديل كثرة أعداد الطلبة وعدم الرغبة في إضافة أعباء وظيفية إضافية إليهم.

واستقصت دراسة الزعبي (AL Zoubi, 2019) درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتقويم الأصيل في الأردن، بالاعتماد على المنهج الوصفي، حيث بنى استبانة وزعها عشوائيا على (39) معلما ومعلمة، وكانت استجابتهم متوسطة، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس، بينما دلت إحصائيا تبعا لسنوات الخبرة للفئة المرتفعة، ولمتغير الدورات التدريبية ولصالح المعلمين الذين التحقوا بأكثر من (3) دورات.

وأجرى أبو رزق وطه (Abu Rzeq & Taha, 2018) دراسة لمعرفة مستوى استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتقويم البديل في مدارس غزة، وقد اعتمدا المنهج الوصفي وبنيا استبانة تكونت من (30) فقرة توزعت على (6) مجالات، وتم توزيعها على عينة عشوائية بسيطة ضمت (90) معلما ومعلمة وكانت استجابتهم متوسطة، وغير دالة إحصائيا لكل من الجنس والخبرة.

كما هدفت دراسة معشي والمقحم (2017) إلى تحديد مستوى توظيف التقويم البديل لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، حيث اعتمدا المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما أداتين هما الملاحظة والاستبانة، وطبقها على عينة بسيطة تكونت من (25) معلما ومعلمة ، وقد كانت استجابة عينة الدراسة ضعيفة، وحظي التقويم القائم على الأداء بالمرتبة الأولى، بينما تقويم الأقران جاء في المرتبة الخامسة، وكانت درجة صعوبات تقويم الأقران الأعلى في تنفيذ استراتيجيات التقويم البديل بينما زيادة أعداد المتعلمين وازدحام الغرف الصفية الأدنى في تلك الصعوبات.

2. مشكلة الدراسة:

اعتمدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية التقويم النوعي في أسس القياس والتقويم وخصصت له (20%) من تقييم الطلبة النهائي، كما دعت إلى التنويع في أدوات التقويم انسجاما مع حركة الإصلاح التربوي ولا سيما مع ظهور نظرية الذكاءات المتعددة والتعليم المتمايز والتعلم الذاتي فلم يعد التقويم محصورا في الاختبارات الشفوية والكتابية بل أصبح أكثر شمولية لجوانب شخصية المتعلم (مطروني وأبو عمامة، 2024)، وقد لاحظ الباحث أثناء زيارة المعلمين الإشرافية اعتماد معظمهم على الاختبارات في تقييم الطلبة وهو ما اتفق مع دراسة الظفيري والبشير (2021)، ومحدودية معرفتهم بإستراتيجيات التقويم البديل وهو ما يتفق مع دراسة رحمن (Rahman, 2021)، وحصره بتكليف الطلبة كتابة تقرير أو إحضار وسيلة تعليمية، بل اعتمد بعضهم الواجبات البيتية والعناية بالكتاب المدرسي المقرر أساسا لتقييم الطلبة نوعيا، وبعد الرجوع إلى سجلات المعلمين على مدار أربع سنوات من عمل الباحث مديرا لمدرستين لم يتلق فيهما المعلمون دورات تدريبية في التقويم البديل، وهو ما يتفق مع دراسة جعيدي (2019) أن (60%) من معلمي قلقيلية لم يتلقوا تدريبا فيه، كما جاءت توصيات المشرفين التربويين للمعلمين نظرية في الإشارة إلى تنويع أدوات التقويم من غير بيان كيفية استخدام تلك الأدوات والاستفادة منها في تقويم أداء الطلبة، كما لاحظ الباحث قلة دافعية المعلمين نحو تطوير أساليب تقويم الطلبة والنظر إليه عبئا مضافا إلى الأعمال الكتابية المطلوبة منهم، واعتماد الطلبة على أولياء أمورهم في إنجاز المهمات المطلوبة منهم في البيت، وشكوى أولياء الأمور من التكاليف المادية الباهظة لتوفير الوسائل التعليمية والأقلام الملونة واللوحات الجدارية ومطالبتهم بالاعتماد على الاختبارات معيارا لتقييم الطلبة وإدعائهم عدم موضوعية أدوات التقويم النوعي والتحيز للطلبة المتميزين أكاديميا على الموهوبين في النواحي المهارية الأدائية.

وقد أظهرت العديد من الدراسات صعوبة تطبيق أدوات التقويم البديل كدراسة الأنصاري (2022) التي بينت مقاومة معلمي الدراسات الاجتماعية للتغيير في أساليب التقويم وقلة مهاراتهم في توظيفه في العملية التعليمية، وقد كشفت دراسة أبو قطيش (2024) أن درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية للتقويم البديل قليلة، رغم أهميته في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وهو ما بينته دراسة أفديو وأحمدي (Avdiu & Ahmedi, 2024) ودراسة القحطاني والمالكي (2020)، ودراسة المزيني (2020) التي أظهرت فاعلية أدوات التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري واكتساب مهارات التعلم الذاتي والتفكير التأملي.

3. أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في مديريتي يطا وجنوب الخليل؟

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات درجات العينة باختلاف المديرية والصفوف التي أدرسها والتخصص وسنوات الخبرة؟

4. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في مديريتي يطا و جنوب الخليل.

5. فرضيات الدراسة:

صاغ الباحث الفرضيات الآتية عند ($\alpha \leq 0.05$) :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في مديريتي يطا وجنوب الخليل تبعا لمتغيرات المديرية والصفوف التي أدرسها والتخصص والخبرة .

6. أهمية الدراسة:

ويظهر ذلك في النواحي الآتية:

الناحية النظرية: احتوت الدراسة مادة معرفية تناولت ماهية التقويم البديل وأهدافه وأهميته وإستراتيجياته وأدواته وصعوبات تطبيقه يمكنها المساهمة في إثراء الأدب التربوي بالمعارف والمساهمة في بناء أدوات جديدة في ضوء متغيرات جديدة.

الناحية العملية: قد تساهم في توجيه المعلمين نحو تطبيق التقويم البديل وأدواته في ممارساتهم التدريسية، وقد تدفع المشرفين التربويين عقد دورات تدريبية في تلك الاستراتيجيات والأدوات، وقد تساعد مصممي المناهج الدراسية في تضمينها أدوات التقويم البديل، وتطوير أدلة المعلمين بحيث تشمل أساليب استخدام أساليب وطرائق وأدوات التقويم البديل، كما قد تثير دافعية المتعلمين نحو الإبداع والاكتشاف والاستقصاء وتعمل على صقل مواهبهم وتقلل من شعورهم بالقلل من الاختبارات الكتابية المقالية.

الناحية البحثية: قد يستفيد الباحثون من الدراسة في بناء وتطوير أدوات التقويم البديل، وتدفعهم لإجراء دراسات تجريبية حول فاعليته في تحصيل الطلبة وتفكيرهم الإبداعي

والتأملي واتجاهاتهم الإيجابية نحو المدرسة، وسبل التغلب على بعض السلوكيات الغير مرغوبة الناتجة عن قلق الاختبارات مثل مشكلة التسرب المدرسي.

7. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: مدارس مديريتي جنوب الخليل ويطا؛ للقرب الجغرافي بين المديريتين وكون الباحث قد عمل فيهما مدة (13) عاما ولديه أصدقاء يمكنهم مساعدته في تعميم الاستبانة على معلمي ومعلمات المديرية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام (2025/2024م)؛ حيث يدرس الباحث مساق التقويم البديل في الفصل الدراسي الثاني كونه مساقا اختياريا وفق خطة برنامج دكتوراة المناهج وطرق التدريس في جامعة القدس.

الحدود الموضوعية: المفاهيم والموضوعات الواردة في الدراسة والأداة التي صممت من أجلها؛ كونه بحثا وصفيا يصف الظاهرة كما هي في الواقع بعيدا عن ذاتية الباحث.

8. مصطلحات الدراسة:

التقويم البديل: هو تطبيق المتعلم ما اكتسبه من معارف في مهام ومهارات أدائية تحاكي الحياة الواقعية الحقيقة باستخدام استراتيجيات متنوعة مثل الأداء والتقويم الذاتي والملاحظة والتقويم بالأقران والاستعانة بأدوات متنوعة مثل الملاحظة وسلالم التقدير وقوائم الرصد والسجلات القصصية وملفات الإنجاز.

وتقاس درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل بمتوسطات استجابتهم عن فقرات الأداة التي بناها الباحث.

مديرية: وهي مؤسسة حكومية تتبع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وتناط بها مسؤولية شؤون المدارس فنيا وإداريا بهدف تحقيق المخرجات التعليمية المنشودة.

يطا: مدينة فلسطينية تقع في جنوب فلسطين، تبعد عن مدينة القدس (60) كيلو مترا، ومن أشهرها معالمها التاريخية مقام الخضر عليه السلام.

الخليل: مدينة فلسطينية، تبعد عن مدينة القدس (35) كيلومترا ، اكتسبت اسمها نسبة لنبي الله إبراهيم عليه السلام ومن معالمها التاريخية والدينية المشهورة المسجد الإبراهيمي.

9. منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة كونه المنهج الأنسب لوصف الواقع التربوي من حيث الممارسة والتطبيق كما هو.

10. المجتمع والعينة:

معلمو ومعلمات اللغة العربية في مديريتي تربية وتعليم يطا وجنوب الخليل والذي بلغ عددهم (1600) معلما ومعلمة موزعين على (284) مدرسة حكومية، اختيروا عشوائيا، وقد بلغ عددهم (191) معلما ومعلمة؛ نظرا لما تعانيه فلسطين من تضييق وحصار وإغلاق للطرق بين المدن الفلسطينية يحول دون الوصول إلى جميع المعلمين، وطبيعة عمل الباحث الذي وجد صعوبة في مغادرة المدرسة كونه مديرا لها ولا يوجد من ينوب عنه عند خروجه منها.

جدول (1): الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
المديرية	جنوب الخليل	89	% 46.6
	يطا	102	% 53.4
الصفوف التي أدرّسها	من الأول إلى الرابع	57	% 29.8
	من الخامس إلى العاشر	134	% 70.2
التخصص	اللغة العربية وآدابها	68	% 35.6
	أساليب تدريس اللغة العربية	94	% 49.2
	غير ذلك	29	% 15.2
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	49	% 25.7
	من (5-10) سنوات	37	% 19.4
	أكثر من (10) سنوات	105	% 55

المصدر: الباحث (2025)

11. أداة الدراسة:

بنى الباحث استبانة بعد اطلاعه على دراسات سابقة تناولت واقع ممارسة معلمي المباحث المختلفة للتقويم البديل مثل دراسة أبو قطيش (2024) وعبابنة (2024) وحمودة (2023) والجعيد (2022) وفرحات وحساني (2022) وأبو رحمة والزعيم وأبو ليلة (2021) و صالح (2021) والعظامات (2021) والظفيري والبشير (2020) والقحطاني والمالكي (2020) وثابت (2020) والزعبي (2019) والخصبة (2018) وشنار (2026) ومصطفى (2016) والجهني (2015) والشقيرات (2014).

كما اطلع الباحث على أسس القياس والتقويم التربوي، ولاحظ أساليب التقويم البديل التي وردت في أدلة المعلم لمقررات اللغة العربية للصفوف من الخامس إلى العاشر، كما اطلع على عدد من الكتب التربوية التي تناولت موضوع التقويم الأصيل، وقد حرص الباحث في بنائه الأداة على ما للغة العربية من خصوصية حيث حاول تغطية مهارات اللغة العربية الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة ودمج التقنية في أساليب التقويم البديل بإضافة فقرات عن ملف الإنجاز الإلكتروني؛ لتخرج الأداة في صورتها النهائية بـ (37) فقرة وزعت على خمسة مجالات جاءت بالترتيب: التقويم القائم على الأداء، التقويم القائم على ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، التقويم بالملاحظة، التقويم بالأقران جدول (2):

جدول (2): مجالات أداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	النسبة المئوية
تقويم الأداء	7	% 19
تقويم ملف الإنجاز	9	% 24
التقويم الملاحظة	7	% 19
التقويم الذاتي	8	% 22
التقويم بالأقران	6	% 16
المجموع الكلي	37	% 100

المصدر: الباحث (2025)

12. صدق وثبات الأداة:

عرض الباحث الأداة في صورتها الأولية التي تكونت من (42) فقرة على سبعة محكمين من ذوي الخبرة والتخصص في المناهج وطرائق التدريس في الكليات التربوية الفلسطينية، وقد أجمعوا بنسبة (100%) على مناسبة الأداة للدراسة مع حذف خمس فقرات وإعادة صياغة أربع فقرات، وقد تأكد الباحث من صدق الأداة من الناحية الإحصائية بإيجاد معامل الارتباط بيرسون جدول (3)

جدول (3): معاملات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

تقويم الأداء			التقويم الذاتي			التقويم بالأقران		
رالقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.608**	0.001	17	0 .740**	0.000	32	0 .647**	0.000
2	0.635**	0.000	18	0.690**	0.000	33	0 .841**	0.000
3	0.618**	0.001	19	0.632**	0.000	34	0 .771**	0.000

4	0.608**	0.001	20	0.773**	0.000	35	0 .457*	0.016
5	0.539**	0.004	21	0.830**	0.000	36	0 .732**	0.000
6	0.432**	0.024	22	0.781**	0.000	37	0 .623**	0.001
7	0.532**	0.004	23	0.723**	0.000			
تقويم ملف الإنجاز			التقويم بالملاحظة					
8	0.624**	0.001	24	0.647**	0.000			
9	0.582**	0.001	25	0.695**	0.000			
10	0.682**	0.000	26	0.592**	0.001			
11	0.425*	0.027	27	0.608**	0.001			
12	0.790**	0.000	28	0.766**	0.000			
13	0.524**	0.005	29	0.781**	0.000			
14	0.591**	0.001	30	0.791**	0.000			
15	0.680**	0.000						
16	0.681**	0.000						

المصدر: الباحث (2025)

**دال إحصائيا ($\alpha \leq 0.01$) *دال إحصائيا ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من جدول (3) أن جميع فقرات الاستبانة دالة إحصائيا الأمر الذي يبين قوة الاتساق الداخلي صدق قياسها للهدف الذي صممت من أجله، وللتأكد من ثبات فقرات الأداة مع مجالاتها والدرجة الكلية لها استخدم كرونباخ ألفا جدول (4)

جدول (4): معامل ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
تقويم الأداء	7	0.87
ملف الإنجاز	9	0.89
التقويم الذاتي	7	0.88
التقويم بالملاحظة	8	0.82
تقويم الأقران	6	0.83
الدرجة الكلية	37	0.95

المصدر: الباحث (2025)

يظهر من جدول (4) ثبات أداة الدراسة والذي بلغ (0.95) وهي درجة عالية من الثبات، بينما تراوحت معدلات ثبات كل مجال على حدة من (0.82-0.89) وهي نسب مقبولة.

13. إجراءات الدراسة:

مرت الدراسة بالمراحل التالية:

مطالعة الأدب التربوي.

بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية وعرضها على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الفلسطينية تراوحت درجاتهم العلمية من أستاذ دكتور إلى دكتور مشارك و دكتور مساعد وباحثين تربويين يعملون في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

بناء الأداة في صورتها النهائية والتي تكونت من (37) فقرة، وتحويلها إلى استبانة إلكترونية باستخدام جوجل فورم وعرضها على (27) معلما ومعلمة من مديرية تربية وتعليم شمال الخليل بوساطة مديري ومديرات تربية شمال الخليل.

الاستعانة بالزملاء مديري ومديرات مدارس تربية وتعليم يطا وجنوب الخليل لتوزيعها عشوائيا على معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارسهم.

معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (SPSS) حيث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي والمتوسطات الحسابية المعدلة.

مناقشة نتائج الدراسات وتقديم التوصيات وعدد من المقترحات المتعلقة بالتقويم البديل في تدريس اللغة العربية.

14. مناقشة النتائج:

ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل في مديريتي يطا وجنوب الخليل؟

ولمعرفة ذلك أوجد الباحث المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة وللدرجة الكلية كما يوضح جدول(5)

جدول(5): نتائج المتوسطات والانحرافات ونسبهما المئوية للدرجة الكلية لعينة الدراسة

المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	النسبة المئوية	الدرجة
التقويم القائم على الأداء	3.88	0.76	% 77.6	مرتفعة
التقويم القائم على ملف الإنجاز	3.45	0.84	% 69	متوسطة
التقويم الذاتي	3.67	0.79	% 73.4	مرتفعة
التقويم بالملاحظة	3.91	0.80	% 78.2	مرتفعة
تقويم الأقران	3.7	0.8	% 74	مرتفعة

الدرجة الكلية	3.71	0.79	% 74.2	مرتفعة

المصدر: الباحث (2025)

يتضح من جدول(5) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مديريتي يطا وجنوب الخليل مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.71) والانحراف المعياري (0.79).

يعزو الباحث ذلك إلى سياسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في تطوير أداء المعلمين من خلال التعاون مع الكليات التربوية في الجامعات الفلسطينية في برامج الدبلوم المهني المتخصص للمعلمين من الصف الأول إلى العاشر والذي بدوره ساعد في إكسابهم استراتيجيات تدريس جديدة ومواكبة المستجدات التربوية الحديثة، كما اعتمدت الوزارة في أسس القياس والتقويم ما يعرّف بالتقويم النوعي جزءا من تقييم الطلبة لجميع المراحل الدراسية، وكذلك اعتمدت في مؤشرات تقييم المعلم السنوي تنويع أدوات التقويم، وحرصت على متابعة مشاريع الطلبة وإنجازاتهم وأقامت لذلك ملتقيات تربوية مثل النادي الأدبي ومعرض العلوم والرياضيات ومعارض الفنون، كما ساهمت مصادر التعلم المتعددة من قنوات تعليمية ومجموعات تواصل تعليمية على زيادة تبادل الخبرات بين المعلمين واستخدام أساليب تقويم بديلة عن الاختبارات، وكان لتطوير المناهج الفلسطينية بدءا من عام (2018) في نسختها التجريبية وتطويرها عام (2020) وإضافة أنشطة التقويم الذاتي وتكليف الطلبة بالمهمات التعليمية وما رافقها من تطوير أدلة المقررات الدراسية التي تضمنت أدوات تقويم متنوعة من قوائم الرصد وسلالم التقدير وإنجاز للمشروعات التعليمية دورا فاعلا في إقبال المعلمين والطلبة عليها، كما ساعدت التغذية الراجعة للمعلمين على تنويع أدوات التقويم، كما سعى العديد من المعلمين للنمو المهني عن طريق استكمال الدراسات العليا في أساليب التدريس والتي عززت من مهاراتهم التدريسية واتاحت لهم الاطلاع على التجارب التربوية العالمية الناجحة، أضف إلى ذلك دور متابعة أولياء الأمور لنتائج أبنائهم المدرسية ومساعدتهم في إنجاز المهام التعليمية وتشجعيهم باستمرار على التفوق والتميز الأكاديمي، وهو ما بينته دراسة الأهدل (2021) والمشاقبة وأبو قويدر(2020)، واختلفت مع دراسة الشرعة (2023) والسعيدي وآخرون (2022) ومعشي والمقحم (2017).

وقد جاءت درجة ممارسة عينة الدراسة لكل مجال من المجالات مرتبة ترتيبا تنازليا على النحو الآتي:

أولا: تقويم الأداء

جدول (6): نتائج الوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبهما المئوية للعينة عن مجال تقويم الأداء

الرقم	مؤشرات تقويم الأداء	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	النسبة المئوية
5	أقدم للطلبة تغذية راجعة فورية حول مدى إتقانهم للمهارات اللغوية.	4.24	0.67	% 85
4	أدرّب الطلبة على توظيف المفردات المكتسبة في سياقات حياتية واقعية.	4.01	0.73	% 80
6	أصمم أوراق عمل إثرائية لتعزيز تطبيق المهارات اللغوية في سياقات جديدة.	3.97	0.76	% 79
1	أعد قائمة بالمهارات اللغوية المستهدفة في التعليم.	3.92	0.66	% 78
3	أكلف الطلبة بلعب الأدوار والتمثيل للكشف عن مهاراتهم الأدائية.	3.79	0.81	% 76
7	أعد قوائم رصد لتقييم تمكن الطلبة من قراءة النصوص الأدبية.	3.75	0.85	% 75
2	أصمم سلالم تقدير لقياس تمكن الطلبة من المهارات اللغوية.	3.51	0.81	% 70
الدرجة الكلية		3.88	0.76	

المصدر: الباحث (2025)

يتبين من جدول(6) أن معلمي اللغة العربية يستخدمون تقويم الأداء بدرجة مرتفعة بمتوسط استجابة (3.88) وانحراف معياري (0.79)، وقد حظيت فقرة " أقدم للطلبة تغذية راجعة فورية حول مدى إتقانهم للمهارات اللغوية" بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.24)، وربما ساهمت طبيعة اللغة العربية بما تحتويه من نصوص أدبية غنية بمفرداتها وتنوع دلالاتها وعمق معانيها وتنويع أساليبها والتي دفعت المعلمين إلى توضيح تلك المعاني واستخدامها في جمل مفيدة ولا سيما في شرح الأبيات الشعرية، بينما جاءت أقل استجابة على فقرة " أصمم سلالم تقدير لقياس تمكن الطلبة من المهارات اللغوية" بدرجة متوسطة بمتوسط (3.51)، حيث إن ازدحام الغرف الصفية بأعداد كبيرة من الطلبة وكثرة الأعمال الكتابية المطلوبة منه من تخطيط ومتابعة كراسات الطلبة الصفية والبيتية ومشاركة في اللجان المدرسية والأنشطة التربوية وتصميم الوسائل التقنية وتنفيذ مهمات تعليمية

أسبوعية عبر منصة التميز وإعداد للخطط العلاجية ومتابعتها والضغوط النفسية الناتجة عن الحرب والظروف المعيشية الصعبة و كثرة نصابه من الحصص وملاحظته قلة الجدية من الطلبة أثناء لعب الأدوار وتقمص الشخصيات وإعداد التقديمات جعلت تصميم سلالم التقدير لتلك المهام متوسطة.

ثانيا: ملف الإنجاز

جدول (7): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمتوسطات استجابة عينة الدراسة في مجال ملف الإنجاز

الرقم	المؤشرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	النسبة المئوية
9	أحدد المهمات التعليمية المطلوب إنجازها عند التخطيط للحصة الصفية.	4.06	0.67	% 81
14	أوجه الطلبة للاستفادة من مصادر تعلم متعددة.	3.87	0.75	% 77
10	أتابع ملفات إنجاز الطلبة دورياً لتقييم تقدمهم.	3.66	0.83	% 73
12	أحدد للطلبة معايير واضحة لتقييم ملفات إنجازهم.	3.50	0.86	% 70
11	أخصص لملف الإنجاز جزءا من تقييم الطلبة في مبحث اللغة العربية.	3.48	0.79	% 70
13	أطلع المشرف التربوي على محتويات ملفات إنجاز الطلبة للوقوف على مستوياتهم.	3.46	0.93	% 69
8	أوجه الطلبة إلى تنظيم ملف إنجاز شامل لمهارات اللغة العربية.	3.32	0.79	% 66
16	أشجع طلبتي على تصميم دروس إلكترونية.	2.92	1.00	% 58
15	أدرب الطلبة على تصميم ملف إنجاز إلكتروني.	2.76	0.91	% 55
الدرجة الكلية		3.45	0.84	

المصدر: الباحث (2025)

يظهر من جدول (7) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للتقويم المعتمد على ملف الإنجاز متوسطة بمتوسط حسابي (3.45)، وقد جاءت فقرة "أحدد المهمات التعليمية المطلوب إنجازها عند التخطيط للحصة الصفية" بأعلى استجابة بلغت (4.06)، ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة مذكرة التحضير اليومية للمعلم والتي تتطلب تحديدا للمهمات التعليمية والمتابعة المستمرة لتنفيذها من المشرف التربوي ومدير المدرسة وأولوية التخطيط في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والذي يبنى عليه تنفيذ وتقويم الأهداف التعليمية المنشودة، بينما جاءت فقرة" أدرب الطلبة على تصميم ملف إنجاز إلكتروني"

بدرجة منخفضة بلغت(2.76) وانحراف معياري (0.84)، وربما يعود ذلك إلى تضخم المناهج الدراسية بالكم المعرفي وما يتعرض له التعليم في فلسطين من تعطيل بسبب الظروف السياسية والمعيشية والأزمات والتي وجهت عناية المعلمين إلى إعداد خطط تتناغم مع تلك الظروف وتقوم على إنقاذ ما أمكن من معارف ومهارات أساسية وعدم هدر الوقت في تدريب الطلبة على تصميم ملفات إنجاز إلكترونية، أضف إلى ذلك قلة الإمكانات المادية لدى الأسرة الفلسطينية والتي حالت دون توفير أجهزة حواسيب لأبنائها لتنفيذ تلك الأنشطة، وعدم تمكن العديد من الطلبة من تصميم تلك الملفات ولا سيما للصفوف الأربعة الأولى، كما أن مبحث التكنولوجيا يدرّس من الصف الخامس بعمر (11) عاما ويخلو من موضوعات تدريب الطلبة على برامج الأوفيس التي يقوم عليها تصميم ملفات إنجاز إلكترونية.

ثالثا: التقويم الذاتي

جدول (8): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمتوسطات درجات استجابة العينة عن مجال التقويم الذاتي

الفقرة	المؤشرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	النسبة المئوية
18	أوفر للطلبة وقتا كافيا لتصحيح أخطائهم في القراءة ذاتيًا.	4.03	0.65	% 81
19	أشجع الطلبة على تصويب أخطائهم الإملائية بالاعتماد على أنفسهم.	3.99	0.66	% 80
24	أعدُّ سجلاً لملاحظة سلوك الطلبة أثناء الشرح.	3.83	0.84	% 77
17	أدرب الطلبة على تقييم تعلمهم ذاتيا.	3.72	0.69	% 74
21	أُوظّف تأملات الطلبة في معالجة مواطن الضعف لديهم.	3.51	0.86	% 70
22	أتابع تأملات الطلبة الذاتية دوريا.	3.44	0.85	% 69
20	أوجه الطلبة إلى كتابة تأملاتهم في نهاية الدرس.	3.42	0.93	% 68
23	أخصص وقتا كافيا لمناقشة تأملات الطلبة في نهاية كل الوحدة الدراسية.	3.41	0.85	% 68
الدرجة الكلية		3.67	0.79	

المصدر: الباحث (2025)

يظهر من جدول (8) أن درجة ممارسة التقويم الذاتي مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.67)، وقد جاءت فقرة " أوفر للطلبة وقتا كافيا لتصحيح أخطائهم في القراءة ذاتيًا" بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.03)، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية مهارة القراءة في فهم

النصوص الأدبية والشعرية، واكتساب القواعد النحوية والإملائية، والكشف عن مواهب الطلبة في الإلقاء والخطابة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، ويتقنها معظم الطلبة في فترة مبكرة ولا يعد تصويبها أمرا صعبا؛ حيث يتدرجون من القراءة الصامتة إلى الجهرية فالتفسيرية، بينما احتلت فقرة " أخصص وقتا كافيا لمناقشة تأملات الطلبة في نهاية كل الوحدة الدراسية" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.41)، ويرجع ذلك إلى كثرة أعداد الطلبة في الغرف الصفية والتي تتجاوز أحيانا (45) طالبا، وخوف بعض المعلمين من محاسبة المشرفين التربويين ومساءلتهم عن أسباب التأخر في الخطط الدراسية الفصلية، وخصوصية اللغة العربية وتعدد موضوعاتها من استماع وقراءة وكتابة ومحادثة واعتمادها على إكساب المتعلم قدرا كبيرا من المعارف، ونظام التعليم المدمج بسبب نظام الدوام أربعة أيام أسبوعيا بسبب الظروف الأمنية والاقتصادية والذي يدفع المعلمين إلى استثمار وقت الحصة في شرح المحتوى.

رابعا: التقويم القائم على الملاحظة

جدول (9): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمتوسطات استجابة العينة عن مجال التقويم بالملاحظة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
30	أعزز سلوك الطلبة الإيجابي أمام زملائهم.	4.35	0.72	% 87
31	أخصص لسجل الملاحظات جزءا من تقييم الطلبة في مبحث اللغة العربية.	3.99	0.80	% 80
26	أوظف نتائج الملاحظات في تحسين أداء الطلبة.	3.95	0.78	% 79
25	أرصد ملاحظاتي حول إتقان الطلبة المهارات اللغوية المختلفة.	3.92	0.75	% 78
24	أعدُّ سجلاً لملاحظة سلوك الطلبة أثناء الشرح.	3.83	0.84	% 77
27	أعدل طرائق التدريس بناء على نتائج تحليل بيانات بطاقات الملاحظة الصفية.	3.81	0.72	% 76
29	أرصد السلوكيات الإيجابية أو السلبية لدى لطلبة في سجل الملاحظة.	3.79	0.86	% 76
28	أطلع أولياء الأمور على سجل ملاحظات أبنائهم.	3.63	0.91	% 73
الدرجة الكلية		3.91	0.80	

المصدر: الباحث (2025)

يتضح من جدول (9) أن درجة ممارسة عينة الدراسة للتقويم بالملاحظة مرتفعة بمتوسط (3.91)، وكانت استجابتهم عن فقرة " أعزز سلوك الطلبة الإيجابي أمام زملائهم" مرتفعة

بمتوسط استجابة (4.35) ويرجع ذلك إلى إدراك المعلمين أهمية التعزيز في إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية وتعديل سلوكهم وترسيخ المعرفة وبقاء أثرها لديهم وشعورهم بتقدير الذات، الأمر الذي سيترك آثارا إيجابية في توفير مناخ تعليمي محبب للطلبة يدفعهم إلى الإبداع والاكتشاف والدقة في إنجاز المهمات التعليمية، بينما حلت فقرة "أطلع أولياء الأمور على سجل ملاحظات أبنائهم" في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة بلغت (3.63)، فقلة التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة بسبب التعارض بين أوقات الدوام المدرسي مع أوقات عملهم، وعدم عقد اجتماعات تربوية في المدرسة تجمع أولياء الأمور بالمعلمين، كما يجد المعلم صعوبة في متابعة سجلات الطلبة وإعطائهم تغذية راجعة حولها ويعتبر ذلك عبئا وظيفيا إضافيا، ولا سيما مع اكتظاظ الغرف الصفية بأعداد كبيرة من الطلبة، وحرص المعلم على عدم استقبال ولي الأمر في الصف لاستثمار الوقت في الشرح وإنهاء المقررات الدراسية وفق الخطط المحددة، وكثرة نصاب المعلم من الحصص الصفية التي لا تتيح له فرصة الالتقاء بأولياء الأمور.

خامسا: تقويم الأقران

جدول (10): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمتوسطات استجابة العينة عن مجال التقويم بالأقران

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
34	أشرك الطلبة المتميزين في مساعدة زملائهم ضعاف التحصيل.	3.93	0.79	% 79
36	أعزز الطلبة المبادرين لدعم زملائهم ضعاف التحصيل.	3.91	0.76	% 78
32	أعتمد استراتيجيات التعليم التعاوني عند التخطيط للدرس.	3.82	0.72	% 76
33	أوظف أنشطة تفاعلية لتشجيع الطلبة على تصحيح أخطاء زملائهم في القراءة.	3.81	0.69	% 76
35	أُعدُّ قوائم رصد تُمكِّن الطلبة من تقييم زملائهم في المهارات اللغوية.	3.43	0.84	% 69
37	أكلف الطلبة المتميزين بمتابعة كراسات زملائهم أو تصويبها.	3.42	0.90	% 68
الدرجة الكلية		3.7	0.8	

المصدر: الباحث (2025)

بيّن جدول (10) أن درجة ممارسة التقويم بالأقران مرتفعة بمتوسط حسابي (3.7) وقد جاءت فقرة "أشرك الطلبة المتميزين في مساعدة زملائهم ضعاف التحصيل" في المرتبة

الأولى، وقد يعود ذلك إلى إدراك المعلم أهمية مشاركة الطالب في العملية التعليمية باعتباره محورا لها وهو ما نادت به النظريات التربوية كالبنائية والذكاءات المتعددة، وينسجم مع الخصائص النمائية للطلبة وتقارب مستوياتهم العقلية واهتماماتهم العمرية والذي يساعد في تحقيق الهدف المرغوب بأسرع وقت وأقل جهد بينما كانت أقل استجابة لفقرة " أكلف الطلبة المتميزين بمتابعة كراسات زملائهم أو تصويبها" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.42)، وربما يرجع ذلك إلى خشية المعلم من شعور الطالب المتميز بالغرور وإضاعة وقته دون جدوى وخاصة مع الطلبة بطئي التعلم الذين لا يمتلكون مهارات اللغة الأساسية، وقد لا يكون الطالب جديا في تصحيح أخطاء زملائه.

الإجابة عن السؤال الثاني

هل تختلف متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في مديريتي يطا وجنوب الخليل باختلاف المديرية، والصفوف التي أدرسها، والتخصص، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال الثاني، فحص الباحث الفرضيات عند ($\alpha \leq 0.05$):

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في مديريتي يطا وجنوب الخليل تعزى لمتغير المديرية، وللتأكد من ذلك، استعان الباحث بتحليل (ت) للعينات المستقلة جدول (11)

جدول (11): نتائج تحليل (ت) للعينات المستقلة لمتوسطات درجات استجابة العينة تبعا لمتغير المديرية

مجال	المديرية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء	يطا	102	3.87	0.49	189	0.2	0.83
	جنوب الخليل	89	3.89	0.46			
التقويم القائم على ملف الإنجاز	يطا	102	3.38	0.61	189	1.49	0.13
	جنوب الخليل	89	3.51	0.52			
التقويم الذاتي	يطا	102	3.65	0.55	189	0.34	0.72
	جنوب الخليل	89	3.63	0.59			
التقويم بالملاحظة	يطا	102	3.90	0.59	189	0.18	0.85
	جنوب	89	3.91	0.57			

	الخليل						
التقويم بالأقران	يطا	102	3.71	0.59	189	0.06	0.94
	جنوب الخليل	89	3.72	0.58			
الدرجة الكلية	يطا	102	3.70	0.48	189	0.39	0.69
	جنوب الخليل	89	3.72	0.45			

المصدر: الباحث (2025)

يتضح من جدول (11) أن استجابة المفحوصين ليست ذات دلالة ، حيث بلغت الدرجة الكلية (0.69) وهي أكبر من($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية، ويرجع ذلك إلى قرب المديريتين جغرافيا، وتنقل المعلمين والمعلمات بينهما حيث أنهما كانتا مديرية واحدة حتى انفصلتا عام (2015)، ويتلقى المعلمون فيهما دورات تدريبية متشابهة نوعا ما، ويدرّسون مقررات دراسية واحدة في المديريتين، وتتوفر إمكانيات مادية من وسائل تعليمية ومساحات غرف صفية ومختبرات يعتمد عليها التقويم البديل متقاربة نوعا ما، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحروب (2018) التي أظهرت أن ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في جنين للتقويم الواقعي تبعا لمتغير المديرية ليست ذات دلالة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير الصفوف، ولفحص صحة الفرضية، استعان الباحث بتحليل (ت) للعينات المستقلة المبين في جدول (12)

جدول (12): نتائج تحليل (ت) للعينات المستقلة لمتوسطات درجات استجابة العينة وفق متغير الصفوف

مجال	الصفوف	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تقويم الأداء	من (1-4)	57	3.99	0.41	189	2.12	0.03
	من (5-10)	134	3.83	0.49			
تقويم ملف الإنجاز	من (1-4)	57	3.41	0.51	189	0.43	0.66
	من (5-10)	134	3.45	0.60			
التقويم الذاتي	من (1-4)	57	3.71	0.42	189	1.03	0.30
	من (5-10)	134	3.61	0.62			
تقويم	من (1-4)	57	4.06	0.41	189	0.05	0.01

الملاحظة	من (5-10)	134	3.84	0.62			
التقويم بالأقران	من (1-4)	57	3.84	0.46	189	0.02	0.06
	من (5-10)	134	3.66	0.63			
الدرجة الكلية	من (1-4)		3.79	0.35		0.4	0.13
	من (5-10)		3.68	0.51			

المصدر: الباحث (2025)

يتضح من جدول (12) أن استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة تبعا لمتغير الصفوف الدراسية غير دالة إحصائيا، حيث بلغت الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية (0.13) وهي أعلى من ($\alpha \leq 0.05$)، فقبلت الفرضية الصفرية، وقد حرصت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على امتلاك معلمي الصفوف من الأول إلى العاشر مؤهلا تربويا في التخصص بالتعاون مع الكليات التربوية الفلسطينية، كما عملت على تطوير أساليب التقويم في أسس القياس والتقويم وخصصت (20) درجة للتقويم النوعي لجميع المراحل الدراسية، ودور مشرفي المرحلتين والتغذية الراجعة التي يحصلون عليها من مدير المدرسة كونه مشرفا مقيما في توجيههم لتنويع أساليب التقويم، وقد يشترك بعض المعلمين في تدريس مرحلتين حسب طبيعة الشواغر المتوفرة في المدرسة التي ينتقل إليها الأمر يكسبه خبرات جديدة في الاطلاع على المرحلتين.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في مديريتي يطا وجنوب الخليل تبعا لمتغير التخصص ، ولفحص الفرضية الصفرية أوجد الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الخمسة وللدرجة الكلية للاستبانة كما موضح في جدول (13)

جدول (13): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمفحوصين تبعا للتخصص

التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
اللغة العربية وآدابها	68	3.68	0.49
أساليب تدريس اللغة العربية	94	3.73	0.47
غير ذلك	29	3.71	0.42

المصدر: الباحث (2025)

يتبين من جدول (13) وجود فروق ظاهرية بين درجات متوسطات استجابة العينة عن فقرات الاستبانة تبعا لمتغير التخصص حيث بلغ المتوسط الحسابي لتخصص اللغة العربية وآدابها (3.68) ، ولأساليب تدريسها (3.73) ، وللتخصصات الأخرى مثل معلم صف

و معلم مجال وتخصص تربية ابتدائية (غير ذلك) (3.71) ، وللتأكد من صدق الفرضية استعان الباحث بتحليل التباين الأحادي جدول(14).

جدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات استجابة العينة تبعا للتخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
تقويم الأداء	بين المجموعات	0.058	2	0.029	0.124	0.883
	داخل المجموعات	44.020	188	0.234		
تقويم ملفات الإنجاز	بين المجموعات	0.192	2	0.096	0.286	0.751
	داخل المجموعات	62.968	188	0.335		
التقويم الذاتي	بين المجموعات	0.522	2	0.261	0.800	0.451
	داخل المجموعات	61.348	188	0.326		
التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	0.576	2	0.288	0.852	0.428
	داخل المجموعات	63.609	188	0.338		
التقويم بالأقران	بين المجموعات	0.139	2	0.070	0.198	0.821
	داخل المجموعات	66.181	188	0.352		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.083	2	0.041	0.185	0.831
	داخل المجموعات	42.096	188	0.224		

المصدر: الباحث (2025)

يظهر من جدول (14) أن استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة تبعا لمتغير التخصص غير دالة إحصائيا، حيث بلغت الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية (0.831) وهي أعلى من

($\alpha \leq 0.05$) ، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية، ويعزو الباحث ذلك إلى تعدد مصادر التعلم وفرص النمو المهني لدى المعلم، بدءا من المنصات التعليمية مثل قناة فلسطين التعليمية التي تعرض دروس نموذجية للصفوف من الأول إلى الثاني عشر، ومجموعات التواصل بين معلمي المباحث المختلفة، والتحاقهم بدورات مركزية مثل تهيئة المعلم الجديد، والدبلوم المهني المتخصص في تدريس اللغة العربية والاجتماعات التي تعقدها أسرة مبحث اللغة العربية، والتزامهم بأسس قياس وتقويم موحدة، الأمر الذي ساهم في تشابه أدائهم للتقويم البديل على اختلاف تخصصاتهم سواء اللغة العربية وآدابها، وأساليب تدريسها، وحملة شهادة معلم صف أو معلم مجال أو مرحلة أولى أدبي، أو مرحلة أساسي أدبي.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في مديريتي يطا وجنوب الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية الصفرية أوجد الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابة العينة وفق سنوات الخبرة جدول (15)

جدول (15): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أقل من (5) سنوات	49	3.64	0.39
من (5-10 سنوات)	37	3.59	0.56
أكثر من (10) سنوات	105	3.79	0.46

المصدر: الباحث (2025)

يتبين من جدول (15) وجود فروق ظاهرية بين درجات متوسطات استجابة العينة عن فقرات الاستبانة تبعا لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة أقل من (5 سنوات) (3.68)، ولسنوات الخبرة من (5-10 سنوات) (3.59)، ولسنوات خبرة أكثر من (10 سنوات) (3.79).

ولفحص صدق الفرضية استخدام الباحث تحليل التباين الأحادي جدول(16).

جدول (16): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة العينة وفق سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة

تقويم الأداء	بين المجموعات	1.052	2	.526	2.298	.103
	داخل المجموعات	43.026	188	.229		
ملفات الإنجاز	بين المجموعات	2.502	2	1.251	3.877	.022
	داخل المجموعات	60.658	188	.323		
التقويم الذاتي	بين المجموعات	1.964	2	.982	3.081	.048
	داخل المجموعات	59.907	188	.319		
التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	1.804	2	.902	2.719	.069
	داخل المجموعات	62.381	188	.332		
التقويم بالأقران	بين المجموعات	1.409	2	.704	2.040	.133
	داخل المجموعات	64.911	188	.345		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.390	2	.695	3.202	.043
	داخل المجموعات	40.789	188	.217		

المصدر: الباحث (2025)

بين جدول (16) أن استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة تبعا لمتغير سنوات الخبرة دالة إحصائيا، حيث بلغت الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية (0.043) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية، ويعزى ذلك إلى كثرة مصادر اكتساب الخبرة وتنوعها من قنوات تعليمية فضائية وملتقيات تربوية محلية وعالمية ووسائل تواصل مجانية ودورات تدريبية واجتماعات لأسر المباحث المختلفة وبرامج تأهيل تربوي وزيارات إشرافية متواصلة لكل من مدير المدرسة والمشرف المقيم بواقع ثماني زيارات في السنة التجريبية الأولى، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أوجد الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة باستخدام تحليل (LSD) جدول (17)

جدول (17): نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
أقل من (5) سنوات	من (5-10 سنوات)	0.48	0.63
	أكثر من (10) سنوات	0.14	0.06

من (5-10 سنوات)	أكثر من (10) سنوات	*0.19	*0.02

المصدر: الباحث (2025)

يتضح من جدول (17) أن الفروق دالة إحصائيا بين الخبرة من (5 -10) سنوات وأكثر من (10) سنوات لصالح الخبرة من(5 -10) سنوات ويعزى ذلك إلى الخبرة المكتسبة من الدورات التدريبية والتغذية الراجعة من المشرفين التربويين، وتأملات ذاتية من المعلمين لممارساتهم التدريسية مقارنة مع المعلمين حديثي العهد بالتدريس، وحرص هذه الفئة على النمو المهني والتنافس على الترقيات لوظيفة مشرف تربوي أو مدير مدرسة بتنويع طرائق تدريسهم وأساليب تقويمهم للحصول على تقييم أداء سنوي يؤهلهم للحصول على تلك الترقيات ولا سيما أن قانون التعليم الفلسطيني يحدد فترة عمل من 5- 8 سنوات للتقدم لتلك الوظائف، وقد اتفقت مع دراسة الشمري (2018) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل ولصالح الخبرة من (6-10) سنوات اختلفت مع دراسة الشرعة (2023).

15. قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المراجع العربية:

1. أبو رحمة، محمد والزعيم، محمد، وأبو ليلة، حسن (2022). نماذج مقترحة لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تقييم طلبة الصفوف الدنيا في مدارس المحافظات الجنوبية لفلسطين. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 1(3)، 52-70.
2. الآلوسي، أكرم (2021). التدريس: المكتبة الوطنية، العراق.
3. الأهدل، سميح (2021). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلتين الأساسية والثانوية في محافظة لحج، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 8(9)، 239-270.
4. ثابت، أسماء (2020). برنامج مقترح قائم على التقويم البديل في تدريس اللغة العربية لتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.
5. الحجيلي، محمد (2016). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه. المجلة التربوية، 1(2)، 207-261.

6. الحروب، محمد (2018). واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس، فلسطين.

7. الخصبة، محمود (2018). مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة الطفيلة[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

8. الزعبي، آمال (2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(3)، 165-197.

9. السبيعي، هيا (2022). برنامج تدريبي مقترح تقويم نواتج التعلم المهارية لمعلمات العلوم وأثره في تنمية الجانب المهاري لقياس نتاجات التعلم لديهن. مجلة كلية التربية، 38(8)، 294-332.

10.سحتوت، إيمان وجعفر، زينب (2014). استراتيجيات التدريس الحديثة: مكتبة الرشد، السعودية.

11.السر، خالد ودحالن، عمر وعبد الجواد، إياد (2021). استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية: كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.

12.سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (2023). المنهج المدرسي المعاصر، ط(11): دار الفكر، الأردن.

13.السنوسي، محمد (2017). التقويم البديل ودوره في تنمية كفايات الطالب/ المعلم بكليات التربية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 1(1)، 68-85.

14.الشجيري، ياسر والزهيري، حيدر (2022). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان.

15.الشرعة، وائل (2023). درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب التقويم في التعلم عن بعد خلال جائحة كورونا ومعيقات ممارستها من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31(2)، 367-391.

16.الشريف، تحرير (2015). مدى الاتساق بين تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث الدولية حول استراتيجيات التقويم البديل وأدواته وممارستهم لها والتصورات المقترحة لتوظيفها[رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

17.الشقيرات، إبراهيم (2014). فاعلية المعلمين في استخدام التقويم البديل في مدارس مديريات التربية والتعليم لإقليم جنوب الأردن[رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

18.الشمري، عيد (2018). تقييم واقع امتلاك ممارسة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدارس التابعة لمنطقة حائل. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 45(4)، 537-551.

19.صالح، سارة (2021). أثر استخدام التقويم البديل في التفكير العلمي والاتجاهات نحو العلوم لدى الطلبة في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

20.صالحة، محمد وأبو كرش، نصر (2024). درجة فاعلية التقويم البديل في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، المجلة التربوية الأردنية، 9(1)، 150-173.

21.العامري، محمد (2022). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم. مجلة المهرة للعلوم الإنسانية، (13)، 202-231.

22.عبابنة، محمد (2024). أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل في التحصيل المباشر والمؤجل في الرياضيات والاتجاهات نحوها لدى طلاب الصف السادس الأساسي[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

23.عبود، يسرى (2022). تطوير تقنية التقويم التوافقي كاتجاه حديث للتقويم البديل للموهبة والإبداع في المملكة العربية السعودية. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 2(5)، 177-195.

24.العمري، حسان والعمري، حيدر (2022). فاعلية نموذج مقترح لحقيبة تهدف إلى تحسين أداء المعلم في التقويم الصفي الواقعي، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (27)، 78-102.

25.عودة، خالد (2015). أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

26.فيود، إيمان (2024). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التقويم البديل للمعلمين في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية في محافظة كفر الشيخ. المجلة العربية للبحوث النفسية والتربية الخاصة، 1(1)، 1-35.

27.قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة (2008). تصميم التدريس: دار الفكر، الأردن.

28.المشاقبة، فرحان وأبو قويدر، إيمان (2020). الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(6)، 725-743.

29.مصطفى، أشرف (2016). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

30.معشي، خالد وإبراهيم، المقحم (2017). تقييم واقع استخدام معلمي العلوم للتقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، (10)، 238-269.

31.المغربي، نبيل (2018). أبعاد التعلم: عمادة البحث العلمي جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

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

33.Abu Rzeq, Kh., Taha, M (2018). The Level of Using Alternative Assessment Strategies among English Language Teachers in the Perparatorg Stage in Government School in Gaza. Journal of AL Quds Open University for Educational & Psychological Research & studies, 8(24), 1-18.

34.ALhasan, A (2024). Obstacles of Applying Alternative Evaluation Strategies from the Point of Veiw of the First Cycle Teachers in the Schools of Hama City and Ways of Solving them. ALustath Journal for Human and Social Sciences, 63 (2), 68-89.

35.ALSenafi, B., ALGhasab, M., ALHaji, B., and ALJaser, A (2023). The Perspectives of EFL Students at the College of Basic Education in Kuwait on Ways of

Alternative Assessment in Their Coueses. International Journal of Education Culture and Soclety, 8(6), 236-242.

36.AL-Zoubi, S (2019). Classroom Authentic Assessment Steategies and Tools used by English Landuage teachers in Jordan. International Journal of Language and Linguistics, 6(4), 34-43.

37.Avdiu, V ., Ahmedi, V (2024). Alternative Assessment Strategies to Enhance Learning for Students with Special Needs. Journal of Social Studies Education Reshearch, 15 (5), 1-25.

38.Barbarics, M (2019). Secondary school teachers life long Learning of assessment: Autonmy in developing alternative assessment methods, Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation, 3 (2), 61-72.

39.Kassa, H., Arficho, Z., Getachew, E., Meressa, A (2024). An Inves tigation into English Language Teachers Practicas and Challenges of Alternative Assessment: Selected Teacher Education Colleges in Focus. English Langauge , Literature & Cuiture, 9 (3), 50-62.

40.Kristama, C (2024). Teachers Conception of Alternative Assessment Strategies in English Teaching Skill. Sarjana degree in English Educaton, Institut Agama Islam Negeri.

41.Oliemat, A., ALGware, M., and ALMashaqba, SH (2023). The Degree of application of Teachers of the Higher Basic Stage in Zarqa Governorate to Alternative Evaluation Strategies in Distance Education during the Corona Pandemic. Dirasat: Educational Sciences, 50 (1), 121-131.

42.Purich, D (2020). Alternative Assessment: EFL teachers Perspective [Masters thesis]. University of Rijeka, Kuruatia.

43.Rahman, M.(2021). Practices and Challenges of Alternative Assessments at Government Primary School in Bangladish: Teachers Perceptions[Master thesis]. BRAC University, Bangladish.

44.Singh, Ch., Muhammad, M., Mostafa, N., Noordin, N., Darmi, R., Younus, M., Kiong, T., and Singh,.T.(2022). Challenges and Needs of ESL Teachers in

Implementing Portfolio Assessment as Alternative Assessment in Teaching English. Asian Journal of Vniversity Education, 18 (3), 711-723.