مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
المجلد 41 العدد 4 (2025): 133- 163

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences Vo. 41 No. 4 (2025): 133-163

درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأساليب التقويم البديل وأدواته

حلا فؤاد طوبال علي [1]*

[1]* باحثة حاصلة على شهادة الدكتوراه، قسم تعليم اللغة العربيَّة، المعهد العالي للغات في جامعة دمشق.
tobal.hala@damascusuniversity.edu.sy

الملخَّص:

هدف البحث إلى تعرُّف درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأساليب التقويم البديل وأدواته، وتعرُّف أثر متغيِّرات: (الجنس، والمؤهِّل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) في تحديد نتائج البحث.

ولتحقيق ذلك اتَّبع البحث المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس (ليكرت) الخماسي، وهو استبانةٌ مكونةٌ من (60) بنداً، وقد اشتملت في جزئها الأوَّل على أساليب التقويم البديل، والمتمثِّلة في: (تقويم الأداء ـ ملفَّات الأعمال ـ تقويم الأقران ـ التقويم الذاتي ـ الملاحظة ـ المقابلة ـ خرائط المفاهيم)، كما اشتملت في جزئها الثاني على أدوات التقويم البديل، والتي تمثَّلت في: (قائمة الرصد ـ سلالم التقدير ـ سجل سير التعلُّم ـ السجل القصصي).

وبلغ عدد أفراد عيِّنة البحث (56) معلِّماً ومعلِّمةً من معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها. وقد أثبتت نتائج البحث أنَّ درجة معرفة المعلِّمين بأساليب التقويم البديل وأدواته كانت مرتفعةً، إلَّا أنَّها كانت أعلى في محور أساليب التقويم البديل؛ إذ بلغت النسبة المئويَّة لمحور أساليب التقويم (75.38%)، في حين كانت (71.05%) في محور أدوات التقويم.

كما توصَّل البحث إلى أنَّه ليس هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسِّط درجات تقدير عيِّنة البحث تعزى لمتغيِّري: (المؤهِّل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، في حين تبيَّن وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيِّر (الجنس) لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحيَّة: معلِّمو اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، أساليب التقويم البديل، أدوات التقويم البديل.

تاريخ الإيداع: 2024/6/3
تاريخ القبول: 2024/9/19

حقوق النشر: جامعة دمشق – سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص CC BY-NC-SA 04

ISSN: 2789-6390 (online)
https://journal.damascusuniversity.edu.sy

The Knowledge Degree of Arabic Language Teachers for non-native speakers about the Alternative Assessment Methods and their Tools

Hala Fouad Tobal Ali*[1]

1* Ph.D. Researcher- Arabic Language Section- Higher Language Institute- Damascus University. tobal.hala@damascusuniversity.edu.sy

Abstract:

The research aims to recognize the knowledge degree of Arabic Language Teachers for non-native speakers about the alternative assessment methods and their tools, besides the impacts of variants in setting the results of research (gender- academic qualification and years of experiences).

And for the above purpose, a descriptive method was used by the researcher besides the (Likert) Five-Points Scale which is a kind of questionnaire that is consisted of (60 terms).

The first part of the scale included the alternative assessment methods that were showed in (performance evaluation- portfolio- peers' assessment- self assessment -observation- interview- and concept maps).

The second part of the scale included the alternative assessment tools that were showed in (check list-rating scales- learning log- and anecdotal record).

The number of the individuals of the research sample was (56) male and female teachers of Arabic for non-native speakers.

The research results have proved that the knowledge degree of Arabic Language Teachers for non-native speakers about the alternative assessment methods and their tools is high regarding the alternative assessment method which its percentage was (75.38%) while in the alternative assessment tools was (71.05%).

The research also has proved that there is no statistical differences in significant levels (0.05) among the average scales of the research sample estimation that is related to the (academic qualifications and numbers of experience year's variants), while there are statistical differences that are related to the (gender variant) in favor of females.

Key Words: Arabic Language Teachers for non-native speakers, Alternative Assessment Methods, Alternative Assessment tools.

Received: 3/6/2024
Accepted: 19/9/2024

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under a CC **BY- NC-SA**

المقدِّمة:

يمثِّل التقويم البديل أحد أبرز الاتِّجاهات الحديثة في التقويم التربوي، التي برزت نتيجةً للبحث عن أساليبَ بديلةٍ عن الاختبارات التقليديَّة، وذلك بما يتماشى مع التوجُّهات التربويَّة الحديثة، إذ تبلورت تلك الأساليب بالتزامن مع التحوُّل إلى مدارس التعلُّم المعرفيَّة ومبادئها، والتخلُّص من آثار المدارس السلوكيِّة والاختبارات التقليديَّة المقنَّنة التي كانت سائدةً في ضوئها، والتي اعتمدت في معظمها على حفظ المعلومات واختزانها في ذهن المتعلِّم بطريقةٍ آليَّةٍ.

ففي ضوء التقويم البديل أصبحت أساليب التقويم تتمحور حول المتعلِّم، وتهتمُّ بإنجازاته وليس بما يحفظه ويسترجعه؛ إذ تقوم أساليب التقويم البديل على توظيف المتعلِّم لمهارات التفكير العليا، وأداء المهمَّات الحقيقيَّة، من خلال حلِّ المشكلات، والبحث والاستقصاء، والقيام بالتجارب الميدانيَّة، ممَّا يقدِّم للمتعلِّم الفرص الحقيقيَّة للتدرُّب على تطبيق ما يحصل عليه من معارفَ في العالم الواقعي؛ إذ إنَّ المواقف المُستَخدمة في هذا النوع من التقويم تطابق الطرائق التي تُختبَر بها معرفة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الطبيعيَّة.

فمن هنا شكَّل التقويم البديل نقطة تحوُّلٍ جوهريَّةٍ في التقويم التربوي، متجاوزاً تلك الآثار السلبيَّة للاختبارات التقليديَّة التي أدَّت إلى الحصول على التعلُّم السطحي، والاهتمام بآليَّة تجاوز الاختبارات من دون الاهتمام بتوظيف المهارات العقليَّة للمتعلِّمين، تلك المهارات التي سعى التقويم البديل إلى توظيفها لدى المتعلِّمين بشتَّى الأساليب من خلال المهامِّ الواقعيَّة التي ترتبط بحياة المتعلِّمين، ولا تُعنى بالحدِّ الأدنى من الكفايات فحسب، كما كان الحال في الاختبارات التقليديَّة.

1. مشكلة البحث:

ازدادت مهامُّ المعلِّم تعقيداً في ضوء الاتِّجاهات الحديثة التي برزت مؤخَّراً في التقويم التربوي؛ إذ تبع تلك التحوُّلات التي شهدها علم نفس التعلُّم ـ المتمثِّلة في تجاوز المدارس السلوكيَّة والتوجُّه نحو أفكار المدارس المعرفيَّة ـ ظهور اتِّجاهاتٍ حديثةٍ في التقويم التربوي، تمثَّلت في التحوُّل من أساليب التقويم التقليدي إلى أساليب التقويم البديل، ممَّا أبرز الحاجة الملحَّة إلى تأهيل المعلِّمين وإعدادهم لاستخدام أساليب التقويم البديل وأدواته، بما يمكِّنهم من مواكبة هذه الاتِّجاهات تماشياً مع متطلَّبات العصر؛ إذ يُعدُّ "تدريب المعلِّمين على هذه الأدوات والأساليب وتنمية مهاراتهم ضرورةً وحاجةً للقيام بالعمليَّة التقويميَّة بوجهٍ يحقِّق الفائدة المرجوَّة منها، ولتكون العمليَّة مواكبةً للتعلُّم وداعمةً لها لا أداةً للمحاسبة ومنح الدرجات" (مركز القياس والتقويم التربوي، 2020، الكتيِّب التمهيدي، 6).

وقد برزت الحاجة إلى تأهيل معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وتدريبهم على أساليب التقويم التربوي أيضاً كغيرهم من المعلِّمين في سائر المجالات الأخرى؛ بحيث أثبتت نتائج بعض الدراسات احتياجات معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها إلى أساليب التقويم، ومنها دراسة (حسين 2017 ـ 2018) التي بيَّنت أنَّ احتياجات المعلِّمين إلى أساليب التقويم كانت بدرجةٍ عاليةٍ، ودراسة (الحسيني، 2016، 99) التي أكَّدت أنَّه: "على الرغم من أنَّ إعداد معلِّمي العربيَّة للناطقين بغيرها اهتمَّ في كثير من البرامج بالتقويم وبأنواعه ووظائفه، وبكيفيَّة استثمار نتائجه، إلَّا أنَّ الممارسة العمليَّة ما زالت تعتمد الامتحانات التحصيليَّة التي تستهدف المعارف والمهارات في جزئيَّتها، وتعتمد علاماتٍ تخوِّل للمتعلِّم الانتقال من مستوىً إلى آخرَ في غياب البعد التراكمي الوظيفي

لعمليَّات التقويم، والبعد السياقي للمهارات اللغويَّة، والتركيز على المحتوى في الأسئلة الاختباريَّة من دون الارتباط بمشكلاتٍ أو مواقفَ وتصوُّراتٍ تتيح للمتعلِّم توظيف مكتسباته المعرفيَّة والمهاريَّة والثقافيَّة لحلِّ المشكلات في وضعيَّاتٍ حياتيَّةٍ واقعيَّةٍ".

كما أشارت نتائج الدراسة الاستطلاعيَّة التي أجرتها الباحثة على عيِّنةٍ من معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها إلى عدم وجود تصوُّرٍ واضحٍ لدى معظم المعلِّمين حول أساليب التقويم البديل وأدواته؛ إذ طُبِّقت عليهم بطاقةُ مقابلةٍ لتعرُّف مدى إلمامهم بمفهوم التقويم البديل وبتصنيف أساليبه وأدواته، وانتهت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ المعلِّمين قد حدَّدوا مفهوم التقويم البديل بنسبة (4%) بوضوحٍ مقابل نسبة (4%) لمن لم يحدِّدوا المفهوم بوضوحٍ، كما بلغت نسبة الذين قد تمكَّنوا من تحديد أساليب التقويم البديل بوضوحٍ (3%) مقابل نسبة (5%) لمن لم يتمكَّنوا من تحديدها بوضوحٍ، في حين بلغت نسبة المعلِّمين الذين تمكَّنوا من تحديد أدوات التقويم البديل بوضوحٍ (1%) فقط مقابل نسبة (5%) لمن حدَّدوا تلك الأدوات بشكلٍ غير واضحٍ، كما أظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك نسبةً من المعلِّمين قد حدَّدوا مفهوم التقويم البديل وأساليبه وأدواته بشكلٍ جزئيٍّ.

فاستناداً إلى نتائج الدراسة الاستطلاعيَّة التي أجرتها الباحثة، ونظراً لازدياد مهامِّ المعلِّم تعقيداً وصعوبةً في ضوء الاتِّجاهات الحديثة في التقويم، ولأهميَّة التقويم اللغوي في تنمية المهارات اللغويَّة للمتعلِّمين، ولاحتياجات معلِّم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها لأساليب التقويم التي أكَّدتها الدراسات السابقة؛ عُني هذا البحث بدراسة درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأساليب التقويم البديل وأدواته، بوصفه أبرز الاتِّجاهات الحديثة في التقويم، لعلَّ هذا البحث يسهم في وضع الخطوات اللازمة لتأهيل المعلِّمين وتطوير معرفتهم بالتقويم البديل، وإعداد البرامج اللازمة لتدريبهم.

2. أهميَّة البحث: تتجلَّى أهميَّة البحث في الآتي:

1.2.الأهميَّة النظريَّة:

1.1.2. قلَّة الدراسات التي اهتمَّت بقياس معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بالتقويم البديل.

2.1.2. بيان المفاهيم النظريَّة المتعلِّقة بأساليب التقويم البديل وأدواته.

2.2.الأهميَّة التطبيقيَّة:

1.2.2. يبيِّن البحث أهميَّة العمل على تأهيل معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها من قبل المؤسَّسات والمراكز المعنيَّة بتعليم اللغة العربيَّة، والاهتمام بتطوير مهارات المعلِّمين باستمرار بما يمكِّنهم من مواكبة الاتِّجاهات الحديثة في التقويم.

2.2.2. يُنتَظر من البحث التوصُّل إلى نتائجَ ومقترحاتٍ تفيد في إعداد برامجَ تدريبيَّةٍ لمعلِّمي اللغة العربيَّة على أساليب التقويم البديل وأدواته؛ إذ إنَّه يقدِّم أداةً تساعد على قياس درجة معرفة المعلِّمين بتلك الأساليب والأدوات.

3.أهدف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1.3. تعرُّف درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأساليب التقويم البديل وأدواته.

2.3. التوصُّل إلى نتائجَ ومقترحاتٍ تفيد في تطوير مهارات معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأساليب التقويم البديل وأدواته.

4. أسئلة البحث:

1.4. ما درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأساليب التقويم البديل؟

2.4. ما درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأدوات التقويم البديل؟

5. فرضيَّات البحث:

اختبر البحث الفرضيَّات الآتية عند مستوى دلالة **(0.05)**:

1.5. ليس هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسِّط درجات أفراد عيِّنة البحث تُعزى لمتغيِّر الجنس.

2.5. ليس هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات أفراد عيِّنة البحث تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي.

3.5. ليس هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات أفراد عيِّنة البحث تُعزى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة.

6.حدود البحث

1.6.الحدود الزمانيَّة: عام 2024.

2.6.الحدود المكانيَّة: (المعهد العالي للغات) بجامعة دمشق ـ (معهد تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها) التَّابع لوزارة التربية السوريَّة.

3.6.الحدود العلميَّة: تناول البحث تحديد درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأساليب التقويم البديل وأدواته، وقد تمثَّلت أساليب التقويم البديل بالبحث في الآتي: (تقويم الأداء ـ ملفَّات الأعمال ـ التقويم الذاتي ـ تقويم الأقران ـ الملاحظة ـ المقابلة ـ خرائط المفاهيم)، أمَّا أدوات التقويم البديل فقد تمثَّلت في الآتي: (قوائم الرصد ـ سلالم التقدير ـ سجل وصف سير التعلُّم ـ السجل القصصي).

7.مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيَّة

1.7.المعرفة cognition: "مصطلحٌ نفسيٌّ يعني مجموعة العمليَّات العقليَّة التي يستعملها الإنسان في الإدراك والانتباه والتذكُّر والتصوُّر والتعرُّف والتركيب والتحليل والربط والحكم والوعي" (العصيلي، 2023، 238).

وتُعرِّفها الباحثة (إجرائيًا) بأنَّها: المعلومات والمعارف التي يمتلكها معلِّمو اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها حول أساليب التقويم البديل وأدواته وفق المقياس الذي أعدَّته الباحثة.

2.7. معلِّمو اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها (إجرائياً) Arabic teachers of non-natives: هم المعلِّمون والخبراء الذين يمتلكون خصائص تعليم اللغة العربيَّة بوصفها لغةً ثانيةً، ممَّن دخلوا في عيِّنة البحث وأسهموا في الإجابة عن استبانته.

3.7.أساليب التقويم البديل Alternative assessment methods: ويعرِّفها بينبوم، ودوشي **(Birenbum & Dochy) بأنَّها:** مجموعةٌ من الأساليب والأدوات التي تشتمل على مهامَّ أدائيَّةٍ أصيلةٍ أو واقعيَّةٍ، ومحاكاةٍ، وملفَّات أعمالٍ، وصحائفَ، ومشروعاتٍ جماعيَّةٍ، ومعروضاتٍ، وملاحظاتٍ، ومقابلاتٍ، وعروضٍ شفهيَّةٍ، وتقويمٍ ذاتيٍّ، وتقويم الأقران، وغير ذلك (علَّام، 2004، 32).

وتُعرِّفها الباحثة (إجرائياً) بأنَّها: أساليب التقويم التي تعتمد على أداء المتعلِّمين لأنشطةٍ حقيقيَّةٍ وفي سياقٍ واقعيٍّ، تبيِّن قدرات المتعلِّمين على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأدائيَّة المتنوِّعة، بعيداً عن أساليب الاختبارات التقليديَّة التي يستند أغلبها إلى استدعاء المعلومات المخزَّنة وتذكُّرها، وقد تمثَّلت بهذا البحث في الآتي: (تقويم الأداء ـ ملفَّات الأعمال ـ تقويم الأقران ـ التقويم الذاتي ـ الملاحظة ـ المقابلة ـ خرائط المفاهيم).

4.7. أدوات التقويم البديل Alternative assessment tools: وسائلُ جمع المعلومات عن أداء المتعلِّم، مثل: الاختبارات الكتابيَّة، والشفهيَّة، والعمليَّة، والواجبات المنزليَّة، وملحوظات المعلِّمين، كما تتمثَّل طرائق تسجيل معلومات التقويم (أدوات التقويم) في الآتي: (قائمة الرصد ـ سلالم التقدير ـ سجل وصف سير التعلُّم ـ السجل القصصي ـ الملاحظة ـ المقابلة الشخصيَّة ـ دراسة الحالة ـ التقارير الذاتيَّة ـ الاختبارات ـ الاستبانات ـ السجل التراكمي ـ تقارير المعلِّمين ـ سلالم الاتِّجاهات) (دعمس 2008، 61).

وتُعرِّفها الباحثة (إجرائياً) بأنَّها: الأدوات التي يطبِّقها المعلِّم لتقدير درجات المتعلِّمين والحكم على أدائهم، وفق ما يناسب الأساليب المُستخدمة من التقويم البديل، والتي تتمثَّل في: (قائمة الرصد ـ سلالم التقدير ـ سجل وصف سير التعلُّم ـ السجل القصصي).

8.الإطار النظري:

لمَّا كان التقويم البديل يستند إلى الأطر الفكريَّة التي تُطالب بوضع التقويم في سياق التعلُّم، فقد أصبحت أنشطة التقويم البديل تتماشى مع الأنشطة التعليميَّة وتتخلَّلها، ممَّا اقتضى استخدام الأساليب الملائمة لكلِّ مهمَّةٍ من المهام المراد تقويمها، فتعدَّدت وكثرت بذلك الأساليب تبعاً للمهارات التي توجَّه لها، ويمكن أن نشير إلى تلك الأساليب بإيجازٍ وفق الآتي:

- **أسلوب التقويم المعتمد على الأداء Performance - Based Assessment:** يتمثَّل أسلوب تقويم الأداء في عرضٍ عمليٍّ يُظهر من خلاله المتعلِّم مدى إتقانه للمهارات التي اكتسبها بعد دراسته لنتاجات التعلُّم المحدَّدة في الخطَّة الدرسيَّة، مبرزاً قدرته على توظيفها في مواقفَ حياتيَّةٍ، أو مشابهةٍ للمواقف التي سيقوم بها مستقبلاً، ويندرج تحت هذا الأسلوب الفعاليَّات الآتية:

– **الحديث Speech:** أي يقوم المتعلِّم بالتحدُّث شفوياً حول موضوعٍ معيَّنٍ، يُطلَب منه لإبراز مدى قدرته على تنظيم الأفكار وربطها بلغةٍ سليمةٍ وفصيحةٍ.

– **المناظرة Debate:** يقوم بها المتعلِّم لإثبات مدى قدرته على إثبات وجهة نظره إزاء موضوعٍ معيَّنٍ، وإبراز قدرته على الإقناع بتوظيف الأدلَّة والحجج والبراهين.

– **التقديم Presentation:** يعني أن يقوم المتعلِّم أو مجموعةٌ من المتعلِّمين بعملٍ مُحدَّدٍ، يُطلب إنجازه خلال مدَّةٍ زمنيَّةٍ مُحدَّدةٍ، بالاستعانة بالوسائل والتقنيَّات المُتاحة، كأن يقوم المتعلِّمون بتقديم عرضٍ مسرحيٍّ يعالج قضيةً معيَّنةً.

– **التنفيذ العملي Performance:** وهو أن يقوم المتعلِّم بتنفيذ عملٍ يُطلَب منه وفقَ معاييرَ محدَّدةٍ؛ كأن يقوم بصيانة جهاز الحاسوب لإصلاح عطلٍ معيَّنٍ.

– **المحاكاة Simulation:** أن يقوم المتعلِّم أو فريقٌ من المتعلِّمين بعمل منتجٍ مشابهٍ لمنتجٍ مُحدَّدٍ؛ وذلك لإبراز مدى قدرتهم على تنفيذ ذلك العمل.

- **المعرض Exhibition**: قيام المتعلِّمين بعرض إنجازاتهم في مكانٍ مُحدَّدٍ وفي زمنٍ معيَّنٍ؛ لإظهار مدى الإتقان ومستوى الأداء الذي وصلوا إليه.
- **لعب الدور Role-playing:** أن يقوم المتعلِّم بتقمُّص شخصيَّةٍ معيَّنةٍ، ينطق بلسانها، ويمثِّل حركاتها؛ لإيضاح فكرةٍ محدَّدةٍ، ولإظهار قدرته على تقديم أفكارٍ لحلِّ مشكلةٍ ما (الشقيرات، 2009، 260 ـ 261).

- **أسلوب ملفَّات الأعمال أو الإنجاز Portfolios**: هو تجميعٌ مركَّزٌ وهادفٌ لأعمال المتعلِّم يبيِّن جهوده وتقدُّمه، ويعتمد مشاركة المتعلِّم في اختيار ما يُعبِّر عن تقدُّمه في المجالات المختلفة وفقاً لميوله وقدراته، كما يعكس تأمُّلاته الذاتيَّة، ومن الممكن أن يكون الملف ورقيَّاً أو إلكترونيَّاً (مركز القياس والتقويم التربوي 2018، 39).

وقد كان ملفُّ الإنجاز ثمرةَ اقتراح بعض الباحثين، بأن يتمَّ تنظيم أنماط التقويم جميعها، مثل: قوائم الملاحظات، والمهام، والتفاعلات، والتفسيرات، في حقيبة إنجازٍ تزوَّد بسجلٍّ تطوُّريٍّ يتَّصف بالدقَّة والموثوقيَّة والتلقائيَّة، ممَّا يُعدُّ أكثر فائدةً على الصعيد التربوي من الأشكال الأخرى للتقويم التقليدي مثل الاختبارات (Pellegrino,*et al*,2001,p:8).

وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ مصطلح (ملفَّات الأعمال) من المفاهيم التي قد تثير الإرباك لدى المربيِّن؛ نظراً إلى أنَّه قد يختلط بمفهوم (حوافظ أوراق الطلبة Student Folders)، لذلك يُفضِّل البعض تسميته (بالصحائف الوثائقيَّة)، أو (حوافظ الأعمال)، أو الاحتفاظ بالمصطلح الإنكليزي (Portfolio)، إذ ثمَّة فروقٌ كبيرةٌ بين المصطلحين تتلخَّص في أنَّ ملفَّات الأعمال ليست وعاءً يحتوي على أعمال المتعلِّم جميعها خلال مدَّة دراسته، كما أنَّها لا تشتمل على أعمالٍ منتقاةٍ عشوائياً، بل يتمُّ انتقاؤها بعنايةٍ؛ لتقدِّم دليلاً على حدوث التعلُّم، وتبيِّن ما يستطيع المتعلِّم إنجازه في مجالٍ معيَّنٍ، لذلك فإنَّ انتقاء المتعلِّم لما يراه مناسباً من أعماله يجب أن يكون مستنداً إلى أقسامٍ مُحدَّدةٍ مُسبقاً، ويجب أن يكون مدركاً لخصائص الأدلَّة المناسبة، وأن يعدَّ محكَّات الحكم على كلِّ عملٍ من أعماله بمشاركة المعلِّم والأقران، إضافةً إلى تقديم أدلَّةٍ لانعكاساته أو تأمُّلاته الذاتيَّة في كلِّ الأعمال، مُتبعةً بتفسيره لمواءمة الأدلَّة، وكيف توصَّل إليها، والصعوبات التي واجهته في أثناء إنجازها، وكيف تغلَّب عليها، وماذا تعلَّم من أدائه لهذه الأعمال، إضافةً إلى المقارنة بين أعماله الجيِّدة، وأعماله الأقل جودةً، كما أنَّ محتويات ملفَّات الأعمال يجب أن تعكس ما تؤكِّده المناهج الدراسيَّة من مستوياتٍ ونواتجَ تعليميَّةٍ، وما تمَّ تعلُّمه من هذه المناهج (علَّام، 2004، 176 ـ 177).

- **أسلوب التقويم الذاتي Self- Evaluation**: يُعرَّف بأنَّه قدرة المتعلِّم على الملاحظة والتحليل، والحكم على أدائه، بالاعتماد على معاييرَ واضحةٍ، ثمَّ وضع الخطط لتحسين الأداء وتطويره بالتعاون المتبادَل بين المتعلِّم والمعلِّم (الفريق الوطني للتقويم، 2004، 85).

وأمَّا الأساليب المُتَّبعة لدى المتعلِّمين في ضوء أسلوب التقويم الذاتي فقد أشار إليها (علَّام، 2004، 213 ـ 216) في الآتي:

- **تحديد المستويات أو النواتج التعليميَّة:** ويعني تحديد المستويات أو النواتج التعليميَّة، وصياغتها صياغةً إجرائيةً واضحةً، وتركيز الأنشطة عليها.
- **إسهامات المتعلِّمين في تحديد المحكَّات:** وتشمل هذه المرحلة إتاحة الفرصة للمتعلِّمين لعقد مناقشاتٍ تتعلَّق بمحكَّات الأداء؛ للتوصُّل إلى محكَّاتٍ متَّفقٍ عليها، ثم يُطلَب منهم تطبيق هذه المحكَّات على أعمالهم، وأعمال أقرانهم، والحصول على تغذيةٍ راجعةٍ معلوماتيَّةٍ تفيد في تعريفهم بما فعلوه وما لم يفعلوه في أثناء التطبيق.

- **إتاحة الفرصة للمتعلِّمين للتصحيح الذاتي:** فالتغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلِّمون من مصادرَ متعدِّدةٍ، تكون فائدتها محدودةً ما لم تقدَّم لهم الفرصة المباشرة للتصحيح الذاتي، ويتمُّ ذلك من خلال تَمثُّل المتعلِّمين للمحكَّات وموازين التقدير الوصفيَّة المتعلِّقة بأداء مهمَّةٍ معيَّنةٍ، والاستناد إليها في التقويم الذاتي لأعمالهم.
- **ممارسة المتعلِّمين لأنشطةٍ انعكاسيَّةٍ:** فالتفكير الانعكاسي يُعدُّ جزءاً رئيساً من عمليَّة التعلُّم، ويمكن أن تشتمل هذه الأنشطة على أنشطةٍ تتعلَّق بتحديد الأهداف: وفي هذه الحالة يرشد المعلِّم المتعلِّمين إلى تقييم احتياجاتهم ووضع خططٍ لتحقيقها، كما تشتمل الأنشطة الانعكاسيَّة على انعكاساتٍ تتعلَّق بشكل النتاج النهائي: وفي هذه الحالة يُطلَب من المتعلِّمين التفكير في شكل أداءٍ أو نتاجٍ نهائيٍ معيَّنٍ، وتقويم جوانب قوَّتهم وضَعفهم.

وثمَّة مجموعةٌ من الأساليب التي تندرج ضمن أسلوب التقويم الذاتي، قد تمَّ تحديدها في دليل (مركز القياس والتقويم التربوي، 2018،21)، والتي يمكن تمثيلها في الآتي:

- **قائمة المراجعة والتقدير الذاتي:** وهي أداةٌ لمساعدة المتعلِّمين على تقويم أعمالهم؛ إذ يقوم المتعلِّم بنفسه بوضع إشارة (صح) لتحديد مدى تحقُّق محكَّات الأداء.
- **الاستبانات الذاتيَّة:** وهي الاستفتاءات الذاتيَّة، يُحدِّد فيها المتعلِّم درجة امتلاكه للعناصر أو المهارات.
- **إجراء الاختبارات ذاتيّاً:** ويكون ذلك من خلال رجوع المتعلِّم إلى الإجابات المُرفَقة في نهاية الكتاب والتأكُّد من إجاباته.
- **التقديرات الذاتيَّة:** يستخدم فيها المتعلِّم أدواتٍ جاهزةً موجودةً في المدرسة، أو على الشابكة (الإنترنت)؛ بهدف تحديد نقاط القوَّة لديه لتعزيزها، ونقاط الضَعف لمعالجتها.
- **الأسئلة التأمليَّة:** يقدِّم فيها المتعلِّمون تأمُّلاتِهم حول ما يتعلَّمون، أو ما تمَّ تعلُّمه.

ويُشار هنا إلى أنَّ (علَّام، 2004، 210) قد وضَّح أنَّ تلك الممارسات التي تندرج تحت أسلوب التقويم الذاتي يمكن أن تُقسَم إلى قسمين: فمنها ما يكون مرتبطاً بتحديد المستويات والمحكَّات المُستخدَمة من قبل المتعلِّمين، ومنها ما يكون من دون إشراك المتعلِّمين في تحديدها أو إبداء رأيهم فيها، ويمثِّل للممارسات التي لا تتضمَّن إشراك المتعلِّمين في إعداد المحكَّات في الآتي: (إجراء الاختبارات ذاتياً، والتقديرات الذاتيَّة، والأسئلة العاكسة).

- **أسلوب تقويم الأقران Peer Assessment:** يُعرَّف بأنَّه إجراءٌ ينظر من خلاله الفرد إلى منتج أو نتائج تعلُّم قرينه من حيث الكميَّة والمستوى والقيمة والنوع أو النجاح (Topping,1998:250).

ويرتبط تقويم الأقران بالتقويم الذاتي؛ إذ يتضمَّن قيام كلِّ طالبٍ بتقويم أعمال أقرانه، فيمكن لطالبين مثلاً تبادل التعيينات أو المهام أو الأعمال التي أدَّاها كلٌّ منهما، ويقوم كلٌّ منهما بتقويم جودة عمل الآخر أو دقَّته أو ملاءمته (علَّام، 2004، 211 ـ 212).

ويمكن تلخيص أساليب تقويم الأقران وفق الآتي:

- عرض الأعمال والمنجزات الفرديَّة أمام الأقران للنقاش، ففي هذا الأسلوب تغذيةٌ راجعةٌ للمتعلِّم لمراجعة أعماله وتحسينها.
- نظراً إلى الارتباط بين تقويم الأقران والتقويم الذاتي يمكن استخدام أساليب التقويم الذاتي نفسها، كما في قوائم المراجعة والتقدير، واستبانات تقويم الأقران في ضوء محكَّات الأداء ومعاييره.
- تقويم الأعمال الجماعيَّة للمناقشة؛ لتعزيز نقاط القوَّة، ومعالجة نقاط الضَعف (مركز القياس والتقويم التربوي، 2018، 22).

- **أسلوب الملاحظة Observation:** يعتمد التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلِّم، ووصفه وصفاً لفظياً، وهو تقويمٌ نوعيٌّ تُدوَّن فيه سلوكات المتعلِّم من قبل المعلِّم، أو المُرشد التربوي، أو الأقران، ويتطلَّب هذا النوع من التقويم تكرار الملاحظة خلال مدَّةٍ زمنيَّةٍ محدَّدةٍ، وتنويع مصادر المعلومات؛ للمساعدة على تعرُّف اهتمامات المتعلِّمين، وميولهم واتِّجاهاتهم، وتفاعلهم الاجتماعي مع زملائهم، ويعطي أسلوب الملاحظة دلائل مباشرةً على تعلُّم المتعلِّمين، وتشمل ما يستطيعون عمله، وما لا يستطيعون عمله (الفريق الوطني للتقويم، 2004، 68).

وتُقسَم الملاحظة إلى نوعين رئيسَين، هما:

- **الملاحظة البسيطة:** يتمُّ فيها رصد السلوكات البسيطة تلقائياً وعشوائياً في المواقف الحقيقيَّة، ومن دون تحديدٍ مُسبَقٍ لما سيتمُّ ملاحظته، وتُستخدَم في المواقف العارضة، وتكون السلوكات المُلاحظة قليلةً وسطحيةً.
- **الملاحظة المنظَّمة:** يتمُّ فيها رصد السلوكات حسب مخطَّطٍ مُعدٍّ مُسبقاً، ومن ملاحظٍ مُدرَّبٍ، وتُجرَى على مرَّاتٍ متعدِّدةٍ؛ أي في أوقاتٍ مختلفةٍ (المحاسنة، والمهيدات، 2009، 244).

وأمَّا أدوات جمع الملاحظة، فتتمثَّل أهميَّتها في ضمان موضوعيَّة التسجيل؛ لأنَّ الأداة التي يستخدمها الملاحظ تجعله يركِّز ملاحظاتِه على السلوك المطلوب والمُحدَّد في الأداة، وأكثر الأدوات استخداماً لتسجيل الملاحظات هي: (مقاييس التقدير، وقوائم المراجعة، والسجلَّات القصصيَّة)، وتعدُّ هذه السجلات أقلَّ تلك الأدوات استخداماً (أبو علاَّم، 2005، 274 ـ 276).

- **أسلوب المقابلة Interview:** تمثِّل المقابلة لقاءً مباشراً بين القائم بالمقابلة (المعلِّم) والشخص المقصود بها (المتعلِّم)؛ بهدف الحصول على معلوماتٍ عن موضوعٍ معيَّنٍ، من خلال استجاباتٍ لفظيَّةٍ، وتتميَّز المقابلة بأنَّها لا تقتصر على الاستجابات اللفظيَّة فحسب، بل يُضاف إليها الاتِّصال غير اللفظي، والذي يكون أحياناً أصدق تعبيراً عن المعنى، وتُصنَّف المقابلة وفق الأنواع الآتية:
  - **المقابلة المُحدَّدة:** تُطرَح فيها أسئلةٌ تتطلَّب إجاباتٍ دقيقةً ومُحدَّدةً؛ أي لا مجال لإضافة أسئلةٍ أخرى إليها.
  - **المقابلة غير المُحدَّدة:** تكون الأسئلة فيها غير محدَّدة الإجابة، ويمكن إضافة أسئلةٍ فرعيَّةٍ أخرى حسب الموقف.
  - **مقابلة محدَّدة ـ مفتوحة:** تكون الأسئلة فيها مزيجاً من النوعين السابقين.
  - **مقابلة فرديَّة:** تُجرَى بين المعلِّم والمتعلِّم؛ أي بين فريقَين، في كلِّ فريقٍ شخصٌ واحدٌ فقط.
  - **مقابلة جماعيَّة:** تُجرَى بين المعلِّم وعددٍ من المتعلِّمين، وبين متعلِّمٍ وعددٍ من المقوِّمين؛ أي إنَّها تتمُّ بين فريقَين، يتكوَّن كلُّ فريقٍ من شخصٍ أو أكثرَ (المحاسنة، والمهيدات، 2009، 266).
- **أسلوب التقويم بالخرائط Maps Assessment:** تُعدُّ كلٌّ من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل V من الأساليب الحديثة في التقويم، ويمكن توضيح نظام تقدير كلٍّ منهما في الآتي:
  - **خرائط المفاهيم:** هي نسيجٌ من المعلومات أعدَّه المتعلِّمون لتمثيل فهمهم للمفاهيم والعلاقات بين الأفكار، بحيث تُستخدَم خرائطُ المفاهيم لتقييم فهم المتعلِّمين للأفكار والعلاقات، ويتمُّ إعداد هذه الخريطة بكتابة المفهوم الأساسي، ووضعه في دائرةٍ وسط الصفحة، ثمَّ يُلاحَظ المتعلِّمون وهم يضعون كلماتٍ أو أفكاراً يربطونها بهذا المفهوم، ويتمُّ استخدام خريطة المفاهيم كأداة تقويمٍ من خلال مقارنة خريطة المتعلِّم بخريطةٍ نموذجيَّةٍ محكيَّةٍ، ومقارنة مكوِّنات خرائط المتعلِّمين (خليل، 2011، 412).

- **خرائط الشكل** V: تقوم خرائط الشكل v على تأكيد التفاعل بين الجانب المفاهيمي التفكيري والجانب الإجرائي العملي، وتُعرَّف بأنَّها: شكلٌ تخطيطيٌّ للعلاقة بين عناصر الجانب المفاهيمي التفكيري والجانب العملي الإجرائي بطريقةٍ تكامليَّةٍ تعكس طبيعة العلم وخصائصه، فهي أداةٌ جيدةٌ للتقويم وجديدةٌ، وسهلة التقدير، إضافةً إلى كونها موضوعيةً.

ويمكن استخدام هذا النوع من الخرائط في التقويم وفق تصميم خريطةٍ متكاملةٍ للشكل v، أو من خلال استكمال أحد جانبي خريطة الشكل v، بحيث يُعطى للمتعلِّم السؤال الرئيس، وأحد جوانب الخريطة الأيمن أو الأيسر، ثمَّ يُطلَب منه تكملة الجانب الآخر، أو من خلال استكمال جانبي الخريطة v، وفي هذه الحالة يُعطَى المتعلِّم السؤال الرئيس، ويُطلَب منه استكمال باقي مكوِّنات الخريطة (خليل، 2011، 412 ـ 413).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أنَّ خرائط المفاهيم أكثر ملاءمةً من خرائط الشكل v لتقويم المهارات اللغويَّة المختلفة؛ إذ إنَّ خرائط الشكل v تبدو أكثر ملاءمةً لتقويم المقرَّرات العلميَّة التي تقوم على التجارب والاستنتاج، في حين تبرز أهميَّة استخدام خرائط المفاهيم في التقويم اللغوي؛ لما لها من قدرةٍ على تكثيف المفاهيم وتنظيمها في ذهن المتعلِّم بسهولةٍ، فضلاً عن دورها في ترسيخ قواعد اللغة وجزئيَّاتها الدقيقة، سواء أكان ذلك في التدريس أم في التقويم؛ إذ يمكن من خلال رسم الخرائط تلخيص القواعد الكثيرة والمتشعِّبة لتبسيط تقديمها للمتعلِّمين، ومن ثمَّ تقويم فهمهم واستيعابهم لهذه الجزئيَّات من خلال وضعها على تقسيمات الخريطة، لذا اقتصرت الباحثة في دراستها لمعرفة المعلِّمين بأساليب التقويم بالخرائط على دراسة خرائط المفاهيم فحسب فضلاً عن خرائط الشكل v؛ إذ إنَّها أكثر ملاءمةً لأغراض البحث الحالي.

يتَّضح ممَّا سبق تعُّدد أساليب التقويم البديل واختلاف كيفيَّة تطبيقها، ذلك وفق ما يناسبها من مهمَّاتٍ مختلفةٍ، وتبعاً لطبيعة المادَّة الدراسيَّة والأنشطة التي تناسبها، ممَّا تطلَّب وجود أدواتٍ متعدِّدةٍ للتقويم البديل، فثمَّة أدواتٌ يمكن أن تناسب أساليبَ مُحدَّدةٍ، كما أنَّ هناك أدواتٍ تصلح لأن تُستَخدم في تقويم أكثر من أسلوبٍ، وتتمثَّل أبرز أدوات التقويم البديل في الآتي:

- **قائمة الرصد أو الشطب check list**: وهي مجموعةٌ من الفقرات أو العبارات التي تشير إلى خصائص أداءٍ تعليميٍّ، يتمُّ ترتيبها بقائمةٍ ترتيباً منطقياً، إذ ينطبق عليها أحد خيارين، مثل:(سلوك مرضٍ/ غير مرضٍ، أو نعم/ لا...)، وتتميَّز بسهولة إعدادها وتصحيحها (المحاسنة، والمهيدات، 2009، 262).

وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ هناك مصطلحاتٍ أخرى يطلقها الباحثون أيضاً على هذه الأداة، ومنها: (قائمة الجرد، وقائمة التقدير، وقائمة المراجعة)، إلَّا أنَّ أبرز تلك المصطلحات ـ وفقاً للمراجع والبحوث ـ مصطلحا:(قائمة الرصد، وقائمة الشطب).

- **سلالم التقدير rating scales** : مجموعةٌ من الفقرات التي تشير إلى المكوِّنات الفرعيَّة للمهارة أو السمة للكفاية التي هي قيد التقويم، وتُسمَّى عادةً بمؤشِّرات الأداء، التي تشكِّل بمجموعها الهدف أو المهارة الأكبر، ويتمُّ تقدير أداء المتعلِّم عليها على سلَّمٍ يتدرَّج من عدَّة مستوياتٍ، تبدأ من ثلاث فئاتٍ، وقد تمتدُّ إلى سبع فئاتٍ (المحاسنة، والمهيدات، 2009، 246 ـ 248).

وتتشابه قوائم الرصد مع مقاييس التقدير في مظهرها، إلَّا أنَّهما يختلفان في طريقة إصدار الأحكام، ففي مقاييس التقدير نحدِّد درجة ظهور السلوك أو تكراره، أمَّا في قوائم الرصد أو المراجعة فيُحكَم على السلوك أو الصفة بأنَّها موجودةٌ أو غير موجودةٍ، لذلك فإنَّ قوائم الرصد وسيلةٌ لتسجيل حدوث عملٍ ما أو انعدامه، فإذا كنَّا نريد تحديد درجة السلوك لا نستخدم قوائم الرصد، وإنَّما نستخدم مقاييس التقدير (أبو علَّام، 2005، 284)، وبذلك تكون قوائم الرصد مُقيَّدةً بخيارين فقط للدلالة على وجود السلوك أو انعدامه، في حين تتدرَّج سلالم التقدير الأخرى إلى مستوياتٍ متعدِّدةٍ للدلالة على مدى تكرار تلك السلوكات ودرجة امتلاكها.

ويُشار إلى الفرق بين استخدام الأداتين في مجال تعليم اللغات وتعلُّمها " بأنَّ أداة الرصد لا تصلح لتقويم مهارات الكتابة، أو مهارات فهم المقروء أو المسموع، وإنَّما تُستخدم لملاحظة سلوكات المتعلِّمين وأدائهم في مواقفَ محدَّدةٍ، مثل: (لعب الأدوار ـ المحاكاة ـ العرض التوضيحي)، إضافةً إلى بعض أنشطة المحادثة الشفويَّة، والأنشطة التي تقوم على مجموعاتٍ، إلَّا أنَّه لا يُمكن اعتمادها لتقييم موضوعٍ كتابيٍّ أو ورقةٍ بحثيَّةٍ يكتبها المتعلِّم، وإنَّما تُطبَّق في المواقف التي تتطلَّب سرعةً في تسجيل معلوماتٍ حول أداء المتعلِّمين، أمَّا إعداد سلالم التقدير فيجب أن يخضع إلى ما يمكن للمتعلِّم أداؤه في ضوء المستوى اللغوي؛ إذ إنَّ إعداد السلالم يتطلَّب تجزئة المهارات المقيسة حسب المستوى اللغوي والمهارة (طوبال علي، 2021، 172 ـ 173).

- **سجل وصف سير التعلُّم Learning Log**: هو تعبيرٌ مكتوبٌ يصف فيه المتعلِّم عمليَّة التعلُّم، يسمح للمتعلِّم بالتعبير عن رأيه حول خبراتٍ متنوِّعةٍ يمكن أن يكون قرأها أو شاهدها أو مرَّ بها في حياته الخاصَّة؛ إذ يعيد المتعلِّمون التفكير بخبرةٍ تعليميَّةٍ، أو نصٍّ قاموا بدراسته، ويكتبون رأيهم واستجاباتهم، وبذلك يتيح السجل للمتعلِّمين الفرصة للتوسُّع في التعبير عن انطباعاتهم الأوليَّة بحريَّةٍ، ويربطون تلك الخبرة مع الأنواع الأخرى من التعلُّم، ولا يعدُّ سجل وصف سير التعلُّم تحليلاً نقدياً أو تقريراً بحثياً، بل هو فرصةٌ للتعبير عن الآراء بطريقةٍ خاصَّةٍ وصحيحةٍ (العدوان، وداوود، 2016، 218 ـ 219).
- **السجل القصصيّ Anecdotal Record**: أداةٌ استطلاعيَّةٌ تختصُّ بملاحظة حادثةٍ أو ظاهرةٍ أو عمليَّةٍ أو لقطةٍ محدَّدةٍ تهمُّ التدريس والمنهج، ويمكن للسجلات القصصيَّة القيام بدورٍ فعالٍ في قياس التدريس؛ لتركيزها على ملاحظة حادثةٍ أو سلوكٍ واحدٍ، ممَّا يسمح للمعلِّم أو المقوِّم بممارسة الملاحظة الكافية لكلِّ ما يجري بخصوص موضوع التدريس الذي يتمُّ قياسه (حمدان 2018، 201).

وعلى الرغم من أنَّ الاستخدام الأساسي للسجلَّات كان في مجال التوافق الشخصي والاجتماعي، إلَّا أنَّه من الممكن استخدامها في مجالاتٍ أخرى من حياة المتعلِّم الدراسيَّة، كأن ندرس تطوُّر اهتمامه بمادَّةٍ دراسيَّةٍ معيَّنةٍ، فقد يُظهر المتعلِّم اهتماماً مفاجئاً بجانبٍ معيَّنٍ، ثمَّ يتغيَّر مرةً أخرى، وقد يحدث أن يجد المتعلِّم صعوبةً في مادَّةٍ، ثمَّ يتخلَّص لاحقاً من بعض الصعوبات (أبو علَّام 2005، 287).

يتبيَّن ممَّا تقدَّم أنَّ الفرق الرئيس بين السجل القصصي وسجل وصف سير التعلُّم يتمثَّل في أنَّ السجل القصصي يختصُّ بملاحظات المعلِّم حول المتعلِّمين وتقدُّم تعلُّمهم، في حين يتضمَّن سجل وصف سير التعلُّم الملاحظات التي يدوِّنها المتعلِّم عن تعلُّمه؛ لذا يُسمَّى السجل القصصي بسجل المعلِّم، وسجل وصف سير التعلُّم بسجلِّ المتعلِّم.

إنَّ تعدُّد أساليب التقويم البديل وأدواته يؤكِّد أهميَّة استخدامه في فصول تعليم اللغات الأجنبيَّة، فالمهارات اللغوية المتعدّدِة والأنشطة اللغويَّة التي تندرج تحت تلك المهارات تمثِّل حيِّزاً كبيراً لاستخدام تلك الأساليب والأدوات على تنوُّعها واختلاف طبيعتها، ذلك فضلاً عن المستويات اللغوية المتعدِّة، والتي تتيح أيضاً التدرُّج في تطبيق الأساليب والأدوات وفق ما يناسب المستوى اللغوي، وما يراعي كفاية المتعلِّمين.

9. دراساتٌ سابقةٌ:

1.9. دراساتٌ تناولت التقويم البديل.

1.1.9. دراسة المنَّاعي (Almnnai 1998)، البحرين، رسالة ماجستير، بعنوان: أثر التقويم الحقيقي بأدواته وإجراءاته في تطوير مهارات الكتابة باللغة الإنكليزيَّة كلغةٍ ثانيةٍ في المرحلة الابتدائيَّة.

Implication of authentic assessment on achievement: the effect of self-assessment on EFL writing skill at the intermediate level.

هدف البحث إلى معرفة أثر التقويم الحقيقي بأدواته وإجراءاته في تطوير مهارات اللغة الإنكليزيَّة بوصفها لغةً ثانيةً في المرحلة الابتدائيَّة بمملكة البحرين، وشملت عيِّنة البحث (60) طالبةً من مدرسة بنات يثرب الابتدائيَّة، واقتصرت المشاركة على فصلين تمَّ اختيارهما عشوائياً، وقد اتَّبع البحث المنهج التجريبي، واختير منهج الكتابة للصفِّ السادس الابتدائي ليكون محكَّاً للأداء.

وقد تنوَّعت أدوات التقويم الحقيقي للمجموعة التجريبيَّة، إذ استُخدم ملفُّ الإنجاز والملاحظة والأنشطة والتقويم الذاتي، وقد أظهرت النتائج نموَّ تحصيل طالبات المجموعة التجريبيَّة في مهارة الكتابة، وتفوُّقها على المجموعة الضابطة، فضلاً عن الاتِّجاهات الإيجابيَّة لدى الطالبات نحو مهارة الكتابة واللغة الإنكليزيَّة بوصفها لغةً ثانيةً.

2.1.9. دراسة داونينغ، (Downing 2012)، إسبانيا، بحثٌ منشورٌ بدوريةٍ علميَّةٍ محكَّمةٍ، بعنوان: تطوير كفاية المحادثة بأكثر من لغةٍ من خلال التقويم الأصيل والتقويم الذاتي: دراسة حالة.

The development of plurilingual competence through authentic assessment and self-assessment: case research.

هدف البحث إلى تقديم دراسة حالةٍ للتقويم الأصيل حول المتعلِّمين الذين يدرسون مقرراً إلكترونيّاً بلغاتٍ متعدِّدةٍ، وذلك من خلال استخدام المتعلِّمين (أوراق العمل) بوصفه أسلوباً من أساليب التقويم الأصيل، وقد تكوَّن سياق التعلُّم من برنامج لتعليم اللغات من خلال بيئةٍ افتراضيَّةٍ، واستُخدمَت أوراق الأعمال للتقويم الذاتي، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى فهم المتعلِّمين للغاتٍ متعدِّدةٍ، وقد طُلب من المتعلِّمين التأمُّل في قضايا عدةٍ، مثل: تجاربهم اللغويَّة، وثقافاتهم الحياتيَّة، وتقويمهم الذاتي لإتقان اللغات التي يعرفونها.

وقد أظهرت نتائج البحث إيجابيَّة تجربة التقويم الذاتي لدى المتعلِّمين من خلال أوراق الأعمال في تنمية الكفاية اللغويَّة، إضافةً إلى كونها قد ساعدتهم على تحديد الأساليب اللغويَّة اللازمة لعمليَّة الفهم.

3.1.9. دراسة الحسيني (2016)، فرنسا، بحثٌ منشورٌ بدوريَّةٍ علميَّةٍ مُحكَّمةٍ، بعنوان: أدوات تقويم الكفاءة اللغويَّة لدى الناطقين بغير العربيَّة: إشكالات وبدائل علميَّة" الاختبارات وملفُّ الإنجاز نموذجاً".

هدف البحث إلى تقديم مشروع أداةٍ لتقويم المتعلِّمين في مختلف المهارات اللغويَّة والوضعيَّات الإنجازيَّة، وتقديم ملفِّ الإنجاز كأداةٍ لتتبُّع إنجازات المتعلِّم، واعتماد الملفِّ في تنظيم عمليَّة التقويم، وتزويد مدرِّسي العربيَّة بأداةٍ تقويميَّةٍ لتتبُّع مسار المتعلِّمين.

اعتمد البحث المنهج الوصفي، والبحث الإجرائي الميداني، باعتماد نتائج دراسة الوثائق وعيِّنةٍ من الاختبارات والتقويمات، وصيغ ممارساتها؛ لسدِّ حاجة المدرِّسين لملفِّ إنجازٍ يحقِّق التقويم الشامل للمتعلِّم.

وكان من أبرز النتائج التي توصَّلت إليها الباحثة، تأكيد أهميَّة ملفِّ الإنجاز في صيغتَيه الورقيَّة والرقميَّة، إذ عدَّته الباحثة من ضمن أولويَّات تجديد التعامل مع تدريس اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها؛ كونه أداةً تقويميَّةً لتتبُّع عمل المتعلِّم ومواكبته في مسار تعلُّمه بوتيرةٍ متواصلةٍ وموضوعيَّةٍ ومنظَّمةٍ، تشمل جميع جوانب التعلُّم لدى المتعلِّم.

2.9. دراساتٌ ذات صلةٍ بمعرفة المعلِّمين بأساليب التقويم.

1.2.9. دراسة زناتي عبد الله (2013)، الإمارات العربيَّة المتَّحدة، بحثٌ منشورٌ بدوريةٍ علميَّةٍ محكَّمةٍ، بعنوان: معايير معلِّم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالميَّة والحاجات التدريبيَّة للمعلِّمين(عرباً أو ناطقين بغير العربيَّة) إليها.

هدف البحث إلى تحديد معايير معلِّم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها الكبار في ضوء المعايير العالميَّة، وتحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمعلِّمين، وقد اتَّبع البحث المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة قائمةً مُحكَّمةً بالمعايير المُقترَحة لمعلِّم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالميَّة، واستبانةً لتحديد الاحتياجات.

وتوصَّل البحث إلى مجموعةٍ من المعايير لمعلِّم العربيَّة للناطقين بغيرها والتي أُتبِعَت بمؤشِّراتها، أمَّا أبرز النتائج في مجال الاحتياجات التدريبيَّة التي تتَّصل بمجال التقويم، فقد أبرزت النتائج أنَّ أعلى نسبة احتياجاتٍ لدى المعلِّمين في مجال التقويم أن يحدِّد أغراض التقويم التكويني والنهائي، وأن يصمِّم أدواتٍ للتقويم التكويني والنهائي، وأن يصمِّم أدواتٍ لقياس القدرة على تخطيط عرضٍ تقديميٍّ وتنفيذه شفهياً أو كتابياً، وأن يقدِّر كليّاً وتفصيليّاً عمليَّات تخطيط الأداءات اللغويَّة الشفهيَّة والكتابيَّة وكيفيَّة تنفيذها.

2.2.9. دراسة حسين (2017 ـ 2018)، سورية، أطروحة دكتوراه، بعنوان: تحليل اختبارات تحديد المستوى لمتعلِّمي العربيَّة الناطقين بغيرها وتقويمها: دراسة تحليليَّة وصفيَّة في مراكز تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في سورية.

هدف البحث إلى تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمدرِّسي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، وتقصي أثر متغيِّري الجنس وسنوات الخبرة في تقدير درجات هذه الاحتياجات، واتَّبع البحث المنهج الوصفي، وقامت الباحثة بتطبيق استبانةٍ لتحديد تلك الاحتياجات على عيِّنةٍ من المدرِّسين في معاهد تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها في محافظة دمشق، وتمَّ تصنيف هذه الاحتياجات ضمن محورين، وهما: (طرائق التدريس، والتقويم).

وقد أظهرت نتائج البحث أنَّ الاحتياجات التدريبيَّة لمدرِّسي اللغة العربيَّة كانت بدرجةٍ عاليةٍ، كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في درجة تقدير أفراد عيِّنة البحث لاحتياجاتهم التدريبيَّة تُعزى لمتغيِّري جنس المدرِّس وعدد سنوات خبرته.

3.2.9. دراسة الشمري (2018)، الأردن، بحثٌ منشورٌ بدوريةٍ علميَّةٍ محكَّمةٍ، بعنوان: تقييم واقع امتلاك وممارسة معلِّمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدارس التابعة لمنطقة حائل.

هدف البحث إلى تعرُّف درجة امتلاك معلِّمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل ومدى ممارستهم لها في المدارس الحكوميَّة الخاصَّة بمنطقة حائل، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد استبانتين: الأولى لقياس امتلاك المعلِّمين لاستراتيجيات التقويم البديل، والثانية لقياس ممارستهم لها، وتكوَّنت عيِّنة البحث من (185) معلماً من معلِّمي الصفوف الأولى بمنطقة حائل.

وقد توصَّلت نتائج البحث إلى أنَّ المتوسِّط الحسابي لدرجة امتلاك معلِّمي الصفوف الأولى في منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل كان بدرجةٍ متوسِّطةٍ؛ إذ بلغ (6.37)، أمَّا درجة ممارسة المعلِّمين لاستراتيجيات التقويم البديل فقد بلغت (3.83)؛ أي بدرجةٍ مرتفعةٍ، كما أظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في درجة امتلاك المعلِّمين لمهارات التقويم البديل تعزى لمتغيِّر الخبرة لصالح فئة الخبرة (6 ـ 10 سنوات)، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ تعزى لمتغيِّر الخبرة التدريسيَّة في درجة الممارسة ككل، وعدم وجود علاقةٍ إيجابيَّةٍ دالة إحصائيّاً بين امتلاك معلِّمي الصفوف الأولى للتقويم البديل وممارستهم له في مدارس منطقة حائل.

4.2.9. دراسة علي (2024)، سورية، بحثٌ منشورٌ بدوريةٍ علميَّةٍ محكَّمةٍ، بعنوان: واقع عمليَّة التقويم في المدارس من وجهة نظر معلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

هدف البحث إلى تعرُّف واقع عمليَّة التقويم في المدارس من وجهة نظر معلِّمي الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ومعرفة مدى الاهتمام بعمليَّة التقويم وإجراءاتها، والمعوِّقات التي تواجهها، وتقديم مقترحاتٍ لتحسين واقع عمليَّة التقويم، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق استبانةٍ مكوَّنةٍ من (30) عبارةً توزَّعت في أربعة مجالاتٍ على عيِّنة البحث، والتي بلغ عدد أفرادها (335) معلِّمةً ومعلِّماً. وتوصَّلت نتائج البحث إلى موافقة أفراد العيِّنة بدرجةٍ كبيرةٍ جداً على مجالات الاستبانة الآتية: (مجال واقع التقويم ـ مجال الاهتمام بعمليَّة التقويم ـ مجال إجراءات عمليَّة التقويم)، في حين تفاوتت درجة موافقتهم على بنود (مجال معوِّقات التقويم) بين الضعيفة والمتوسِّطة والكبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسِّط درجات أفراد عيِّنة البحث حول مجالات الاستبانة تبعاً لمتغيِّر الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسِّط درجات أفراد العيِّنة على مجال إجراءات عمليَّة التقويم تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي، وبيَّنت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسِّط درجات أفراد عيِّنة البحث حول واقع عمليَّة التقويم تعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة.

3.9. التعليق على الدراسات السابقة:

1.3.9.أثبتت نتائج الدراسات التي تناولت توظيف التقويم البديل في تعليم اللغات الأجنبيَّة إيجابيَّة تجربة التقويم البديل في تنمية الكفاية اللغويَّة لدى المتعلِّمين، وإيجابيَّة اتِّجاهاتهم نحو استخدام أساليبه.

2.3.9. بيَّنت نتائج الدراسات السابقة أنَّ احتياجات معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها إلى أساليب التقويم وأدواته كانت بنسبةٍ مرتفعةٍ، ممَّا يؤكِّد أهمَّية العمل على تتبُّع مستوى معرفة المعلِّمين بتلك الأساليب والأدوات بدقَّةٍ.

4.9. مواضع الإفادة من الدراسات السابقة:

1.4.9. الاطِّلاع على أدبيَّات الدراسات السابقة، والإفادة منها في كتابة الخلفيَّة النظريَّة للبحث.

2.4.9. الاطِّلاع على أدوات الدراسات السابقة والإفادة منها في بناء أداة البحث.

10. منهج البحث وأداته:

اتَّبع البحث المنهج الوصفي؛ لملاءمته لأغراض البحث وأهدافه، وأمَّا أداته فقد تمثَّلت في استبانةٍ تكوَّنت من (60) بنداً في صورتها الأخيرة، وقد تمَّ إعداد الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدبيَّات التربويَّة ذات الصلة بموضوع البحث؛ لاستقصاء الفقرات الملائمة لكلِّ بعدٍ من أبعادها، ومن ثمَّ نُظِّمت فقراتها لتحديد درجة معرفة المعلِّمين بأساليب التقويم البديل وأدواته وفق مقياسٍ خماسيٍّ على النحو الآتي: (كبيرة جداً ـ كبيرة ـ متوسِّطة ـ منخفضة ـ معدومة)، ثمَّ تحقَّقت الباحثة من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها على مجموعةٍ من الأساتذة المختصِّين في المجالات الآتية: (المناهج وطرائق التدريس ـ القياس والتقويم ـ تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها)، ثمَّ أُجريَت التعديلات اللازمة وفقاً لآرائهم ومقترَحاتهم، والتي تمثَّلت في حذف المحور الثالث من الاستبانة، والمتمثِّل في توظيف أدوات التقويم البديل وفق ما يلائم كلَّ أسلوبٍ من أساليب التقويم البديل؛ بحيث أُعدَّت الاستبانة في صورتها الأوليَّة وفق ثلاثة محاور، ثمَّ تمَّ الاقتصار على محورين فقط في ضوء ملاحظات المحكِّمين، وقد تمثَّل أوَّلهما في أساليب التقويم البديل، والثاني في أدوات التقويم البديل. كما تمَّ التحقُّق من صدق الاستبانة بطريقة الاتِّساق الداخلي، من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة مع بعضها بعضاً، وبين محاور الاستبانة والدرجة الكليَّة.

الجدول (1): نتائج معاملات الارتباط بين كل بند من بنود أسلوب تقويم الأداء مع المحور الذي ينتمي إليه

تقويم الأداء		
البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	.865**	.000
2	.903**	.000
3	.870**	.000
4	.787**	.000
5	.827**	.000
6	.772**	.000

الجدول (2): نتائج معاملات الارتباط بين كل بند من بنود أسلوب ملفَّات الأعمال مع المحور الذي ينتمي إليه

ملفَّات الأعمال		
البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
7	.618**	.000
8	.822**	.000
9	.884**	.000
10	.877**	.000
11	.930**	.000
12	.872**	.000

الجدول (3): نتائج معاملات الارتباط بين كل بند من بنود أسلوب تقويم الأقران مع المحور الذي ينتمي إليه

تقويم الأقران		
البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
13	.896**	.000
14	.690**	.000
15	.880**	.000
16	.836**	.000
17	.865**	.000
18	.833**	.000

الجدول (4): نتائج معاملات الارتباط بين كل بند من بنود أسلوب التقويم الذاتي مع المحور الذي ينتمي إليه

التقويم الذاتي		
البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
19	.868**	.000
20	.936**	.000
21	.874**	.000
22	.825**	.000
23	.911**	.000
24	.850**	.000

الجدول (5): نتائج معاملات الارتباط بين كل بند من بنود أسلوب الملاحظة مع المحور الذي ينتمي إليه

الملاحظة		
البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
25	.865**	.000
26	.865**	.000
27	.930**	.000
28	.908**	.000
29	.896**	.000
30	.830**	.000

الجدول (6): نتائج معاملات الارتباط بين كل بند من بنود أسلوب المقابلة مع المحور الذي ينتمي إليه

المقابلة		
البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
31	.864**	.000
32	.900**	.000
33	.932**	.000
34	.878**	.000
35	.890**	.000
36	.920**	.000

الجدول (7) نتائج معاملات الارتباط بين كل بند من بنود أسلوب خرائط المفاهيم مع المحور الذي ينتمي إليه

خرائط المفاهيم		
البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
37	.868**	.000
38	.918**	.000
39	.924**	.000
40	.946**	.000
41	.877**	.000
42	.886**	.000

يتَّضح من الجداول السابقة أنَّ معاملات ارتباط بنود أساليب التقويم البديل جميعها مع محورها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ممَّا يحقِّق درجةً مرتفعةً من الاتِّساق الداخلي.

الجدول (8): نتائج معاملات الارتباط بين كل بند من بنود أدوات التقويم مع المحور الذي ينتمي إليه

قائمة الرصد			سلالم التقدير			سجل سير التعلم			السجل القصصي		
البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
43	.944**	.000	47	.950**	.000	52	.955**	.000	56	.870**	.000
44	.935**	.000	48	.949**	.000	53	.963**	.000	57	.865**	.000
45	.948**	.000	49	.958**	.000	54	.974**	.000	58	.940**	.000
46	.905**	.000	50	.982**	.000	55	.946**	.000	59	.853**	.000
			51	.892**	.000				60	.839**	.000

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ معاملات ارتباط بنود أدوات التقويم البديل جميعها مع محورها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ممَّا يحقِّق درجةً مرتفعةً من الاتِّساق الداخلي.

الجدول (9): نتائج ارتباط محاور الاستبانة مع الدرجة الكليَّة

أبعاد المحاور		تقويم الأداء	ملفات الأعمال	تقويم الأقران	التقويم الذاتي	الملاحظة	المقابلة	خرائط المفاهيم	قائمة الرصد	سلالم التقدير	سجل التعلم	السجل القصصي	الكلي
تقويم الأداء	ارتباط بيرسون	1	.799**	.797**	.812**	.749**	.894**	.821**	.822**	.860**	.743**	.792**	.916**
	مستوى الدلالة		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
ملفات الأعمال	ارتباط بيرسون	.799**	1	.798**	.738**	.838**	.821**	.782**	.743**	.778**	.815**	.783**	.897**
	مستوى الدلالة	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
تقويم الأقران	ارتباط بيرسون	.797**	.798**	1	.906**	.837**	.822**	.820**	.688**	.704**	.783**	.743**	.895**
	مستوى الدلالة	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
التقويم الذاتي	ارتباط بيرسون	.812**	.738**	.906**	1	.846**	.850**	.774**	.743**	.757**	.760**	.708**	.895**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
الملاحظة	ارتباط بيرسون	.749**	.838**	.837**	.846**	1	.841**	.782**	.623**	.720**	.765**	.676**	.878**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
المقابلة	ارتباط بيرسون	.894**	.821**	.822**	.850**	.841**	1	.874**	.864**	.929**	.822**	.853**	.967**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
خرائط المفاهيم	ارتباط بيرسون	.821**	.782**	.820**	.774**	.782**	.874**	1	.734**	.787**	.805**	.823**	.911**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
قائمة الرصد	ارتباط بيرسون	.822**	.743**	.688**	.743**	.623**	.864**	.734**	1	.919**	.757**	.777**	.872**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
سلالم التقدير	ارتباط بيرسون	.860**	.778**	.704**	.757**	.720**	.929**	.787**	.919**	1	.770**	.792**	.911**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
سجل التعلم	ارتباط بيرسون	.743**	.815**	.783**	.760**	.765**	.822**	.805**	.757**	.770**	1	.837**	.890**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
السجل القصصي	ارتباط بيرسون	.792**	.783**	.743**	.708**	.676**	.853**	.823**	.777**	.792**	.837**	1	.884**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
الكلي	ارتباط بيرسون	.916**	.897**	.895**	.895**	.878**	.967**	.911**	.872**	.911**	.890**	.884**	1
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكليَّة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ممَّا يحقِّق درجةً مرتفعةً من الاتِّساق الداخلي.

وأمَّا ثبات المقياس فقد استُخرِجَ بطريقتين، الأولى: طريقة الاتِّساق الداخلي بدلالة الفقرة من خلال استخدام معاملة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (990.)، والثانية: هي الثبات بالتنصيف، وقد بلغ معامل الثبات (994.)، ممَّا يدلُّ على معامل ثباتٍ جيِّدٍ ومناسبٍ لأغراض البحث.

الجدول (10): قيم معاملات الثبات وطرائق استخراجها

عدد البنود	ثبات ألفا كرونباخ	الثبات بالتنصيف
60	.990	.994

كما تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة وفق معاملة ألفا كرونباخ بين (910. ـ 971.)، ممَّا يدلُّ على معاملات ثباتٍ جيِّدةٍ ومناسبةٍ لأغراض البحث لأبعاد الاستبانة جميعها.

الجدول (11): قيم معاملات الثبات لكلِّ بعدٍ من أبعاد محوري الاستبانة وفق معاملة ألفا كرونباخ

	ثبات ألفا كرونباخ										
	أساليب التقويم البديل							أدوات التقويم البديل			
	تقويم الأداء	ملفات الأعمال	تقويم الأقران	التقويم الذاتي	الملاحظة	المقابلة	خرائط المفاهيم	قائمة الرصد	سلالم التقدير	سجل التعلم	السجل القصصي
عدد البنود	.913	.912	.910	.938	.941	.950	.955	.938	.965	.971	.912
	6	6	6	6	6	6	6	4	5	4	5

11. مجتمع البحث وعيِّنته:

يتألَّف مجتمع البحث من العاملين في مجال تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها من معلِّمين حاليِّين في (المعهد العالي للغات) بجامعة دمشق والبالغ عددهم (5) معلِّمين، ومعلِّمات معهد (تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها) التابع لوزارة التربية السوريَّة البالغ عددهم (11) معلِّمةً، وباحثين من طلبة الماجستير والدكتوراه في (قسم تعليم اللغة العربيَّة في المعهد العالي للغات)، والبالغ عددهم ـ وفق إحصائيَّة المعهد العالي للغات ـ (79) طالباً في مرحلة الماجستير، إضافةً إلى (22) طالباً في مرحلة الدكتوراه.

أمَّا عيِّنة البحث فقد بلغ عددها (56) معلِّماً ومعلِّمةً، تمَّ اختيارهم بطريقة العينة الملائمة أو الميسَّرة، والتي "تعدُّ أكثر أنواع العيِّنات انتشاراً في بحوث اللسانيَّات التطبيقيَّة، بحيث يكون المعيار الأساسي في اختيار العينة مدى ملاءمتها للباحث؛ إذ يتمُّ اختيار عيِّنة البحث إذا كانت تحقِّق المعايير العلميَّة للدراسة، مثل القرب الجغرافي، والتوفُّر في أوقاتٍ معيَّنةٍ، وسهولة الوصول إليها، ورغبة المبحوث في المشاركة" (الشويرخ، 2023، 71 ـ 72)، إذ قامت الباحثة بتوزيع (82) استبانةً استردَّت منها (56) إجابةً، وقد وُزِّعت الاستبانة على معلِّمي المعهدَين المشار إليهما سابقاً، وإلى من تمكَّنت الباحثة من الوصول إليهم من طلبة الدراسات العليا المسجَّلين حالياً في المعهد العالي للغات، وقد توزَّعت عيِّنة البحث وفق الآتي:

الجدول (12) توزُّع أفراد عيِّنة البحث تبعاً لمتغيِّراته

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	24	42.9
	أنثى	32	57.1
المؤهِّل العلمي	دبلوم	6	10.7
	ماجستير	25	44.6
	دكتوراه	25	44.6
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	23.2
	من 5 إلى 10سنوات	19	33.9
	أكثر من 10 سنوات	24	42.9

12.متغيِّرات البحث:

بما أنَّ البحث قد اتَّبع المنهج الوصفي ليس هناك متغيِّرٌ مستقلٌّ ومتغيِّراتٌ تابعةٌ له، وإنَّما ثمَّة مجموعةٌ أخرى من المتغيِّرات قد أخذ بها البحث وضبط أثرها في تفسير نتائجه، والتي تمثَّلت في الآتي:

- متغيِّر الجنس: (ذكور ـ إناث).
- متغيِّر المؤهِّل العلمي: اشتمل على الدرجة العلميَّة لمعلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، الذين أجابوا عن استبانة البحث، وقد توزَّعوا وفق الآتي: (دبلوم ـ ماجستير ـ دكتوراه).
- متغيِّر سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات ـ من 5 إلى 10 سنوات ـ أكثر من 10 سنوات).

13.نتائج البحث ومناقشتها:

1.13. نتائج أسئلة البحث:

هدف البحث إلى تعرُّف درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأساليب التقويم البديل وأدواته، وتحديد أثر متغيِّرات: (الجنس، والمؤهِّل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) في تقدير النتائج، وبعد عمليَّة جمع البيانات، وتحليلها إحصائياً باستخدام الرزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS)، توصَّل البحث إلى النتائج الآتية:

1.1.13.نتائج السؤال الأوَّل: ما درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأساليب التقويم البديل؟

الجدول (13): نتائج المحور الأوَّل المتمثِّل في أساليب التقويم البديل

الأسلوب	المتوسط	الانحراف معياري	النسبة المئوية	الترتيب	التقدير
تقويم الأداء	23.4286	4.35204	78.06	3	مرتفع
ملفات الأعمال	22.0357	4.75572	73.43	6	مرتفع
تقويم الأقران	23.8214	4.19136	79.4	1	مرتفع
التقويم الذاتي	23.4643	4.54858	78.2	2	مرتفع
الملاحظة	22.6964	5.15194	75.63	4	مرتفع
المقابلة	22.3214	5.62820	74.4	5	مرتفع
خرائط المفاهيم	21.4464	5.65016	71.46	7	مرتفع

يتبيَّن من الجدول السابق أنَّ درجة معرفة المعلِّمين بأساليب التقويم البديل كانت مرتفعةً، وقد كان تقويم الأقران في مقدِّمة الأساليب كلّها، كما كانت الدرجات الأقل لمعرفة المعلِّمين بأسلوب خرائط المفاهيم.

وقد يُعزى ذلك لاهتمام المعلِّمين بتطبيق أسلوب تقويم الأقران في تعليم اللغات وتعلُّمها، لما له من أهميَّةٍ بالغةٍ في تعليم اللغات وتعلُّمها، والتي تتمثَّل في آثاره النفسيَّة في المتعلِّمين، بتخفيف القلق والخجل من تعلُّم اللغات الأجنبيَّة، وتعزيز التواصل فيما بينهم، فضلاً عن تدريبهم على تحمُّل مسؤوليَّة التعلُّم،" إذ يمثِّل تقويم الأقران جزءاً من عمليَّة التواصل الاجتماعي بصفةٍ عامَّةٍ، فكثير من المهارات والأداءات يتمُّ تعلُّمها واكتسابها بصورةٍ غير مباشرةٍ نظاميَّةٍ خلال عمليَّة التواصل، ويؤدِّي التقويم البديل دوراً مهمَّاً في ترسيخها واكتسابها، وهذا النوع من التقويم يبقى خارج سيطرة المعلِّم في كثير من الأحيان، ولكن يمكن تحويله والاستفادة منه بشكلٍ رسميٍّ ونظاميٍّ، عن طريق توظيفه في تقويم مهارات القراءة والكتابة منهجيَّاً، وعلى ضوء معاييرَ صحيحةٍ للحكم على جودة المنتج... وأن تتمَّ هذه العمليَّة تحت مراقبة المعلِّم وتوجيهه، واستناداً إلى معاييرَ علميَّةٍ صحيحةٍ للحكم على الأداء" (البصيص 2011، 220).

وقد كانت المرتبة الثانية لأسلوب التقويم الذاتي، مع الإشارة إلى تقارب النسب المئويَّة لأسلوبي التقويم الذاتي وتقويم الأقران، وعلى الرغم من التشابه الكبير بين التقويم الذاتي وتقويم الأقران، إلَّا أنَّ الدرجات الأعلى كانت لتقويم الأقران، فمن الخصائص المشتركة المميَّزة للتقويم الذاتي وتقويم الأقران بأنَّهما يُشرِكان المتعلِّمين في تحديد المحكَّات؛ بغرض تطبيقها على أعمالهم، فضلاً عن تَمكُّنهم من استخدام الأدوات الخاصَّة بالتقويم البديل، ولكن من المرجَّح أنَّه لايزال لدى المعلِّمين بعض المخاوف من اعتماد المتعلِّمين كلياً على أنفسهم وتقليص دور المعلِّم في تطبيق أسلوب التقويم الذاتي.

كما تمثَّلت المرتبة الثالثة في أسلوب تقويم الأداء، وقد يكون من الغريب ـ برأي الباحثة ـ ألَّا يحظى أسلوب تقويم الأداء في المرتبة الأولى؛ لأنَّه الأسلوب الذي يُظهر أداء المتعلِّمين أمام المعلِّم بظروفٍ حقيقيَّةٍ، " فتقويم الأداء يطلب أن يظهر المتعلِّم بوضوح، أو يبرهن، أو يقدِّم أمثلةً، أو تجاربَ، أو نتاجاتٍ، أو غير ذلك، تتَّخذ دليلاً على تحقيقه مستوىً تربوياً، أو هدفاً تعليميّاً معيّناً" (علام 2004، 105)، كما أنَّ الأنشطة الأدائيَّة تعدُّ جوهر الممارسات التقويميَّة اليوم وفقاً للاتِّجاهات الحديثة في التقويم، بحيث لم تعد تقتصر تلك الأنشطة على الأسئلة الموضوعيَّة والمقاليَّة (طوبال علي، وآخران، 2022، 218).

فمن المفترض أن يكون المعلِّم أكثر اطمئناناً لهذا النوع من التقويم، وأن يجد فيه مصداقيَّةً فضلاً عن الأساليب الأخرى، ولكن من المرجَّح أن تكون صعوبة تطبيقه قد جعلت أسلوبي تقويم الأقران والتقويم الذاتي يتقدَّمان عليه من حيث المرتبة؛ لأنَّ مهارات الأداء تتطلَّب من المتعلِّم أداء مهمَّاتٍ حقيقيَّةٍ واقعيَّةٍ، ممَّا يتطلَّب جهداً ووقتاً للتحضير لها من قبل المعلِّم، فضلاً عن تنوُّع مهام الأداء وإجراءات تطبيقها، وصعوبة تقدير درجات المتعلِّمين بها،" فاختبارات الأداء تتمُّ فيها محاكاة الموقف الطبيعي بدرجةٍ أكبر ممَّا تسمح به الورقة والقلم، إلَّا أنَّ استخدامها أصعب من استخدام المعلومات؛ لأنَّها تتطلَّب وقتاً أطول لإعدادها وإجرائها، كما أنَّ تقدير درجاتها كثيراً ما يكون ذاتياً ومرهقاً" (أبو علَّام 2005، 265).

ولكن يمكن القول إنَّ هذه الأساليب الثلاثة: (تقويم الأقران ـ التقويم القائم على الأداء ـ التقويم الذاتي)، والتي جاءت في المراتب الأولى وفقاً لنتائج البحث كانت بنسبٍ متقاربةٍ، ممَّا يرجِّح أهميَّتها لدى معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، وسعة اطِّلاعهم بها.

وقد كانت المرتبة الرابعة لأسلوب الملاحظة، ثمَّ الخامسة لأسلوب المقابلة بنسبٍ متقاربةٍ، فعلى الرغم من أنَّ أسلوب الملاحظة من الأساليب التي يعتمدها أيُّ مدرِّس في أثناء التدريس، إضافةً إلى أهميَّة استخدامها في الاتِّجاهات الحديثة بالتقويم وفاعليَّتها، ولكن لم يجد المعلِّمون أنَّها في مقدِّمة أساليب التقويم، فربَّما الملاحظة التي اعتاد المعلِّمون تطبيقها ليست إلَّا الملاحظة التلقائيَّة غير المنظَّمة، والتي تختلف عن الملاحظة المنظَّمة في مواقفَ تجريبيَّةٍ مضبوطةٍ بوصفها أسلوباً من أساليب التقويم البديل، أو من الممكن أن تكون الملاحظة صعبة التطبيق في ظلِّ ظروفٍ محدَّدةٍ، كأعداد المتعلِّمين الكبيرة ضمن حجرة الدرس، ممَّا قلَّل من اهتمام المعلِّمين بهذا الأسلوب، على الرغم من فاعليَّته التي أثبتتها الدراسات السابقة، ومنها دراسة المناعي (1998) التي بيَّنت فاعليَّة أسلوب الملاحظة في تنمية الكفاية اللغويَّة لدى متعلِّمات اللغة الإنكليزيَّة.

كما من الممكن أن يكون لدى المعلِّمين بعض المخاوف من استخدام أسلوب الملاحظة؛ لأنَّ الملاحظة تتيح إمكانيَّة تحيُّز الملاحِظ أو المعلِّم عند تسجيله لجوانب السلوك المطلوب، لذا قيل: "إنَّ الملاحظة تحتاج إلى كفاياتٍ مُحدَّدةٍ قد لا تتوافر في الملاحِظ، لذلك فإنَّ استخدامها يحتاج إلى معلِّمٍ مُدرَّبٍ...فلا بدَّ من أن يتوافر لديه الوعي بطبيعة أسلوب الملاحظة، من حيث تعدُّد الأخطاء وواقعيَّة المعلومات، والوعي بالسمات الملاحظة والعلاقة بينها، والدقَّة في تحديد السلوكات المراد ملاحظتها، والقدرة على الجمع بين الملاحظة والتسجيل" (المحاسنة، والمهيدات، 2009، 245).

وأمَّا أسلوب المقابلة الذي يلي الملاحظة فهو أقلُّ الأساليب انتشاراً واستخداماً في التقويم، فقد يستبدل المعلِّمون الاختبارات الشفهيَّة واختبارات الأداء بالمقابلة؛ إذ يُعدُّ تطبيق أسلوب المقابلة قليلاً مقارنةً بالأساليب الأخرى من التقويم البديل، وقد يُفسَّر ذلك بتشابه أسلوب المقابلة مع الاختبارات الشفهيَّة التي يألفها معظم المعلِّمين، إلَّا أنَّ أسلوب المقابلة في التقويم البديل لا بدَّ أنَّه يخضع لخطواتٍ وقواعدَ محدَّدةٍ، ولا يُجرَى بشكلٍ عشوائيٍّ، " فهناك فرقٌ بين الملاحظة في مواقفَ واقعيَّةٍ، والملاحظة في مواقفَ تجريبيَّةٍ مضبوطةٍ، إذ إنَّه في النوع الأوَّل لا يتحكَّم فيها القائم بالملاحظة، فيسجِّل سلوك الفرد أو مجموعة الأفراد في أثناء نشاطهم المعتاد، من دون أن يحاول التدخُّل أو وضع القيود على الموقف، أمَّا في النوع الثاني فإنَّ القائم بالملاحظة يتحكَّم فيها، إذ يمكنه تنظيم الموقف وتعديله، وإدخال متغيِّراتٍ تستدعي استجاباتٍ معيَّنةً " (خليل2011، 396).

وكانت المرتبة السادسة قبل الأخيرة في محور الأساليب من حيث الدرجات لأسلوب ملفَّات الأعمال أو الإنجاز، فمع الأهميَّة البالغة لهذا الأسلوب في تعليم اللغات الأجنبيَّة، إلَّا أنَّه قد يبدو جديداً وغير مألوفٍ بالنسبة للمعلِّمين مقارنةً بأساليب التقويم الأخرى،" إذ يُعدُّ أسلوب ملفَّات الإنجاز جزءاً رئيساً من تقويم المتعلِّمين في اللغات في كثير من الدول المتطوِّرة، فإنَّ ملفات الإنجاز في اللغات يمكن أن تشتمل على العديد من المحتويات والمدخلات، مثل: عيناتٍ من قصصٍ قصيرةٍ، وشعرٍ، ومقالاتٍ، وتحليلٍ أدبيٍّ، وعينةٍ من كتابات الطالب، وقائمةٍ شارحةٍ للكتب التي قرأها خارج الصفوف، ومجموعةٍ من مراجعاته، ووجهة نظرٍ حول موضوعٍ، أو مقالٍ، أو كتابٍ، أو فيلمٍ، أو برنامجٍ، أو مناسبةٍ اجتماعيَّةٍ، أو كتابة تقريرٍ، فهذه المحتويات تظهر الكفاءة اللغويَّة للطالب في مواقفَ واقعيَّةٍ ذات معنىً، وفي إطارٍ متكاملٍ" (علام 2004، 191 ـ 192).

وقد أكَّدت أيضاً دراسة الحسيني (2016) أهميَّة توظيف ملفِّ الإنجاز بصيغتيه الورقيَّة والرقميَّة في ميدان تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها، بوصفه أداةً تقويميَّةً تعمل على تتبُّع عمل المتعلِّم، ومواكبته في مسار تعلُّمه بوتيرةٍ متواصلةٍ وموضوعيَّةٍ ومنظَّمةٍ، كما أثبتت أيضاً نتائج دراسة المناعي (1998) نموَّ تحصيل الطالبات اللواتي استخدمن ملفَّات الإنجاز في مهارة الكتابة، فضلاً عن الاتِّجاهات الإيجابيَّة لدى هؤلاء الطالبات نحو مهارة الكتابة، واللغة الإنكليزيَّة بوصفها لغةً ثانيةً.

وقد يكون هذا الأسلوب من الأساليب التي يستبعدها المعلِّمون في التطبيق وإن كانوا قد اطَّلعوا على طريقة تطبيقه وإعداده؛ إذ تضمُّ هذه الملفَّات أعمال المتعلِّمين عبر مدَّةٍ زمنيَّةٍ، فالحكم على هذه الملفَّات يتطلَّب مرور المتعلِّمين بخبراتٍ تعليميَّةٍ وفق مدَّةٍ زمنيَّةٍ أو مستوياتٍ لغويَّةٍ؛ أي إنَّ هذه الملفَّات تتطلَّب من المعلِّمين الاستمرار بالعمل عبر مدَّةٍ زمنيَّةٍ طويلةٍ، ممَّا قد يدفع المعلِّمين إلى تفضيل الأساليب الأخرى الأكثر سرعةً في التطبيق.

وأمَّا أسلوب خرائط المفاهيم فقد نال المرتبة الأخيرة بتقدير المعلِّمين، على الرغم من انتشاره بالتعليم في الآونة الأخيرة، بحيث أصبح الأسلوب مألوفاً وشائعاً لدى معظم المعلِّمين، حتى ممَّن لم يقوموا بتطبيقه في أثناء التعليم، ذلك فضلاً عن البحوث الكثيرة التي انتشرت مؤخراً في ميدان العلوم التربويَّة حوله، والتي أفادت من هذا الأسلوب في تدريس العلوم المختلفة، إلَّا أنَّ تطبيق خرائط المفاهيم في التقويم قد يخلق بعض الصعوبات والمخاوف لدى المعلِّمين، ولاسيَّما إعداد المقاييس الرقميَّة والخرائط المحكيَّة لتقدير درجات المتعلِّمين في ضوئها.

2.1.13. نتائج السؤال الثاني: ما درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأدوات التقويم البديل؟

الجدول (14): نتائج المحور الثاني المتمثِّل في أدوات التقويم البديل

الأداة	المتوسط	الانحراف معياري	النسبة المئوية	الترتيب	التقدير
قائمة الرصد	14.2500	4.18330	71.25	2	مرتفع
سلالم التقدير	18.1429	5.29984	72.56	1	مرتفع
سجل التعلُّم	14.2500	4.27360	71.25	2	مرتفع
السجل القصصي	17.3036	4.41452	69.2	3	مرتفع

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ سلالم التقدير تأتي في مقدِّمة أدوات التقويم؛ أي إنَّ درجة معرفة المعلِّمين بها أعلى من الأدوات الأخرى، وهي نتيجةٌ ليست متوقَّعةً بتقدير الباحثة؛ إذ تُعدُّ سلالم التقدير أصعب الأدوات إعداداً وتطبيقاً، ولاسيَّما بالنسبة للمعلِّمين غير المدرَّبين؛ لأنَّ السلالم تعتمد على تدريج السمة أو المهارة المقيسة إلى مهاراتٍ فرعيَّةٍ، فضلاً عن تنوُّع المقاييس واختلاف تطبيق كلٍّ منها، فبعضها رقميٌّ يقدِّر نتاجات التعلُّم رقمياً، وبعضها بيانيٌّ يستخدم الأوصاف للدلالة على وجود السمات المقيسة، وبعضها الآخر بيانيٌّ وصفيٌّ يتطلَّب صياغة أوصافٍ مختلفةٍ تمثِّل مستوياتٍ متباينةً للأداء الفعلي للمتعلِّمين، ولكن قد تكون هذه السلالم قد حظِيت باهتمام المعلِّمين واطِّلاعهم؛ لأنَّها تمنح معلِّمي اللغات تقديراتٍ دقيقةً حول أداءات المتعلِّمين، بحيث تتطلَّب السلالم في مجال تعليم اللغات وتعلُّمها تجزئة المهارات المقيسة حسب المستوى اللغوي والمهارة؛ أي بما يناسب الكفاية اللغويَّة للمتعلِّمين، فعلى سبيل المثال: من الممكن أن تُستخدم في إعطاء تقديراتٍ دقيقةٍ لتقويم موضوعٍ كتابيٍّ، أو ورقةٍ بحثيَّةٍ يكتبها المتعلِّم، أو لتقويم مهارات فهم المقروء والمسموع.

وعلى الرغم من سهولة إعداد قائمة الرصد وتطبيقها فقد حظيت بالمرتبة الثانية وفق تقديرات المعلِّمين؛ إذ إنَّ أداة الرصد لا تحتاج إلى تدريج السمة أو المهارة المقيسة إلى مكوِّناتٍ فرعيَّةٍ، بل تكتفي بخيارين لقياس وجود السمة أو انعدامها فحسب، فهي تشتمل على خيارين فقط مثل: (نعم ـ لا)، (السلوك موجود ـ غير موجود)، وبالتالي هي ترصد وجود السلوك أو المهارة المقيسة فحسب، من دون تحديد درجة امتلاكها، ومع أنَّها سهلة الإعداد والتطبيق بالنسبة للمعلِّم، إلَّا أنَّها لا تقيس ما يمكن قياسه بسلالم التقدير، وإنَّما تُطبَّق حصراً في المواقف التي تتطلَّب سرعةً في تسجيل معلوماتٍ حول أداء المتعلِّمين، ممَّا قد يقلِّص من اهتمام المعلِّمين بها مقارنةً بالسلالم التي تعطي تقديراتٍ دقيقةً.

وقد جاءت في المرتبة الثانية أيضاً سجلَّات سير التعلُّم، وهي نتيجةٌ ليست متوقَّعةً أيضاً؛ إذ إنَّ السجلَّات ليست من الأدوات الشائعة الانتشار، كما أنَّ السجل القصصي قد نال المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب، فسجل سير التعلُّم والسجل القصصي أداتان متقاربتان، على الرغم من اختلاف القائمين على إعدادهما، إذ إنَّ السجل القصصيّ من إعداد المعلِّم، بينما سجل سير التعلُّم من إعداد المتعلِّمين، إلَّا أنَّ الأداتين متشابهتان في فكرة إعدادهما على اختلاف ظروف تطبيقهما، وقد تبدو السجلَّات أقل صعوبةً من الأدوات الأخرى بالنسبة إلى المعلِّمين؛ كونها تعتمد مبدأ تدوين الملاحظات التي تمرُّ بالمتعلِّم والمعلِّم، على الرغم من جدَّتها وغرابتها بوصفها أداة تقويمٍ.

وربَّما تكون درجة معرفة المعلِّمين بسجلات سير التعلُّم أعلى من السجَّلات القصصيَّة لأنَّ السجلَّات القصصيَّة تتطلَّب من المعلِّم أن يلاحظ المتعلِّمين جميعهم في وقتٍ واحدٍ، إضافةً إلى متابعة سلوكات المتعلِّمين وتفسيرها عبر مدَّةٍ من الزمن، في حين يتمثَّل دور

المعلِّم في سجل سير التعلُّم بالمرشد والموجِّه؛ إذ إنَّ سجل سير التعلُّم يطبَّق من قبل المتعلِّم، فهو من يقوم بجمع ملاحظاتٍ عن أدائه وسلوكاته في أثناء التعلُّم، ممَّا يجعل تطبيق هذه الأداة يتشابه مع ممارسات أسلوب التقويم الذاتي.

واستناداً إلى ما تقدَّم يمكن تلخيص نتائج أسئلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي: **ما درجة معرفة معلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها بأساليب التقويم البديل وأدواته؟**

الجدول (15): ترتيب محوري الاستبانة بحسب تقدير الدرجات

المحور	المتوسّط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
أساليب التقويم	159.2143	31.52587	75.38	مرتفع
أدوات التقويم البديل	63.9464	16.83332	71.05	مرتفع

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ درجة معرفة المعلِّمين في كلا المحورين مرتفعةٌ، ممَّا يشير إلى اطِّلاع المعلِّمين على أساليب التقويم البديل وأدواته على وجه العموم، على الرغم من أنَّ نتائج الدراسة الاستطلاعيَّة التي أجرتها الباحثة قد أشارت إلى عدم تحديد معظم المعلِّمين ـ الذين استقصت الباحثة آراءهم ـ لتصنيف أساليب التقويم البديل وأدواته بوضوحٍ، إلَّا أنَّ ذلك قد يُعزى إلى الاختلاف والخلط في تصنيف تلك الأساليب ضمن الكتب والمراجع المتعلِّقة بالتقويم البديل؛ إذ يُلاحَظ من خلال الاطِّلاع على الأدبيَّات التربويَّة أنَّ هناك اختلافاً كبيراً بين مرجعٍ وآخرَ في تصنيف أساليب التقويم البديل، ومن أمثلة ذلك إدراج خرائط المفاهيم تحت أسلوب تقويم الأداء في كتاب (المحاسنة، والمهيدات، 2009)، في حين ثمَّة من يجعل من هذه الخرائط أسلوباً مستقلاً بحدِّ ذاته، كما أنَّ هناك من يُغفل إضافة تلك الخرائط إلى أساليب التقويم البديل؛ إذ ثمَّة تقسيماتٌ متعدِّدة وفقاً للأدبيَّات التربويَّة لا يتَّسع لذكرها كلِّها هنا، إلَّا أنَّ "هذا الاختلاف لا يتجاوز كونه اختلافاً بالتقسيم فحسب، وليس من شأنه أن يؤثِّر في تطبيق تلك الأساليب وتوظيفها، ولا سيَّما أنَّها ستُوظَّف وفق طبيعة المقرَّر الدراسي، وسيُؤخذ منها ما يناسب كلَّ مقرَّرٍ على حدة، إضافةً إلى مواءمة هذا التوظيف مع الأدوات المناسبة لكلِّ أسلوبٍ على حدة" (طوبال علي، 2021، 115).

فمن المرجَّح أنَّ درجة معرفة المعلِّمين كانت مرتفعةً وفقاً لفقرات الاستبانة التي تمثَّلت في معرفة المعلِّمين بكيفيَّة تطبيق تلك الأساليب؛ لاطِّلاعهم على الأدبيَّات التربويَّة الخاصَّة بأساليب التقويم البديل وكيفيَّة تطبيقها؛ بهدف مواكبة الاتِّجاهات الحديثة في التقويم، أو لأنَّ أساليب التقويم البديل قد تبدو مألوفةً لدى معظم المعلِّمين، ولكن قد لا يألفون استخدامها بوصفها أساليبَ تقويمٍ بديلٍ، كأسلوب الملاحظة والتقويم الذاتي وتقويم الأقران وخرائط المفاهيم، أو ربَّما ليس لديهم تصوُّر دقيقٌ عن تصنيفها ضمن أساليب التقويم البديل؛ لاختلاف تلك التصنيفات التي وردت في الأدبيَّات التربويَّة وتعدُّدها.

كما يتَّضح من الجدول السابق أنَّ درجات معرفة المعلِّمين بأدوات التقويم البديل أقلُّ من درجات معرفتهم بالأساليب، وهي نتيجةٌ متوقَّعةٌ؛ نظراً لصعوبة تصميم أدوات التقويم وتطبيقها، ولاسيما احتساب درجات المتعلِّمين في ضوئها، بحيث لكلِّ أداةٍ طريقةٌ تُحتَسب من خلالها درجات المتعلِّمين؛ لذا من الممكن أن يكون ذلك مربكاً للمعلِّمين، وقد أثبتت نتائج الدراسات السابقة صعوبة إعداد أدوات التقويم البديل، ومنها دراسة يوسف (2018) التي أكَّدت صعوبة إعداد أدوات التقويم الحقيقي، وارتباط عمليَّات بناء أدواته بقياس مستويات التفكير العليا، وقصور المدرِّسين بصياغة الفقرات والمخرجات التعليميَّة للدارسين لديهم، كما أكَّدت دراسة الثوابيَّة، والسعودي (2016) جهل المدرِّسين بكيفيَّة بناء أدواتٍ مناسبةٍ لأساليب التقويم البديل، ونقص كفايات المدرِّسين بأساليب التقويم البديل، وعدم إلمام المدرِّسين بكيفيَّة احتساب العلامة بعد إجراء التقويم.

وترى الباحثة أنَّ تطبيق أساليب التقويم البديل وأدواته في مجال تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها يمتلك خصوصيَّةً قد تضيف صعوباتٍ أخرى إلى تطبيقها؛ إذ لا بدَّ من ملاءمة الأسلوب في مجال تعليم اللغات لكلِّ مهارةٍ لغويةٍ، وتصميم الأنشطة والمهامِّ المناسبة لتوظيف كلِّ مهارةٍ، فضلاً عن ملاءمة الأنشطة والمهامِّ للمستويات اللغويَّة الرئيسة والفرعيَّة: (المبتدئ ـ المتوسِّط ـ المتقدِّم).

2.13. نتائج فرضيَّات البحث

1.2.13.الفرضيَّة الأولى: ليس هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسِّط درجات تقدير عيِّنة البحث تُعزى لمتغيِّر الجنس، ومن أجل التحقُّق من صحَّة الفرضيَّة تمَّ استخدام اختبار (ت) ستيودنت (t-test) للعيِّنات المستقلَّة لدلالة الفروق بين المتوسِّطات، والموضَّحة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (16): نتائج اختبار (t ـtest) لدلالة الفروق بين متوسِّط درجات تقدير عيِّنة البحث للأساليب والأدوات تبعاً لمتغيِّر الجنس

أبعاد المحاور	الجنس	العدد	المتوسِّط	الانحراف معياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
تقويم الأداء	ذكر	24	22.1250	4.98094	1.993	54	.051	لا توجد فروق
	أنثى	32	24.4063	3.59084				
ملفات الأعمال	ذكر	24	20.5833	5.37237	2.035	54	.047	توجد فروق
	أنثى	32	23.1250	3.98181				
تقويم الأقران	ذكر	24	22.3750	4.35204	2.324	54	.024	توجد فروق
	أنثى	32	24.9063	3.77905				
التقويم الذاتي	ذكر	24	21.9167	5.37237	2.288	54	.026	توجد فؤوق
	أنثى	32	24.6250	3.47108				
الملاحظة	ذكر	24	21.2500	6.30562	1.860	54	.068	لا توجد فروق
	أنثى	32	23.7813	3.84149				
المقابلة	ذكر	24	20.7083	6.43009	-1.901	54	.063	لا توجد فروق
	أنثى	32	23.5313	4.69031				
خرائط المفاهيم	ذكر	24	19.5417	5.33226	-2.265	54	.028	توجد فوق
	أنثى	32	22.8750	5.53435				
قائمة الرصد	ذكر	24	13.1667	4.34057	-1.707	54	.094	لا توجد فروق
	أنثى	32	15.0625	3.93444				
سلالم التقدير	ذكر	24	16.8333	5.66965	-1.625	54	.110	لا توجد فروق
	أنثى	32	19.1250	4.86429				
سجل سير التعلُّم	ذكر	24	13.3333	4.19800	-1.402	54	.167	لا توجد فروق
	أنثى	32	14.9375	4.26492				
السجل القصصي	ذكر	24	16.2917	4.36865	-1.502	54	.139	لا توجد فروق
	أنثى	32	18.0625	4.36214				
كلي	ذكر	24	208.1250	52.21470	-2.122	54	.038	توجد فروق
	أنثى	32	234.4375	40.64317				

الجدول (17): نتائج اختبار (t ـtest) لدلالة الفروق الكليَّة بين متوسِّط درجات تقدير عيِّنة البحث للأساليب والأدوات تبعاً لمتغيِّر الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
أساليب التقويم	ذكر	24	148.5000	35.62852	-2.286	54	.026	توجد فروق
	أنثى	32	167.2500	25.80698				
أدوات التقويم	ذكر	24	59.6250	17.46005	-1.692	54	.096	لا توجد فروق
	أنثى	32	67.1875	15.85099				
كلي	ذكر	24	208.1250	52.21470	-2.122	54	.038	توجد فروق
	أنثى	32	234.4375	40.64317				

يتَّضح من الجدولين السابقين أنَّ هناك فروقاً ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسِّط درجات تقدير عيِّنة البحث تبعاً لمتغيِّر الجنس لصالح الإناث، وقد يُعزى ذلك إلى تفوُّق الإناث في عمليَّات الانتباه؛ إذ إنَّ تطبيق أساليب التقويم البديل يفرض على المعلِّم الانتباه بصورةٍ كبيرةٍ، ولاسيَّما الأساليب التي تحتاج إلى ملاحظة المتعلِّمين ومراقبتهم، سواءً أكانوا يعملون بشكل فرديٍّ أم ضمن مجموعاتٍ، إضافةً إلى متابعة أعمال المتعلِّمين عبر مدَّةٍ من الزمن، فالإناث بطبيعتهن لديهنَّ ميلٌ للاهتمام بالتفاصيل الدقيقة، فربَّما لديهنَّ الرغبة والقدرة على متابعة أعمال المتعلِّمين لمدَّةٍ زمنيَّةٍ طويلةٍ من دون مللٍ، كملفَّات الأعمال والمهام والمشروعات الممتدَّة التي ينجزها المتعلِّمون عبر مدَّةٍ من الزمن. وتتَّفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة عفانة (2011) التي أثبتت نتائجها أنَّ أساليب التقويم البديل قد استُخدِمت من قبل المعلِّمات أكثر من المعلِّمين.

2.2.13.الفرضيَّة الثانية: ليس هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسِّط درجات تقدير عيِّنة البحث تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ (دبلوم ـ ماجستير ـ دكتوراه)، ومن أجل التحقُّق من صحَّة الفرضيَّة استُخدِم تحليل التباين الثلاثي (ANOVA)، الموضَّحة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (18) نتائج تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسِّط درجات تقدير معرفة المعلِّمين بالأساليب والأدوات وفقاً لمتغيِّر المؤهِّل العلمي

المحور		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
تقويم الأداء	بين المجموعات	33.921	2	16.960	.892	.416	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1007.793	53	19.015			
	كلي	1041.714	55				
ملفات الأعمال	بين المجموعات	43.709	2	21.854	.965	.388	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1200.220	53	22.646			
	كلي	1243.929	55				
تقويم الأقران	بين المجموعات	91.381	2	45.690	2.768	.072	لا توجد فروق
	مع المجموعات	874.833	53	16.506			
	كلي	966.214	55				
التقويم الذاتي	بين المجموعات	48.935	2	24.468	1.191	.312	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1088.993	53	20.547			
	كلي	1137.929	55				
الملاحظة	بين المجموعات	68.739	2	34.370	1.309	.279	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1391.100	53	26.247			
	كلي	1459.839	55				
المقابلة	بين المجموعات	118.641	2	59.320	1.936	.154	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1623.573	53	30.633			
	كلي	1742.214	55				
خرائط المفاهيم	بين المجموعات	74.766	2	37.383	1.179	.316	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1681.073	53	31.718			
	كلي	1755.839	55				

قائمة الرصد	بين المجموعات	61.400	2	30.700	1.806	.174	لا توجد فروق
	مع المجموعات	901.100	53	17.002			
	كلي	962.500	55				
سلالم التقدير	بين المجموعات	127.284	2	63.642	2.379	.102	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1417.573	53	26.747			
	كلي	1544.857	55				
سجل سير التعلُّم	بين المجموعات	34.367	2	17.183	.939	.398	لا توجد فروق
	مع المجموعات	970.133	53	18.304			
	كلي	1004.500	55				
السجل القصصي	بين المجموعات	69.866	2	34.933	1.848	.168	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1001.973	53	18.905			
	كلي	1071.839	55				
كلي	بين المجموعات	7588.320	2	3794.160	1.736	.186	لا توجد فروق
	مع المجموعات	115821.233	53	2185.306			
	كلي	123409.554	55				

يتَّضح من الجدول السابق أنَّه ليس هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسِّط درجات تقدير عيِّنة البحث تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلميِّ، وبذلك تُقبَل الفرضيَّة.

وقد تعود تصوُّرات المعلِّمين المتقاربة ـ على اختلاف مؤهِّلاتهم ـ حول أساليب التقويم البديل وأدواته إلى إدراكهم للاحتياجات والمعارف التي ترتبط بتطبيق الاتِّجاهات الحديثة في التقويم التربوي، والاطِّلاع على تلك الاتِّجاهات التي يُعدُّ التقويم البديل أبرزها مؤخَّراً، فعلى الرغم من اختلاف مؤهِّلات المعلِّمين وصعوبة تطبيق أساليب التقويم البديل وأدواته وقلَّة تطبيقها، كانت معرفة المعلِّمين بها متقاربةً.

3.2.13.الفرضيَّة الثالثة: ليس هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسِّط درجات تقدير عيِّنة البحث تُعزى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات ـ من 5 إلى 10 سنوات ـ أكثر من 10 سنوات)، ومن أجل التحقُّق من صحَّة الفرضيَّة استُخدم تحليل التباين الثلاثي (ANOVA)، الموضَّحة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (19): نتائج تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسِّط درجات تقدير معرفة المعلِّمين بالأساليب والأدوات وفقاً لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة

المحور		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
تقويم الأداء	بين المجموعات	37.249	2	18.625	.983	.381	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1004.465	53	18.952			
	كلي	1041.714	55				
ملفات الأعمال	بين المجموعات	1.937	2	.968	.041	.960	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1241.992	53	23.434			
	كلي	1243.929	55				
تقويم الأقران	بين المجموعات	21.037	2	10.518	.590	.558	لا توجد فروق
	مع المجموعات	945.177	53	17.834			
	كلي	966.214	55				

التقويم الذاتي	بين المجموعات	46.821	2	23.411	1.137	.328	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1091.107	53	20.587			
	كلي	1137.929	55				
الملاحظة	بين المجموعات	22.961	2	11.481	.423	.657	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1436.878	53	27.111			
	كلي	1459.839	55				
المقابلة	بين المجموعات	91.890	2	45.945	1.476	.238	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1650.324	53	31.138			
	كلي	1742.214	55				
خرائط المفاهيم	بين المجموعات	56.006	2	28.003	.873	.424	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1699.833	53	32.072			
	كلي	1755.839	55				
قائمة الرصد	بين المجموعات	26.108	2	13.054	.739	.483	لا توجد فروق
	مع المجموعات	936.392	53	17.668			
	كلي	962.500	55				
سلالم التقدير	بين المجموعات	81.109	2	40.555	1.468	.240	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1463.748	53	27.618			
	كلي	1544.857	55				
سجل سير التعلُّم	بين المجموعات	35.976	2	17.988	.984	.380	لا توجد فروق
	مع المجموعات	968.524	53	18.274			
	كلي	1004.500	55				
السجل القصصي	بين المجموعات	24.181	2	12.091	.612	.546	لا توجد فروق
	مع المجموعات	1047.658	53	19.767			
	كلي	1071.839	55				
كلي	بين المجموعات	3433.556	2	1716.778	.758	.473	لا توجد فروق
	مع المجموعات	119975.998	53	2263.698			
	كلي	123409.554	55				

يتَّضح من الجدول السابق أنَّه ليس هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسِّط درجات معرفة المعلِّمين بأساليب التقويم البديل وأدواته تُعزى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة، وبذلك تُقبَل الفرضيَّة.

ومن الممكن أن يُفسَّر ذلك بمعرفة المعلِّمين بالاتِّجاهات الحديثة في التقويم التي يتمثَّل أبرزها في أساليب التقويم البديل، من خلال الاطِّلاع عليها ومحاولة الإلمام بها؛ وذلك لمواكبة تلك الاتِّجاهات الحديثة ومتطلَّباتها، بحيث اقتضى بروز تلك الاتِّجاهات تحولاتٍ في المناهج التعليميَّة وتطويراً لها، بالإضافة إلى ازدياد مهام المعلِّمين وتعقيدها بما يتماشى مع تطبيقها، لذا لم يختلف حولها المعلِّمون ذوو الخبرة الطويلة والحديثة في هذا المجال.

وتتَّفق هذه النتيجة مع ما جاء في نتائج دراسة علي (2024) التي لم تظهر فروقاً بين متوسِّط درجات أفراد عيِّنة البحث حول واقع عمليَّة التقويم تبعاً لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة، في حين تختلف مع نتائج دراسة الشمري (2018) التي أظهرت وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في درجة امتلاك المعلمين لمهارات التقويم البديل تعزى لمتغيِّر الخبرة لصالح فئة الخبرة (6 ـ 10 سنوات).

14.التوصيات:

1.14. عقد الدورات التدريبيَّة اللازمة لمعلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها؛ بهدف تأهليهم وتدريبهم على إعداد أنشطة التقويم البديل وتطبيقها.

2.14. ضرورة تنبُّه مخطِّطي المناهج ومطوِّريها للعمل على تسهيل تطبيق أساليب التقويم البديل وأدواته، من خلال إعداد دليل المعلِّم، بما يسهِّل تطبيق تلك الأساليب والأدوات لدى المعلِّمين.

15.المُقترَحات:

1.15. إجراء دراساتٍ تعمل على تذليل صعوبات استخدام أساليب التقويم البديل وأدواته.

1.15. إجراء دراساتٍ خاصَّةٍ باستخدام أدوات التقويم البديل، وطريقة تقدير درجات المتعلِّمين في ضوئها.

التمويل:

هذا البحث ممول من جامعة دمشق وفق رقم التمويل (501100020595).

المراجع:

1. أبو علَّام، رجاء. (2005). تقويم التعلُّم. عمَّان: دار المسيرة.
2. البصيص، حاتم. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة. دمشق: الهيئة العامَّة السوريَّة للكتاب.
3. الثوابية، أحمد، والسعودي، خالد. (2016). معوِّقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلِّمي التربية الإسلاميَّة في محافظة الطفيلة. الأردن: مجلة دراسات العلوم التربويَّة. المجلد 43. العدد 1. ص 280 ـ 265.
4. حسين، زينب. (2017 ـ 2018). تحليل اختبارات تحديد المستوى لمتعلِّمي العربية الناطقين بغيرها وتقويمها. أطروحة دكتوراه. جامعة دمشق: المعهد العالي للغات.
5. الحسيني، فاطمة. (2016). أدوات تقويم الكفاءة اللغويَّة لدى الناطقين بغير العربيَّة: إشكالات وبدائل علميَّة" الاختبارات وملفُّ الإنجاز نموذجاً". بحوث وأوراق عمل المؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا. فرنسا: معهد ابن سينا للعلوم الإنسانيَّة ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيَّة. ص 95 ـ 120.
6. حمدان، محمد زياد. (2018). تقدير صلاحيَّة وفعاليَّة المنهج بمنهجيَّةٍ منظَّمة لقياس توافقه مع الواقع المدرسي. عمَّان: دار التربية الحديثة.
7. خليل، محمَّد أبو الفتوح.(2011). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. مكتبة الشقري. الرياض: جامعة طيبة.
8. دعمس، مصطفى.(2008). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. عمَّان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
9. زناتي، عبد الله. (2013). معايير معلِّم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالميَّة والحاجات التدريبيَّة للمعلِّمين(عرباً أو ناطقين بغير العربيَّة) إليها. الإمارات العربيَّة المتَّحدة: مجلة بحوث مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها دار زايد للثقافة الإسلاميَّة. ص 170 ـ 211.
10. الشقيرات، محمود طافش. (2009). استراتيجيات التدريس والتقويم: مقالات في تطوير التعليم. عمَّان: دار الفرقان.
11. الشمري، عيد. (2018). تقييم واقع امتلاك وممارسة معلِّمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدارس التابعة لمنطقة حائل. جامعة الأردن: مجلة دراسات للعلوم التربويَّة. العدد 4. المجلد 45. ملحق 7. ص 537 ـ551.
12. الشويرخ، صالح بن ناصر.(2023). منهجيَّات البحث في اللسانيَّات التطبيقيَّة ط1. الرياض: مجمَّع الملك سلمان العالمي للغة العربيَّة.
13. طوبال علي، حلا. (2021). تطوير الأنشطة التقويميَّة في كتب تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق وفق التقويم البديل. أطروحة دكتوراه. جامعة دمشق: المعهد العالي للغات.
14. طوبال علي، حلا، وسلوم، طاهر، والأحمد، حسن.(2022). تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأدنى لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويَّة والنفسيَّة. المجلد 38. العدد 3. ص 206 ـ 238.
15. العدوان، زيد، وداوود، أحمد.(2016). استراتيجيَّات التدريس الحديثة. عمَّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

16. العصيلي، عبد العزيز. (2023). المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقيَّة ط1. الرياض: مجمَّع الملك سلمان العالمي للغة العربيَّة.
17. عفانة، محمَّد عطية أحمد. (2011). واقع استخدام معلِّمي اللغة العربيَّة لأساليب التقويم في المرحلة الإعداديَّة في مدارس وكالة الغوث الدوليَّة في قطَّاع غزَّة في ضوء الاتِّجاهات الحديثة. رسالة ماجستير. فلسطين: كلية التربية بالجامعة الإسلاميَّة.
18. علَّام، صلاح الدين. (2004). التقويم البديل: أسسه النظريَّة والمنهجيَّة وتطبيقاته الميدانيَّة. القاهرة: دار الفكر العربي.
19. علي، نداء. (2024). واقع عمليَّة التقويم في المدارس من وجهة نظر معلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويَّة والنفسيَّة. المجلد 40. العدد 1. ص 1 ـ 27.
20. الفريق الوطني للتقويم.(2004). استراتيجيَّات التقويم وأدواته. إدارة الامتحانات والاختبارات. الأردن: وزارة التربية والتعليم.
21. المحاسنة، إبراهيم، والمهيدات، عبد الحكيم. (2009). القياس والتقويم الصفِّي ط1. عمَّان: دار جرير.
22. مركز القياس والتقويم التربوي. (2020). الحقيبة الشاملة للتقويم من أجل التعلُّم (الكتيب التمهيدي). الجمهوريَّة العربيَّة السورية: وزارة التربية.
23. مركز القياس والتقويم التربوي.(2018). الدليل الوطني للتقويم من أجل التعلُّم: دليل مرجعي في عمليَّات التقويم. الجمهوريَّة العربيَّة السورية: وزارة التربية.
24. يوسف، يحي عبد الخالق. (2018). المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلُّم مقرَّرات التربية الإسلاميَّة بمدارس منطقة تبوك التعليميَّة. السعودية: المجلَّة الدوليَّة للدراسات التربويَّة والنفسيَّة. المجلد 3. العدد 2. ص 292 ـ316.

25. Almnnai, j.A. (1998). Implication of authentic assessment on achievement: the effect of self-assessment on EFL writing skill at the intermediate level. Un published master thesis .university of Bahrain. Kingdom of Bahrain.
26. Downing, R. (2012). The development of plurilingual competence through authentic assessment and self-assessment: case research. Vigo International Journal of Applied Linguistics . Madrid, Spain. no 9,P: 63 – 84 .
27. Pellegrino,J.W, Chudowsky,N & Claser,R (2001). Knowing what student know: The science and design of educational assessment. National Academy press Washington.
28. Topping, K.(1998). Peer assessment between students in colleges and universities. Review of Educational Research, America. vol 68,No 3,p:249 -276.