

"التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم أداء تلاميذ المرحلة الأساسية في فلسطين"

إعداد الباحث:

محمود حسين العجوري

طالب دكتوراه برنامج القيادة التربوية وسياسات التعليم

جامعة القدس المفتوحة /فلسطين

مايو 2023



<https://doi.org/10.36571/ajsp7914>

الملخص:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكل عناصرها، وهو وسيلة التغيير والتطوير في العملية التربوية في إطار السعي المستمر نحو تحسين مدخلات النظام التعليمي لتجويد مخرجاته، وفي سياق ظهور اتجاهات حديثة في التعليم متمثلة في الاعتماد وجودة المؤسسات التعليمية لتحسين المنتج التعليمي؛ كان لابد من تغيير النظرة التقليدية إلى التقويم، الذي يشوبه كثير من النقص وعدم المصادقية في بعض الأحيان، وتبني أساليب تقويم حديثة تجنّب عيوب الأساليب المستخدمة حالياً من جهة وتواكب التطورات الحديثة في التعليم من جهة أخرى. لذا سعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لمواكبة عجلة التطور في مناهجها ووسائل وأساليب التقويم، فقامت في العام الدراسي 2016/2017 بتطبيق المنهاج المطورة للمراحل الأساسية الدنيا والتي تهدف إلى تعزيز قدرات التلاميذ، وتزويد دافعيّتهم نحو التعلم النشط والفعال، ولمواكبة هذا التطوير في المناهج تم البدء للتقويم واستبداله بالتقويم البديل، خاصة أن الأهداف التعليمية في المرحلة الأساسية مرتبطة بالجانب المهاري والوجداني أكثر من ارتباطها بالجانب المعرفي.

بتطبيق التقويم البديل على المرحلة الأساسية، حيث تم إلغاء التقويم التقليدي الذي يقتصر على الاختبارات كوسيلة ومن الجدير ذكره أن فكرة هذا النوع من التقويم تقوم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها، وتقوم فكرة التقويم البديل على الاعتقاد بأن تعلم التلميذ وتقدمه الدراسي يمكن تقويمها بوساطة أعمال ومهام تتطلب انشغالاً نشطاً، مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع مما يساعد التلميذ على الاكتشاف والتعلم الذاتي والمشاركة الفعالة في عملية التعليم والتعلم.

لكن تجربة فلسطين في تطبيق التقويم البديل في المرحلة الأساسية مازالت بحاجة لجهد كبير للتغلب على معوقات تطبيقها على الوجه الأمثل، فواجه تطبيقه معوقات في البيئة التعليمية التي تحتوي على أعداد كبيرة من التلاميذ داخل الغرفة الصفية، وقلة الإمكانات المادية، فالتقويم البديل مصمم لبيئة معتدلة من حيث عدد الطلاب، إضافة لنقص معرفة كل من المعلمين، ومديري المدارس والمشرفين التربويين، والطلبة وأولياء أمورهم بالتقويم البديل وغاياته وآليات التعامل معه، ومزاياه عن التقويم التقليدي.

الكلمات المفتاحية: التقويم، التقويم التقليدي، التقويم البديل، المرحلة الأساسية.

مقدمة:

إن سرعة التغيير في مناحي الحياة المختلفة تشير إلى أن المستقبل لن يكون أبداً امتداداً للحاضر، بل سيختلف عنه اختلافاً نوعياً يتطلب تطويراً جوهرياً في المنظومة التعليمية، وإعداد الأجيال بما يواكب هذا التطور. ويتطلب استشراف المستقبل، وقراءة الأحداث قراءة تنبؤية تلامس مناحي التطور والتغيير فيه، ورسم توقعات تقريبية لما سيكون عليه، والتخطيط الاستراتيجي لمواجهة بإعداد التلاميذ المسلحين بالعلم والمعرفة ومهارات التفكير والنضج الانفعالي والوجداني والمهارات العملية والأكاديمية التي تمكنهم من النجاح في مسارات الحياة المختلفة.

لذا شهدت التربية خلال العصر الحالي تطوراً كبيراً في الكثير من المجالات من حيث أهدافها وبرامجها وأساليب تنفيذها، وأهم أساليب تقويمها، مما أدى إلى إحداث تغييرات تربوية شاملة في مكونات المنظومة التربوية؛ لكونها منظومة مترابط جميع عناصرها معاً، ونظراً لأهمية المنظومة التربوية لم تعد الأساليب التقليدية في التربية مناسبة لمواكبة التطور في النظام التربوي؛ لأنها غير قادرة على تحديد نتائج التعلم التي حققها التلاميذ، مما أدى إلى البحث عن أساليب واستراتيجيات حديثة تكون قادرة على تقويم أفضل لأداء المتعلم بشكل يلبي الحاجات الحاضرة والمستقبلية، وتمكن المتعلم من تحديد نتائج التعلم لكي يحقق المساهمة في التنمية الشاملة في

المجتمع، ومن بين تلك الأدوات أدوات القياس والتقييم التربوي التي تعدّ أحد أهم مكونات المنظومة التربوية (بني عودة، 2015، ص 2).

فالتقويم يحتل مكانة كبيرة في أبعاد المنظومة التعليمية كافة، ويعد منطلقاً لعملية التطوير والتحسين في الميدان التربوي، فهو يشكل حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية وهو جزء لا يتجزأ منها، فمن خلاله يمكن معرفة ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من قبل القائمين على العملية التعليمية، ومن خلاله يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية؛ واتخاذ القرارات المناسبة؛ فينعكس ذلك إيجابياً على العملية التعليمية التربوية (عبد الحميد، 2013، ص 27).

كما أن التحولات والتطورات في السياسات التعليمية والنموذج التربوي من المناهج المدمجة، ومهارات التفكير العليا، وأساليب التعلم التعاوني وغيرها، لن تكون الاختبارات التقليدية أداة فعالة للتقويم تعكس مستوى تحصيل المتعلم في ظل أن مرحلة التعليم الأساسي هي مرحلة التأسيس بما تحتويه من أسس في بناء قدرة الطفل العقلية والمهارية والادراكية والسلوكية، وتمثل الأساس لبقية المراحل التعليمية، وكلما كان الأساس في هذه المرحلة قوياً انعكس إيجاباً على المراحل التي بعدها، وكلما كان ضعيفاً انعكس سلباً، لذلك جاءت استجابة وزارة التربية والتعليم نحو التحديث والتطوير بداية في هذه المرحلة لأهمية المراحل المستقبلية.

لذلك في ظل التوجهات الحديثة نحو التغيير والإصلاح والتطوير في المجالات التربوية كافة عالمياً وعربياً ومحلياً، انبثق مفهوم التقويم البديل ليحل محل المفهوم التقليدي للتقويم، وذلك على أساس أن الاختصار على الاختبارات بصيغتها الورقية أو الشفهية؛ لقياس مدى الفهم المتحقق لدى التلاميذ، قد لا يعد الاستراتيجية الفاعلة، التي تمكن المعلمين من تحقيق ذلك؛ نظراً لعدم قدرتها على إظهار التمايز الحقيقي لما تعلمه الطلبة الذين تقدموا لهذه الاختبارات من أنماط المعرفة المختلفة من مفاهيم جديدة ومهارات مكتسبة؛ لذا بات ينظر إليها في السنوات الأخيرة كما أشار بعض الباحثين على أنها غير قادرة بصورتها الحالية على التعامل بدقة مع الفروقات الفردية بين المتعلمين، حتى لو توافرت لديهم أفضل شروط التعلم (برهم، 2018، ص 316).

ويرى الباحث أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ووعيهم بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تدرج تحت كل منها، يجعل تقويمهم لعملية تعلم وتعليم الطلبة حقيقياً وواقعياً، وتجعلهم أكثر مقدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلبتهم، لإظهار ما لديهم من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، فيما يعرض عليهم من محتوى تعليمي ونشاطات تعلم فردية، تعمق لديهم الفهم وتشجعهم على التفكير ومراجعة الذات.

لذلك يعد التقويم البديل نظاماً أكثر شمولية من الاختبارات، فهو نظام متكامل في قياسه وتقييمه عندما يتقنه الطالب ويشمل جميع مستويات المناهج من مهارات وسلوكيات ونقاط رئيسة وثانوية. ويكسر الرتابة والروتين ويوضح نقاط الضعف والنقص لدى الطلبة بشكل دقيق (العوفي، 2013، ص 35). لكن يواجه توظيف التقويم البديل عقبات أهمها أنه يتطلب أدواراً جديدة للمعلمين والطلبة في عملية التقويم؛ لذا ينبغي على جميع المعلمين الاشتراك في الإجابة عن أسئلة محورية تتعلق بتصميم أساليب التقويم ومحتواته، ومستويات تفسير البيانات المستمدة من هذه الأساليب، وهذا يتطلب جهداً وفكراً وتخطيطاً منهجياً جديداً، وتنظيماً مدرسياً مرناً، ومصادر تعلم متعددة ومتنوعة، ووقتاً أطول، وموارد مادية كافية تسمح بتنفيذه وتنفيذاً فاعلاً (عمرو، 2014، ص 84).

لذا سعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لمواكبة عجلة التطوير لمناهجها ووسائل وأساليب التقويم، حيث قامت في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016/2017 بتطبيق المنهاج المطورة للمراحل الأساسية الدنيا والتي تهدف إلى تعزيز قدرات الطلبة، ويزيد دافعيتهم نحو التعلم النشط والفعال، الأمر الذي يمكن أن يحقق تكاملاً في المعارف والمهارات وفق نظرية التعلم البنائي لمراحل

التعليم كافة، مما يساهم في النهوض بالتعليم وتعزيز المسيرة التعليمي، ومواكبة لهذا التطوير في المناهج تم البدء بتطبيق التقويم البديل على المرحلة الأساسية، حيث تم إلغاء التقويم التقليدي الذي يقتصر على الاختبارات كوسيلة للتقويم واستبداله بالتقويم البديل، خاصة أن الأهداف التعليمية في هذه المرحلة مرتبطة بالجانب المهاري والوجداني أكثر من ارتباطها بالجانب المعرفي، والهدف الأساسي للتربية والتعليم في هذه المرحلة هو وضع اللبنة التي تشكل شخصية المتعلم، وإكسابه المهارات المعرفية والأدائية والاجتماعية ومجموعة القيم وأساليب التعلم التي ستبقى معه بقية مسيرته التعليمية والحياتية.

مشكلة الدراسة:

يتضمن التقويم التربوي الحديث استراتيجيات تقويم حديثة، تقوم على أسس علمية ومنهجية، وتركز على ما تعلمه التلاميذ، وما يستطيعون نقله إلى الميدان والحياة الواقعية، لا ما تم اختزاله في الذاكرة القصيرة الأمد لغرض الامتحان أو ما يسمى التعلم المحكوم بفكرة الاختبار. لذا جاء التقويم البديل والذي يسميه البعض التقويم الحقيقي أو الواقعي لأنه يعكس انجازات المتعلم وقياسها في مواقف حقيقية، وبالتالي يمكن الطلبة من الانغماس في مهمات ذات معنى وقيمة بالنسبة لهم فتبدو كمنشآت يمارس فيها التلاميذ مهارات التفكير العليا، ويطورون قدرتهم على اتخاذ القرار لذا فمعظم استراتيجيات التقويم البديل تطلب من التلاميذ أن يطوروا مستويات عليا من التفكير وحل المشكلات، وبالتالي يجعل منهم متميزين ومبدعين. لذلك قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بمواكبة عجلة التطوير لمناهجها ووسائل وأساليب التقويم في العام الدراسي 2016/2017 حيث طبقت المناهج المطورة للمراحل الأساسية الدنيا وقامت بتطبيق التقويم البديل لرفع كفاءة الطلبة، لكن استخدام التقويم البديل واجه معارضة من المعلمين، كما واجه عدة تحديات ومعوقات في تطبيقه، ربما انبثقت هذه المعارضة من نقص في الفهم الصحيح لهذا النوع من التقويم، وعدم الاقتناع بجديته ودقة أدواته.

في ضوء ما تقدم يمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس:

ما واقع تطبيق التقويم البديل لتلاميذ المرحلة الاساسية في فلسطين؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعريف بالتقويم البديل كاتجاه حديث في التعليم وتقويم التلاميذ في فلسطين، وبيان أبرز التحولات التي أدت إلى ظهوره وتوضيح الاختلاف بينه وبين التقويم التقليدي، واستعراض أساليب التقويم البديل في مرحلة التعليم الاساسي، ونقاط القوة التي تجعل منه فعالاً في تقويم تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي ونقاط الضعف التي تحد من استخدامه.

تلخصت أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تمثل هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة في منظومة التعليم والتعلم والتي تنادي بضرورة استبدال التقويم البديل بالتقويم التقليدي والذي يضمن شمولية التقويم واستمرارية العملية التعليمية وتطويرها بصفة مستمرة.
- قد تساعد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية في إلقاء الضوء على الأدوار المنوطة بهم في تطبيق التقويم البديل حسب وجهة نظر المعلمين، والتعرف على أهم الأمور التي يحتاجها المعلمون أثناء تطبيقهم للتقويم البديل بما يضمن مساعدة المعلمين في تمكينهم من مهارات التقويم وإكسابهم الكفايات اللازمة لأداء أدوارهم المختلفة على أتم وجه.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تحديد حاجات المعلمين أو مديري المدارس أو المشرفين التربويين من برامج تدريبية أو ورش عمل أو لقاءات تربوية تهدف إلى إيضاح خطوات تطبيق التقويم البديل وطرق ووسائل التغلب على معوقات تطبيقه.

- قد تسهم هذه الدراسة في تطوير بعض الممارسات الإدارية والنشاطات المدرسية في ضوء المناهج التربوية المطور وفي ظل تطبيق التقويم البديل.

مصطلحات الدراسة:

التقويم البديل:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة الاستراتيجيات والأدوات المستخدمة لتقويم أداء طلبة المرحلة الأساسية في المحافظات الجنوبية لفلسطين والتي بدأ تطبيقها في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020/2019 م تقويماً حقيقياً يصف بشكل كمي وكيفي مجموعة المهارات التي يمتلكها الطالب ومدى قدرته على توظيفها في مواقف حقيقية تحاكي بيئته الواقعية، وتتضمن خمس استراتيجيات: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية التقويم بالتواصل، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية مراجعة الذات، وخمس أدوات هي: قوائم الرصد، وسلام التقدير العددي، وسلام التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي.

المرحلة الأساسية (1-4):

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المرحلة الدراسية التي تشمل الصفوف من الأول الأساسي إلى الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظات فلسطين، والتي أصدرت وزارة التربية والتعليم قرار خلال العام الدراسي 2017/2016 م بإلغاء تقويم الاختبارات التحريرية لطلبة هذه الصفوف، واستخدام التقويم البديل بدلاً منها للمهارات المتضمنة في المنهاج.

الإطار النظري:

مقدمة:

شهد الفكر التربوي منذ منتصف القرن الماضي تطورات كثيرة ومتلاحقة أدت إلى تغيير في المفاهيم، والأفكار والممارسات وألقت كثيراً من الأضواء على عمليات التعليم، والتعلم، وشملت بشكل مباشر طرق التقويم والذي مثل ظهور التقويم البديل حيث كان أحد ثمار هذا التطور.

فتوجه التعليم من النظرية السلوكية (حيث التعلم الخطي، والأهداف المحددة المرتبطة بسلوك قابل للقياس والملاحظة، وتجزئة المهارات المركبة، وموضوعات التعلم عموماً إلى العناصر المكونة لها، والتشجيع على حفظ المعلومات وترديدها، وقياس قدرات الحفظ، وتذكر المعلومات) إلى النظرية المعرفية (حيث التأكيد على ما يحدث داخل عقل المتعلم، وعلى العوامل المتداخلة التي تؤثر في سلوكه، وإيجابيته، ودوره في عملية التقويم، ومشاركته فيها مشاركة نشطة من خلال التقويم الذاتي، والعمل الجماعي، والتأملات المستمرة لأدائه، والحوار الفعال من المعلم) ومن ثم يشمل التقويم أساليب وأدوات، ومهام متعددة، ومتنوعة، ومرتبطة بمواقف حياتية واقعية تنير اهتمام التعلم، وتتحدى قدراته، وتشجعه على أدائها (سلام، 2015 م، ص 95).

فكان لظهور النظرية البنائية، والتأكيد على أن المتعلم يبني معرفته بنفسه، لأن التعلم يعتمد على نشاط المتعلم في بناء مخططات عقلية ويوظفها في فهم المادة المتعلمة، ويعطيها المعنى، ويربط هذا المعنى بالواقع من حوله، والتأكيد على دعم الاستقلالية،

وعدم الاعتماد على المعلم وحده، والسماح للمتعلم بإعداد بيان بأعماله، وتقييم نموه، دور في التأكيد على التقييم البديل الذي يجسم بالموضوعية والاستمرارية والواقعية، بوصفه أهم التوجهات المعاصرة (علام، 2009 م، ص 75). ولقد أكد زيتون (2007 م، ص 559) أن التقييم البديل بجميع أدواته يعد توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقييم أداء الطالب في المراحل التعليمية المختلفة، فالتقييم البديل يستمد فكرته من النظرية البنائية التي تؤكد التركيز على ما يمتلكه الطالب من معرفة وتوظيفها بما يتلاءم مع إمكانياته.

وعليه يمكن القول إن ظهور التقييم البديل في ظل هذه التغيرات والتحولات التربوية والاجتماعية، أولوية تربوية لتمكين المعلم من قياس إنجازات المتعلم في المواقف الحقيقية، مما يجعل الطلبة ينشطون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كمنشآت تعلم، يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا ويؤمنون بين الكثير من المعارف؛ لاتخاذ القرارات أو حل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها؛ فتتطور لديهم القدرة على توظيف مهارات التفكير، التي تساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها.

نشأة التقييم البديل ودوره التربوي:

الدعوات الجديدة التي أطلقت في ميادين البحث التربوي نتيجة لسلبات التقييم التقليدي، حفزت كثيراً من التربويين لمحاولة طرح جملة من الأفكار حول شكل التقييم الذي لابد من إدخاله إلى العملية التعليمية-التعلمية، بحيث يتكامل ويتربط ما يتعلمه التلاميذ مع الطريقة التي يقوم بها تعلمهم. ومن هذه الأفكار: الدعوة إلى تقييم يزود بدليل حقيقي عن مستوى التفكير الذي يستخدمه التلاميذ، ومدى امتلاكهم لمهارات حل المشكلات بدلاً من التركيز على قياس أجزاء المعرفة المنفصلة، كذلك رغبة التربويين في تقييم يوجه التعليم أولاً بأول، كما يريدون تقييماً يبين تمثيلات حقيقية معبرة بشكل صريح عما أنجزه التلاميذ (أبو الحاج، 2010، ص 27).

ولقد أشار الثوابتة والسعودي (2016) أن مفهوم التقييم الواقعي بدأ في الظهور عام 1988م من خلال ارشيبيلد ونيومان (Archibald & Newman) في كتابيهما (الاختبارات المقننة) والذي أشارا فيه إلى أهمية التقييم الواقعي ذي المعنى المرتبط بالمشكلات العالمية الحقيقية، ثم في عام 1989 قام جرانت ويجنز (Grant Wiggins) في ولاية نيوجرسي برفض عملية الاستعمال الواسعة الانتشار لأساليب التقييم التقليدية المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المتعددة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ أشار إلى أنه ينبغي التوجه نحو ممارسة أساليب التقييم الواقعية (السعودي، 2019 م، ص 16).

وفي العام (2000م) أكدت اللجنة القومية للمستويات التربوية والعمليات الاختبارية (NCEST) في أمريكا أن التركيز في الماضي على الكفايات أو المهارات الأساسية أدى إلى افتقار الطلبة إلى المهارات العقلية العليا وأن اختبارات الحد الأدنى للكفايات التي تقتصر على الورقة والقلم كان لها تأثير سلبي على تفكير الطلبة، فكان هناك رد فعل قوي من جانب المربين بضرورة التحول من التقييم المعتاد الذي يقدم صورة أحادية البعد عن أداء الطالب باستخدام أسلوب تقييم واحد إلى التقييم الواقعي الذي يقدم صوراً متعددة الأبعاد عن أداء الطالب باستخدام أساليب متنوعة (الأشقر، 2015، ص 16).

وقد أوضحت الأدبيات والدراسات أن تأثيرات التقييم البديل تمتد إلى تحسين كثير من مخرجات العملية التربوية، وليس تحسين عمليات التقييم فحسب؛ فهو يغطي نطاقاً أوسع من المهارات، ويقدم بيانات كمية وكيفية متنوعة تعبر عن الأداء بصورة أكثر واقعية، فضلاً عن مراقبة تقدم المعلمين بطريقة منتظمة، وتوثيقه، وتقييم مهارات التفكير العليا. ومثل هذه البيانات تصلح أساساً لتطوير جوانب كثيرة من العملية التعليمية (Harris, 2009, p82)؛ (Gilligan, 2007, p 26).

مفهوم التقييم البديل (Alternative Evaluation):

نظراً لحداثة مصطلح التقييم البديل، فقد تعددت المصطلحات المرادفة لهذا المفهوم كالتقييم الأصيل أو الواقعي، وتقييم الأداء، والتقييم البنائي، والتقييم الوثائقي (Portfolio Evaluation)، والتقييم السياقي والتقييم الكيفي والتقييم المباشر والتقييم الطبيعي. فكل هذه المصطلحات المتعددة تحمل في مضامينها فلسفة جديدة للتقييم تتجاوز أساليب التقييم التقليدي وأدواته ولعل أكثر هذه المصطلحات شيوعاً (التقييم البديل) و (التقييم الأصيل أو الواقعي) و (تقييم الأداء)، كونها تجمع في مضامينها المفاهيم الأخرى؛ إلا أن التقييم البديل يعد أكثرها عمومية (علام، 2009، ص 32).

يعرف ويكستروم (Wikstrom, 2007, p 14) التقييم البديل بأنه: عملية مستمرة يشترك فيها الطالب والمعلم في إصدار أحكام موضوعية عن أداء الطالب وتحسنه، باستخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات مثل مهام الأداء وملفات الإنجاز والتقارير الكتابية وتقييم الأقران وأنشطة التعلم التعاوني والمقابلات والاختبارات".

ويذكر كاساس (Casas, 2011, p 192) أن التقييم البديل يركز على ما يفعله ويقول التلاميذ ويفكرون ويشعرون به عند قيامهم بعملية التعلم عن واقعهم الفعلي في محاولة منهم لتحقيق أهدافهم.

ويعرف الزهراني (2013 م، ص 28) التقييم البديل بأنه: التقييم "الذي يستخدم فيه المعلم أدوات ومهام وإجراءات حقيقية متصلة بأداء المتعلم لمهام حقيقية من واقع الحياة؛ لإثبات مدى تمكنهم المعرفي والمهاري من المهمات المطلوبة منهم، ولا يقتصر على التقييم التقليدي، بل يشتمل على أساليب متنوعة مثل التقييم الذاتي وتقييم الأقران وقواعد تقدير الأداء وملفات الإنجاز وغيرها، وذلك وفق معايير ومؤشرات يتم بناؤها والاتفاق عليها مسبقاً بين المشرف والمعلم".

ومن خلال التعريفات يمكن الاستنتاج أن التقييم البديل يركز على الطالب من خلال أدائه لمهام واقعية ذات معنى بالنسبة له، تساعد في النمو المعرفي والمهاري وتنمية مهارات التفكير، ويتم تقدير أداء التلاميذ وفق أدوات (Tools) ومعايير (Standards) ومؤشرات (Indicators) محددة، بهدف تحسين أداء الطالب وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

خصائص التقييم البديل:

يتميز التقييم التربوي البديل بمجموعة من الخصائص ذكرها البطش (2005 م، ص 119) في:

- استمراري: عمليات التقييم البديل تسير جنباً إلى جنب مع التدريس والتعلم، وهي متلازمة لكل نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه.
- شمولي: يقيس العمليات الإجرائية والمعرفية التي يقوم بها الطالب، إضافة إلى النتائج النهائي، كما يشمل – أيضاً – الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.
- تعاوني: يفرض التقييم البديل على كل من له صلة بتعليم الطالب كالمعلم وولي الأمر والمشرف والطلبة ومدير المدرسة أن يقوم كل بدوره ويستعين بالآخرين؛ لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة.
- علمي: إذ تمثل تحديد النواتج التعليمية المطلوبة للطالب خطوة محكمة بشكل دقيق، من استخدام أدوات قياس متنوعة محكمة ثبت صلاحيتها للاستخدام، وتحدد معايير أداء علمية متفق عليها يمكن الاحتكام إليها لمعرفة واقع تعلم الطالب.

- واقعي: أي أنه يُقَوِّم المهام المعرفية والمهارية المعقدة كما هي في واقع الحياة الفعلية، بخلاف التقويم التقليدي الذي يعتمد أساساً على الاختبارات التقليدية.
- عادل: بمعنى أنها تعطي أسس ومعايير التقويم المستخدمة النتائج نفسها، وإن اختلف زمان ومكان التطبيق أو اختلفت الجهة التي تقوم بعملية القويم.
- مرن: يتم استخدام أدوات متعددة مثل: قوائم الرصد، ووسائل التقدير، والسجلات الوصفية، والمقابلات، والملاحظات وغيرها من الأدوات.
- ذو معنى: أي: يرمز على العمليات والنواتج وليس على النواتج فقط، ويتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ويقود إلى تطبيق الأداء في مواقف حياتية متجددة.

ومن خلال ما ذكر فإن الباحث يؤكد على أهمية التوثيق كخاصية مميزة للتقويم البديل، لأنه البديل لمقارنة التلاميذ بعضهم البعض، وبدلاً من ذلك تصبح المقارنة بين التلميذ ونفسه، فهو يركز على تحسين نقاط الضعف وتطوير نقاط القوة لدى التلاميذ والاهتمام بالأنشطة التي تزيد من تحقيق التلميذ للمعايير والأهداف التعليمية وبشكل مرتبط بواقعه، فهذا النوع من التقويم يساهم في تشكيل شخصية مستقلة لكل تلميذ، ويزوده بمعارف ومهارات متنوعة تمكنه من الاستفادة منها في مواقف حياتية حقيقية آنية، أو مستقبلية، حيث يؤكد الباحث مدى مناسبة تطبيق التقويم البديل في المرحلة الأساسية، لأننا في هذه المرحلة نهدف في أساس عملية التربية والتعليم إلى بناء وتشكيل شخصية التلميذ، وعدم التسرع في إصدار الأحكام والمقارنات بين مستويات التلاميذ.

أهداف التقويم البديل:

لم يعد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطلبة في المواد المختلفة بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها وبذلك اتسعت مجالاتها وتنوعت طرائقها وأساليبها، حيث يسعى التقويم البديل إلى:

- تطوير مهارات التعلم الحقيقي لدى الطالب.
- المساهمة في بناء نشاط للأفكار، والردود المبتكرة والمبدعة عند الطالب.
- والتركيز على المهارات التحليلية وتكامل المعرفة لدى الطالب.
- وتشجيع التعلم التعاوني، وتحسين مهارات التقديم المكتوبة والشفوية.
- استخدام المتعلم لمهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب وحل المشكلات، بالإضافة إلى تكليف التلميذ بالبحث عن المعلومات من عدة مصادر، وتحليلها ونقضها ووضعها في إطار تركيبى جديد (الدوسري، 2004، ص 126).

وأورد علام (2009، ص 93) أن من أهداف التقويم البديل مراقبة تقدم الطلبة نحو تحقيق المعايير، وتوثيق هذا التقدم بطريقة منظمة؛ مما يؤدي لتقديم بيانات كمية ونوعية متنوعة، ومعلومات تفصيلية عن أداء التلاميذ تؤثر في عمليتي التعليم والتقويم، والمساءلة التربوية للمدرسين والمدارس حول أداء الطلبة استناداً إلى الشواهد والأدلة المستمدة من الأساليب المتنوعة للتقويم البديل ومن درجات الاختبارات التحصيلية، والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية، حيث إنها تركز على نظام تقويم هذه المؤسسات استناداً إلى الأداء.

وعليه يمكن القول أن التقويم البديل إذا ما حقق الأهداف المرجوة منه سيؤدي تغيير جوهري في دور الطالب في العملية التعليمية، وسيجعله أكثر نشاطاً وفعالية، كما سيؤدي إلى تغيير في دور المعلم ليصبح موجهاً ومرشداً، كما أن هذا النوع من التقويم

يقيس مهارات التفكير العليا التي لا يقيسها التقويم التقليدي، ويقدم تغذية راجعة للمعلم وللطالب، فيساعد في تحسين ونمو العملية التعليمية.

أهمية التقويم التربوي البديل

تأتي أهمية التقويم البديل من تركيزه على عمليات عقلية عليا، ويركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه ومتابعة تطورها، كما أنه يساعد في تهيئة المتعلمين للحياة، إذ يطلب من المتعلم إنجاز مهام لها معنى، وترتبط بحياته الواقعية وحل مشكلاته (خاجي، 2013، ص 355). كما تتمثل أهمية التقويم البديل في أنه يراعي الفروق الفردية، وينقل دور المعلم من الملحق إلى دور المرشد، والموجه والميسر للمتعلم، ويهتم بالنواحي التشخيصية والعلاجية معاً، ويجعل المعلم يأخذ في الحسبان جميع المؤشرات والدلائل التي تكشف عن بلوغ الطلبة لنتائج التعلم المقصودة، ويشجع على اشتراك الآباء مع المدارس في التعامل مع أساليب التقويم الجديدة التي تكشف عن معلومات واضحة عن تقدم الأبناء (حميد، 2014، ص 18).

ويشير جابر (2011) إلى فوائد التقويم البديل تتحدد في:

- يقدم للطلبة مهاماً وأعمالاً مشوقة، وذات قيمة لحياتهم، وهي تتحداهم لكي يطرحوا أسئلة ويصوروا أحكاماً، ويبحثوا عن إمكانيات وبدائل.
- يراعي الفروق الفردية.
- يكون لدى الطلبة اتجاهات موجبة نحو التعلم.
- يعمل على أن يكون دور المعلم مساعدة الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم وأن يصبحوا مقومين ذاتين.
- يعطي دوراً أكثر نشاطاً لأولياء الأمور في التقويم، إذ يشجع الآباء على أن ينظروا إلى ما هو أبعد من تقديرات الاختبارات والتقارير، أو الشهادات المدرسية في تقويم إنجاز الطلبة وتحصيلهم (جابر، 2011، ص 79).

كما يمثل التقويم البديل فرصة للطلبة في أن يصبحوا مشاركين نشطين في أنشطته التقويم، يمارسون أنشطته تكشف ما يستطيعون عمله بدلاً من أن تبرز نواحي ضعفهم؛ وبالتالي يقل قلق الاختبار، ويزيد تقديرهم لذواتهم، بحيث يصبح لدى الطلبة اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو التعلم والمعلم. كما يعمل على تغيير دور المعلمين، فهو يتطلب حجرة دراسية متمركزة حول الطالب بدرجة أكبر، وفي هذه الحجرة يكون دور المعلم مساعدة الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم، ويعطي دوراً أكثر نشاطاً للآباء في التقويم (فلمبان، 2010، ص 21).

وعليه يمكن القول إن أهمية التقويم البديل في مرحلة التعليم الأساسي تكمن في أن هذه المرحلة هي مرحلة تأسيس للطلبة، مما يساعد على مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، وتهيئتهم واقع الحياة العملية، والخروج من أسلوب التعليم الذي يعتمد على التلقين، إلى التقويم المعتمد على الأداء.

استراتيجيات التقويم البديل:

تعرف الاستراتيجيات التعليمية بأنها خطة منظمة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، تتضمن الطرائق والتقنيات والإجراءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف المحددة في ضوء الإمكانيات المتاحة (بعباشة، 2014، ص 51). وعليه يمكن القول إن استراتيجيات التقويم البديل توفر مصدراً قيماً من المعلومات لكل من المعلمين والطلبة حيث تعمل كل استراتيجية على تزويدهم بوسائل

وأدوات فريدة تساعد في الوصول إلى فهم أعمق للموضوع ومدى تقدمهم نحو تحقيق النتائج المتوقعة، لذا فإن في استراتيجيات التقويم الجديدة تعد من الكفايات الأساسية اللازم تدريب المعلمين عليها، ويمكن تقسيم استراتيجيات التقويم إلى فئات أساسية حسب غرض التقويم وطريقة جمع المعلومات (رحالي، 2017، ص 54).

تعدّ استراتيجيات التقويم البديل التي عرفها (عمرو، 2014، ص 9) بأنها استراتيجية يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف لتقويم نتائج التعلم المرتبطة بموضوع الدرس الذي يدرسه المعلم، وهي تشمل خمس استراتيجيات وهي: التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والورقة والقلم، والتقويم الذاتي، والتواصل.

استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء :

تتيح هذه الاستراتيجية للطلبة، توظيف المهارات التي تتعلموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثلاً ملائماً لتطبيق هذه الاستراتيجية كالنقد والعرض التوضيحي والمحاكاة والمناظرة (النجار، 2018، ص 4)، فهذه الاستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل ومباشر، تتيح للطالب القيام بدور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها، ومشاركة المعلم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، فضلاً على إعطاء كل من المعلم والمتعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة التي يحصلونها، وصولاً بهم إلى أعلى مستويات الجودة، واحتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج المنطقية (جفال، 2015، ص 12).

ويندرج تحت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء عدة فعاليات وهي:

- **التقديم:** وهو عبارة عن عرض مخطط له من قبل الطالب أو عدد من الطلبة لموضوع محدد مسبقاً، يظهر مدى امتلاكهم لمهارات محددة. ومن الأمثلة على ذلك شرح موضوع ما مدعماً بالتقنيات المتنوعة من صور، مجسمات، رسومات...
- **العرض التوضيحي:** تستخدم هذه الاستراتيجية لقياس مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية والأدائية المتواجدة في النتائج التعليمية لموضع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة مسبقاً (مصطفى، 2016، ص 26).
- **الاختبار وتنقسم إلى:**
 - **الفقرات ذات الإجابة المنتقاة:** يمتاز هذا النوع من الفقرات بالموضوعية حيث يتم تقدير العلامة بعيداً عن ذاتية المصحح، وعلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة خيارات؛ ومنها فقرات الصواب والخطأ الاختيار من متعدد والمزوجة
 - **الفقرات ذات الإجابة المصوغة:** مثل فقرات التكميل، والإجابة القصيرة، والفقرات الإنشائية (السعدوني، 2019، ص 27).

خصائص استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء :

- **واقعي:** يتناول الأدوار كما هي في واقع الحياة أو يحاكيها ويشمل المهارات المعرضة والأدائية والوجدانية ومن ذلك يستمد صدقه.
- **شامل:** يركز على تقويم العمليات والنواتج.
- **إيجابي:** يتيح للمتعلم دوراً فعالاً في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.

- **تعاوني:** يشرك المتعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستوياته.
- **مرن:** يعطى المتعلم والمعلم فرصة تعديل إجراءاته ومهامه بناء على التغذية الراجعة.
- **منطقي:** يعطي المتعلم مجالا للدفاع عن أدائه بالحجج، والبراهين لتبريرها منطقياً وعملياً.
- **يستثمر المراقبة الذاتية:** حيث يتطلب من المتعلم أثناء تنفيذ مهمة أو نشاط تفعيل التقويم الذاتي (مجيد، 2011، ص 71-72).

استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة:

تعد استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من استراتيجيات التقويم النوعي الذي يدون فيها سلوك الطلبة بهدف التعرف إلى اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها (جفال، 2015، ص 13).

يعتمد هذا النوع من الاستراتيجيات على جمع المعلومات عن سلوك الطالب ووصفه وصفاً لفظياً، وهذا النوع يعد من أنواع التقويم النوعي Qualitative والذي تدون فيه سلوكيات الطالب من قبل المعلم أو المرشد. يتطلب هذا التقويم التكرار خلال فترة زمنية محدده كما يتطلب التنوع في مصادر المعلومات للمساعدة في التعرف على الميول والاهتمامات. تعطي الملاحظة دلائل مباشرة عن تعلم الطلبة (النجار، 2018، ص 4). وتنقسم الملاحظة في هذه الاستراتيجية إلى نوعين هما:

- **الملاحظة البسيطة** وهي صورة مبسطة من المشاهدة والاستماع بحيث يقوم فيها الملاحظ بملاحظة السلوك تلقائياً في المواقف الحقيقية.
 - **الملاحظة المنظمة:** وهي الملاحظة المخطط لها مسبقاً والمضبوطة بدقة ويحدد فيها ظروف المكان والزمان والمعايير الخاصة بالملاحظة (المغذوي، 2015، ص 59).
- وتسهم الملاحظة في إعطاء المعلم المعلومات التي لا تتوفر من خلال وسائل تقويم أخرى، كما تزوده بالمعلومات المفيدة عن تطور الطلبة، وتسهم في منح تغذية راجعة فورية للمتعلمين، بالإضافة إلى توفيرها مجالاً لاختيار المواقف التعليمية التي تناسب قدرات وميول الطلبة (الفريق الوطني للتقويم، 2004، ص 62).

وعليه يمكن القول إن وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كم من المعلومات النوعية التي تدمهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتائج التعليمية، فضلاً على ما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية، تمكن المعلمين من تكيفها وتصميمها بما يتناسب مع النتائج التعليمية المختلفة؛ لذا حدد زيتون (2007، ص 569) بعض أساليب الملاحظة بما يلي:

- ملاحظة سلوك الطلبة اللفظي؛ وتسجيل ما يلفظونه.
- ملاحظة أداء الطلبة من خلال مشاهدة السلوك.
- ملاحظة سلوك الطلبة العام من خلال متابعتهم للواجبات المدرسية، ومن خلال التزامهم بدوامهم.
- تسجيل الملاحظات في بطاقة تسمى بطاقة الملاحظات.

استراتيجية التقويم بالورقة والقلم:

تعد الاختبارات بأنواعها عماد هذه الاستراتيجية، وركزتها بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام، تمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتائج التعليمية لمحتوى دراسي تعلموه سابقاً وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلم، وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم (جفال، 2015م، ص 12).

لذا تشمل استراتيجية التقويم المستند إلى القلم والورقة المتمثلة إلى الاختبارات بأنواعها: الإملاء، والكتابات الإبداعية، وغيرها من الاستراتيجيات المهمة في قياس قدرات، ومهارات الطالب في مجالات معينة (مجالات المعرفة والفهم، والمجالات العقلية العليا)، وتشكل جزءاً جوهرياً من برنامج التقويم في المدرسة، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتائج التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة بعناية وإحكام. وقد تظهر هذه الاستراتيجية التقويمية الحاجة إلى إعادة التعليم متبوعاً باختبار آخر يمكن للمتعلم من خلاله أن يظهر تعلمه لمهارات لم يكن يتقنها من قبل (الشطناوي، 2018، ص 37).

وحتى تكون هذه الاستراتيجية فاعلة وغير تقليدية، فعلى المعلم أن يحدد الغرض من الاختبار هل هو: تشخيص أم قياس التحصيل لدى الطلبة؟ وتحليل المحتوى المراد إعداد الاختبار به، ثم إعداد الاختبار باتباع خطوات تصميم الاختبار الجيد (تحديد المفاهيم المقصودة، التنوع في شكل الأسئلة ومستوياتها، وغيرها)، وأخيراً مناقشة الامتحان بعد توزيعه على الطلبة للتعرف على نقاط الضعف والقوة لتيتم معالجة نقاط الضعف التي ظهرت لدى الطلبة، بعد الامتحان (الرواشدة وآخرون 2008، ص 65).

استراتيجية التقويم بالتواصل:

هذه الاستراتيجية عبارة عن جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل، بإرسال واستقبال الأفكار بين المعلم والطالب للتعرف على مدى التقدم الذي حققه الطالب من خلال طرح بعض الأسئلة والأجوبة، أو المقابلة (عواودة والمقابلة، 2016م، ص 45).

وتستخدم لتقويم مهارات الاتصال والمحادثة، وذلك من خلال عملية تعاونية يتعلم فيها الطالب آليات التواصل وقواعده، ويتوصل المعلم إلى طبيعة تفكير الطالب، ويستكشف قدراته ويحدد جوانب ضعفه. ليقدم له المساعدة للوصول إلى إتقان مهارات التواصل المنشودة، ومن الأمثلة على استراتيجيات التواصل: (المؤتمر، والمقابلة، والتعبير الشفوي عن الذات، وما يطرحه المعلم من أسئلة شفوية تتطلب إجابات شفوية). وينبغي على المعلم عند استخدامه لهذه الاستراتيجية أن يحدد المهمة المطلوبة من الطالب بدقة، وأن يتيح الفرصة للطالب؛ لإبداء وجهة نظره، وأن يقدم للطالب التغذية الراجعة الفورية التي تمكنه من إتمام المهمة المطلوبة منه، وأن يتابع تقدم الطالب ويعزز جوانب قوته وإبداعه (الرشدي، 2008 م، ص 15).

ومن الجدير ذكره أن ما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات وأدوات ترتبط بـ(سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تقيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتائج التعليمية للطلبة، وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم؛ مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكاناتهم وتطورها (جفال، 2015م، ص 13).

استراتيجية مراجعة الذات (التقويم الذاتي):

هو عملية تشخيصية وقائية علاجية ذاتية تعطي المعلم تغذية راجعة فورية عن أدائه التعليمي وفاعلية تعلمه، وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة وإفرازها ومكافأتها داخلياً، ويتم معالجة عناصر الضعف فيه وتعديل سلوكه (الرشدي، 2008، ص 22). ويعرفها مهيدات والمحاسنة (2009، ص 25) بأنها: "قدرة الطالب على الملاحظة، والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون والتبادل بين الطالب والمعلم".

لذا تقوم هذه الاستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً؛ لذا تعد هذه الاستراتيجية مكوناً أساسياً للتعلم الذاتي، بما تقدمه للمتعلم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير العليا، وحل المشكلات مما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه، وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته إن تمكن المعلم ووعيه بالمرحلة الثلاث التي تندرج ضمن هذه الاستراتيجية يتيح له القدرة على توظيفها في عملية تقويم تعلم الطلبة وذلك بمشاركة في عملية التقويم، وتعزيز قدراتهم وإمكاناتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم (جفال، 2015م، ص 14).

وتتضمن هذه الاستراتيجية ثلاث مراحل أساسية هي: (مرحلة الإعداد، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة المعالجة). ويندرج تحت هذه الاستراتيجية فعاليات: تقويم الذات، وملف الطالب، ويوميات الطالب وجميعها تعتبر وسائل مهمة، وفعالة في إظهار مدى النمو المعرفي للطلاب (الفريق الوطني للتقويم، 2004، ص 85).

وتلخص السعدوني (2019، ص 33) مراحل هذه الاستراتيجية في ثلاثة مراحل، هي: تأمل الطالب في خبراته السابقة، وتقييم ذاته، ثم تحديده لنقاط القوة ونقاط الضعف، ومن ثم تحديد الخطوة اللاحقة في التعلم، حيث إنّه كلما كان المعلم أكثر وعياً بهذه المراحل الثلاث كان أكثر قدرة على الاستفادة منها في تعزيز قدرات الطلبة وإمكاناتهم في التقويم الذاتي وتحمل مسؤولية التعلم.

ويذكر لانتج (Lanting, 2000, p 53) أن هناك طرائق وأساليب متعدّدة لإشراك الطلبة في عملية التقويم الذاتي من بينها قائمة المراجعة والتقدير الذاتي، وهي أداة جيدة ونافعة في مساعدة الطلبة على تقويم أعمالهم وإنجازهم، وكذلك تقويم الأقران بعضهم لبعض، ويمكن للمعلم والطلبة التعاون والمشاركة في تطوير قوائم المراجعة والتقدير الذاتي في ضوء الأهداف والغايات، بحيث تكون جهوداً متضافرة تشمل العناصر والمكونات التي يتم تقويمها في العمليات والنتائج. ومن الطرق الأخرى للتقويم الذاتي الأسئلة التأملية، حيث يتكون هذا النمط من مهمات مكتوبة يتوقع أن يستجيب الطلبة فيها إلى مدى واسع من المهمات العقلية.

كما يتطلب التقويم الذاتي من الطلبة التمعن في محتوى الدرس واستخدام معرفتهم بطريقة مختلفة عن الطريقة التي جرى تجربتها في الدرس، ويشجع هذا النمط الطلبة على استخدام طرائق متنوعة لحل مشكلة ما، ويجب على المعلمين أن يكونوا جاهزين لقبول كل الأجوبة الصحيحة والمنطقية، وقد يكتشف الطلبة أجوبة وحلولاً مبدعة وفريدة لم تكن في ذهن المعلم عندما صمم الأسئلة التأملية (تروبرج وآخرون، 2004، ص 41).

أدوات التقويم البديل:

إن هدف التقويم هو تحسين تعلّم المتعلّم، فلم يعد التقويم البديل مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطلبة في المواد المختلفة؛ بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها، حيث يقوم المعلم والطالب بجمع معلومات عما يعرفه الطالب (المعرفة والفهم) وماذا يستطيع أن يفعل (المهارات) وماذا يعتقد (المعتقدات، القيم، الاتجاهات) (الشطناوي، 2018، ص 38).

لذلك كان لزاماً على المعلم جمع المعلومات وتحليلها من خلال استخدام أدوات تقويم متعدّدة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية الطالب، وملاحظة تطور المهارات الحياتية الحقيقية، والمهارات العقلية العليا، والأفكار الخلاقة والجديدة، وبيان درجة تحقيق الطلبة لنتائج التعلّم (بني عودة، 2015، ص 28).

لذا فتنفيذ استراتيجيات التقويم البديل لا بد من تصميم أدوات مناسبة لرصد وتسجيل أداء المتعلمين وسلوكهم أثناء تنفيذ المهمات والمهارات، وتنوّع استراتيجيات التسجيل للبيانات والنماذج المستخدمة بتنوّع البيانات اللازمة للتقويم كمية أو نوعية، فالبيانات الكمية غالباً ما يعبر عن دلالاتها بأرقام، ومن الأمثلة على هذه الأدوات قوائم الرصد وسلام التقدير. أما البيانات النوعية فيتم جمعها بإعطاء وصف لما تم جمعه من بيانات فتكون المعلومة إما مكتوبة أو مسموعة لسلوكيات الطلبة أو تعابيرهم أو اتجاهاتهم وهذه المعلومات لا تعطي أرقاماً بل يكفي بوصفها، ومن الأمثلة على هذه الأدوات سجل وصف سير التعلم والسجل القصصي (خاجي، 2013، ص 356).

قوائم الرصد:

قوائم الرصد أو الشطب وهي قائمة من الأفعال التي يرصدها المعلم للطالب في أثناء تنفيذ النشاط أو المهمة. وهي أداة مكونة من مجموعة فقرات ذات صلة بالمتغير أو السمة المقاسة. وتعبّر كل فقرة من هذه الفقرات عن سلوك يخضع للكل أو للعدم. وتتكون قائمة الرصد أو الشطب من: قائمة السلوك، وعمود الشطب. وفيما يلي مثال على قائمة شطب (الرشدي، 2008، ص 24).

لذلك تعتبر قوائم الرصد من الوسائل الفعالة في الحصول على معلومات مختصرة، خاصة عند وجود عدد من المعايير المهمة، كما أنها توفر إمكانية تحديد نقاط القوة والضعف في إتقان المهارات المطلوبة لكل من المعلم والطالب على حد سواء. ويقوم المعلم في قوائم الرصد بإعداد مهمة تتضمن مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالأداء الفعال، ومن ثم استخدام هذه الأسئلة كأداة للحكم على جودة أداء الطلبة (الأحمدي وبريكيت، 2015، ص 261).

ويرى الباحث أن المعلم يمكن أن يستخدم قوائم التقدير لكل طالب، وفي عدة مواقف من أجل تحقيق الشمولية والموضوعية، ومن خلال ملاحظاته لسلوك كل طالب يستطيع أن يتتبع السلوك شهراً فشهراً لمعرفة إذا ما كان هنالك تغير في سلوك الطالب نحو الأفضل أو الأسوأ، فيعزز الطالب إذا تطور أدائه نحو الأفضل، ويبحث عن الأسباب، ويعالجها إذا كان التغير نحو الأسوأ ومن أمثلة قوائم الرصد ما أعدته وكالة الغوث الدولية.

سلالم التقدير:

أداة بسيطة لإظهار إذا ما كانت مهارات الطالب متدنية أو مرتفعة فهي تظهر الدرجة التي يمكن عندها ملاحظة المهارات والمفاهيم والمعلومات والسلوكيات، ويستخدم سلم التقدير للحكم على مستوى جودة الأداء وغالباً ما يجد المعلم أن سلم التقدير ذا الثلاث نقاط أو أكثر قد يكون فاعلاً للمتعلم مثل سلم التقدير ذي الخمس أو العشر نقاط (الشطناوي، 2018، ص 39). ويكمن دور المعلم في تطوير سلم التقدير واستخدامه في:

- تطوير المعايير مع الطلبة لإظهار مؤشرات النمو على سلم التقدير.
 - اتخاذ قرار حول عمل الطالب بالاعتماد على سلم التقدير.
 - تشجيع الطلبة على تقييم أعمالهم باستخدام سلم التقدير (المويل، 2016، ص 23).
- ويتميز سلم التقدير بتوفيره للوقت والجهد، ويمكن استخدامه مع عدد كبير من الكفايات، ويمكن المعلم من تحديد نقاط الضعف والقوة وذلك من تقسيم المهارة أو الهدف إلى مهارات فرعية وتحديد مستويات الأداء عليها (مهيدات والمحاسنة، 2009، ص 179).
- كما يضيف بني ياسين (2012، ص 519) خطوات إعداد سلالم التقدير من خلال تجزئة المهارة أو المهمة إلى مجموعة من المهمات الأصغر، أو إلى مجموعة من السلوكيات المكونة للمهارة المطلوبة، ثم ترتيب السلوكيات المكونة للمهارة المقاسة حسب تسلسل حدوثها أو بحسب تنفيذها من قبل الطلبة، واختيار التدرج المناسب على سلم التقدير للتعبير عن مدى إنجاز المهارة، وذلك وفقاً لطبيعة المهارة ومجموعة السلوكيات المتضمنة فيها والتي سيؤديها الطلبة.

سلم التقدير اللفظي:

سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، إنه يشبه تماماً سلم التقدير الكتابي لكنه في العادة أكثر تفصيلاً، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطواته الآتية في التحسن ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب. وقد يستخدم سلم التقدير اللفظي لتقويم خطوات العمل المنتج وبهذه الطريقة يمكن له أن يوفر تقويماً تكوينياً لأجل التغذية الراجعة إضافة إلى التقويم الختامي لمهمة (ما)، مثل المقال والمشروع ويعمل هذا السلم بطريقة أفضل عندما يصحبه أمثلة لأعمال الطلبة على مختلف المستويات (الرشيد، 2008، ص 25).

ويذكر الباز (2006): أن سلم التقدير اللفظي يستخدم لتقويم خطوات العمل المنتج، مما يوفر تقويماً تكوينياً لأجل التغذية الراجعة، إضافة إلى التقويم الختامي لمهمة ما مثل المقال والمشروع، ويعمل هذا السلم بطريقة أفضل عندما يترافق مع أمثلة لأعمال الطلبة على مختلف المستويات، ويعدّ هذا السلم من أكثر الأدوات موضوعية ودقة في تدرج السلوك أو الفعل كونه يتضمن أوصافاً لفظية واضحة ومحددة حول الأداء عند كل مستوى من مستوياته المختلفة.

سجل وصف سير التعلم

يعدّ سجل وصف التعلم تعبيراً مكتوباً يصف به الطالب عملية التعلم، وهو يتكون من سجل منظّم عبر الوقت يتضمن آراء أو أحداث يسمح فيها للمتعلم بالتعبير عن رأيه حول خبرات متنوعة يمكن أن يكون قراها أو شاهدها أو مرّ بها في حياته الخاصة، حيث يعيد الطلبة التفكير بخبرة تعليمية أو نص درسه وكتبوا رأيهم واستجاباتهم، وبذلك يتيح للطلبة الفرصة للتوسع في التعبير عن انطباعاتهم

الأولية بحرية ويربطون تلك الخبرة مع الأنواع الأخرى من التعلم. فالكتابة اليومية أو الأسبوعية تحسن من طلاقة الطلبة في الكتابة وتطور إبداعاتهم، ويعدّ كذلك أداة لتوضيح تقدم الطالب في المباحث المختلفة (أحمد، 2008، ص 235).

من ناحية أخرى، لا يعد سجل وصف سير التعلم تحليلًا نقديًا أو تقريرًا بحثيًا بل فرصة للتعبير عن الآراء بطريقة خاصة وصحيحة، ويتطلب تطبيق هذه الاستراتيجية معلمًا حساسًا، وبيئة آمنة، وتنظيمًا خاصًا من الإدارة لإقرار هذا النوع من التقويم واعتباره جزءًا من عملية التعلم. وينصح بأن يحتفظ الطالب بسجل سير تعلمهم، حيث يستطيع الطالب مراجعة ما أنجزه من أعمال بقصد تحسينها أو إكمالها، بينما يجمع المعلم سجلات الطلبة دوريًا لقراءتها والتعليق عليها (الشطناوي، 2018، ص 43).

وبذلك يمكن القول إن تعبير الطالب حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة للاطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم؛ لذا ينبغي على المعلم أن يهيئ البيئة الآمنة التي تشجع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به.

السجل القصصي:

يقصد بالسجل القصصي أنه وصف قصير من المعلم؛ ليسجل ما يفعله الطالب، والحالة التي تمت عندها الملاحظة. مثلاً من الممكن أن يدوّن المعلم كيف عمل الطالب ضمن مجموعة، حيث يدوّن أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق (العمل التعاوني). حيث يعطي السجل القصصي صورة واضحة عن تقدم الطالب، إلا أنه يتطلب وقتًا لكتابته ومتابعته وتفسيره. كما يجب على المعلم أن تكون أحكامه موضوعية عندما يدوّن ملاحظاته في السجل القصصي. وأن يكون مستعدًا للكتابة في أي وقت، لأن الطلبة يظهرون دلالات على النمو والتطور في لحظات غير متوقعة (مهيدات والمحاسنة، 2009، ص 216).

ويكون دور المعلم في تطوير واستخدام السجل القصصي من خلال إعداد طريقة للرصد عند إكمال السجلات، وتحديد الملاحظات المهمة، أو ذات الدلالة للتعلم، وتوثيق الملاحظة بأسرع ما يمكن بعد الملاحظة، وأيضاً تفسير المعلومات المسجلة، للمساعدة في تخطيط الخطوات اللاحقة للتعلم (حميد، 2014، ص 31).

وعطفاً على ما سبق يمكن القول أن استخدام التقويم البديل باستراتيجياته وأدواته المختلفة، قد يمكن المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، من تقديم مهمات وأفكار جديدة، تتحدى قدرات المتعلمين، وتدعم تعلمهم، مما يسمح لهم أن ينظروا إلى عملية التعلم، بوصفها عملية مهمة وحاسمة، ترتبط بالمهارات والمعارف التي يحتاجونها في مستقبل حياتهم فضلاً على ما تقدمه هذه الخبرات المنهجية للمعلمين، من معلومات مهمة عن حاجات الطلبة، ونموهم المعرفي، والتي قد تكون مفيدة لهم لاحقاً، في تعديل استراتيجيات التدريس التي يستخدمونها، بشكل يتناسب مع مستويات الطلبة وحاجاتهم، والمهارات التي يمتلكونها. وأن زيادة وعي المعلمين بأغراض التقويم البديل، يمكنهم على اختلاف تخصصاتهم من تعريف طلبتهم بالمعايير الجديدة، التي سيستخدمونها في تقويم التعلم، مما يسهم في الحد الإرباك لدى الطلبة، وتوجيههم نحو الاتجاه الصحيح للتعلم.

صعوبات تطبيق التقويم البديل في المرحلة الأساسية في فلسطين:

بالرغم من أهمية التقويم البديل في وما أثبتته العديد من الدراسات في قدرته على تحسين أداء الطلبة إلا أن هناك صعوبات تحد من فعاليته وعقبات تعترض تطبيق هذا النوع من التقويم، منها صعوبات ترتبط بالمعلم من ناحية، وصعوبات ترتبط بالإدارة المدرسية، وأخرى بالطلبة وأولياء الأمور.

لذا يمكن توضيح أبرز هذه الصعوبات التي ترتبط بالمعلمين بما يلي:

- قلة دراية المعلم بأساليب التقويم التربوي الحديثة وتوجهه لمقاومة التغيير خاصة في ظل المتطلبات الكثيرة التي تتطلبها التقويم الحديث وعدم مناسبة البيئة التعليمية والإمكانات المادية لتطبيقها.
- نقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم البديل، وكثرة عدد الحصص المسندة للمعلم، خاصة معلم المرحلة الأساسية.
- قناعة المعلمين في المدارس بالتقويم البديل، حيث إنهم لا يرون ضرورة له بعد الإرث الكبير الذي خلفه التقويم التقليدي في المدارس الحكومية بشكل خاص (السعدوني، 2019، ص 45).
- شعور المعلمين بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه لسنوات طويلة في تدريسهم، وما يتطلبه من مهارات ومهام فكرية أكثر تعقيداً مما يستخدمونه في وقت تعلمهم الراهن.
- المتطلبات الكثيرة لتطبيق تقويم الأداء الصفّي كالوقت والمال والجهد من جهة، والتصميم والتوظيف من جهة أخرى، وأن وضع تقويمات أدائية جيدة يتطلب معرفة فنية أو تقنية أبعد مما يملكه كثير من المعلمين.
- عدم رغبة المعلمين لترك التقويم التقليدي والانتقال إلى التقويم المختلف والمحفوف بالعمل الجديد أو التقويم الصفّي إذ يمثل التغيير تحولاً في النموذج بالنسبة لهم (مقاومة التغيير) (الشطناوي، 2018، ص 28).

أما أهم الصعوبات التي قد تعيق تطبيق التقويم البديل وترتبط بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي فهي ما يلي:

- الكثافة الصفية العالية، والعبء التدريسي من نصاب الحصص الأسبوعي الملقى على عاتق المعلم وما يرتبط به من مهام تعليمية وإدارية أخرى (الشطناوي، 2018، ص 28).
- استخدام أدوات التقويم البديل قليلاً في الحصة يقلل من فرص تحقيق أهداف الدرس بسبب قصر زمن التدريس.
- قلة دراية مدراء المدارس بالدور الأساسي والمهم الذي يجب عليهم في توفير متطلبات التقويم البديل.
- قلة دعم المعلمين والتلاميذ بالأدوات والوسائل والمعامل المتطلبة لتحقيق وتفعيل التقويم البديل.
- قصور آليات الإشراف التربوي في دعم معلم المرحلة الأساسية لتنفيذ استراتيجيات وأدوات التقويم البديل.
- قلة التواصل بين إدارة المدرسة والإشراف التربوي ومعلمي التعليم الأساسي لوضع خطط تحسين أداء المعلمين في ضوء التقويم البديل.
- صعوبة متابعة المشرف التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية بصورة دورية لدعمه في تطبيق التقويم البديل من خلال نماذج ودروس تطبيقية (يوسف، 2018، ص 306).

أما بالنسبة للصعوبات التي تعيق تطبيق التقويم الواقعي وترتبط بالتلاميذ وأولياء الأمور فهي ما يلي:

- توظيف أساليب بديلة للاختبارات عملية تتطلب تصميم أدوات بصورة مسبقة وتدريب الطلبة عليها، وتحتاج مزيداً من الوقت.
- عدم فهم أولياء أمور الطلبة لتقويم الأداء الصفّي بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصلون عليها عن تقويم الأداء من المعلم أو لعدم متابعتهم للتطورات في الحقل التربوي لقلة التواصل بين البيت والمدرسة (الشطناوي، 2018، ص 28).
- شعور الطلبة بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه، وما يتطلبه من مهارات ومهام كثيرة التعقيد والاختلاف، فهم بحاجة لوقايتهم من الشعور بالفشل والإحباط.

- نقص ثقة أولياء الأمور بدقة نتائج التقييم الواقعي وصدقها إضافة إلى أنهم يعتقدون أن جزءاً من هذا التقييم يعتمد على أهواء المعلم (يوسف، 2018، ص 307).
- قناعة أولياء الأمور بأن التقييم الواقعي يقتل روح المنافسة بين الطلبة.
- صعوبة التعاون بين الطلبة في أنشطة التعليم والتقييم التعاونية داخل الصف وخارجه.
- قيام أولياء الأمور بحل الأنشطة البيتية والواجبات بأنفسهم، وعدم الاقتصار بمساعدة أبنائهم فقط (السعدوني، 2019، ص 47).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الكفرانة (2020) للتعرف إلى درجة قيام مديري المدارس الأساسية في المحافظات الجنوبية لفلسطين بأدوارهم في توفير متطلبات تطبيق التقييم البديل من وجهة نظر معلمهم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية للعام الدراسي (2020/2019 م) في المحافظات الجنوبية لفلسطين والبالغ عددهم (6551) معلماً ومعلمة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (11%) من مجتمع الدراسة والمتمثلة في (750) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تم استرداد 716 استبانة بنسبة (95.4%)، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تألفت من (49) فقرة وزعت على أربع مجالات (تعزيز الاتجاهات نحو التقييم البديل، تطوير كفايات المعلمين لتنفيذ التقييم البديل، توفير الإمكانيات الفيزيائية اللازمة، النمط الإداري السائد). ولقد توصلت الدراسة إلى إن درجة قيام مديري المدارس الأساسية في توفير متطلبات تطبيق التقييم البديل في مدارسهم من وجهة نظر معلمهم جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (8.14) وبنسبة مئوية 81.4%، وقد حصل مجال (تعزيز الاتجاهات نحو التقييم البديل) على المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي 84.50%. وحصل المجال الثاني (تطوير كفايات المعلمين لتنفيذ التقييم البديل) على المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي 82.90%. فيما حصل المجال الرابع (النمط الإداري السائد) على المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي 81.20%. وأخيراً حصل المجال الثالث (توفير الإمكانيات الفيزيائية اللازمة) على المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي 76.50%. ووجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول دور مديري المدارس الأساسية في توفير متطلبات تطبيق التقييم البديل تعزى إلى جنس مدير المدرسة وذلك لصالح الإناث. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول دور مديري المدارس الأساسية في توفير متطلبات تطبيق التقييم البديل تعزى إلى المؤهل العلمي، سنوات الخدمة الادارية، المنطقة التعليمية، التخصص، نوع المدرسة.

وهدف دراسة السعدوني (2019) للتعرف إلى معوقات تطبيق التقييم الواقعي في المرحلة الأساسية في المحافظات الجنوبية في فلسطين، وتقديم تصوراً مقترحاً لتطويره، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداتين للدراسة، أولهما: استبانة قامت ببنائها للوقوف على معوقات تطبيق التقييم الواقعي والأخرى: مجموعة بؤرية لبناء التصور المقترح لتطوير التقييم الواقعي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (210) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من جميع المناطق التعليمية بقطاع غزة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم معوقات تطبيق التقييم الواقعي هي المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية والطلبة، يليها المعوقات المرتبطة بأولياء أمور الطلبة، ثم في المعوقات المرتبطة بالمعلم، أما المرتبة الرابعة والأخيرة المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي، كما بين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في المعوقات تعزى لمتغيري (الجنس والدورات التدريبية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في معوقات تطبيق التقييم الواقعي (المرتبطة بالمعلم، والمرتبطة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي، والمرتبطة بأولياء أمور الطلبة) تعزى لمتغيري (المنطقة التعليمية،

وسنوات الخدمة)، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في معوقات تطبيق التقييم الواقعي (المرتبطة بالبيئة التعليمية والتلاميذ) تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لصالح منطقتي (شرق خان يونس، وشمال غزة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في معوقات تطبيق التقييم الواقعي (المرتبطة بالبيئة التعليمية والطلبة) تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح المعلمين ذوي الفئة العمرية (1-4 سنوات) والفئة العمرية (15-20 سنة).

أما دراسة أبو دحروج وأبو حجر (2019) هدفت للتعرف إلى مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية لأساليب التقييم الواقعي، وسبل تميمتها، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وقد اختيرت عينة مكونة من (31) معلمة، وقد أعدت الباحثتان بطاقة ملاحظة لمعرفة مدى امتلاك المعلمات لأساليب التقييم الواقعي، وتم التحقق من الصدق والثبات من خلال عينة استطلاعية عددها (30)، وقد أظهرت النتائج انخفاضاً في أساليب التقييم الواقعي لمحورين هما استراتيجية القائمة على الأداء بنسبة 61%، واستراتيجية التحقق من الذات بنسبة 57%، في حين أظهرت ارتفاعاً في استراتيجية فقرات الملاحظة بنسبة 68%، كما توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لأساليب التقييم الواقعي بلغ بحسب الوزن النسبي 62%، وهي نسبة متوسطة؛ وهذا يدل على أن معلمات المرحلة الأساسية الدنيا يمتلكون أساليب التقييم الواقعي بدرجة متوسطة، وقد دلت هذه النتائج على ضرورة تبني مشاريع ودورات تدريبية تتناول هذا المفهوم بشيء من التفصيل والتدقيق الأكثر مركزاً على استراتيجياته بأساليبها المتنوعة.

وقام خلف الله والنجار (2018) بدراسة هدفت للتعرف إلى متطلبات التقييم الواقعي الجديد، والكشف عن واقع توافر هذه المتطلبات في مدارس مرحلة التعليم الأساسي (الدنيا) بمحافظة خان يونس، ثمّ التقدم بتصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات التقييم الواقعي الجديد، ولتحقيق ذلك واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، مستعينين باستبانة، طبّقت على (370) معلماً ومعلمة، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج، أهمها: أن المتوسط الحسابي لواقع توافر متطلبات التقييم الواقعي الجديد، بلغ (2.15)، بدرجة توافر متوسطة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة، تُعزى لكلا المتغيرين (المنطقة التعليمية، ونوع المدرسة)، وتضمن التصور المقترح المتطلبات الأساسية لتطبيق التقييم الواقعي الجديد: متطلبات متعلقة بالنمط الإداري السائد، ومتطلبات متعلقة بكفايات المعلمين لتنفيذ التقييم الواقعي الجديد، ومتطلبات متعلقة بالاتجاهات نحو التقييم الواقعي الجديد، ومتطلبات متعلقة بالجهود الإشرافية اللازمة، ومتطلبات متعلقة باستيعاب المنهاج المدرسي للتقييم الواقعي الجديد، ومتطلبات متعلقة بتوفير الإمكانيات الفيزيائية اللازمة.

أما دراسة الحروب (2018) هدفت التعرف إلى واقع استخدام التقييم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين عددها (158) معلماً ومعلمة، وتم بناء أداة للدراسة هي استبانة اشتملت على محور التقييم الواقعي: ويتضمن (28) فقرة حول درجة استخدام التقييم الواقعي ومحور التطور المهني ويتضمن (29) فقرة حول التطور المهني الذاتي لمعلمي المرحلة الأساسية، وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها تم تطبيق الدراسة. وبينت الدراسة النتائج الآتية: درجة استخدام التقييم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (3.63). وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة واقع استخدام التقييم الواقعي تعزى لمتغير الجنس، والمديرية والتخصص وسنوات الخبرة. وأظهرت الدراسة أن درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة، جنين كان بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على

الدرجة الكلية للمقياس (3.85)، وبينت نتائج الدراسة أن استخدام أدوات التقييم الواقعي بدرجة كبيرة يؤدي إلى وجود مستوى مرتفع من التطور المهني الذاتي لدى المعلمين.

وقام مصطفى (2016) بدراسة هدفت للتعرف إلى واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقييم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد صمم الباحث أدوات الدراسة الاستبانة، والمجموعة البؤرية لجمع بيانات الدراسة، واختار الباحث عينة الدراسة جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم محافظة الوسطى وكان عددهم (24 معلماً) و(91 معلمة)، ولقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقييم البديل جاءت كبير حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة (3.74) وكانت النسبة المئوية 74.79% وهذه نسبة كبير وفقاً للمعيار الذي اعتمدته الدراسة، كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في دراسة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقييم البديل في مجال التقييم القائم على الأداء والملاحظة، وتقييم الأداء بالاختبارات الكتابية، وفي الدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. لكن لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في عدة مجالات وهي مجال التقييم من خلال ملفات الأعمال، والتقييم الذاتي، وتقييم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية.

أما دراسة الشريف (2015) هدفت للكشف عن مدى الاتساق بين تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث الدولية حول استراتيجيات التقييم البديل وأدواته وممارستهم لها، والتصورات المقترحة لتوظيفها. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، بتطبيق الشق الأول من أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية مكونة من (386) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى؛ للكشف عن مدى الاتساق بين تصورات واستخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث الدولية لاستراتيجيات التقييم البديل وأدواته والتصورات المقترحة لتوظيفها، كما تم تطبيق الشق الثاني من أداة الدراسة (المقابلة) بإجراء مقابلات مع (32) معلماً ومعلمة كانت شخصية وفردية من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، للكشف عن التصورات المقترحة لتوظيف استراتيجيات التقييم البديل. وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة لديهم تصورات مستواها (مرتفع) حول استراتيجيات التقييم البديل، كان أعلاها (استراتيجية التقييم المعتمدة على الملاحظة)، كما أنهم يملكون تصورات مرتفعة لأهمية أدوات التقييم البديل كان أعلاها (سلالم التقدير اللفظية والعديدية).

كما أظهر ممارسة عينة الدراسة لاستراتيجيات وأدوات التقييم البديل كانت بدرجة متوسطة، وكان أعلاها (استراتيجية التقييم المعتمدة على الأداء)، و(أداة السلالم التقدير اللفظية والعديدية). كما أظهر الدراسة أن معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى يتصورون أن مسؤولية توظيف استراتيجيات التقييم البديل وأدواته، والتغلب على معوقات ممارستها تقع على عاتق كل من الإدارة التربوية والإدارة المدرسية والمعلم نفسه.

وفي دراسة الأشقر (2015) هدفت للتعرف إلى أثر توظيف التقييم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الرياضي حيث تكون هذا الاختبار من (27) بنداً اختيارياً، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (96) طالباً من طلبة الصف الرابع الأساسي تم اختيارها عشوائياً من مدرسة عوني الحراثاني الأساسية للبنين، مقسمة لثلاث مجموعات، منها مجموعتين تجريبيتين الأولى تدرس باستخدام تقييم الأقران، والثانية تدرس باستخدام تقييم الأداء بخرائط المفاهيم وأخرى ضابطة تدرس بالتقييم المعتاد، حيث تم إخضاع المتغيرين المستقلين (الأول استخدام تقييم الأقران والثاني استخدام تقييم الأداء بخرائط المفاهيم)، للتجريب وقياس أثره على المتغير التابع

(تنمية التفكير الرياضي)، وتم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014 م. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، الضابطة) في اختبار التفكير الرياضي لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام تقويم الأداء بخرائط المفاهيم. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث ذوي التحصيل المرتفع (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، الضابطة) في اختبار التفكير الرياضي لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام تقويم الأداء بخرائط المفاهيم. كما وجدت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث ذوي التحصيل المنخفض (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، الضابطة) في اختبار التفكير الرياضي لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

منهجية البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستقرائي بهدف تشخيص اسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تطوير العملية التعليمية والعمل على تحسين جودة التعليم الأساسي في فلسطين.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء ما سبق استنتج الباحث ما يلي:

- أن اسهام استراتيجيات التقويم البديل في إعداد المعلم تشكل اساساً مهماً في تطوير العملية التربوية.
- الحرص على التنوع من قبل معلمي المرحلة الأساسية في استخدام وتوظيف استراتيجيات التقويم البديل وأدواته بشكل متوازن أثناء تقييم الطلاب.
- الاستمرار في التوجه نحو التقويم البديل لتقويم أداء طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين، مع التركيز على التقويم المستمر واعتبار الاختبارات التحريرية أداة من أدواته، والاهتمام بتوثيق عمليات التقويم ونتائجه، وهنا يمثل دور مديري المدارس.
- تبصير المعلمين بالرؤى المستقبلية التي تنشدها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والأدوار المتوقعة والمنوطة بكل فئة من المعلمين والتي تتزامن مع متغيرات العصر، وأهمية التزامهم بتنفيذ رؤية تطوير التعليم.
- إعادة النظر في محتوى الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين وضرورة تضمينها توظيف استراتيجيات التقويم البديل وعقد لقاءات بين المدارس لتبادل الخبرات بين المعلمين.

ثانياً: توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي اسفرت عنها الدراسة اورد الباحث عدداً من التوصيات التي يمكن ان تؤدي الى رفع مستوى اسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم الاساسي:
- ضرورة متابعة تنفيذ معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بشكل فاعل من قبل الإدارات والمختصين التربويين.

- إعداد برامج توعية للمشرفين التربويين وتنفيذها في الدورات التدريبية المنفذة من قبل وزارة التربية والتعليم.
- العمل على توعية أولياء الأمور بأهمية التقويم البديل في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- ضرورة مساعدة القائمين على برنامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة على استخدام أساليب التقويم البديل.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة حول نجاح التقويم البديل في الفصول الدراسية المكتظة بالطلبة.
- عمل دراسة لتحديد الإمكانيات المادية الواجب توافرها لتطبيق منظومة التقويم البديل في الصفوف الأربعة الأولى.
- إعداد برنامج مقترح لرفع كفاءة معلمي المرحلة الأساسية في استخدام وتطبيق إستراتيجية التقويم البديل للطلاب، وخاصة الصفوف الأربعة الأولى منها.
- إعداد تصور مقترح لتطوير وتحسين نظام المتابعة لتطبيق منظومة التقويم البديل في المرحلة الأساسية عند المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين.

الخاتمة:

مع تنامي الاتجاهات الحديثة نحو تطبيق التقويم البديل في المرحلة الأساسية في فلسطين، سعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لمواكبة عجلة التطوير لمناهجها وسائل وأساليب التقويم، بتطبيق المنهاج المطورة للمراحل الأساسية الدنيا والذي يسعى من خلاله تعزيز قدرات الطلبة، ويزيد دافعتهم نحو التعلم النشط والفعال، وكأي عملية تغيير فقد واجه استخدام التقويم البديل معارضة من المعلمين وبعض المشرفين التربويين وأولياء الأمور، كما واجه عدة تحديات ومعوقات في تطبيقه، ربما انبثقت هذه المعارضة من نقص الفهم الصحيح لهذا التقويم، وعدم الاقتناع بجديته أو ثبات ودقة أدواته، ناهيك أنه يتطلب وقتاً وجهداً أكثر بكثير عما اعتاد عليه المعلمون في التقويم التقليدي الذي كان يقتصر على إعداد الاختبارات ومن ثم التصحيح ورصد الدرجات، لذلك عند تطبيق التقويم البديل، كان لا بد من نشر ثقافة التقويم البديل بين الطلبة، والمعلمين، وأولياء الأمور، وغيرهم، قبل البدء في تطبيقه مع التدرج في التطبيق، وأن يكون التقويم في سياق عمليتي التعلم والتعليم وليس كجزء منفصل عنهما، بحيث تبدو مهام التقويم البديل للطلبة، مهام تعلم وليس مواقف اختبارية، وأن تتوافر في مهام التقويم عدد من المحكات الواضحة والتي تتعلق وكأنها بالمفاهيم والمهارات الأساسية للمادة الدراسية، وتركز على مشكلات من واقع الطلبة، تثري معرفة الطلبة وتوسع آفاقهم، وتثير دافعتهم وتناسب صعوبة المهام مع قدراتهم.

المراجع:

- أبو الحاج، أحلام حسن (2010)، مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقييم البديلة واستخدامهم لها، (رسالة دكتوراه)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو دحروج، إيمان نواف، وأبو حجر، إلهام جميل (2019). مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية لأساليب التقييم الواقعي، وسبل تنميتها، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (42)، 369 – 383.
- أحمد، أمال (2008). برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي، المؤتمر العلمي الثاني عشر: التربية العلمية والواقع المجتمعي التأثير والتأثر، دار الضيافة – جامعة عين شمس 2-4 أغسطس 2008م.
- الأحمدي، رشا وبريكيت، أكرم (2015). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين الفصول المقلوبة والتقييم البديل في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (58)، السعودي، 179 – 226.
- الأشقر، مهند حسن أحمد (2015). أثر توظيف التقييم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الباز، خالد (2006). فعالية برنامج للعلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والذكاء الطبيعي، وتعديل أنماط التعلم، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة، 9-30.
- برهم، أريج عصام (2018). أغراض استخدام التقييم الواقعي لدى معلمي الرياضيات في صفوف مرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن، دراسات، العلوم التربوية، 45 (4)، 315 – 333.
- البطش، وليد (2005). التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف، ط1، عمان، دار المجتمع العربي.
- بني عودة، خالد رشاد سعد (2015). أثر استخدام التقييم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، (رسالة ماجستير)، جامعة النجاح، فلسطين.
- بني ياسين، عمر (2012). استراتيجيات التقييم الحديث، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 1 (3)، 514 – 535.
- الثوابته، أحمد والسعودي، خالد (2016). معوقات تطبيق استراتيجية التقييم الواقعي وإدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلية، مجلة العلوم التربوية – جامعة الطفيلية التقنية، الطفيلية – الأردن، 43 (1)، 265 – 280.
- جابر، جابر عبد الحميد، (2011). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقييم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة، دار الفكر العربي.
- جفال، صلاح نصار (2015). مدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة المفرق لاستراتيجيات التقييم البديل ومعوقات ممارستهم لها، (رسالة ماجستير)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

- الحروب، محمد موسى (2018). واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، (رسالة ماجستير)، جامعة القدس، فلسطين.
- حميد، حيدر نافع (2014)، مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل بالمرحلة المتوسطة في محافظة الأنبار، (رسالة ماجستير)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- خاجي، ثاني حسين (2013). اسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق العدد (14)، 352 – 363.
- خلف الله، محمود والنجار، أسماء (2018)، تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات التقويم الواقعي الجديد، مقبول للعرض ضمن فعاليات مؤتمر (المناهج الفلسطينية الجديدة، طموحات وتحديات)، الذي تعقده كلية التربية بجامعة الأقصى، غزة _ فلسطين، 2، 1 أكتوبر للعام 2018.
- رحالي، شهرزاد (2017). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل والاتجاه نحوه من وجهة نظر أساتذة الرياضيات واللغة العربية بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة عين فكرون، (رسالة ماجستير)، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.
- الرشيدي، عايشة عايش (2008)، تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم لها، (رسالة ماجستير)، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الرواشدة، ابراهيم والثوابية، أحمد والرقب، سعيد (2008). مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- الزهراني، محمد راشد (2013). تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة- السعودية.
- زيتون، عايش (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، القاهرة، دار الشروق للنشر.
- السعدوني، هبة جميل (2019). معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين، وتصور مقترح لتطويره، (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- سلام، علي (2015). التقويم البديل: مدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداده، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز في الفترة من 26-27 أغسطس 2015، دار الضيافة - جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الشريف، تحرير محمد (2015)، مدى الاتساق بين تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث الدولية حول استراتيجيات التقويم البديل وأدواته وممارستهم لها والتصورات المقترحة لتوظيفها، أطروحة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- الشطناوي، باعث محمد (2018). دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في توجيه الطلبة نحو التعليم المهني في مديرية تربية اربد الأولى من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير)، جامعة جرش، الأردن.
- عبد الحميد، جابر (2013). منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي، ط1، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

علام، صلاح الدين محمود (2009). **القياس والتقييم التربوي في العملية التدريسية**، الطبعة الثالثة، عمان، دار الميسر للطباعة والنشر.

عمرو، أيمن (2014). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقييم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 22 (1)، 81 – 109.

عواودة، إسماعيل والمقابلة، محمد (2016). درجة ممارسة استراتيجيات التقييم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام، **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، 1 (11)، 43 – 59.

الفريق الوطني للتقييم (2004). **استراتيجيات التقييم وأدواته**، إدارة الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

فلمان، آذر (2010). واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقييم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، **(رسالة ماجستير)**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة - السعودية.

الكفارنة، أيمن علي (2020)، دور مديري المدارس الأساسية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في توفير متطلبات تطبيق التقييم البديل وسبل تطويره، **(رسالة ماجستير)**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مجيد، سوسن (2011). **تطورات معاصرة في التقييم التربوي**، ج 1، عمان، دار صفا للنشر والتوزيع.

مصطفى، أشرف (2016). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقييم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية بغزة، **(رسالة ماجستير)**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المغذوي، عادل (2015). **أساليب التقييم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة**، الرياض، مكتبة التربية لدول الخليج العربي.

مهيدات، عبد الحكيم، والمحاسنة، إبراهيم (2009). **التقييم الواقعي**، ط1، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.

المويل، عبد الله علي حسين (2016). درجة ممارسة معلمي التربية الاجتماعية استراتيجيات التقييم الواقعي في دولة الكويت، **(رسالة ماجستير)**، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

النجار، يسري عبد الرحيم (2018)، توظيف استراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته في تقييم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى - الأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 2 (2)، 1 – 19.

يوسف، يحيى (2018). المعوقات التي تواجه تطبيق التقييم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، 3 (2)، 292 – 316.

Casas, M. (2011). Enhancing Student Learning in Middle School. New York: Routledge.

Gilligan, M. (2007). Traditional Versus alternative assessment: which type do high school teachers perceive as most effective in the assessment of higher- order thinking skills, Ph.D dissertation, saint Louis university, united states

Harris, M (2009): Implementing portfolio assessment, YC, 64 (3) 82-85.

Lanting, A.Y. (2000). An Empirical Study of District-Wide K-2 performance Assessment Program: Teacher Practices, Information Gained, and Use of Assessment Result. Dissertation Abstract, PhD, University of Illinois At Urbana-Champaign, USA.

Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate in Education. The Stockholm Institute of Education. Thesis 15 Ec Ts. Lärarutbildningen - Stockholm university, Swedish.

Abstract:

In the context of the emergence of modern trends in education, represented by accreditation and the quality of educational institutions to enhance the educational product, it was necessary to change the traditional view of evaluation, which is often marred by deficiencies and lack of credibility, and adopt modern evaluation methods that avoid the shortcomings of current methods on the one hand and keep pace with modern developments in education on the other. Therefore, the Palestinian Ministry of Education sought to keep pace with the development of its curricula and evaluation tools and methods. In the 2016/2017 academic year, it implemented an improved curriculum for the lower primary levels, which aims to enhance students' abilities and increase their motivation for active and effective learning. To keep pace with this development in the curriculum, evaluation was initiated and replaced with alternative evaluation, especially since educational objectives in the primary stage are linked to the skill and affective aspects more than the cognitive aspect. By implementing alternative assessment at the primary level, traditional assessment, which was limited to tests, has been abolished. It is worth noting that the idea of this type of assessment is based on the possibility of forming a comprehensive picture of the learner in light of a set of alternatives, some or all of which are available. The idea of alternative assessment is based on the belief that a student's learning and academic progress can be assessed through tasks and activities that require active engagement, such as research and investigation into complex problems, field experiments, and high performance. This helps students discover, learn independently, and participate effectively in the teaching and learning process.

Keywords: Evaluation, Traditional evaluation, Alternative evaluation, Primary level stage.