ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

المجلد التاسع – العدد الحادي والتسعون
تاريخ الإصدار: 2 – أيّار – 2026م
www.ajsp.net

"معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل"

إعداد الباحثة:

نهاد ماجد صدقي أبو ارميلة

الدكتور المشرف:

أ.د إبراهيم عرمان

جامعة القدس – كلية العلوم التربوية – دكتوراة فلسفة مناهج وطرق تدريس

2026

Received: 17/04/2026 | Revised: 18/04/2026 | Accepted: 27/04/2026 | Published: 02/05/2026

Abstract:

This study aimed to explore Beliefs of English language teachers regarding alternative assessment in the Hebron Education Directorate and to examine whether these beliefs differed according to gender, academic qualification, years of teaching experience, and teaching stage. To achieve the objectives of the study, the researcher employed the descriptive analytical approach. The population of the study consisted of all English language teachers working in the Hebron Directorate of Education during the second semester of the 2025/2026 academic year, totaling (550) teachers. The main study sample included (110) teachers, in addition to a pilot sample of (30) participants selected from outside the target sample.

To collect the data, the researcher developed a questionnaire measuring teachers' beliefs about alternative assessment. In its final form, the instrument consisted of (49) items distributed across five dimensions: understanding of alternative assessment, perceived advantages, actual practice, influencing factors, and the role of technology in alternative assessment.

The findings of the study revealed that the overall level of teachers' beliefs toward alternative assessment was high. The results also showed that all five dimensions scored at a high level. No statistically significant differences were found in the overall degree of teachers' beliefs attributable to gender, academic qualification, years of teaching experience, or teaching stage. However, statistically significant differences were found in the dimensions of perceived advantages and the role of technology in favor of female teachers. In addition, statistically significant differences were found in the dimension of understanding alternative assessment in favor of teachers with less than five years of teaching experience.

In light of these findings, the study recommends providing English language teachers with specialized and continuous training in alternative assessment, enhancing institutional and technological support within schools, and conducting further qualitative and experimental research to gain a deeper understanding of teachers' beliefs and their relationship to actual classroom practices.

Keywords: Teachers' Beliefs, English language teachers, Alternative assessment, Hebron Directorate of Education.

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل والكشف عما إذا كانت هذه المعتقدات تختلف تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، والمرحلة التدريسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية الخليل، والبالغ عددهم (550) معلمًا ومعلمة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2026/2025، في حين بلغت عينة الدراسة الأساسية (110) معلمين ومعلمات، إضافة إلى عينة استطلاعية بلغت (30) مبحوثًا من خارج العينة المستهدفة. واستخدمت الباحثة مقياسًا لاعتقادات معلمي اللغة الإنجليزية حول التقويم البديل، تألف في صورته النهائية من (49) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، هي: التعريف بالتقويم البديل، والمزايا، ودرجة الممارسة الفعلية، والعوامل المؤثرة، ودور التكنولوجيا في التقويم البديل.

المجلد التاسع – العدد الحادي والتسعون
تاريخ الإصدار: 2 – أيّار – 2026م
www.ajsp.net

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل جاء مرتفعًا على الدرجة الكلية، كما جاءت جميع الأبعاد الخمسة بمستوى مرتفع. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس، مع وجود فروق دالة في بعدي المزايا ودور التكنولوجيا في التقويم البديل لصالح الإناث. كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والمرحلة التدريسية. أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة التدريسية، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية، في حين ظهرت فروق دالة في بعد التعريف بالتقويم البديل لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات. وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة ومستدامة في التقويم البديل لمعلمي اللغة الإنجليزية، وتعزيز الدعم المؤسسي والتقني داخل المدارس، وإجراء دراسات نوعية وتجريبية لاحقة تعمق فهم اعتقادات المعلمين وتربطها بالممارسات الصفية الفعلية.

الكلمات المفتاحية: معتقدات المعلمين، معلمي اللغة الإنجليزية، التقويم البديل، مديرية تربية الخليل.

How to Cite This Article

أبو ارميلة، ن. م. ص. (2026). معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل. المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)، 9(91)، 647- 682).

AJSP | Vol. 9 | Issue 91 | DOI: https://doi.org/10.36571/ajsp.91 AJSP ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8048-2082

المقدمة:

يُعدّ التقويم أحد أركان المنظومة التعليمية التربوية الأساسية، إذ يشكل حجر الزاوية في تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية، ويوفر البيانات الضرورية لاتخاذ القرارات الإصلاحية المناسبة .ومع التطور السريع في نظريات التعلم البنائية والذكاءات المتعددة، لم يعد التقويم التقليدي القائم على الاختبارات الورقية والتحصيل المعرفي المباشر كافياً لقياس المهارات العليا والأداء الواقعي للمتعلمين. فقد أدى هذا التحول إلى ظهور التقويم البديل (Alternative Assessment) أو التقويم الواقعي (Authentic Assessment) كاتجاه حديث يركز على المهام الحياتية، والملاحظة المستمرة، والمحافظات، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، بما يعكس التعلم النشط والمشاركة الفعالة.

حيث أكدت دراسة ناراجيزاده وآخرون (Naraghizadeh, et al.,2023) أن التقويم البديل يعزز جودة التعليم من خلال ربط التقويم بالتدريس بشكل فعال، ويقلل من التوتر الناتج عن الاختبارات التقليدية، ويلبي الاحتياجات الفردية للمتعلمين ذوي الذكاءات المتنوعة. ففي سياق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية(EFL) ، أظهرت دراسة هي (Ha,2021) في فيتنام أن اعتقادات المعلمين حول التقويم البديل تؤثر مباشرة في ممارساتهم، حيث يميل المعلمون الذين يؤمنون بفعاليته إلى استخدامه بشكل أكبر، مما يحسن مهارات التواصل لدى الطلاب. كما أكدت تشان (Chan,2007) في دراسة لمعلمي المدارس الابتدائية في سياق (EFL) أن التقويم البديل يرفع مستوى الممارسات من (48.75%) إلى (60%) عندما يُدمج مع استراتيجيات التدريس الحديثة. وفي السياق نفسه، حذرت من فجوة بين الاعتقادات النظرية والممارسات الفعلية لدى معلمي(EFL) ، مشيرة إلى أن الاعتقادات الإيجابية وحدها لا تكفي دون تدريب مستمر .

في الدول العربية، شهدت عملية التقويم تحولاً ملحوظاً مدفوعاً بمبادرات الجودة والإصلاح التربوي. ففي الجزائر، أوضحت دراسة مصابيح وبسباسي (2022) أن التقويم البديل يمثل نقلة نوعية نحو تجويد العملية التعليمية، إذ يتيح قياس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في سياقات واقعية، مما يواكب عصر العولمة والانفجار المعرفي. وبالمثل، أكدت مطروني وبوعمامة (2024) أن فلسفة التقويم البديل ترتكز على التقويم المرجعي المحك، الذي يركز على الإجراءات والاستراتيجيات التي يتبعها المتعلم أثناء حل المشكلات، لا على النتائج فقط، مما

يحقق الإتقان والتميز وفق معايير جودة التعليم. أما في دول الخليج، فقد قدم المغذوي (2015) دليلاً عملياً يربط أساليب التقويم الواقعي باستراتيجيات التدريس الحديثة كالتعلم التعاوني والاستقصائي، مشدداً على دور المعلم الجديد كميسر ومراقب للنمو المتكامل.

في فلسطين، سعت وزارة التربية والتعليم منذ العام الدراسي (2017/2016) إلى تطوير المناهج واستبدال التقويم التقليدي بالتقويم البديل في المراحل الأساسية الدنيا، بهدف تعزيز القدرات المهارية والوجدانية للتلاميذ (العجوري، 2023). ومع ذلك، أشارت الدراسة نفسها إلى معيقات كبيرة تحول دون التطبيق الأمثل، منها الكثافة الطلابية داخل الغرف الصفية، وقلة الإمكانات المادية، ونقص معرفة المعلمين ومديري المدارس والمشرفين والطلبة وأولياء الأمور بمفهوم التقويم البديل وآلياته. كما أظهر دراسة أبو رزق وأبو طه Abu Rezeq & Abu (Taha,2018) في غزة، أن درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الإعدادية بلغت (54.24%) فقط، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو الخبرة. وفي سياق جامعة الخليل تحديداً، كشفت دراسة فراح ونيروخ (2025) عن تصورات الطلاب والمدربين نحو التقويم البديل في تدريس الإنجليزية، لكنها ركزت على الجامعة دون المدارس الحكومية في مديرية تربية الخليل.

مشكلة الدراسة:

رغم الجهود المتواصلة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ العام الدراسي (2017/2016) لاستبدال التقويم التقليدي بالتقويم البديل في المراحل الأساسية، بهدف تعزيز القدرات المهارية والوجدانية للتلاميذ ومواكبة المناهج المطورة (العجوري، 2023)، فإن تطبيق هذا النوع من التقويم ما زال يواجه عقبات جوهرية في البيئة التعليمية الفلسطينية. ومن أبرز هذه العقبات الكثافة الطلابية العالية داخل الغرف الصفية، ونقص الإمكانات المادية، وضعف معرفة المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين بمفهوم التقويم البديل وآلياته ومزاياه (مصابيح وبسباسي، 2022؛ مطروني وبوعمامة، 2024). وقد أظهرت الدراسات المحلية أن درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل لا تتجاوز (54.24%) في بعض السياقات الفلسطينية (Abu Rezeq & Abu Taha,2018)، كما كشفت دراسة فراح ونيروخ (2025) عن فجوة واضحة بين تصورات الطلبة وممارسات المدربين في جامعة الخليل، دون أن تمتد إلى المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم.

ومع أن المعتقدات التربوية (Beliefs) تشكل إطارًا مرجعيًا أساسيًا للممارسات الصفية، وتحدد مدى قبول المعلم للاستراتيجيات الجديدة وقدرته على تطبيقها (Naraghizadeh et al., 2023؛ Ha, 2021)، فإن معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل لم تخضع بعد لدراسة منهجية عميقة. وفي ظل الظروف الخاصة التي تعيشها المديرية (الاحتلال، الكثافة الصفية، محدودية التدريب المستمر)، يصبح فهم هذه الاعتقادات وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية أمراً بالغ الأهمية لتصميم برامج التطوير المهني الفعالة. ومن هنا تنبع مشكلة الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل ومستوى قبولهم له ومدى إيمانهم بفعاليته كبديل عن التقويم التقليدي في سياق المناهج المطورة، مع دراسة العوامل الديموغرافية التي قد تؤثر في تشكل هذه المعتقدات. حيث سعت الباحثة إلى الكشف عما إذا كانت هذه المعتقدات تختلف تبعًا لمتغير الجنس، المتغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية، وما إذا كانت تختلف تبعًا لمتغير المرحلة التدريسية (المرحلة الأساسية العليا أو الثانوية). وتأتي هذه الأهداف لتلبي الحاجة الملحة إلى فهم عميق للعوائق المعرفية والنفسية التي قد تحول دون تطبيق التقويم البديل بفعالية، بما يمكن من تصميم برامج تطوير مهني مستهدفة تراعي

الاختلافات الديموغرافية بين المعلمين، ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذا في سد فجوة معرفية قائمة في السياق الفلسطيني وفي دعم جهود وزارة التربية والتعليم نحو تجويد العملية التعليمية وفق معايير التقويم الحديث الذي يركز على المهارات العليا والتعلم النشط.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل؟

السؤال الثاني: هل تختلف معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تبعًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، المرحلة التدريسية)؟

فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة بتحويل السؤال الثاني إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ماجستير/دكتوراه).

الفرضية الصفرية الثالثة :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات / 6–10 سنوات / 11–15 سنة / أكثر من 15 سنة).

الفرضية الصفرية الرابعة :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المرحلة التدريسية (المرحلة الأساسية الدنيا، العليا و الثانوية).

أهمية الدراسة:

قد تسهم هذه الدراسة في سد فجوة معرفية ملحوظة في مجال التقويم التربوي في السياق الفلسطيني، خاصة فيما يتعلق معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل، وذلك في ظل التحول الاستراتيجي الذي تشهده المناهج الفلسطينية منذ العام (2017/2016) نحو التقويم الواقعي والمبني على الأداء. وتنبثق أهمية البحث من كونه يربط بين النظرية التربوية والممارسة الصفية، مما يوفر إطاراً شاملاً لفهم كيفية تشكل الاعتقادات وتأثيرها في جودة العملية التعليمية.

الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنه يُثري الإطار النظري لدراسات المعتقدات التربوية (Teacher Beliefs) في مجال التقويم البديل، خاصة في سياق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL). فالمعتقدات تعمل كعدسة تفسيرية أساسية للممارسات الصفية، حيث تحدد مدى قبول المعلم للاستراتيجيات الحديثة وقدرته على تطبيقها(Naraghizadeh et al., 2023؛ Ha, 2021). ومع ذلك، تظل معظم الدراسات العالمية تركز على السياقات الغربية أو الآسيوية، مما يخلق فجوة في السياقات العربية النامية التي تعاني من تحديات فريدة كالكثافة الصفية والظروف السياسية (مصابيح وبسباسي، 2022).

وقد تسد هذه الدراسة الفجوة من خلال دراسة معتقدات معلمي مديرية تربية الخليل، وهي مديرية تمثل نموذجاً للمناطق الفلسطينية المحتلة، حيث يرتبط التقويم البديل مباشرة بنظرية التعلم البنائي و الذكاءات المتعددة (المغذوي، 2015؛ Mueller, 2019). كما أنه يوسع النموذج النظري لـ Denman (2018) & Al-Mahrooqi بإضافة متغيرات ديموغرافية محلية (الجنس، المؤهل، الخبرة، المرحلة التدريسية) ، مما

يساعد في بناء نظرية سياقية فلسطينية للمعتقدات التربوية. ويتوافق ذلك مع توصيات العجوري (2023) الذي أكد الحاجة إلى دراسات عميقة لفهم المعيقات المعرفية قبل تطبيق التقويم البديل.

علاوة على ذلك، تسهم الدراسة في تطوير مفهوم "التقويم من أجل التعلم (Assessment for Learning) "في الأدبيات العربية، حيث يربط بين المعتقدات والنتاجات التعلمية المهارية والوجدانية، كما أشار مطروني وبوعمامة (2024). ويُعدّ هذا الإسهام نظرياً مهماً لأنه يقدم إطاراً تحليلياً جديداً يمكن تعميمه على مديريات تربوية أخرى في فلسطين، مما يعزز النظرية التربوية المحلية ويفتح آفاقاً لدراسات مقارنة مستقبلية بين السياقات العربية والدولية (أيوب، 2025؛ موسى، 2026).

الأهمية التطبيقية

تتجلى الأهمية التطبيقية في قدرتها على تقديم توصيات عملية مباشرة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومديرية تربية الخليل، بهدف تجويد تطبيق التقويم البديل. فالدراسة كشفت عن العوائق المعرفية لدى المعلمين، مما يمكن من تصميم برامج تطوير مهني مستهدفة تراعي الاختلافات الديموغرافية، كما أوصت دراسة أبو رزق وأبو طه (2018) التي أظهرت أن درجة الاستخدام لا تتجاوز (54.24%). ويتوافق ذلك مع نتائج فراح ونيروخ (2025) حيث قدمت الدراسة نموذجاً لتدريب المعلمين على أدوات التقويم البديل (المحافظات، الملاحظة، التقويم الذاتي).

وقد تساعد النتائج في صياغة سياسات تربوية فعالة، مثل دمج التقويم البديل في خطط التدريب المستمر، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة، وتقليل الكثافة الصفية، مما يعزز جودة مخرجات التعليم وفق رؤية المناهج المطورة (العجوري، 2025). كما تُقدم الدراسة أدوات قياسية جاهزة للاستخدام في المديريات الأخرى، مما يدعم عملية الإصلاح التربوي الشامل في فلسطين (صالحة، 2024).

على المستوى العملي، يستفيد منها المعلمون مباشرة من خلال رفع وعيهم بمزايا التقويم البديل، ويستفيد الطلبة من تحسين مهاراتهم العليا والتعلم النشط، بينما يستفيد أولياء الأمور والمشرفون من تقارير واضحة عن تقدم الطلبة. وفي ظل الظروف الخاصة للمديرية (الاحتلال والموارد المحدودة)، تصبح الدراسة أداة تطبيقية حاسمة لتحقيق التنمية المستدامة للكفاءات التربوية، وفق توصيات الدراسات الحديثة حول برامج التدريب عبر الإنترنت في التقويم البديل (Farag,2021) .ومن المتوقع أن تؤدي هذه التوصيات إلى رفع كفاءة النظام التعليمي ككل، وتعزيز الثقة في التقويم كأداة للتنمية لا للتصنيف فقط.

حدود الدراسة:

حددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود المكانية اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل (مديرية تربية الخليل) فقط، ولم تشمل أي مديريات تربوية أخرى في فلسطين.

الحدود الموضوعية انحصر موضوع الدراسة في معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية حول التقويم البديل (Alternative Assessment) فقط، ولم يتناول معتقداتهم تجاه أنواع التقويم الأخرى أو استراتيجيات التدريس أو التقويم التقليدي بصورة مستقلة.

الحدود الزمانية طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2026/2025.

الحدود المفاهيمية اقتصر مفهوم "التقويم البديل" في هذه الدراسة على الأدوات والاستراتيجيات غير التقليدية (المحافظات، الملاحظة، التقويم الذاتي، التقويم بالأقران، والمهام الأدائية).

الحدود البشرية شملت عينة الدراسة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الخليل (المرحلة الأساسية الدنيا، العليا والثانوية).

الحدود المنهجية اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة إلكترونية كأداة رئيسية لجمع البيانات.

محددات الدراسة:

أجرت الباحثة هذه الدراسة بصفتها معلمة لغة إنجليزية تعمل حالياً في إحدى مدارس مديرية تربية الخليل، مما حدد نطاق الدراسة مكانياً وبشرياً على معلمي ومعلمات هذه المديرية تحديداً. كما فرضت الأوضاع السياسية والأمنية السائدة في فلسطين (الاحتلال والحرب والظروف الاستثنائية) والتحول الكامل إلى التعليم الإلكتروني خلال فترة إجراء الدراسة قيوداً إضافية، حيث أدى ذلك إلى الاعتماد الكلي على الاستبانة الإلكترونية وعدم إمكانية إجراء مقابلات ميدانية أو ملاحظات صفية مباشرة.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

المعتقدات: هي "مجموعة الآراء والقناعات الشخصية التي يحملها المعلم حول التعلم والتدريس والتقويم، وتعمل كعدسة تفسيرية أساسية تحدد كيفية فهم المعلم للمعلومات الجديدة وترجمتها إلى ممارسات صفية "(Borg, 2003، ص: 81؛ Ha, 2021، ص: 45).

وتعرف إجرائيًا على أنها الآراء والقناعات التي عبر عنها معلمو اللغة الإنجليزية في مديرية تربية الخليل حول فعالية التقويم البديل ومزاياه وعقباته، وتقاس بالأداة التي قامت الباحثة بإعدادها.

التقويم البديل: هو نوع من التقويم يطلب من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم التقييم وتقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية ذلك الأداء وفقاً لمستويات أداء محددة. كما يُعرف بأنه "تقويم بنائي مستمر يركز على الإجراءات والاستراتيجيات التي يتبعها المتعلم أثناء حل المشكلات لا على النتائج فقط" (مطروني وبوعمامة، 2024، ص: 465).

وتعرف إجرائيًا أنه مجموعة الأدوات والاستراتيجيات غير التقليدية التي تضمنتها استبانة البحث (المحافظات، الملاحظة المباشرة، التقويم الذاتي، التقويم بالأقران، والمهام الأدائية الحقيقية) كما حددتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في المناهج المطورة للمرحلة الأساسية والثانوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أصبح التقويم التربوي في الفكر التربوي المعاصر أحد المحاور المركزية التي يعاد النظر فيها باستمرار؛ لأن التحولات التي أصابت نظريات التعلم، ومقاربات التدريس، وفلسفات بناء المنهاج، فرضت بالضرورة إعادة مسائلة الأدوات التي يُحكم بها على تعلم الطلبة. فقد ظل التقويم التقليدي لسنوات طويلة مهيمنًا على الممارسات الصفية من خلال الاختبارات الورقية المقننة، والأسئلة الموضوعية، والتركيز على الناتج النهائي بوصفه المؤشر الرئيس على التعلم. غير أن هذا النمط من التقويم تعرض لانتقادات واسعة؛ لأنه يقيس في الغالب القدرة على الاسترجاع والاستدعاء، أكثر مما يقيس الفهم العميق، أو القدرة على التوظيف، أو الأداء الواقعي للمتعلم في مواقف ذات معنى (Black & William, 1998; Wiggins, 1990).

في هذا السياق، لا يُفهم التقويم البديل على أنه إلغاء كامل للاختبارات التقليدية، بل على أنه إعادة توازن في المنظومة التقويمية بحيث لا يبقى الدليل على التعلم محصورًا في ورقة امتحان، بل يمتد إلى أداءات مركبة، ومنتجات واقعية، وعمليات تعلم موثقة، ومؤشرات نوعية وكمية متكاملة. ولذلك يُنظر إلى التقويم البديل بوصفه مظلة مفهومية تشمل التقويم الأصيل، وتقويم الأداء، والمحافظ، والمشروعات، وملفات الإنجاز، والملاحظة المنظمة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وغيرها من الممارسات التي تمنح المتعلم فرصة إظهار تعلمه من خلال الفعل والتطبيق والشرح والتأمل. وهذا التحول يعكس انتقالًا من سؤال: "كم يتذكر الطالب؟" إلى سؤال أكثر عمقًا هو: "ماذا يستطيع أن يفعل بما تعلمه، وكيف يبرهن على ذلك؟".(Borg, 2003; Brown & Hudson, 1998)

يُعرَّف التقويم البديل بأنه منظومة من الممارسات والإجراءات التي تُستخدم للحكم على تعلم الطلبة من خلال مهام أدائية، أو منتجات واقعية، أو مواقف تعليمية ممتدة، بدل الاكتفاء بالاختبارات التقليدية أحادية الإجابة. ويقصد به أيضًا استخدام أدوات تسمح بقياس المعرفة والمهارة والاتجاه في آن واحد، بما يعكس طبيعة التعلم بوصفه عملية معقدة متعددة الأبعاد. ومن هذا المنطلق، لا يعد التقويم البديل مجرد استبدال أداة بأخرى، بل يمثل تحولًا في فلسفة التقويم ذاتها؛ إذ ينتقل التركيز من قياس ما يحتفظ به المتعلم من معلومات إلى تقويم ما يستطيع أن ينجزه فعلًا بما تعلمه(Wiggins, 1990)

وقد بين برون وأندرسن (Brown and Hudson.1980)أن البدائل في التقويم اللغوي لا تعني رفض الاختبارات التقليدية بالمطلق، بل تعني توسيع قاعدة الأدلة التي يُبنى عليها الحكم التربوي، بحيث تشمل الملاحظة، والعروض، والمشروعات، وملفات الإنجاز، والمقابلات، واليوميات، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران. وبهذا المعنى، فإن التقويم البديل هو مفهوم مظلي يضم داخله عددًا من الاستراتيجيات والأدوات التي تتفاوت في طبيعتها، لكنها تشترك جميعًا في أنها أكثر قربًا من الأداء الحقيقي للمتعلم، وأكثر اتصالًا بالتعلم الجاري داخل الصف .(Brown & Hudson, 1998)

ولا بد من التمييز هنا بين التقويم البديل وبعض المفاهيم القريبة منه. فالتقويم الأصيل Authentic Assessment يركز على مدى ارتباط المهمة التقويمية بمواقف الحياة الواقعية أو المهنية، أما تقويم الأداء Performance Assessmentفينصرف إلى الحكم على تنفيذ المتعلم لمهمة عملية أو لغوية محددة، في حين أن التقويم من أجل التعلم Assessment for Learningيركز على الوظيفة التكوينية للتقويم ودوره في تحسين التعلم عبر التغذية الراجعة. والتقويم البديل قد يتضمن هذه المفاهيم جميعًا بدرجات مختلفة، ما دام يبتعد عن الحصر في الاختبار الورقي المحدود ويقترب من الأدلة الغنية والمتعددة على التعلم (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Black & Wiliam, 1998).

الأسس النظرية للتقويم البديل

يقوم التقويم البديل على خلفية معرفية تنسجم مع النظريات البنائية والاجتماعية_البنائية في التعلم؛ إذ تنظر هذه النظريات إلى المعرفة لا بوصفها مادة جاهزة تُلقَّن ثم يُختبر حفظها، بل بوصفها بناءً ينجزه المتعلم من خلال التفاعل مع الخبرة، والسياق، والمشكلة، والآخرين. وإذا كان التعلم يحدث عبر النشاط والمعنى والتفاوض والتطبيق، فإن التقويم المنسجم معه يجب أن يقيس هذه العمليات والنواتج المركبة، لا أن يختزلها في استجابات قصيرة أو مؤشرات معزولة. ومن هنا اكتسبت الأصالة، والواقعية، والتكامل، والتغذية الراجعة، واستمرارية جمع الأدلة، مكانة مركزية في فلسفة التقويم البديل(Wiggins, 1990; Gulikers et al., 2004) .

كما يرتبط التقويم البديل بمنظور التقويم التكويني؛ لأن كثيرًا من أدواته لا تُستخدم فقط للحكم النهائي، بل لتشخيص تقدم المتعلم أثناء التعلم، وتعديل التدريس، وتقديم تغذية راجعة تساعد على المراجعة والتحسين. وقد أثبتت المراجعة الكلاسيكية لبلاك ويليم (Black and Wiliam,1998)أن الممارسات الصفية التي تستخدم التقويم بوصفه تغذية راجعة مستمرة يمكن أن تؤدي إلى تحسينات جوهرية في تعلم الطلبة، وخاصة حين يُشرك المتعلمون في فهم معايير النجاح وتقدير أدائهم الذاتي. وهذا البعد التكويني يُعدّ من أهم مرتكزات التقويم البديل المعاصر .

ويستند التقويم البديل كذلك إلى مفهوم محو الأمية التقويمية لدى المعلم، أي امتلاكه للمعرفة والمهارة والحكم المهني الذي يمكنه من اختيار أدوات مناسبة، وتصميم معايير واضحة، وتفسير النتائج بصورة عادلة ومفيدة. فالتقويم البديل ليس ممارسة عفوية أو انطباعية، بل يتطلب كفاءة مهنية عالية في بناء المهام، والتقديرات، وإدارة التقدير، وتوظيف النتائج. ولهذا تؤكد الأدبيات أن ضعف تدريب المعلمين في مجال التقويم يمثل أحد العوائق الكبرى أمام تطبيقه بصورة صحيحة، خاصة في تعليم اللغات(Tsagari & Vogt, 2017; Lam, 2019) .

خصائص التقويم البديل

من أبرز خصائص التقويم البديل أنه أصيل؛ أي إنه يعتمد على مهام ذات معنى، تحاكي استخدام المعرفة في مواقف حقيقية أو قريبة من الواقع. وهو أيضًا تكاملي؛ لأنه لا يقتصر على قياس جانب معرفي واحد، بل يسمح بقياس التوظيف العملي للمعرفة، وما يرتبط بها من مهارات واتجاهات وقيم. وهو كذلك مستمر؛ إذ تُجمع الأدلة فيه عبر فترة زمنية، وليس في لحظة امتحانية معزولة، ما يجعله أقدر على تمثيل النمو الفعلي للمتعلم. كما أنه تشاركي؛ لأنه يشرك المتعلم في بعض صوره في فهم المعايير، أو التأمل في أدائه، أو تقييم أقرانه، أو مراجعة أعماله(Wiggins, 1990; Earl, 2003) .

كما أنه تفسيري لا اختزالي؛ إذ إن نتائجه لا تُفهم غالبًا من خلال الدرجة الخام وحدها، بل عبر وصف مستويات الأداء وتحليل المؤشرات النوعية. وهذه الخاصية تمنحه غنىً تربويًا أكبر، لكنها في الوقت نفسه تجعله أكثر تطلبًا من حيث وضوح المعايير، وتدريب المقيمين، وتحقيق الثبات والعدالة. ولذلك، فإن جودة التقويم البديل ترتبط بدرجة كبيرة بوضوح أدواته وإجراءاته، وليس بمجرد حمله اسم "بديل" أو "أصيل" (Moss, 1994) .

استراتيجيات التقويم البديل

1. تقويم الأداء(Performance Assessment)

يُعد تقويم الأداء من أكثر استراتيجيات التقويم البديل مركزية وانتشارًا، ويقصد به تقويم تعلم المتعلم من خلال مطالبته بأداء مهمة فعلية أو شبه فعلية تكشف عن قدرته على توظيف ما تعلمه في موقف محدد. وفي تعليم اللغة الإنجليزية قد يأخذ هذا الأداء صورة عرض شفهي، أو حوار، أو مناظرة، أو لعب أدوار، أو كتابة رسالة، أو حل مشكلة تواصلية، أو تقديم مشروع بلغة الهدف. وتمثل قيمة هذه الاستراتيجية في أنها تنقل التقويم من قياس المعرفة المنفصلة إلى تقويم القدرة على الاستخدام، أي من السؤال: "هل يعرف الطالب القاعدة؟" إلى السؤال: "هل يستطيع أن يستخدم اللغة في موقف تواصلي دال؟".(Wiggins, 1990; Brown & Hudson," 1998)

يقوم تقويم الأداء على افتراض أن التعلم الحقيقي لا يظهر فقط في القدرة على الاختيار من بين بدائل جاهزة، بل في القدرة على التخطيط والتنفيذ والتعبير واتخاذ القرار. ولهذا السبب ينسجم هذا النوع من التقويم مع المقاربات التواصلية والوظيفية في تعليم اللغات. فحين يُطلب من الطالب تقديم عرض حول قضية مجتمعية، أو تمثيل موقف حياتي، أو كتابة نص وظيفي لجمهور محدد، فإن المهمة نفسها تصبح أقرب إلى الممارسة اللغوية الحقيقية من أي اختبار ورقي محدود. وقد أكد جيليروز وآخرون (Gulikers et al.,2004) أن أصالة المهمة لا تتحدد فقط بشكلها، بل أيضًا بسياقها الاجتماعي، وطبيعة الناتج المطلوب، والمعايير المستخدمة للحكم عليه .

ومع ذلك، فإن قوة تقويم الأداء قد تتحول إلى ضعف إذا لم تُصمم المهمة بعناية. فالمهام الأدائية الجيدة يجب أن تكون واضحة الهدف، مرتبطة بنتائج التعلم، وقابلة للرصد، ومصحوبة بمعايير أداء دقيقة، غالبًا في صورة تقرير تحليلي أو وصفي .ومن غير ذلك قد يصبح الحكم على الأداء ذاتيًا أو انطباعيًا، فتضعف الموثوقية والعدالة. ولذلك شددت الأدبيات على أن تقويم الأداء يتطلب تدريبًا للمقيمين، وتحديدًا مسبقًا لمستويات الجودة، وأمثلة مرجعية على الأداء المقبول المتميز(Moss, 1994) .

وفي تعليم اللغة الإنجليزية تحديدًا، يتميز تقويم الأداء بقدرته على التقاط مهارات لغوية يصعب قياسها بأدوات تقليدية، خاصة التحدث، والتفاعل، والطلاقة، والتنظيم، والقدرة على التفاوض على المعنى. كما يتيح للمعلم أن يلاحظ جوانب مركبة، مثل الثقة اللغوية، واستراتيجيات التواصل، ومدى استخدام اللغة في سياق مناسب. غير أن هذه المزايا لا تُعفي من التحديات؛ إذ قد يستهلك تقويم الأداء وقتًا أطول، ويتطلب بيئة صفية منظمة، ويحتاج إلى عدد أقل من الطلبة أو إلى إدارة دقيقة للصفوف الكبيرة. ولهذا كثيرًا ما يظهر في الدراسات الميدانية أن المعلمين يثمّنون تقويم الأداء من حيث المبدأ، لكنهم يطبقونه بدرجات متفاوتة تبعًا للظروف التنظيمية والتدريبية المتاحة لهم (Abu Rezeq & Abu Taha, 2018; Al-Nouh et al., 2014).

2. ملف الإنجاز أو البورتفوليو(Portfolio Assessment)

يُعد ملف الإنجاز من أكثر استراتيجيات التقويم البديل عمقًا؛ لأنه لا يقيس أداءً لحظيًا عابرًا، بل يبني صورة تراكمية عن تعلم الطالب عبر الزمن. ويقصد به تجميع منظم ومقصود لأعمال الطالب ومنتجاته، بحيث يعكس هذا التجميع نموه، وإنجازاته، وتطور أدائه، وقدرته على المراجعة والتحسين. وفي تعليم اللغة الإنجليزية يمكن أن يتضمن الملف نماذج من الكتابة، ومسودات معدلة، وتسجيلات صوتية، وتأملات ذاتية، ومهام قراءة، وردودًا مكتوبة، وعروضًا، ومشروعات قصيرة. ومن ثم فإن ملف الإنجاز لا يقتصر على "تجميع الأوراق"، بل يمثل أداة توثيق وتحليل وتفسير لمسار التعلم نفسه(Phung, 2016; Wang & Yu, 2020).

وتنبع القيمة التربوية لملف الإنجاز من أنه يعيد تعريف النجاح الأكاديمي بوصفه نموًا تدريجيًا لا مجرد نتيجة نهائية. فالطالب في هذا النوع من التقويم لا يُحكم عليه فقط وفق منتج نهائي، بل يُنظر أيضًا إلى مراحل بنائه للعمل، وقدرته على الاستفادة من التغذية الراجعة، وتحسين أدائه عبر الزمن. وهذا ينسجم بدرجة كبيرة مع تعلم اللغة، الذي يتسم بالطابع التراكمي والتحسيني المستمر. وقد بينت مراجعات بحثية حديثة في سياقات(ESL/EFL) أن ملفات الإنجاز تسهم في دعم الاستقلالية، ورفع الوعي بالمعايير، وتعزيز التأمل الذاتي، وجعل التعلم أكثر تمركزًا حول الطالب(Wang & Yu, 2020) .

يوفر ملف الإنجاز لتعليم اللغة الانجليزية مساحة مهمة لقياس الكتابة خاصة، لكنه لا يقتصر عليها. فهو يسمح أيضًا بتوثيق الأداء الشفهي عبر التسجيلات، وتتبع تطور المفردات أو الطلاقة، وتضمين أنشطة القراءة والاستجابة والتعلم الذاتي. ومع ذلك، تواجه هذه الاستراتيجية تحديات معروفة، من أبرزها كثافة الوقت اللازم للمراجعة، وصعوبة ضبط التقدير، واحتمال تحول الملف إلى تجميع شكلي إذا لم يقترن بمعايير واضحة وتأملات ذات معنى. ولهذا فإن استخدامه الناجح يتطلب تدريبًا للمعلمين والطلبة على السواء، حتى لا يصبح أرشيفًا للأعمال، بل سجلًا مقصودًا للتعلم (Wang & Yu, 2020).

3. التقويم الذاتي(Self-Assessment)

يمثل التقويم الذاتي إحدى أكثر استراتيجيات التقويم البديل اتصالًا بفكرة التعلم المنظم ذاتيًا؛ إذ يُطلب من المتعلم أن يفحص عمله، أو يقدّر مستوى أدائه، أو يحدد نقاط القوة والضعف في تعلمه بالرجوع إلى معايير معلنة. وهذا يعني أن المتعلم لا يبقى موضوعًا سلبيًا للحكم الخارجي، بل يصبح شريكًا في عملية التقويم، وقادرًا على تطوير حس نقدي تجاه أدائه. وقد أوضحت Butler (2024) في مراجعتها الواسعة أن التقويم الذاتي في تعلم اللغة الثانية تطور بوصفه ممارسة تربوية تسهم في رفع الوعي بالتعلم، وتعزيز التنظيم الذاتي، وبناء الكفاءة الذاتية، وإن كانت درجة دقته تتأثر بخصائص المهمة والمتعلم والسياق. وأضافت بوتلر (Butler,2024) أن التقويم الذاتي يساعد المتعلم على مراقبة تقدمه في مهارات يصعب أحيانًا رصدها من خلال الاختبارات التقليدية، مثل الطلاقة، والثقة، واستراتيجيات التواصل، ومدى وضوح الكتابة، والقدرة على مراجعة النصوص. كما أن هذه الاستراتيجية تعزز لدى الطالب لغةً وصفية للحديث عن تعلمه، وهو أمر جوهري في التربية اللغوية الحديثة. غير أن فاعليتها لا تتحقق بمجرد مطالبة المتعلم بأن "يقيّم نفسه"، لأن التقويم الذاتي يحتاج إلى تدريب على فهم المعايير، واستخدام قوائم تقدير أو مؤشرات واضحة، والتأمل الصادق غير الدفاعي في الأداء .

4. تقويم الأقران(Peer Assessment)

يقصد بتقويم الأقران أن يقوم الطلبة بالحكم على أعمال بعضهم بعضًا أو أدائهم وفق معايير محددة ومعروفة مسبقًا. ويُنظر إلى هذه الاستراتيجية على أنها من صور التقويم البديل التي تجمع بين الوظيفة التقويمية والوظيفة التعلمية، لأنها لا تتيح فقط جمع بيانات عن الأداء، بل تدرّب الطالب أيضًا على قراءة العمل قراءة نقدية، وصياغة التغذية الراجعة. وتنبع أهميتها من كون الحكم على عمل الآخر يعيد فهم الطالب لمعايير الجودة؛ إذ كثيرًا ما يتعلم الطلبة ما يجعل الأداء جيدًا عندما يُطلب منهم ملاحظته في أعمال غيرهم. كما أن التفاعل حول التغذية الراجعة يثري الوعي بالكتابة أو التحدث أو التنظيم أو الوضوح أو الدقة اللغوية. لذلك فإن هذا التقويم يتأثر بالعلاقات الاجتماعية

بين الطلبة، وبمستوى ثقتهم بأنفسهم، وبقدرتهم على صياغة تغذية راجعة مهنية لا شخصية. وقد يتردد بعض الطلبة في إعطاء أحكام صريحة خشية الإحراج، أو قد يميل بعضهم إلى المجاملة، أو إلى التشدد غير المبرر. ولهذا فإن نجاح تقويم الأقران يتطلب ثقافة صفية آمنة، وتدريبًا على لغة التغذية الراجعة، وأدوات واضحة مثل قوائم التقدير (Cheng & Warren, 2005) .

5. الملاحظة المنظمة وقوائم الرصد(Observation, Checklists, and Rating Scales)

تُعد الملاحظة المنظمة من الاستراتيجيات الأساسية في التقويم البديل، خاصة حين يكون الهدف هو رصد أداءات أو سلوكات أو مهارات لا تظهر بدقة في الاختبارات التحريرية. ويقصد بها أن يقوم المعلم برصد أداء الطلبة أثناء التعلم باستخدام أدوات محددة مثل قوائم الرصد Checklists، أو سلالم التقدير Rating Scales، أو السجلات الوصفية. وتتميز الملاحظة المنظمة بأنها تسمح بالتقاط التعلم في لحظته الطبيعية؛ فهي لا تنتظر الامتحان النهائي لتحدد مستوى الطالب، بل ترصد المؤشرات الأدائية خلال التفاعل والممارسة. وهذا مفيد جدًا في تعلم اللغة، لأن كثيرًا من جوانب الكفاية اللغوية تظهر في الأداء التلقائي أكثر من ظهورها في المواقف المقيدة. غير أن الملاحظة، لكي تكون تقويمًا لا انطباعًا، يجب أن تكون مبنية على مؤشرات واضحة وقابلة للرصد، وأن تُستخدم فيها أدوات محددة سلفًا، وأن يُدرَّب المعلم على الفصل بين الملاحظة والوصف من جهة (Brown & Hudson, 1998).

6. المشروعات والمهام الأصيلة(Projects and Authentic Tasks)

تحتل المشروعات والمهام الأصيلة مكانة متقدمة في منظومة التقويم البديل؛ فهي تسمح للطالب بأن يبرهن على تعلمه عبر إنجاز معقد نسبيًا، لأنها تمثل صورة مركبة من صور الأداء الممتد، وتجمع بين المعرفة والمهارة والتخطيط والتنفيذ والتواصل والتأمل. والمشروع التقويمي هو مهمة تتطلب من الطالب أو من مجموعة من الطلبة إنجاز عمل ذي معنى خلال فترة زمنية محددة، مثل إعداد ملصق، أو بحث قصير، أو عرض جماعي، أو منتج لغوي مكتوب أو شفهي، أو معالجة قضية واقعية باستخدام اللغة الإنجليزية. أما المهمة الأصيلة، فهي المهمة التي تقترب في طبيعتها وشروطها ومخرجاتها من الاستخدام الحقيقي للمعرفة خارج قاعة الامتحان (Wiggins, 1990; Gulikers et al., 2004).

أهمية التقويم البديل في تعليم اللغة الإنجليزية

تنبع أهمية التقويم البديل في تعليم اللغة الإنجليزية من طبيعة اللغة ذاتها؛ فاللغة ليست معرفة تقريرية فحسب، بل قدرة على الكفاية التواصلية والتعلم المتمركز حول المتعلم والمهام والاستعمال الهادف للغة. وعليه، فإن الاقتصار على اختبارات القواعد والمفردات، أو الأسئلة الانتقائية، لا يكشف بصورة كافية عن الكفاية التواصلية الحقيقية للمتعلم. وفي المقابل، تتيح استراتيجيات التقويم البديل فرصًا أوسع للحكم على أداء المتعلم في التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، والتفاعل الصفي، والعمل التعاوني، وحل المشكلات اللغوية، وهي جميعها أبعاد أساسية في تعلم اللغة الأجنبية(Brown & Hudson, 1998) .

وهذه التوجهات البيداغوجية تتطلب أشكالًا تقويمية منسجمة معها. فليس من المنطقي أن يُدرَّس الطلبة وفق مقاربات تواصلية وتعاونية ثم يُقاس نجاحهم بأدوات لا تمنحهم إلا فرصة واحدة لانتقاء إجابة صحيحة من بدائل مغلقة. لذلك يغدو التقويم البديل في تعليم الإنجليزية ليس مجرد خيار فني، بل شرطًا للاتساق المنهجي بين فلسفة التعليم وفلسفة التقويم. كما أن استخدامه يمنح المعلم معلومات أكثر ثراءً عن أخطاء الطلبة ونموهم التدريجي واستراتيجياتهم في الأداء اللغوي، وهو ما يدعم القرارات التدريسية اللاحقة(العجوري،2023).

ويركز التقويم البديل في سياق (EFL) على المهارات التواصلية الحقيقية. حيُث أكد المحروقي ودينمان(Al-Mahrooqi, Denman &2018)أنه يدمج التقويم بالتدريس ويلبي أنماط التعلم المتنوعة. في فلسطين، أظهرت دراسة العجوري (2023) معيقات التطبيق في المرحلة الأساسية، بينما في غزة بلغت درجة الاستخدام 54.24% (Abu Rezeq & Abu Taha, 2018). أما في جنوب الخليل، فوصل إلى 85.20% لدى معلمي العلوم، مما يشير إلى إمكانية ارتفاعه في اللغة الإنجليزية مع التدريب(Arjoub ,2025) .

وتزداد هذه الأهمية في ضوء التحول من تعليم اللغة بوصفها بنية شكلية إلى تعليمها بوصفها ممارسة تواصلية. فإذا كانت المقاربات الحديثة في تدريس الإنجليزية تؤكد التعلم القائم على المهام، والتواصل، وبناء المعنى، فإن التقويم المتسق معها ينبغي أن يتيح للمتعلمين أداء مهام حقيقية: كتابة رسالة، أو تقديم عرض، أو مناقشة قضية، أو إعداد مشروع، أو تجميع ملف إنجاز. وهذا ما يجعل التقويم البديل أكثر اتساقًا مع الفلسفة التربوية الحديثة لتعليم اللغات من النماذج الاختبارية الضيقة؛ لأنها تتيح للمعلمين إمكانات أوسع لالتقاط جوانب الكفاية اللغوية التي لا تظهر في الاختبارات المنتقاة الاستجابة فقط. كما تؤكد مراجعات حديثة للمحافظ والتقويم الذاتي في تعلم اللغة الثانية أن هذه الأدوات تدعم الاستقلالية والوعي بما وراء المعرفة ومتابعة التقدم عبر الزمن (Borg, 2003; Butler, 2024).

معتقدات المعلمين وعلاقتها بالتقويم البديل

تُعد معتقدات المعلمين من المتغيرات التفسيرية الرئيسة في فهم الممارسة الصفية؛ لأن ما يفعله المعلم داخل الصف لا يتحدد فقط بالسياسات الرسمية أو الكتب أو الأدلة، بل أيضًا بما يعتقده حول ماهية التعلم الجيد، وما يراه دليلًا مقنعًا على تعلم الطلبة، وما يعدّه منصفًا أو عمليًا أو ذا جدوى. وقد أوضح بورج (Borg ,2003) أن إدراك المعلمين ومعارفهم ومعتقداتهم تؤثر في قراراتهم الصفية وتؤثر في سلوك المعلم، بما في ذلك قرارات التقويم. وعليه، فإن معتقداتهم نحو التقويم البديل يمكن النظر إليها بوصفها بنية متعددة الأبعاد، تشمل: فهمهم لمفهوم التقويم البديل، وثقتهم بعدالته وفاعليته، وتقديرهم لإمكان تطبيقه داخل الصف، وحكمهم على مدى انسجامه مع طبيعة تعلم اللغة. وقد بينت دراسات ميدانية في سياقات عربية وأجنبية أن كثيرًا من المعلمين يُظهرون مواقف إيجابية نحو التقويم البديل على المستوى النظري، لكنهم يواجهون عوائق عملية تتعلق بالوقت، والصفوف الكبيرة، وضغط المنهاج، والتدريب، ووضوح المعايير، الأمر الذي يجعل الممارسة الفعلية أقل عمقًا أو أقل اتساقًا من الموقف المعلن (Al-Nouh et al., 2014; Abu Rezeq & Abu Taha, 2018).

في ضوء ما سبق، يتضح أن موقف معلم اللغة الإنجليزية من التقويم البديل لا يتحدد فقط بمدى معرفته النظرية بالأداة، بل أيضًا بمدى انسجامها مع تصوره عن اللغة والتعلم والصف الجيد. فالمعلم الذي يرى تعلم اللغة عملية تواصلية بنائية، ويرى الخطأ جزءًا من التعلم، ويفهم التقويم بوصفه دعمًا للنمو، سيكون غالبًا أكثر ميلًا إلى استخدام المحافظ والعروض والمهام الكتابية الممتدة والتغذية الراجعة التكوينية. أما المعلم الذي ينظر إلى التعلم بوصفه تحصيلًا يمكن التحقق منه فقط عبر أسئلة موضوعية ودرجات نهائية، فقد يتعامل مع البدائل التقويمية بتحفظ أو يختزلها في أنشطة شكلية. ولهذا، فإن الاعتقادات تعمل كمرشح تفسيري لما يتبناه المعلم أو يرفضه من ممارسات تقويمية. وتؤكد الأدبيات أن ممارسات التقويم لا تنفصل عن محو الأمية التقويمية، وأن ضعف التدريب في هذا المجال ينعكس مباشرة على ثقة المعلمين وقدرتهم على التطبيق (Abu Rezeq et al.,2018).

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي والتي استهدفت معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل واقتصرت الباحثة تناولها للدراسات ذات العلاقة وفي ما يلي عرض بأبرز الدراسات المرتبطة مرتبة من الأقدم إلى الاحدث على النحو الآتي:

الدراسات العربية

هدفت دراسة المحيميد (2017) والتي جاءت بعنوان معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لتقويم أداء الطلبة في برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

هدفت الدراسة إلى تحديد معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة

نظر أعضاء هيئة التدريس. اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت العينة (36) عضو هيئة تدريس .استخدمت الدراسة الاستبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة ببرامج التطوير والتدريب جاءت في المرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بعضو هيئة التدريس، ثم معوقات القسم والكلية، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الرتبة العلمية أو التخصص الأكاديمي أو الجنس .وأوصت الدراسة بالحد من العوائق المؤسسية والتدريبية التي تحول دون تطبيق التقويم البديل في برامج اللغة الإنجليزية الجامعية.

أما دراسة الربعي والجيش (2021) هدفت إلى التعرف إلى درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة، والكشف عن الفروق تبعًا لبعض المتغيرات. بلغ مجتمع الدراسة (967)معلمًا ومعلمة ممن يدرسون المرحلة الأساسية العليا، واختيرت عينة عشوائية بلغت (237)معلمًا ومعلمة .استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن استراتيجية الورقة والقلم جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (58.58%)، تلتها الملاحظة، ثم التقويم بالتواصل، ثم مراجعة الذات، ثم التقويم المعتمد على الأداء. كما ظهرت بعض الفروق لصالح الإناث في الملاحظة، ولبعض الفئات في المؤهل العلمي أو التدريب، بينما لم تظهر فروق في بعض المتغيرات الأخرى. وأوصت الدراسة بتوسيع تدريب المعلمين على استراتيجيات التقويم الواقعي وعدم حصر التقويم في الورقة والقلم.

بينما جاءت دراسة فرج وآخرون(2021أ) لقياس أثر برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تطوير اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية نحو التقويم البديل. والتي هدفت إلى تطوير اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية نحو التقويم البديل من خلال برنامج تدريبي مقترح عبر الإنترنت. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وشاركت فيها مجموعة من (43) معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية. استخدمت الدراسة مقياس اتجاهات قبلي/بعدي، مع تطبيق البرنامج التدريبي بين القياسين. وأظهرت النتائج ارتفاع اتجاهات المعلمين من مستوى متوسط (3.64) إلى مستوى مرتفع (4.48) بعد البرنامج، بما يدل على أثر واضح للتدريب في تحسين الاتجاهات نحو التقويم البديل. وأوصت الدراسة بتعميم هذا النوع من البرامج التدريبية على معلمي اللغة الإنجليزية؛ لأنه يعزز تبنيهم الإيجابي للتقويم البديل واستخدام أساليبه بفاعلية أكبر

وأجرى الباحثون فرج وآخرين (2021ب) دراسة أخرى بعنوان فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارات التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية. والتي استهدفت تنمية معارف ومهارات معلمي اللغة الإنجليزية في التقويم البديل من خلال برنامج إلكتروني. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وشاركت فيها مجموعة من 43 معلمًا خضعوا لاختبار قبلي/بعدي. استخدمت الدراسة اختبارًا قبليًا وبعديًا لقياس المعرفة والمهارة في التقويم البديل. وأظهرت النتائج أن مستوى المعلمين كان متواضعًا قبل التدريب؛ إذ بلغ متوسط درجاتهم (11.86) من 30(39.5%) ، ثم ارتفع بعد البرنامج إلى (76.9%) 23.09، وهو تحسن كبير. وأوصت الدراسة بدمج برامج مماثلة في برامج إعداد المعلم وفي برامج التدريب أثناء الخدمة لرفع كفاءة معلمي الإنجليزية في تقويم طلبتهم

الدراسات الأجنبية

أما دراسة النوح، تقي وعبد الكريم (Al-Nouh, Taqi, and Abdul-Kareem,2014) والتي هدفت إلى تقصي اتجاهات معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية نحو التقويم البديل، إلى جانب مستوى معرفتهن ومهاراتهن المتعلقة به. تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في ست مناطق تعليمية، واختيرت عينة عشوائية قوامها (335)معلمة .استخدمت الدراسة الاستبانة أداة رئيسة، مع مقابلات مع مديرات/رئيسات أقسام، ومجموعات بؤرية، إضافة إلى تحليل وثائق التقويم المستمر. أما المعالجات الإحصائية

فشملت الإحصاءات الوصفية، واختبار t–test، وتحليل التباين الأحادي One–way ANOVA. وأظهرت النتائج أن المعلمات كنّ يرين أنفسهن ذوات معرفة ومهارة مقبولتين في التقويم البديل، لكن اتجاهاتهن جاءت بمستوى متوسط، مع استمرار تفضيل بعضهن للاختبارات التحريرية التقليدية، إضافة إلى إشارتهن إلى أن التقويم البديل مستنزف للوقت ويحتاج إلى تدريب أكبر. وأوصت الدراسة بتكثيف ورش العمل والتدريب المهني في مجال التقويم البديل.

وجاءت دراسة تسجاري وفوجوت(Tsagari and Vogt,2017) لقياس مستوى الثقافة/المعرفة التقويمية لدى معلمي اللغات الأجنبية في أوروبا، وتحديد احتياجاتهم التدريبية في مجال التقويم الصفي. استخدمت الدراسة تصميمًا مختلطًا؛ إذ شمل الجزء الكمي (853)استبانة مرتجعة من معلمي لغات أجنبية في سبع دول أوروبية، بينما شمل الجزء النوعي (63)مقابلة شبه منظمة .تضمنت أدوات الدراسة استبانة ذات ثلاثة محاور، واعتمد التحليل على الإحصاءات الوصفية مثل التكرارات والنسب المئوية، إلى جانب تحليل محتوى المقابلات .وأظهرت النتائج أن كثيرًا من المعلمين شعروا بأنهم غير مهيئين بما يكفي لمهام التقويم، وأن التدريب في التقويم اللغوي كان ضعيفًا أو محدودًا خلال الإعداد قبل الخدمة، كما أن نسبة كبيرة منهم لم تشارك أصلًا في تدريب أثناء الخدمة. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم تدريب منهجي ومنظم في التقويم اللغوي الصفي، وبصورة عملية مرتبطة بحاجات المعلمين اليومية.

هدفت دراسة أبورزق وأبو طه (Abu Rezeq & Abu Taha, 2018) لاستقصاء درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في غزة. تكوّن المجتمع/الإطار المستهدف من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الإعدادية، وبلغت العينة (90)معلمًا ومعلمة، إضافة إلى (25) مقابلة شخصية مع معلمين ومعلمات من المرحلة نفسها. استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (6) مجالات و(30) فقرة، إلى جانب المقابلات الشخصية .وتوصل الباحثان إلى أن درجة الاستخدام جاءت متوسطة بنسبة (54.24%)، كما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الجنس أو الخبرة .وأوصت الدراسة بأن تعقد وزارة التربية والتعليم دورات تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية حول استخدام استراتيجيات التقويم البديل.

استهدفت دراسة يان وآخرون(Yan et al. ,2022) الكشف عن اعتقادات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية حول التقويم الصفي وممارساتهم له، وقياس مدى الاتساق بين الاعتقاد والممارسة. شارك في الدراسة (195)معلمًا صينيًا من معلمي الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحثون استبانة طُورت لقياس اعتقادات المعلمين وممارساتهم حول عمليات التقويم الصفي، في ضوء أبعاد: تخطيط التقويم، وجمع الأدلة، وإصدار الأحكام المهنية، وتقديم التغذية الراجعة. واستخدمت الدراسة الإحصاءات الوصفية وتحليلات انحدار/تنبؤ لبيان أثر الاعتقادات في الممارسات. وأظهرت النتائج أن المعلمين كانت لديهم معتقدات إيجابية تجاه مختلف عمليات التقويم الصفي، وأنهم حاولوا تطبيقها في الصف، كما تبين أن اعتقاداتهم كانت متنبئات دالة بممارساتهم .ومع ذلك، كان إشراك الطلبة في التقويم، مثل التقويم الذاتي وتقويم الأقران، أقل حضورًا من غيره. وأوصت الدراسة بتعزيز التدريب في التقويم الصفي وبخاصة الممارسات التي تشرك الطلبة في عملية التقويم.

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن الاهتمام بالتقويم البديل في تعليم اللغة الإنجليزية اتجه في مسارات متقاربة؛ فقد ركزت بعض الدراسات على الاتجاهات والاعتقادات نحو التقويم البديل، كما في دراسة كل من (Al– Nouh et al.,2014؛ وفرج وآخرون،2021) ، بينما انصرفت دراسات أخرى إلى درجة الاستخدام أو التوظيف الفعلي لاستراتيجياته داخل الصفوف، مثل دراسة كل من (أبو رزق وأبو طه،2018 ودراسة الربعي والجيش ،2021). كما اهتمت دراسات ثالثة ببحث المعرفة التقويمية والاحتياجات التدريبية لدى معلمي اللغات، كما في دراسة كل من (Tsagari and Vogt,2017؛ ودراسة فرج وآخرين،2021 ب)، في حين ركزت بعض البحوث على العوائق

والتحديات المرتبطة بتطبيقه، مثل دراسة (المحيميد، 2017). وتشير هذه الدراسات مجتمعة إلى أن المعلمين يميلون غالبًا إلى إبداء مواقف إيجابية أو متوسطة الإيجابية نحو التقويم البديل، لكن التطبيق الفعلي يظل محكومًا بقيود التدريب، والوقت، وحجم الصف، وهيمنة أنماط التقويم التقليدي، الأمر الذي يبرر الحاجة إلى دراسة معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل بوصفها حلقة تفسيرية بين التوجه النظري والممارسة الصفية.

أما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة لا يكمن في قلة الدراسات عن التقويم البديل عمومًا، بل في قلة الدراسات التي تجمع بين ثلاثة أمور معًا :السياق الفلسطيني المحلي، ومعلمي اللغة الإنجليزية تحديدًا، ومتغير المعتقدات بوصفه متغيرًا تفسيريًا مستقلًا .كثير من الدراسات العربية ركز على درجة الاستخدام أو أثر البرامج التدريبية، بينما يقل التركيز على البنية الاعتقادية نفسها التي تسبق الممارسة وتؤثر فيها.

ويمكن الإفادة من الدراسات السابقة في هذه الدراسة على مستويات متعددة. فمن الناحية النظرية، أسهمت هذه الدراسات في بناء تصور أكثر دقة لمفهوم التقويم البديل، وأبعاده، واستراتيجياته، والعوامل المرتبطة بتطبيقه في تعليم اللغة الإنجليزية، ومن الناحية المنهجية، أفادت في توجيه الباحثة عند اختيار المنهج المناسب، وصياغة أداة الدراسة، وتحديد الأبعاد التي يمكن أن تقاس في اعتقادات المعلمين، مثل البعد المعرفي، والوجداني، والتطبيقي، والبعد المرتبط بالمعوقات. كذلك وفرت هذه الدراسات مؤشرات مهمة حول أكثر الأدوات استخدامًا في هذا المجال، مثل الاستبانة، والمقابلة، والمجموعات البؤرية، وأظهرت إمكان الإفادة من المعالجات الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة لطبيعة هذا النوع من الدراسات. كما ساعدت نتائجها في تفسير الواقع الميداني المتوقع، إذ أوضحت أن المعلمين غالبًا ما يبدون مواقف إيجابية أو متوسطة الإيجابية نحو التقويم البديل، لكن ممارسته الفعلية تتأثر بعوامل مثل التدريب، والوقت، وكثافة الصفوف، وهيمنة الاختبارات التقليدية، وهو ما يمنح الدراسة الحالية أرضية تفسيرية ومنطلقًا نقديًا واضحًا.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا القسم الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أداة الدراسة وخصائصها، ثم شرح متغيرات الدراسة، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

منهجية الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية الخليل، وبلغ عدد المعلمين (550) معلماً ومعلمةً وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2025–2026م).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة على النحو التالي:

اولاً: العينة الاستطلاعية (Pilot Study): تم اختيار عينة استطلاعية تضم (30) مبحوثاً من معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية الخليل، من خارج إطار العينة المستهدفة للدراسة الأساسية، وذلك بهدف اختبار مدى صلاحية أداة الدراسة، بالإضافة إلى استخدامها في قياس الصدق والثبات لضمان موثوقية النتائج.

المجلد التاسع – العدد الحادي والتسعون
تاريخ الإصدار: 2 – أيّار – 2026م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

ثانياً: عينة الدراسة (Sample Study): تكونت عينة الدراسة الأساسية من (110) معلماً ومعلمةً من معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية الخليل، ما نسبته (20%) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية:

جدول رقم (1): الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	42	38.2	110
	انثى	68	61.8	
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	44	40.0	110
	بين 5 – 10 سنوات	25	22.7	
	أكثر من 10 سنوات	41	37.3	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	68	61.8	110
	ماجستير	26	23.6	
	دكتوراه	16	14.5	
المرحلة التدريسية	أساسي دنيا	38	34.5	110
	أساسي عليا	35	31.8	
	ثانوي	37	33.6	

أداة الدراسة: مقياس اعتقادات معلمي اللغة الإنجليزية حول التقويم البديل:

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدّراسة الحاليّة، قامت الباحثة ببناء مقياس معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدّراسات السابقة وعلى المقاييس الواردة في بعض الدّراسات، خاصة المقياس المستخدم في دراسة (المحيميد،2017)، وبناءً على ذلك صيغت فقرات المقياس في صورتها الأولية. وقد شمل المقياس في صورته النهائية على (49) فقرة. موزعة على خمسة أبعاد، والجدول رقم (2) يوضح ابعاد آداه القياس لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل.

جدول رقم (2): ابعاد آداه القياس لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل

الرقم	البعد	عدد الفقرات
1	التعريف بالتقويم البديل	10
2	المزايا	9
3	درجة الممارسة الفعلية	10

4	العوامل المؤثرة	10
5	دور التكنولوجيا في التقويم البديل	10
	مجموع الفقرات	49

الخصائص السيكومترية لأداه القياس لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل:

صدق البناء (Construct Validity): للتحقق من صدق البناء، قامت الباحثة بتطبيق أداه القياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مبحوثاً من معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية الخليل من خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لاداه القياس، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3): يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس اعتقادات معلمي اللغة الإنجليزية حول التقويم البديل مع الدرجة الكلية

الفقرة	قيمة (R)	مستوى الدلالة	الفقرة	قيمة (R)	مستوى الدلالة	الفقرة	قيمة (R)	مستوى الدلالة
اولاً: التعريف بالتقويم البديل			ثانياً: المزايا			ثالثاً: درجة الممارسة الفعلية		
1	.573**	.001	1	.583**	.001	1	.466*	.009
2	.408*	.026	2	.673**	.000	2	.730**	.000
3	.520**	.003	3	.461*	.010	3	.818**	.000
4	.471**	.009	4	.687**	.000	4	.752**	.000
5	.764**	.000	5	.456*	.011	5	.659**	.000
6	.595**	.001	6	.421*	.021	6	.761**	.000
7	.505**	.004	7	.606**	.000	7	.743**	.000
8	.528**	.003	8	.644**	.000	8	.835**	.000
9	.558**	.001	9	.728**	.000	9	.364*	.048
10	.513**	.004				10	.845**	.000
**.714درجة كلية للمجال			**.767درجة كلية للمجال			**.722درجة كلية للمجال		
رابعاً: العوامل المؤثرة			خامساً: دور التكنولوجيا في التقو البديل					

1	.407*	.026	1	.439*	.015			
2	.568**	.001	2	.484**	.007			
3	.722**	.000	3	.734**	.000			
4	.429*	.018	4	.694**	.000			
5	.771**	.000	5	.705**	.000			
6	.692**	.000	6	.772**	.000			
7	.666**	.000	7	.645**	.000			
8	.600**	.000	8	.838**	.000			
9	.659**	.000	9	.760**	.000			
10	.593**	.000	10	.679**	.000			
**.758درجة كلية للمجال			**.745درجة كلية للمجال					

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول رقم (3) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.364 – .838)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مرتفعة ودالة إحصائياً بدرجة عالية؛ إذ ذكر جارسيا(Garcia، 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات أداه القياس لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل:

للتأكد من ثبات الاداة قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مبحوثاً من معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية الخليل من خارج عينة الدراسة المستهدفة، بهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، حيث استخدمت الباحثة معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وقد جاءت النتائج كما هي واضحة في الجدول (4).

جدول رقم (4): نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة.

الرقم	الابعاد	عدد الفقرات	كروبناخ ألفا
1	التعريف بالتقويم البديل	10	.713
2	المزايا	9	.718
3	درجة الممارسة الفعلية	10	.874
4	العوامل المؤثرة	10	.806
5	دور التكنولوجيا في التقويم البديل	10	.867
الدرجة الكلية		49	.919

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمحاور المقياس المختلفة تراوحت بين (.71 – .87) بينما بلغت قيمة معامل ألفا للثبات على الدرجة الكلية (.92). وهذا يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، وتم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم على (أداه قياس معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل)، وقد فحصت فرضيات الدراسة عن طريق الاختبارات الإحصائية التحليلية التالية: اختبار (ت) (t–test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للتأكد من الصدق، كما استخدم معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات المقاييس، وذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول:

ما معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل والجدول (5) يوضح ذلك

جدول رقم (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية على الدرجة الكلية لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل.

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	التعريف بالتقويم البديل	4.13	.55	82.51	مرتفع
2	2	المزايا	3.97	.49	79.39	مرتفع
3	5	دور التكنولوجيا في التقويم البديل	3.93	.63	78.51	مرتفع
4	3	درجة الممارسة الفعلية	3.92	.57	78.45	مرتفع
5	4	العوامل المؤثرة	3.76	.53	75.13	مرتفع
الدرجة الكلية			3.94	.41	78.80	مرتفع

يتضح من بيانات الجدول (5) أن الدرجة الكلية لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل جاءت بتقدير "مرتفع"، حيث أن متوسط الوزن المرجح بلغ (3.94) وبنسبة مئوية (78.8%)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن ابعاد أداه القياس فقد تراوحت ما بين (3.76–4.13). حيث جاء بعد "التعريف بالتقويم البديل" في المرتبة الاولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.13) وبنسبة مئوية (82.5%) وبدرجة مرتفعة. في حين جاء بعد "العوامل المؤثرة" في المرتبة الخامسة والاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وبنسبة مئوية (75.1%) وبدرجة مرتفعة كذلك.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد من ابعاد اداه القياس لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل.

أولاً: التعريف بالتقويم البديل:

جدول رقم (6): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم فقرات بعد التعريف بالتقويم البديل مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أعتقد أن التقويم البديل هو أسلوب تقويم أكثر شم من الاختبارات المكتوبة التقليدية.	4.36	.93	87.27	مرتفع
2	10	يتطلب التقويم البديل تدريباً خاصاً للمعلمين لتطبي بفعالية.	4.30	.76	86.00	مرتفع
3	4	أرى أن التقويم البديل يعتمد على الأداء الفعا للطالب في سياقات حقيقية.	4.24	.86	84.73	مرتفع
4	9	يشمل التقويم البديل أدوات رقمية حديثة م التطبيقات والمنصات الإلكترونية.	4.21	.77	84.18	مرتفع
5	3	أعلم أن التقويم البديل يشمل أدوات مثل الحقائ (Portfolios) والتقويم الذاتي. وتقويم الاقران	4.15	.73	83.09	مرتفع
6	6	أدرك أن التقويم البديل يختلف عن التقويم التقليد في كونه مستمرًا وليس نهائيًا فقط.	4.14	.88	82.73	مرتفع
7	5	أعتقد أن التقويم البديل يتيح تقييم جميع جوانب التع (معرفية ووجدانية ومهارية)	4.08	.92	81.64	مرتفع
8	8	يركز التقويم البديل على عملية التعلم أكثر م النتيجة النهائية.	4.06	.88	81.27	مرتفع
9	2	أفهم أن التقويم البديل يركز على تقييم المهارات الع مثل التفكير النقدي والإبداع.	3.92	1.08	78.36	مرتفع
10	7	لا يُعد التقويم البديل جزءاً أساسياً من التقويم الأصيل	3.79	1.08	75.82	مرتفع
الدرجة الكلية للتعريف بالتقويم البديل			4.13	.55	82.51	مرتفع

يتضح من بيانات الجدول (6) أن الدرجة الكلية لبعد التعريف بالتقويم البديل جاءت بتقدير "مرتفع"، حيث أن متوسط الوزن المرجح بلغ (4.13) وبنسبة مئوية (82.5%)، وعن أهم فقرات بعد التعريف بالتقويم البديل فقد تمثلت في الفقرة رقم (1) والتي نصت (أعتقد أن التقويم البديل هو أسلوب تقويم أكثر شمولاً من الاختبارات المكتوبة التقليدية) بمتوسط وزن مرجح (4.36) وبنسبة مئوية (87.3%) بتقدير مرتفع، بينما جاءت في الترتيب الأخير الفقرة رقم (7) والتي تنص (لا يُعد التقويم البديل جزءاً أساسياً من التقويم الأصيل) بمتوسط وزن مرجح (3.79) وبنسبة مئوية (75.8%) وبتقدير مرتفع.

المجلد التاسع – العدد الحادي والتسعون
تاريخ الإصدار: 2 – أيّار – 2026م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

ثانياً: المزايا:

جدول رقم (7): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم فقرات بعد المزايا مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	6	يساعد التقويم البديل في تطوير الثقة بالنفس لد الطالب	4.08	.77	81.64	مرتفع
2	3	يساعد التقويم البديل في تطوير مهارات التعاون بي الطلاب	4.08	.86	81.64	مرتفع
3	5	يقلل التقويم البديل من القلق والتوتر لدى الطلا مقارنة بالاختبارات التقليدية	4.04	.81	80.73	مرتفع
4	1	يساهم التقويم البديل في تحفيز الطالب على التع الذاتي	4.04	.95	80.73	مرتفع
5	7	يعيق التقويم البديل نقص الخبرة لدى بعض المعلمي	3.95	.81	78.91	مرتفع
6	9	يزيد التقويم البديل من عبء العمل على المعلم	3.95	.83	78.91	مرتفع
7	2	يوفر التقويم البديل تغذية راجعة فورية ومفص للطالب	3.93	.86	78.55	مرتفع
8	4	يشكل حجم الصف الكبير عائقًا رئيسيًا أمام استخد التقويم البديل	3.91	.89	78.18	مرتفع
9	8	يحسن التقويم البديل جودة التغذية الراجعة مقار بالاختبارات التقليدية	3.76	1.06	75.27	مرتفع
الدرجة الكلية للمزايا			3.97	.49	79.39	مرتفع

يتضح من بيانات الجدول (7) أن الدرجة الكلية لبعد المزايا جاءت بتقدير "مرتفع"، حيث أن متوسط الوزن المرجح بلغ (3.97) وبنسبة مئوية (79.4%)، وعن أهم فقرات بعد المزايا فقد تمثلت في الفقرات رقم (6، 3) والتي نصت (يساعد التقويم البديل في تطوير الثقة بالنفس لدى الطالب، ويساعد التقويم البديل في تطوير مهارات التعاون بين الطلاب) بمتوسط وزن مرجح (4.08) وبنسبة مئوية (81.6%) بتقدير مرتفع، بينما جاءت في الترتيب الأخير الفقرة رقم (7) والتي تنص (يحسن التقويم البديل جودة التغذية الراجعة مقارنة بالاختبارات التقليدية) بمتوسط وزن مرجح (3.76) وبنسبة مئوية (75.3%) وبتقدير مرتفع.

المجلد التاسع – العدد الحادي والتسعون
تاريخ الإصدار: 2 – أيّار – 2026م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

ثالثاً: درجة الممارسة الفعلية:

جدول رقم (8): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم فقرات بعد درجة الممارسة الفعلية مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أمارس استخدام الحقائب (Portfolios) في تقو طلابي بانتظام	4.05	.90	81.09	مرتفع
2	5	أوظف قوائم الملاحظة (bservation Checklists) أثناء الأنشطة الصفية	4.03	.94	80.55	مرتفع
3	6	أستخدم قوائم التقدير (Rubrics) في تقويم الكتا والمحادثة	3.95	.89	79.09	مرتفع
4	10	أطبق التقويم الجماعي للمشاريع التعاونية	3.95	.91	79.09	مرتفع
5	3	أستخدم التقويم الذاتي (Self-Assessment) لتمكين الطلاب من تقييم أدائهم	3.95	.92	79.09	مرتفع
6	8	أستخدم التقويم من خلال الأداء.	3.95	.92	78.91	مرتفع
7	7	أطبق اليوميات اليومية أو التقارير الذاتية للطلاب	3.90	.86	78.00	مرتفع
8	9	أدمج التقويم الرقمي عبر التطبيقات (مثل oogle Classroom أو Kahoot).]	3.85	.94	76.91	مرتفع
9	4	أدمج المشاريع والعروض التقديمية كأدوات تقو بديلة في صفوفي.	3.82	.87	76.36	مرتفع
10	2	أطبق التقويم بالأقران (Peer Assessment) ف دروس اللغة الإنجليزية	3.77	.95	75.45	مرتفع
الدرجة الكلية للممارسة الفعلية			3.92	.57	78.45	مرتفع

يتضح من بيانات الجدول (8) أن الدرجة الكلية لبعد درجة الممارسة الفعلية جاءت بتقدير "مرتفع"، حيث أن متوسط الوزن المرجح بلغ (3.92) وبنسبة مئوية (78.5%)، وعن أهم فقرات بعد درجة الممارسة الفعلية فقد تمثلت في الفقرة رقم (1) والتي نصت (أمارس استخدام الحقائب (Portfolios) في تقويم طلابي بانتظام) بمتوسط وزن مرجح (4.05) وبنسبة مئوية (81.1%) بتقدير مرتفع، بينما جاءت في الترتيب الأخير الفقرة رقم (2) والتي تنص (أطبق التقويم بالأقران (Peer Assessment) في دروس اللغة الإنجليزية) بمتوسط وزن مرجح (3.77) وبنسبة مئوية (75.5%) وبتقدير مرتفع.

المجلد التاسع – العدد الحادي والتسعون
تاريخ الإصدار: 2 – أيّار – 2026م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

رابعاً: العوامل المؤثرة:

جدول رقم (9): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم فقرات بعد العوامل المؤثرة مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	تُسهم خبرتي التدريسية في تطبيقي للتقويم البديل	4.02	.85	80.36	مرتفع
2	1	تدريبي السابق على التقويم البديل عزز ثقتي به.	3.93	.87	78.55	مرتفع
3	9	تؤثر مشاركتي في الندوات والدورات التدريبية عا اعتقادي.	3.91	.96	78.18	مرتفع
4	8	عدد الطلاب في الصف يؤثر على إمكانية تطبي التقويم البديل	3.87	.91	77.45	مرتفع
5	6	ضغط الاختبارات الوطنية والنهائية يحد م استخدامي للتقويم البديل.	3.84	.86	76.73	مرتفع
6	7	تؤثر سياسات وزارة التربية والتعليم في تبني التقو البديل	3.82	.94	76.36	مرتفع
7	3	حظي بدعم مدير المدرسة والمشرف التربو لاستخدام التقويم البديل	3.62	1.03	72.36	متوسط
8	4	نقص الموارد والأدوات الرقمية يعيق تطبيق التقو البديل.	3.59	.96	71.82	متوسط
9	10	الدعم التقني من المدرسة يؤثر على فعال استخدامي للتقويم البديل	3.57	.86	71.45	متوسط
10	2	المناهج والكتب المدرسية الحالية تحد من قدرة على تطبيق التقويم البديل.	3.40	1.13	68.00	متوسط
الدرجة الكلية للعوامل المؤثرة			3.76	.53	75.13	مرتفع

يتضح من بيانات الجدول (9) أن الدرجة الكلية لبعد العوامل المؤثرة جاءت بتقدير "مرتفع"، حيث أن متوسط الوزن المرجح بلغ (3.76) وبنسبة مئوية (75.1%)، وعن أهم فقرات بعد العوامل المؤثرة فقد تمثلت في الفقرة رقم (5) والتي نصت (تُسهم خبرتي التدريسية في تطبيقي للتقويم البديل) بمتوسط وزن مرجح (4.02) وبنسبة مئوية (80.4%) بتقدير مرتفع، بينما جاءت في الترتيب الأخير الفقرة رقم (2) والتي تنص (المناهج والكتب المدرسية الحالية تحد من قدرتي على تطبيق التقويم البديل) بمتوسط وزن مرجح (3.40) وبنسبة مئوية (68%) وبتقدير متوسط.

خامساً: دور التكنولوجيا في التقويم البديل:

جدول رقم (10): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم فقرات بعد دور التكنولوجيا في التقويم البديل مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئو	المستوى
1	10	أؤمن بأن دمج التكنولوجيا في التقويم البدي ضروري لمواكبة العصر الرقمي.	4.15	.80	83.09	مرتفع
2	9	اعتقد أن التدريب على الأدوات الرقمية يز ثقتي في استخدام التقويم البديل.	4.04	.91	80.73	مرتفع
3	2	أرى أن الحقائب الإلكترونية (Portfolios– أفضل من الحقائب الورقية.	4.03	.96	80.55	مرتفع
4	8	أرى أن نقص الإنترنت أو الأجهزة يعيق تطبي التقويم الرقمي البديل.	3.95	.89	78.91	مرتفع
5	3	أعتقد أن تطبيقات مثل (MMES و Google Classroom تزيد دقة التقو بالأقران.	3.89	.93	77.82	مرتفع
6	1	أعتقد أن التكنولوجيا تبسّط تطبيق التقويم البدي بشكل كبير	3.88	.93	77.64	مرتفع
7	4	أرى أن الأدوات الرقمية توفر الوقت والجهد ف التقييم الذاتي.	3.87	.95	77.45	مرتفع
8	5	أرى أن استخدام (Kahoot أو Quizizz يجعل التقويم أكثر تفاعلية وإمتاعًا.	3.85	.86	76.91	مرتفع
9	7	أؤمن أن التكنولوجيا تساهم في تنظيم وتوثي الأداء الصفي.	3.80	.91	76.00	مرتفع
10	6	أعتقد أن المنصات الإلكترونية توفر تغذ راجعة فورية ودقيقة.	3.80	.95	76.00	مرتفع
الدرجة الكلية لدور التكنولوجيا في التقويم البديل			3.93	.63	78.51	مرتفع

يتضح من بيانات الجدول (10) أن الدرجة الكلية لبعد دور التكنولوجيا في التقويم البديل جاءت بتقدير "مرتفع"، حيث أن متوسط الوزن المرجح بلغ (3.93) وبنسبة مئوية (78.5%)، وعن أهم فقرات دور التكنولوجيا في التقويم البديل فقد تمثلت في الفقرة رقم (10) والتي نصت (أؤمن بأن دمج التكنولوجيا في التقويم البديل ضروري لمواكبة العصر الرقمي) بمتوسط وزن مرجح (4.15) وبنسبة مئوية (83.1%) بتقدير مرتفع، بينما جاءت في الترتيب الأخير الفقرات رقم (7، 6) والتي تنص (أؤمن أن التكنولوجيا تساهم في تنظيم وتوثيق الأداء الصفي، وأعتقد أن المنصات الإلكترونية توفر تغذية راجعة فورية ودقيقة) بمتوسط وزن مرجح (3.80) وبنسبة مئوية (76%) وبتقدير مرتفع.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسطات لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تبعا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التدريسية)؟

وقد انبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الصفرية الاتية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تبعا لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الاولى استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التعريف بالتقويم البديل	ذكر	42	4.14	.64	.154	108	.878
	انثى	68	4.12	.49			
المزايا	ذكر	42	3.84	.54	-2.268	108	.025*
	انثى	68	4.05	.44			
درجة الممارسة الفعلية	ذكر	42	3.89	.66	-.530	108	.597
	انثى	68	3.95	.51			
العوامل المؤثرة	ذكر	42	3.67	.59	-1.390	108	.167
	انثى	68	3.81	.49			
دور التكنولوجيا في التقو	ذكر	42	3.70	.67	-2.983	108	.004**
البديل	انثى	68	4.06	.57			
الدرجة الكلية	ذكر	42	3.85	.45	-1.913	108	.058
	انثى	68	4.00	.37			

دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$). ** **دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$).**

يتبين من الجدول (11) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية وباقي الابعاد الأخرى باستثناء بعدي (المزايا، ودور التكنولوجيا في التقويم البديل) حيث تبين فروق لصالح (الاناث)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لدى (الذكور) (3.85)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى (الاناث) (4.00)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-1.913) عند مستوى الدلالة (.058)، وذلك كما هو واضح في الجدول السابق، وتبعاً لذلك فقد تم قبول الفرضية الصفرية الاولى على الدرجة الكلية وباقي الابعاد الأخرى باستثناء بعدي (المزايا، ودور التكنولوجيا في التقويم البديل) حيث تم رفضها على هذين البعدين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. والجدولان (12) و(13) يبينان ذلك:

جدول (12): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغيرات	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعريف بالتقويم البديل	أقل من 5 سنوات	44	4.27	.54
	بين 5 – 10 سنوات	25	4.14	.39
	أكثر من 10 سنوات	41	3.96	.60
المزايا	أقل من 5 سنوات	44	4.03	.48
	بين 5 – 10 سنوات	25	4.03	.41
	أكثر من 10 سنوات	41	3.87	.53
درجة الممارسة الفعلية	أقل من 5 سنوات	44	4.02	.55
	بين 5 – 10 سنوات	25	3.97	.31
	أكثر من 10 سنوات	41	3.79	.70
العوامل المؤثرة	أقل من 5 سنوات	44	3.78	.53
	بين 5 – 10 سنوات	25	3.83	.41
	أكثر من 10 سنوات	41	3.68	.61
دور التكنولوجيا في التقويم البديل	أقل من 5 سنوات	44	3.87	.71
	بين 5 – 10 سنوات	25	4.19	.48
	أكثر من 10 سنوات	41	3.82	.59
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	44	4.00	.44
	بين 5 – 10 سنوات	25	4.03	.24
	أكثر من 10 سنوات	41	3.82	.44

يتضح من خلال الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية لمقياس لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلا
التعريف بالتقويم البد	بين المجموعات	2.102	2	1.051	3.672	.029*
	داخل المجموعات	30.627	107	.286		
	المجموع	32.729	109			
المزايا	بين المجموعات	.687	2	.344	1.471	.234
	داخل المجموعات	24.990	107	.234		
	المجموع	25.677	109			
درجة الممارسة الفعلية	بين المجموعات	1.146	2	.573	1.765	.176
	داخل المجموعات	34.728	107	.325		
	المجموع	35.873	109			
العوامل المؤثرة	بين المجموعات	.383	2	.192	.667	.515
	داخل المجموعات	30.727	107	.287		
	المجموع	31.111	109			
دور التكنولوجيا ف التقويم البديل	بين المجموعات	2.348	2	1.174	3.056	.051
	داخل المجموعات	41.120	107	.384		
	المجموع	43.469	109			
الدرجة الكلي	بين المجموعات	.888	2	.444	2.748	.069
	داخل المجموعات	17.298	107	.162		
	المجموع	18.186	109			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (13) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة على الدرجة الكلية وباقي الابعاد الأخرى باستثناء بعد (التعريف بالتقويم البديل) حيث تبين وجود فروق على هذا البعد، هذا وقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية (2.748) عند مستوى دلالة (.069).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

ومن أجل فحص الفرضية الاولى، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. والجدولان (14) و(15) يبينان ذلك:

جدول رقم (14): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعريف بالتقويم البديل	بكالوريوس	68	4.06	.54
	ماجستير	26	4.17	.56
	دكتوراه	16	4.34	.52
المزايا	بكالوريوس	68	3.96	.49
	ماجستير	26	3.94	.48
	دكتوراه	16	4.06	.50
درجة الممارسة الفعلية	بكالوريوس	68	3.85	.59
	ماجستير	26	4.08	.41
	دكتوراه	16	3.98	.68
العوامل المؤثرة	بكالوريوس	68	3.70	.57
	ماجستير	26	3.83	.42
	دكتوراه	16	3.86	.52
دور التكنولوجيا في التقويم البديل	بكالوريوس	68	3.89	.69
	ماجستير	26	4.07	.49
	دكتوراه	16	3.85	.54
الدرجة الكلية	بكالوريوس	68	3.89	.43
	ماجستير	26	4.02	.35
	دكتوراه	16	4.02	.38

يتضح من خلال الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية لمقياس معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التعريف بالتقويم البديل	بين المجموعات	1.094	2	.547	1.850	.162
	داخل المجموعات	31.635	107	.296		
	المجموع	32.729	109			
المزايا	بين المجموعات	.151	2	.076	.317	.729
	داخل المجموعات	25.526	107	.239		
	المجموع	25.677	109			
درجة الممارسة الفعلية	بين المجموعات	1.099	2	.550	1.692	.189
	داخل المجموعات	34.774	107	.325		
	المجموع	35.873	109			
العوامل المؤثرة	بين المجموعات	.518	2	.259	.906	.407
	داخل المجموعات	30.592	107	.286		
	المجموع	31.111	109			
دور التكنولوجيا في التقويم البديل	بين المجموعات	.759	2	.380	.951	.389
	داخل المجموعات	42.709	107	.399		
	المجموع	43.469	109			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.416	2	.208	1.253	.290
	داخل المجموعات	17.770	107	.166		
	المجموع	18.186	109			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (15) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية وباقي الابعاد الأخرى، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية (1.253) عند مستوى دلالة (.290)، مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية، وتبعاً لذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المرحلة التدريسية.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية. والجدولان (16) و(17) يبينان ذلك:

جدول (16): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو اللغة الانجليزية في مديرية تربية الخليل، تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية

المتغيرات	المرحلة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعريف بالتقويم البديل	أساسي دنيا	38	4.19	.52
	أساسي عليا	35	3.99	.55
	ثانوي	37	4.18	.57
المزايا	أساسي دنيا	38	4.05	.44
	أساسي عليا	35	3.96	.45
	ثانوي	37	3.89	.55
درجة الممارسة الفعلية	أساسي دنيا	38	3.96	.60
	أساسي عليا	35	3.88	.58
	ثانوي	37	3.93	.55
العوامل المؤثرة	أساسي دنيا	38	3.71	.47
	أساسي عليا	35	3.89	.52
	ثانوي	37	3.68	.60
دور التكنولوجيا في التقويم البديل	أساسي دنيا	38	3.88	.68
	أساسي عليا	35	4.02	.65
	ثانوي	37	3.88	.57
الدرجة الكلية	أساسي دنيا	38	3.96	.41
	أساسي عليا	35	3.95	.41
	ثانوي	37	3.91	.41

يتضح من خلال الجدول (16) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية لمقياس لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل، تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلا
التعريف بالتقويم البديل	بين المجموعات	.888	2	.444	1.492	.229
	داخل المجموعات	31.841	107	.298		
	المجموع	32.729	109			
المزايا	بين المجموعات	.473	2	.236	1.003	.370
	داخل المجموعات	25.204	107	.236		
	المجموع	25.677	109			
درجة الممارسة الفعلية	بين المجموعات	.112	2	.056	.167	.846
	داخل المجموعات	35.762	107	.334		
	المجموع	35.873	109			
العوامل المؤثر	بين المجموعات	.882	2	.441	1.560	.215
	داخل المجموعات	30.229	107	.283		
	المجموع	31.111	109			
دور التكنولوجيا ف التقويم البديل	بين المجموعات	.432	2	.216	.537	.586
	داخل المجموعات	43.037	107	.402		
	المجموع	43.469	109			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.047	2	.023	.138	.871
	داخل المجموعات	18.140	107	.170		
	المجموع	18.186	109			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (17) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية على الدرجة الكلية وباقي الابعاد الأخرى حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية (.138) عند مستوى دلالة (.871)، مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية، وتبعاً لذلك تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى معرفة **ما معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل؟** وفيما يلي عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها بغية التحقق من فرضيات الدراسة.

نتائج السؤال الأول:

ما معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل؟

أظهرت الدراسة أن معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل جاء مرتفعًا على الدرجة الكلية، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.94)بنسبة مئوية (78.80%)، كما جاءت الأبعاد الخمسة جميعها ضمن المستوى المرتفع، وتصدرها بعد التعريف بالتقويم البديل بمتوسط (4.13)، تلاه بعد المزايا بمتوسط (3.97)، ثم دور التكنولوجيا في التقويم البديل بمتوسط (3.93)، ثم درجة الممارسة الفعلية بمتوسط (3.92)، وأخيرًا العوامل المؤثرة بمتوسط (3.76). وهذا يعني أن معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية الخليل يمتلكون، في المجمل، معتقدات إيجابية ووعيًا مرتفعًا نسبيًا تجاه التقويم البديل، سواء من حيث فهمهم لمفهومه، أو إدراكهم لمزاياه، أو تقديرهم لدور التكنولوجيا في دعمه، أو مستوى ممارستهم له، رغم إدراكهم لوجود عوامل قد تؤثر في تطبيقه .

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التحول الذي شهدته البيئة التربوية الفلسطينية خلال السنوات الأخيرة، حيث لم يعد التقويم البديل مفهومًا هامشيًا في وعي المعلمين، بل أصبح جزءًا من الخطاب التربوي الرسمي والممارسات المرتبطة بالمناهج المطورة. وقد أسهم ذلك، على الأرجح، في تكوين صورة ذهنية إيجابية نحوه، ولا سيما لدى معلمي اللغة الإنجليزية، نظرًا إلى أن طبيعة هذا التخصص تقوم على المهارات والتفاعل والتواصل، بما يجعل الاعتماد على بدائل تتجاوز الاختبارات الورقية التقليدية أكثر حضورًا وملاءمة. كما أن تصدّر بُعد التعريف بالتقويم البديل بين الأبعاد المختلفة يشير إلى امتلاك المعلمين مستوى جيدًا من الفهم النظري لهذا النمط من التقويم، وهو مؤشر مهم لأن الاتجاهات الإيجابية لا تتشكل عادة بمعزل عن المعرفة بالمفهوم وإدراك وظائفه التربوية.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة يان وآخرون(Yan et al., 2022) ، التي بينت أن معلمي اللغة الإنجليزية يمتلكون معتقدات إيجابية تجاه التقويم الصفي، وأن هذه المعتقدات ترتبط بممارساتهم داخل الصف. كما تتفق مع دراسة أبو رزق وأبو طه (2018) التي أظهرت أن استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل جاء عند مستوى متوسط، وهو ما يشير إلى أن القبول النظري لا يعني بالضرورة اكتمال التطبيق الميداني. ويعزز هذا التفسير ما أشارت إليه دراسة Tsagari and Vogt (2017) من أن كثيرًا من معلمي اللغات الأجنبية يدركون أهمية التقويم، لكنهم لا يشعرون بأنهم مهيؤون بما يكفي للقيام بمهامه على الوجه المطلوب، بما يؤكد أن الوعي بالتقويم البديل لا يغني عن التأهيل المهني.

وبناءً على ذلك، تكشف نتيجة السؤال الأول عن صورة تربوية مركبة؛ فمن جهة، توجد لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية الخليل بنية اعتقادية إيجابية ومرتفعة نحو التقويم البديل، بما يدل على توافر أرضية فكرية ومهنية مناسبة لتبنيه. ومن جهة أخرى، فإن هذه الأرضية لا تمثل دليلًا كافيًا على اكتمال التحول في الممارسة، بل ينبغي النظر إليها بوصفها نقطة انطلاق تحتاج إلى دعم عبر التدريب المستمر، وتعزيز الإسناد المؤسسي والتقني، وتوفير الظروف الصفية الملائمة. وبهذا المعنى، تبدو النتيجة منسجمة مع الدراسات السابقة التي تشير إلى أن المعلمين لا يرفضون التقويم البديل من حيث المبدأ، لكن جودة حضوره في الصف تظل مرتبطة بمستوى التأهيل والفرص الواقعية المتاحة للتطبيق

مناقشة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسطات معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغيرا الجنس؟

بالاعتماد على نتائج السؤال الثاني، فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تُعزى لمتغير الجنس؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.85)، وللإناث (4.00)، وكانت قيمة ت = (−1.913) عند مستوى دلالة (.058)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. كما لم تظهر فروق دالة في أبعاد :التعريف بالتقويم البديل،

ودرجة الممارسة الفعلية، والعوامل المؤثرة .في المقابل، ظهرت فروق دالة إحصائيًا في بعدي المزايا ودور التكنولوجيا في التقويم البديل، وجاءت هذه الفروق لصالح الإناث؛ إذ بلغ متوسط الإناث في بعد المزايا (4.05)مقابل (3.84)للذكور عند مستوى دلالة (.025)، كما بلغ متوسطهن في بعد دور التكنولوجيا (4.06)مقابل (3.70)للذكور عند مستوى دلالة .(.004)وعليه، تم قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بالجنس على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد، مع استثناء بعدي المزايا ودور التكنولوجيا حيث رُفضت الفرضية الصفرية فيهما .

تشير هذه النتيجة، في مستواها الكلي، إلى أن متغير الجنس لا يمثل عاملًا حاسمًا في تشكيل اعتقادات المعلمين حول التقويم البديل في هذا السياق؛ إذ يعمل المعلمون والمعلمات ضمن بيئة مهنية متقاربة من حيث المنهاج، والتعليمات الرسمية، والتوقعات الإشرافية، ومتطلبات تدريس اللغة الإنجليزية. ومن ثم، يبدو أن البناء الاعتقادي العام تجاه التقويم البديل قد تشكل لدى الطرفين في إطار خبرة مهنية مشتركة، أكثر من تشكله على أساس الفروق الجندرية. كما أن حضور التقويم البديل في الخطاب التربوي الرسمي والممارسات الحديثة المرتبطة بالمناهج المطورة يفسر غياب الفروق في الدرجة الكلية وفي معظم الأبعاد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو رزق وأبو طه (2018) التي أظهرت غياب فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في استخدام استراتيجيات التقويم البديل، كما تنسجم مع دراسة Tsagari and Vogt (2017) التي أشارت إلى أن المحددات الأكثر تأثيرًا في هذا المجال ترتبط بالتأهيل والتدريب أكثر من ارتباطها بالخصائص الديموغرافية. ومع ذلك، فإن ظهور فروق جزئية لصالح الإناث في بعدي المزايا ودور التكنولوجيا يوحي بأن الجنس لا يؤثر في البناء الاعتقادي العام، لكنه قد يرتبط ببعض التمثلات النوعية المرتبطة بتقدير الفوائد التربوية للتقويم البديل أو القبول الإيجابي للأدوات الرقمية الداعمة له.

وبذلك، يمكن القول إن النتيجة تدعم تصورًا مفاده أن الاعتقاد بالتقويم البديل يتخذ طابعًا مهنيًا عامًا مشتركًا بين المعلمين والمعلمات، مع بقاء بعض الفروق الجزئية المحدودة التي لا ترقى إلى إحداث تمايز جوهري في الموقف العام من هذا النمط من التقويم.

مناقشة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، سواء على الدرجة الكلية أو على الأبعاد الفرعية كافة. فقد بلغت قيمة ف المحسوبة على الدرجة الكلية (1.253) عند مستوى دلالة (.290)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، الأمر الذي يعني قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي. ومع ذلك، أظهرت المتوسطات الحسابية فروقًا ظاهرية غير دالة؛ إذ بلغ المتوسط الكلي لحملة البكالوريوس (3.89)، في حين بلغ لدى حملة الماجستير (4.02)، ولدى حملة الدكتوراه .(4.02)كما ظهرت فروق ظاهرية مشابهة في بعض الأبعاد، مثل بعد التعريف بالتقويم البديل الذي جاء أعلى لدى حملة الدكتوراه (4.34)مقارنة بالبكالوريوس (4.06)والماجستير (4.17)، إلا أن هذه الفروق لم ترقَ إلى مستوى الدلالة الإحصائية .

وتشير هذه النتيجة إلى أن المؤهل العلمي، لا يشكل متغيرًا حاسمًا في تشكيل اعتقادات المعلمين نحو التقويم البديل .ويمكن تفسير ذلك بأن الاعتقادات المرتبطة بالتقويم البديل لا تتكون بالضرورة من خلال الدرجة العلمية الرسمية وحدها، بل تتشكل غالبًا من خلال التفاعل مع الممارسة الصفية اليومية، والخبرة المهنية المباشرة، والتعليمات الإشرافية، والثقافة المدرسية، والاحتكاك بالمنهاج المطور، ومتطلبات العمل الفعلية داخل الصف. وبعبارة أخرى، فإن معلم اللغة الإنجليزية؛ سواء كان يحمل بكالوريوس أم ماجستير أم دكتوراه؛ يعمل في الغالب ضمن

الإطار المؤسسي نفسه، ويتعامل مع متطلبات تدريسية وتقويمية متشابهة، الأمر الذي يجعل الاعتقاد بالتقويم البديل أقرب إلى أن يكون نتاجًا للسياق المهني المشترك أكثر من كونه انعكاسًا مباشرًا للفروق في الدرجة العلمية.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة المحيميد (2017) من أن بعض المتغيرات الأكاديمية والمهنية لا تُحدث فروقًا دالة في معوقات تطبيق التقويم البديل، كما تنسجم مع دراسة أبو رزق وأبو طه (2018) التي لم تُظهر فروقًا دالة تعزى لبعض المتغيرات الشخصية. وفي المقابل، فإن اختلاف هذه النتيجة جزئيًا عن دراسة الربعي والجيش (2021) يمكن تفسيره باختلاف طبيعة المتغير المقاس؛ إذ ركزت تلك الدراسة على الممارسة، في حين تركز الدراسة الحالية على الاعتقادات، ومن ثمّ قد يظهر أثر المؤهل العلمي في بعض جوانب التطبيق دون أن يمتد إلى البناء الاعتقادي العام.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدراسات التي أبرزت أهمية التدريب المهني أكثر من المؤهل الأكاديمي، مثل دراستي فرج وآخرين (2021أ؛ 2021ب)، اللتين أكدتا أثر التدريب في تحسين اتجاهات المعلمين ومعارفهم ومهاراتهم في التقويم البديل. ويتفق ذلك أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Al-Nouh et al., 2014؛ Tsagari and Vogt ,2017) ، من أن الجاهزية للتقويم لا ترتبط بالمؤهل وحده، بل تحتاج إلى تدريب نوعي مستمر.

مناقشة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المرحلة التدريسية.

أظهرت نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل في مديرية تربية الخليل تُعزى لمتغير المرحلة التدريسية، سواء على الدرجة الكلية أو على الأبعاد الفرعية جميعها؛ إذ بلغت قيمة ف على الدرجة الكلية (0.138)عند مستوى دلالة (871.)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. كما أظهرت المتوسطات الحسابية تقاربًا واضحًا بين المراحل؛ فقد بلغ المتوسط الكلي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا(3.96) ، ولمعلمي المرحلة الأساسية العليا(3.95) ، ولمعلمي المرحلة الثانوية (3.91)، وهو تقارب يدعم قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بالمرحلة التدريسية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي اللغة الإنجليزية، على اختلاف المراحل التي يدرّسونها، يعملون ضمن سياق مهني وتربوي متقارب من حيث المنهاج، والتوجيهات الإشرافية، والخطاب الرسمي المرتبط بالتقويم البديل، مما يجعل اعتقاداتهم العامة نحوه متشابهة نسبيًا. كما أن طبيعة تدريس اللغة الإنجليزية، بوصفها مادة تقوم على المهارات والتفاعل والتواصل، تجعل الحاجة إلى بدائل التقويم التقليدي حاضرة في مختلف المراحل، لا في مرحلة دون أخرى.

وتتفق هذه النتيجة، في اتجاهها العام، مع دراسة أبو رزق وأبو طه (2018)، كما تنسجم مع دراسة Tsagari and Vogt (2017) التي أكدت أن العامل الأكثر تأثيرًا في هذا المجال هو التأهيل والتدريب التقويمي، لا المرحلة التدريسية بحد ذاتها. كذلك تدعمها دراستا فرج وآخرين (2021أ؛ 2021ب) اللتان أبرزتا أثر التدريب في تحسين الاتجاهات والمعارف والمهارات المرتبطة بالتقويم البديل.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة ومستدامة في التقويم البديل لمعلمي اللغة الإنجليزية، بحيث تركز هذه البرامج على الجوانب التطبيقية المرتبطة ببناء أدوات التقويم البديل، وإعداد التقديرات، وتوظيف ملفات

الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والمهام الأدائية، بما يسهم في تحويل الاعتقادات الإيجابية لدى المعلمين إلى ممارسات صفية أكثر عمقًا وفاعلية.

كما توصي الدراسة بتعزيز الدعم المؤسسي والتقني داخل المدارس من خلال توفير بيئة مدرسية مساندة لتطبيق التقويم البديل، تشمل تهيئة الموارد والأدوات الرقمية، ودعم الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين، والحد من بعض العوامل التنظيمية التي قد تعيق التطبيق الفعلي لهذا النوع من التقويم.

كذلك توصي الدراسة بأن تُبنى خطط التطوير المهني في هذا المجال بصورة شمولية تستهدف جميع معلمي اللغة الإنجليزية على اختلاف خصائصهم الديموغرافية.

أما فيما يتعلق بالمقترحات، فتقترح الباحثة إجراء دراسات نوعية معمقة للكشف عن الكيفية التي تتشكل بها اعتقادات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم البديل، والعوامل التي تدعم هذه الاعتقادات أو تحد من تحولها إلى ممارسات فعلية داخل الصف.

كما تقترح تنفيذ دراسات تجريبية أو شبه تجريبية لقياس أثر البرامج التدريبية المتخصصة في التقويم البديل في تطوير الممارسات الصفية لدى المعلمين وفي تحسين أداء الطلبة اللغوي.

كذلك تقترح الباحثة إجراء دراسات مقارنة في مديريات تربوية فلسطينية أخرى، أو في سياقات تعليمية مختلفة، أو بين معلمي اللغة الإنجليزية ومعلمي تخصصات أخرى، بما يسهم في توسيع فهم الظاهرة والتحقق من مدى ثبات النتائج الحالية أو اختلافها باختلاف السياق التربوي.

المراجع:

المراجع العربية

أيوب، وفيقة .(2025) .أثر التقويم البديل في مدارس فالدورف على دافعية الطلبة: من وجهة نظر المعلمين .**مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 6(11)**

أرجوب، سحر أحمد .(2025) .واقع استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التقويم الواقعي في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل: دراسة تحليلية .**مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 9(17)**.

العجوري، محمود حسين .(2025) .التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم أداء تلاميذ المرحلة الأساسية في فلسطين .**المجلة العربية للنشر العلمي، 8(79)**، 280–305.

الجيش، سماح إسماعيل، حبيب، أكرم، والأصلط، إبراهيم .(2025) .برنامج تدريبي في التقويم الأصيل لتنمية الممارسات التقويمية لمعلمي اللغة الإنجليزية وأثره في تطوير مهارة التحدث لدى طلابهم .**مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 33.(1)**

الربعي، عائد عبد اللطيف، والجيش، سماح إسماعيل .(2021) .درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الحكومية في محافظات غزة .**مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29**(4)، 197 –221.

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

فراح، محمد، ونيروخ، رند .(2025) .التقييم البديل في تدريس اللغة الإنجليزية، باعتبارها لغة أجنبية: تصورات الطلبة وممارسات المدرسين في جامعة الخليل .**مجلة جامعة الخليل للبحوث (ب) . العلوم الإنسانية، 20 .(1)**

فرج، محمود عبد العزيز، سيف الدين، أحمد حسن، بدوي، محمد فرج، والديب، إيمان محمد. (2021أ) .أثر برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تطوير اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية نحو التقويم البديل .**مجلة دراسات تربوية والاجتماعية، 27(7)**، 1-44.

فرج، محمود عبد العزيز. (2021ب) .فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارات التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية .**مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 27(3)**، 21-44.

مطروني، فيصل، وبوعمامة، نوال .(2024) .فلسفة التقويم البديل لتحقيق جودة التعليم .**مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 12 (2)**، 451-463.

مصابيح، محمد، وبسباسي، عبد القادر .(2022) .التقويم البديل ودوره في تجويد العملية التعليمية. **مجلة آفاق التربوية**.7(4)، 213 -228

موسى، نيقولاوس .(2026) .تصور مقترح للتقويم التربوي بدولة فلسطين في ضوء تجارب بعض الدول .**مجلة جامعة درنة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(7)**، 30-53.

المحيميد، سلطان بن عبد الله صالح .(2017) .معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لتقويم أداء الطلبة في برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .**مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 28(112، 2)**، 150-183.

المغذوي، عادل عايض .(2015) .**أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة.**

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية .(2024) .**الكتاب الإحصائي التربوي السنوي 2022-2023** .رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

المراجع الأجنبية:

Abu Rezeq, K. A. K., & Abu Taha, M. A. S. (2018). The degree of using alternative assessment strategies by English preparatory teachers in Gaza governmental schools. Al-Quds Open University **Journal for Research in Psychology and Educational Sciences, 8(24),** 1–18. https://doi.org/10.5281/zenodo.1344989

Al-Nouh, N. A., Taqi, H. A., & Abdul-Kareem, M. M. (2014). EFL primary school teachers' attitudes, knowledge and skills in alternative assessment. **International Education Studies, 7(5),** 68–84.

Alenezi, Saud Mohammed. (2022). Tertiary level English language teachers' use of, and attitudes to, alternative and online assessments during the Covid-19 outbreak. **INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES. (6).**

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1),** 7–74.

Borg, S. (2003). **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do**. Language Teaching, 36(2), 81–109.

Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. **TESOL Quarterly, 32(4)**, 653–675.
Butler, Y. G. (2024). **Self-assessment in second language learning**. Language Teaching.
Chan, Y.-C. (2008). Elementary school EFL teachers' beliefs and practices of multiple assessments. **Reflections on English Language Teaching, 7(1),** 37–62.
Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. **Language Testing, 22(1), 93**–121.
Denman, C., & Al-Mahrooqi, R. (2018). Teachers' attitudes toward alternative assessment in the English language foundation program of an Omani university. In R. Al-Mahrooqi & C. Denman (Eds.), **English Education in Oman (pp. 59–73)**.
Earl, L. M. (2003). **Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin.
Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. **Educational Technology Research and Development, 52(3),** 67– 86.
Ha, X. V., Tran, N. G., & Tran, N. H. (2021). Teachers' beliefs and practices regarding assessment in English as a foreign language classroom in Vietnam. **The Qualitative Report, 26(11),** 3457–3475
Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. **ELT Journal, 51(1),** 12–20.
Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. **System, 81,** 78–89.
Moss, P. A. (1994). Can there be validity without reliability? **Educational Researcher, 23(2),** 5– 12.
Mueller, J. (2005). The authentic assessment toolbox: Enhancing student learning through online faculty development. **Journal of Online Learning and Teaching, 1(1),** 1–7.
Naraghizadeh, Mostafa. (2022). EFL teachers' perceptions and practices of alternative assessment. **International Journal of Language Testing, 13** (2)
Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research, 62(3),** 307–332.
Phung, H. V. (2016). Portfolio assessment in second/foreign language pedagogy. **TESOL Working Paper Series.**
Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. **Papers in Language Testing and Assessment, 6(1),** 41–63.
UNESCO. (2024). **Supporting schools' and teachers' use of assessment to support learning**. Paris: UNESCO.

Wang, L., & Yu, S. (2020). Review of research on portfolios in ESL/EFL context. **English Language Teaching, 13(12).**

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. **Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(1).**

Yan, Qiaozhen (2022). Exploring classroom-based assessment for young EFL learners in the Chinese context: Teachers' beliefs and practices. **Educational Psychology (14).**

حقوق الطبع والنشر © 2026 محفوظة لـ: المجلة العربية للنشر العلمي(AJSP)