HNSJ Humanitarian & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net
مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة
معامل التأثير العربي للعام 2020م = 0.44

عنوان البحث

درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن

راوية عمر حسن أبوحماد[1]

[1] ماجستير المناهج وأساليب التدريس/ وزارة التربية والتعليم، الأردن

بريد الكتروني: rawia_abuhammad@hotmail.com

تاريخ النشر: 2021/04/01م تاريخ القبول: 2021/03/27م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في محافظة العاصمة عمان/الأردن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في صورة مقياس وتكونت من (33) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة تكونت من (126) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية في محافظة العاصمة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ استجابات عينة الدراسة كانت موافقة بدرجة متوسطة على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها ضرورة تشجيع معلمي اللغة العربية على ممارسة أساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد، وضرورة سعي الجهات المختصة نحو عقد الدورات التدريبية التي تستهدف معلمين ومعلمات اللغة العربية لتنمية قدراتهم على تجاوز المعيقات التي تواجههم في ممارسة أساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد.

الكلمات المفتاحية: معلمي اللغة العربية، أساليب التقويم البديل، التعلم عن بعد.

RESEARCH ARTICLE

THE DEGREE OF ARABIC LANGUAGE TEACHERS' PRACTICE OF ALTERNATIVE EVALUATION METHODS IN LIGHT OF DISTANCE LEARNING IN THE CAPITAL OF JORDAN (AMMAN)

Rawia Omar Hassan Abu-Hammad[1]

[1] Master of Curricula and Teaching Methods / Ministry of Education, Jordan
Email: rawia_abuhammad@hotmail.com

Published at 01/04/2021 **Accepted at 27/03/2021**

Abstract

The current study aimed to identify the degree of Arabic language teachers' practice of alternative evaluation methods in light of distance learning in the capital, Jordan, the study used the descriptive survey approach, and to collect data, a questionnaire was developed for the degree of Arabic language teachers 'practice of alternative evaluation methods in light of distance learning in the form of a scale It consisted of (33) paragraphs, and their validity and reliability were ascertained. They were applied to a sample of (126) teachers from among the Arabic language teachers in the capital city Amman, and the results of the study showed that the responses of the study sample were in agreement with a moderate degree of the degree of practice of Arabic language teachers. For alternative evaluation methods in light of distance learning in the governorate of the capital, Amman, from their point of view, The study reached several recommendations, the most important of which is the need to encourage Arabic language teachers to practice alternative evaluation methods in light of distance learning, and the need for the competent authorities to strive towards holding training courses targeting Arabic language teachers to develop their abilities to overcome the obstacles they face in practicing alternative evaluation methods in light of Distance learning.

Key Words: Arabic language teachers, alternative evaluation methods, distance learning.

المقدمة

شهد العالم في السنوات الأخيرة تطورات تكنولوجيّة وانفجارات تقنيّة ومعلوماتيّة متلاحقة وسريعة، وانفتاح على الثقافات المختلفة؛ الأمر الذي يحتم من القائمين على المؤسسات التعليمية جعل التعليم أكثر فاعلية؛ والتعايش مع كل المتغيرات العالمية، لمواكبة تلك التغيرات والتطورات والتحديات؛ في ضوء الاتجاهات العالمية وسياسات تطوير التعليم التي أخذت أشكالا متعددة، ولعل مجال التربية والتعليم واحداً من أهم المجالات التي تأثرت بهذا التطور، وكل أمة تريد أن تحتل مكاناً مرموقاً بين الأمم لابد أن تعطي العملية التعليمية اهتماماً كبيراً تستطيع من خلاله بناء جيل واعٍ.

ويشير علماء التربية إلى أهمية دور المعلم وتأثيره الكبير في إنجاح العملية التعليمية، حيث أنّ المعلم من أهم المدخلات في عملية التعليم، فهو القائد والموجّه، والعنصر الأكثر فعالية في كافة أجزاء العملية التعليمية، وفي تحقيق الأهداف على نحو أفضل (عيسى، 2011).

وإذا كان هذا ينطبق على المعلم بصفة عامة، فإنّ الأمر يكون أكثر أهمية بالنسبة لمعلم اللغة العربية، الذي يتعامل مع الطالب، ويساعده على اكتساب لغة صحيحة وسليمة. حيث تعد اللغة العربية مرآة الشعب ومستودع تراثه، وديوان أدبه وسجل مطامحه وتراثه، ومفتاح أفكاره وعواطفه، كما أنها وسيلة تواصل وتفاهم وتعبير، وهو بالاضافة لذلك رمز كيانه الروحي وعنوان وحدته وتقدمه، واللغة أداة تكيف للفرد والمجتمع، وهي أساس كل الانشطة الحضارية المؤدية إلى وظائف دينية واجتماعية ونفسية وعلمية وثقافية، فاللغة العربية يجب أن يتقنها كل معلم ومعلمة وكل طالب وطالبة (علام، 2009).

ومناهج اللغة العربية تضم العديد من المعارف والقيم والاتجاهات وذلك يجعل عملية تقويمها عملية مركبة تحتاج إلى أدوات وأساليب متعددة قادرة على قياس الأجزاء المختلفة للمنهاج، فإذا درس الطالب أسماء الحروف في مادة اللغة العربية على سبيل المثال، فإنه يركز على أداء أصوات الحروف عملياً بطريقة صحيحة ولا يكفي إطلاقاً أن يعرف الطالب صفة الحروف بمجرد حفظ اسمه أو كتابته (الحمداني، 2013)

وبتطور محيط العملية التعليمية كان لابد من تطوير أساليب القياس والتقويم، حيث يعتبر التقويم جزءاً أساسياً منه، فمن خلاله يتم معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المطلوبة، ويسهم في تقديم تغذية راجعة باستمرار مما يؤدي إلى تطوير وتعديل العملية التعليمية، وهذا يزيد من كفاءة النظام التعليمي، ومن نوعية المخرجات، فمن أهم أهداف التقويم ضمان جودة العملية التعليمية وضمان نتائجها (الخالدي، 2014).

ونظراً لارتباط عمليتي القياس والتقويم بأهداف التعلم، فلا بد من ذكر التغير الكبير في الأفكار التعليمية والممارسات، ولعل النظرية السلوكية أكدت على أنّ للطالب أهدافاً معينة مرتبطة بسلوكه الظاهر القابل للقياس والتقويم، وقد أشارت المدرسة البنائية الى أنّ الطالب يبني معرفته بنفسه، ويوظفها في مجالات الحياة المختلفة، مما يجعل تعلمه ذا معنى، وهذا يحتاج إلى تطور في استراتيجيات التدريس، وتطور في عملية التقويم، ومن هنا

ظهر التركيز على ربط التقويم بالحياة، وذلك من خلال ابتكار أنواع جديدة من التقويم أطلق عليها التقويم البديل، حيث يتم من خلاله اعطاء فرصاً متعددة للمتعلم لابراز مهاراتهم وتعميق معارفهم وربط هذه المعارف بالحياة اليومية (علام، 2009).

حيث يعرف الصراف (2004، ص 284) التقويم البديل على أنّه: التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ماتعلموه في مواقف الحياة العادية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة المدرسية، وإذا كانوا قادرين على الابتكار والتجديد. ويعد التقويم البديل أكثر شمولية من الاختبارات بأنواعها، فهو يشمل جميع محتويات الكتاب من سلوكيات ومهارات ونقاط رئيسية وثانوية بين السطور، فالتقويم البديل يوضح نقاط الضعف لدى الطلبة (العوفي، 2017).

كما أن الإلتزام بالتعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني يحقق شمولية العملية التعليمية والتعلمية في آنٍ واحدٍ، ويقلل من المعيقات التي تواجه التعليم الحالي، فالتعلم عن بعد يزيد من فرص القبول للطلبة والتحاقهم بما يناسبهم وتمكين فرص تعلم مناسبة لهم، في ضوء الظروف التي يشهدها العالم أجمع، واتاحة التعلم المستمر، وتمكين جميع الطلبة من الالتحاق في القطاع التعليمي، وتقليل من الوقت والتكلفة بغض الطرف عن البعد المكاني بين الطلبة والمؤسسات التعليمية، فالظروف البيئية والجوية تشكل العديد من العقبات في وجه العملية التعليمية، فالتعلم عن بعد يسهم في التصدي للكثير من المشكلات والمعيقات التي تجهد العملية التعليمية مثل البعد السكني والضغط المتزايد على المؤسسات التعليمية والاختلاف في القدرات الفردية بين الطلبة واتاحة الفرصة للطلبة من امكانية التكرار في عرض المادة التعليمية المسجلة لأكثر من مرة بما يتناسب مع ظروفهم وأوقاتهم وإمكانياتهم (Falowo, 2007).

إنّ من أهم مكونات العملية التعليمية هو التقويم، حيث يسهم في تقديم التغذية الراجعة التي تسهم بدورها في توجيه مسار العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف بشكل أفضل، ويعرف عيسى التقويم (2011) بأنه العملية التعليمية التي يقوم بها المعلم لإصدار الأحكام على أداء الطلبة، كما ويعرفه العوفي (2017) بأنه العملية التي تسهم في إصدار الأحكام على مدى تحقيق المتعلم للأهداف الموضوعة، والكشف عن مواطن الضعف والعمل على اقتراح حلول لذلك، في حين عمد الخالدي (2014) إلى تعريفه بأنه عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات الكمية والكيفية عن سمة معينة ومحددة، ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم عليها في ضوء أهداف ومعايير محددة مسبقاً.

هنالك أنواع متعددة للتقويم يمكن تلخيصها حسب الأشقر (2015) بما يلي:

التقويم القبلي: وهو تقويم يقوم به المعلم قبل البدء بدرس جديد لمعرفة مستوى الطلبة ومعالجة نقاط الضعف، التي يشعر أن تحصيل الطلبة بها قليل.

التقويم التشخيصي: وهو تقويم يقوم به المعلمون عادة في بداية العام الدراسي يختبرون فيه محصول الطلبة من العام السابق، وأحياناً يقوم به المعلم أثناء العام الدراسي إذا أحس بوجود خلل ما.

التقويم التكويني: وهو التقويم المصاحب لكل هدف من الأهداف داخل الحصة الدراسية.

التقويم الختامي: وهو التقويم الذي يتبع فترة تعليمية محددة لمعرفة مدى تحقق الأهداف.

التقويم التتبعي: وهو التقويم الذي يلي انهاء المنهاج المقرر.

إنّ عملية التقويم تسير وفق العديد من الخطوات المحددة والمترابطة وقد حددها (هندي، 2019) بتحديد الهدف من عملية التقويم، وتحديد المواقف التي تحتوي على معلومات متصلة بالهدف، وتحديد حجم المعلومات التي نحتاجها، وبناء أدوات التقويم مثل الاختبار، وجمع البيانات في المواقف التي تم تحديدها وبواسطة الأدوات النخطط لها، وتسجيل البيانات وتحليلها، وتفسير النتائج للوصول إلى حكم أو قرار، وإصدار الحكم النهائي.

التقويم البديل

التقويم البديل هو تقويم يلي وضع الطالب في مواقف حقيقية مشابهة للواقع وتسجيل استجابته و تصرفاته في مثل هذه المواقف (الشرعة، 2011)، ويعرفه مولر (Mueller, 2005) بأنه التقويم الذي يطلب فيه المعلم من المتعلمين أداء عدة أمور مرتبطة بالحياة اليومية بحيث يتبين قدرة المتعلم في تطبيق المهارات الأساسية وجمع معلومات كمية أو نوعية تفيد في تقويم أداء الطالب، ويعرفه العبسي (2010: 38) بأنه: "عبارة عن سلسلة متصلة من الأساليب والصيغ التي تتراوح بين استجابات مفتوحة يكتبها الطالب، وتوضيحات شاملة وتجميع للأعمال المتكاملة للمتعلم"، ويعرفه العوفي (2017:16) بأنه: "مجموعة من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتسبها الطالب، وتوضيحات شاملة، ومجموعة من الأعمال المتكاملة للطالب عبر الزمن".

وللتقويم البديل مجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها حسب السعدوي (2010) بمايلي:

1. الاستمرارية: ان عملية التقويم البديل ترافق كل عمل ونشاط يقوم به الطالب بشكل مستمر.
2. الشمولية: ان التقويم البديل يشمل كل المهارات الوجدانية والمعرفية والمهارية.
3. التعاونية: لتحقيق النتائج من العملية التعليمية لابد وأن يشترك بهذه العملية المعلم وولي الأمر والمشرف، وهذا مايفرضه التقويم البديل.
4. العلمية: وهنا يجب استخدام أدوات قياس علمية محكمة ثبتت صلاحيتها.
5. الواقعية: وهنا يتم قياس المعرفة والمهارة التي اكتسبها الطالب وانعكست على واقعه عكس التقويم التقليدي الذي يعتمد على الحفظ وترديد ماهو موجود بالمنهاج.

6. المرونة: يتم استخدام أدوات كثيرة في التقويم البديل وليس فقط أداة محددة، مثل سلم التقدير وقوائم الرصد، والملاحظات وغيرها.
7. ذو معنى: أي يركز على العمليات والنواتج في الوقت ذاته، ويعتمد على استخدام مهارات التفكير العليا التحليل والتركيب والتقويم وصولاً إلى الابداع.

وهناك مجموعة من متطلبات التقويم البديل كما حددها علام (2009) فإن التقويم التربوي البديل يتطلب ربط التقويم البديل بنظرة مستقبلية، وربط التقويم البديل بالأهداف المراد تحقيقها، واتاحة الفرصة لجميع الافراد داخل عملية التقويم لمعرفة أغراضه، ومراعاة وقت التقويم وتوقيته، وأن نأخذ بعين الاعتبار أن التغيير يحتاج مثابرة ووقت، وإعطاء الفرصة لتعلم كيفية استخدام أساليب التقويم البديل، وجعل التقويم البديل جزءاً من التخطيط المدرسي، ومراجعة أساليب التقويم بشكل مستمر.

كما إنّ تطبيق التقويم التربوي البديل يواجه معوقات ومنها كما ذكرها العبسي (2010) إنّ إدخال نوع جديد من التقويم يولد لدى الطلبة شعور بعدم الارتياح، لأنه ربما يكون بنظرهم أكثر صعوبة ويحتاج إلى مهارات عالية، و تمسك بعض المعلمين بتطبيق التقويم التقليدي، وكذلك عدم فهم بعض أولياء الأمور لمتطلبات التقويم البديل، والتقويم البديل يحتاج إلى الوقت والمال والتصميم ومراعاة أعداد الطلبة، وعدم اهتمام الجامعات بتأهيل المعلمين لاستخدام هذا النوع من التقويم، وطول المنهاج الذي يجعل من تطبيق التقويم البديل أمر صعب.

ومن أبرز أدوات وأساليب التقويم البديل بحسب هندي (2019) هي:

أولاً: التقويم المعتمد على الأعمال الكتابية

وهو الاعتماد على أسئلة مفتوحة تعتمد على سرد الحقائق والمعلومات والمفاهيم أو تلخيص لها أو شرح وتفسير لما سبق شرحه، وهي مقسمة إلى نوعين:

1- الاختبارات المقالية المفتوحة

وفيها يتمكن الطالب من بيان قدرته على تذكر ماحفظه من الأفكار والمعلومات وكذلك تحليلها وتركيبها ومن ثم تنظيمها، فهي أسئلة تعتمد في اجابتها على السرد أو كتابة موضوع أو تلخيص له (الخالدي، 2014).

أما مميزات الاختبارات المقالية كما حددها الحمداني (2013) أنها تصلح لقياس التركيب والتقويم لدى الطلبة، وتكشف عن قدرة الطالب في استخدام اللغة السليمة و حسن الخط والإملاء، وتوفر للطالب فرصة التعبير عن رأيه وأفكاره، ويستطيع الطالب تنظيم أفكاره وترتيبها، وهذا النوع من الاختبارات سهل الوضع بالنسبة للمعلم.

في حين ذكر مصطفى (2009) عيوب الاختبارات المقالية أنّ هذا النوع من الاختبارات يفتقر لامكانية قياس الاهداف المعرفية والوجدانية، ولا يمكن من خلال الاختبارات المقالية قياس كافة المواضيع والمواد، ونلاحظ أحياناً ظهور ذاتية المعلم في مثل هذا النوع من الاختبارات، وتحتاج إلى وقت كبير لتصحيحها.

2- الاختبارات المقالية المغلقة

وهي التي تحدد نوع الاجابات، وتضع قيوداً عليها، فتكون اجاباتها دقيقة وواضحة ومحددة دون إطالة.

الاختبارات الموضوعية

وهي الاختبارات ذات الاجابات المحدودة في فقرات ويتطلب الاجابة عنها الالتزام بمعايير واضحة، فإجاباتها دقيقة لا تحتمل الزيادة ولا النقصان ولا الإسهاب، ومن أنواعها أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار المتعدد، وأسئلة التكميل (مصطفى، 2009).

ومن مزايا الاختبارات الموضوعية كما حددها السفياني (2010) أنها لا تخضع لذاتية المصحح، وتستطيع تغطية أجزاء واسعة من المادة، ولا تحتاج وقت كبير لتصحيحها ووصياغتها، وتدرب الطالب على الدقة في اختيار الاجابة، وذات إجراءات واضحة، ومن عيوب الاختبارات الموضوعية أنها صعبة الإعداد نوعاً ما، وتحتمل إمكانية الغش أو التخمين من قبل الطالب، ولا تقيس اتجاهات الطالب وميوله، وتكلفتها المادية عالية نوعاً ما (السفياني، 2010).

ثانياً: التقويم المعتمد على الأداء

وهو محاولة توظيف ماتعلمه الطالب في مواقف حياتية مشابهة للواقع، ويستطيع المعلم من خلالها قياس مدى إتقان الطلبة لما تعلموه (1998.Adams).

ويعرفه الأشقر (2015) بأنه طريق لإظهار ماتعلمه المتعلم من خلال قيامه بعمل يقدم مؤشرات دالة على حدوث التعلم، وتوظيفه للمهارات الحياتية اليومية، وقيامه بعروض تظهر مدى اتقانه للمهارات التي تعلمها.

وقد تناول الأشقر (2015) الحديث عن خصائص التقويم المعتمد على الأداء، وذلك كما يلي:

1. واقعـــي: يتناول الدور كما هو في واقع الحياة ويحاكيها، ويشمل المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية ومن هنا يستمد صدقه.
2. شامل: يركز على العمليات والنتائج.
3. إيجابي: يتيح للمتعلم دوراً فعالاً في العملية التعليمية
4. تعاوني: بحيث يشترك المتعلم في وضع أدوات القياس والتقويم.
5. مرن: يعطي للمتعلم فرصة تغيير اجراءاته بناءً على النتائج والتغذية الراجعة.

6. منطقي: بحيث يدافع المتعلم عن أدائه بالحجج والمتطق.

كما إنّ من أبرز أهداف التقويم القائم على الأداء تتمثل في تزويد المتعلم المبادئ والمفاهيم الأساسية في جميع حقول المعرفة، وتجعل الطالب يعتمد على نفسه، فهو بذلك يصبح عضواً منتجاً، ومفكراً قادراً على حل مشكلاته، وقادراً على الربط بين أجزاء المعرفة (الصراف،2004).

في حين هناك العديد من الفروق بين التقويم المعتمد على الأداء وبين الاختبارات، إذ إنّ الاختبارات المعتمدة على الأداء تعتمد في مضمونها على العمل، على عكس الاختبارات التي تركز على المعرفة العلمية، فيقاس بما اكتسبه المتعلم من خبرات على عكس التقويم الأدائي الذي يسعى إلى تلمس التعلم وظهور الأهداف على المتعلم، حيث أنّ اختبارات الأداء تركز على قياس المجال الحركي والمهاري، أما الاختبرات فتركز على قياس المجال المعرفي، ويعتبر بعض المعلمين التقويم الأدائي بمثابة تقويم يكمل الاختبارات (هندي، 2019).

ثالثاً: التقويم بملفات الاعمال

ويتمثل التقويم بملفات الأعمال بمعرفة مدى تقدم الطالب في دراسته، وتسجيل ماحققه من تقدم، ويرتبط ما يتم تسجيله بأهداف المنهج، لذلك فإنّ محتويات المنهج هي التي تقرر اختيارات الطالب لما يضعه في الملف (عيسى،2011)

رابعاً: تقويم الأداء المعتمد على الملاحظة: ويقوم على ملاحظة سلوك المتعلم ووصفه بشكل لفظي، ويندرج هذا النوع تحت أنواع التقويم النوعي، ويقوم المعلم أو المرشد أو الأقران بتسجيل الملاحظات عن سلوك المتعلم، فهو رصد لأداء الطالب في موقف تعليمي معين، ثم تأتي مرحلة تحليل هذا السلوك وأخيراً إصدار الحكم عليه (الخالدي، 2014).

خامساً: تقويم الأداء بالمقابلات: وهو كما عرفه العبسي (2010) بأنّه لقاء منظم وجهاً لوجه بين الشخص المقابل ومن يجري المقابلة، فيطرح من خلالها الشخص المقابل الأسئلة الشفوية ويدون الاجابات، وهنالك المقابلة المحددة والمقابلة غير المحددة والمقابلة المفتوحة و الفردية والجماعية.

سادساً: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم: يستطيع الطالب من خلالها الربط بين المفاهيم المتشابهة معاً، فتساعده على تنمية مهارات التفكير العليا، من خلال تدريبهم على ربط الأفكار، فهي عبارة عن مخططات هرمية تظهر من خلالها البنية المتكاملة لمفاهيم موضوع معين أو وحدة معينة بطريقة منظمة ومتسلسلة، فيكون الموضوع الرئيسي في قائمة الهرم وتندرج تحته المواضيع الفرعية (الزيان، 2014).

سابعاً: تقويم الأقران: وهو نوع من التقويم يكون بين الطالب وأقرانه، ويتكون من التقويم البنائي والختامي بواسطة قرين المتعلم أو مجموعة من الأقران، ومن خلال تقويم الأقران يصبح المتعلم جزءاً من العملية التعليمية، ويزيد

ثقة الطلبة بأنفسهم، كما ويسهم في تطوير شخصية الطلبة الاجتماعية، ويتيح للمتعلم الحصول على تغذية راجعة من زملائه وليس من المعلم ليعيدوا النظر في أعمالهم فيما بعد (العوفي،2017).

ثامناً: التقويم الذاتي: وهو قدرة الطالب على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ومن ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين الطالب والمتعلم، فالتقويم الذاتي ينمي عادة تحمل المسؤولية والاستقلال الذاتي لدى الطلبة، فمن خلال القويم الذاتي يكون الطلبة قد شاركوا في تحديد المستويات والمحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم وانجازاتهم، واصدار أحكام تتعلق بمدى تحقسقهم لهذه المحكات، كما أن تطبيق التقويم الذاتي يخفف العبء على المعلم، ويخفف التوتر والقلق لدى الطلبة (العوفي،2017).

ومن الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة دراسة الأشقر (2015) التي هدفت التعرف إلى أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع في غزة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد اختبار التفكير وتكون هذا الاختبار من (27) بندا، وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي، حيث طبق الدراسة على عينة مكونة من (96) طالباً من طلاب الصف الرابع، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الحارثي (2015) إلى التعرف على مدى تطبيق أساليب التقويم البديل وخوف الطلاب منها، من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة واتبع الباحث طريق المقابلة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من 82 عضواً تدريسياً، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الاختبارات المقالية والموضوعية هي الأكثر تطبيقاً، وجاءت الاختبارات الشفوية هي الأكثر خوفاً لدى الطلاب.

وأجرى الأشقر (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من 4781 طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من 102 طالباً وطالبة تم اختيارهم بشكل عنقودي، وتوزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت ادوات الدراسة من اختبار تحصيلي وسلالم التقدير اللفظي، واستبانة لمعرفة الاتجاهات نحو مادة العلوم، واظهرت النتائج فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

كما وهدفت دراسة الحمداني (2013) إلى معرفة أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في غزة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، و تكونت عينة الدراسة من 150 طالباً وطالبة تم اختيارهم بشكل العينة العشوائية، وتقسيمهم إلى

مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم الباحث الاختبار التحصيلي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة السفياني (2010) إلى معرفة أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الاسلامية في اليمن، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 370 طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم الباحث لاجراء هذه الدراسة اختبار تحصيلي واستبانة مكونة من 21 فقرة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الاسلامية، وأظهرت الدراسة فروق ذات دلالة احصائية لصالح الموجموعة التجريبية وكانت اتجاهات الطلبة ايجابية نحو تعلم مادة التربية الاسلامية.

أجرى مصطفى (2009) دراسة هدفت إلى تحديد المستوى الراهن لمدرسي اللغة العربية في فهمهم لمبادئ الاختبارات وآلية بنائها، والتعرف على الممارسات الواقعية الراهنة لذلك، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة للمعلمين والمعلمات اشتملت على ستة مجالات، وشملت الدراسة على عينة مكونة من (76) معلماً ومعلمة في محافظة عجلون، وقد توصلت الدراسة إلى انّ المعلمات أكثر استخداماً للأساليب العلمية في بناء الاختبارات، والاعتماد على الاسئلة الموضوعية والمقالية.

يلاحظ بعد استعراض الدراسات ذات الصلة بموضوع اساليب التقويم البديل أنها أشارت وبالإجماع إلى نتائج إيجابية حول فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في التحصيل الدراسي وبتنمية التفكير لدى الطلاب، تنوعت الدراسات السابقة بين اعتمادها للمنهج الوصفي والمنهج التجريبي واعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة وفي حدود علم الباحثة ندرة الدراسات التي أجريت حول درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي اعتمدت في معظمها على قياس أثر وفاعلية أساليب التقويم البديل ولكنها لم تتطرق أي دراسة في حدود علم الباحثة إلى واقع ممارسة أساليب التقويم في ظل التعلم عن بعد بالرغم من إجماعها على أهميته.

مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة للمرحلة الابتدائية أهمية التطبيق العملي في هذه المرحلة، واعتماد الطلبة الكبير على الأداء أكثر من اعتمادهم على ماهو مدون في المنهاج، وبالرغم من ذلك ما زال اعتماد المعلمين الكبير على الاختبارات ويعتبرونها الأداة التي يمكن أن تحدد ما اكتسبه الطالب وتعلمه، ولعل أهم أسباب انجاح التقويم البديل وغيره من الاستراتيجيات الحديثة هو المعلم، حيث لاحظت الباحثة أنّ أحد أهم أسباب عدم القدرة على التطبيق الفعّال للتقويم البديل في الأنظمة التعليمية هو افتقاد المعلمين للكفايات والتدريب اللازمان لتطبيق مثل

هذه الأساليب. ونادت العديد من الدراسات إلى ضرورة تدريب المعلمين ليصبحوا متمكنيين من تطبيق مثل هذه الأساليب، مثل دراسة الشرعة (2011)، ودراسة السفياني (2010)، ويؤدي ضعف تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات التقويم البديل إلى ممارسات خاطئة تؤثر على مدى استفادة المعلم من نتائج التقويم في تحسين أداء الطلاب وفي المقابل تؤثر على الطلبة في اكتسابهم المهارات والقيم الضمنية والمعارف في المناهج كافة، ولذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن، وتتحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

السؤال الاول: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات الآتية:

من الناحية النظرية قد تسهم هذه الدراسة في التعرف على واقع ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل وسبل تطورها في المرحلة الابتدائية في محافظة العاصمة عمان.

ومن الناحية التطبيقية تكمن أهمية هذه الدراسة في توفير المعلومات في مجال استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في الاسترشاد في برامج تدريب المعلمين والمشرفين والمدربين في تطوير أساليب التقويم، وقد تسهم هذه الدراسة في تعزيز أساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد، وقد تسهم هذه الدراسة في توفير المعلومات لواضعي المناهج من أجل تطويرها.

مصطلحات الدراسة

واقع الممارسة: وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مدى ممارسة معلمي اللغة العربية من الصف الرابع وحتى العاشر لأساليب التقويم البديل من حيث التخطيط والتنفيذ والاستخدام ومتابعة النتائج).

معلمو اللغة العربية :وتعرفهم الباحثة إجرائياً: بأنهم الأشخاص المؤهلون أكاديمياً في كليات اللغات أوكليات الآداب وتم تعيينهم في وزارة التربية لتدريس مبحث اللغة العربية سواء كانوا ذكوراً أو اناثاً.

التقويم البديل: يعرفه الزهراني (2013:28) بأنه " التقويم الذي يستخدم فيه المعلم أدوات ومهام وإجراءات حقيقية متصلة بأداء المتعلم لمهام حقيقية من واقع الحياة، لإثبات مدى تمكنهم المعرفي والمهاري من المهمات المطلوبة منهم، ولا يقتصر على التقويم التقليدي، بل يشتمل على أساليب متنوعة مثل التقويم الذاتي وتقويم الأقران وقواعد تقدير الأداء وملفات الانجاز وغيرها".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه أساليب تقويمية يقوم بها معلم اللغة العربية بحيث يضع الطالب في مواقف حقيقية وممارسات واقعية قريبة من الواقع، وذلك باتباع عدة أساليب منها تقويم الأقران، وقواعد تقدير الأداء و التقويم الذاتي وخرائط المفاهيم وغيرها، بحيث تكون ملائمة لقياس الأداء والمهارات بصورة واقعية طبيعية.

التعلم عن بعد: عرفتها (الكسجي، 2011) بأنها أحد أنواع العملية التعليمية يقوم على أساس عدم التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم، إذ يتم في هذا النوع تقديم المادة التعليمية والمحتوى التعليمي للطلبة من خلال الوسائل الالكترونية، والتقنيات الحديثة، ولا يشترط في هذا النوع من التعلم الاشراف المستمر من قبل المعلمين بحضورهم مع الطلبة، وإنما يكونوا بمثابة موجهين وداعمين لهم.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا أنه نظام تعليمي جماهيري، لا يتم تقييده بمقرر دراسي، ولا مكان، ولا زمان، ولا فئة دون غيرها من المتعلمين، فهو يتناسب ويتوافق مع حاجات وطبيعة المتعلم وطموحه ويسهم في تطوير مهن أفراد المجتمع، ويتم تعزيزه بالوسائط المتعددة والتقنيات.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على واقع ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن، من الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020 وبمدى دقة صدق وثبات أداة الدراسة ومدى دقة وموضوعية استجابة أفراد العينة، ولا تعمم نتائجها إلا على نفس المجتمع الذي تم سحب العينة منه والمجتمعات الأُخرى المماثلة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسة وغاياتها، وذلك من خلال جمع البيانات ذات العلاقة من خلال أداة الاستبانة، بهدف تحليل البيانات والوصول إلى نتائج تساعد في التفسير والإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في العاصمة عمان، والبالغ عددهم (650)، خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2021/2020. حيث قامت الباحثة باختيار عينة مكونه من (126) معلم من معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة للعاصمة عمان، وتم توزيع الاستبانات إلكترونياً على جميع أفراد العينة، وتم استرجاع جميع الإستبانات وكانت جميعها قابلة للتحليل والترميز وهم يمثلون ما نسبة (19.4%) من المجتمع الأصلي للدراسة. وقد تم أختيار العينة بإتباع أسلوب التوزيع العشوائية كما هو مُبَيَّن في الجدول الآتي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	**51**	**40.5%**
	انثى	**75**	**59.5%**
	المجموع	**126**	**100.0%**
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	**82**	**65.1%**
	دبلوم عالي فما فوق	**44**	**34.9%**
	المجموع	**126**	**100.0%**
الخبرة	أقل من 5 سنوات	**55**	**43.7%**
	(5-10) سنوات	**40**	**31.7%**
	أكثر من 10 سنوات	**31**	**24.6%**
	المجموع	**123**	**100.0%**

أداة الدراسة

قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري ذات العلاقة، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة (الحارثي، 2015)، وتكوّنت الأداة من (33) فقرة موزعة على ست مجالات، بالأضافة الى المتغيرات الديموغرافية.

صدق أداة الدراسة

أ. صدق المحتوى لأداة الدراسة

وللتحقق من صدق المحتوى الظاهري لأداة الدراسة؛ قامت الباحثة بعرض الاداة بصورتها الأولية على مجموعة من محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ذوي الخبرة في الكليات التربوية، وذلك بهدف التعرف إلى مدى ملاءمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغتها، ووضوح معانيها من الناحية اللغوية، ولقد تمّ الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين؛ حيث تمَّ القيام بتعديل الصياغة اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) تقريبا كحد أدنى التي تم الاتفاق عليها من المحكمين كمعيار للحكم على صلاحيتها.

ب. صدق البناء لأداة الدراسة

وللتحقق من صدق البناء تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلم، من خارج عينة الدراسة المستهدفة من أجل التعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول الاتية:

جدول (2) معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه

المجال	تقويم الأقران		التقويم الذاتي		تقويم الأداء القائم على الملاحظة		ملف الأعمال (البورتفوليو)	
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	0.666**	**0.000**	0.809**	**0.000**	0.750**	**0.000**	0.802**	**0.000**
2.	0.839**	**0.000**	0.805**	**0.000**	0.640**	**0.000**	0.853**	**0.000**
3.	0.781**	**0.000**	0.828**	**0.000**	0.700**	**0.000**	0.631**	**0.000**
4.	0.798**	**0.000**	0.812**	**0.000**	0.597**	**0.000**	0.821**	**0.000**
5.	0.763**	**0.000**	0.881**	**0.000**	0.749**	**0.000**	0.831**	**0.000**
6.	0.823**	**0.000**	0.839**	**0.000**	0.724**	**0.000**	0.555**	**0.000**

المجال	تقويم الأداء بالمقابلات		تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	0.770**	**0.000**	0.609**	**0.000**
2.	0.739**	**0.000**	0.605**	**0.000**
3.	0.751**	**0.000**	0.628**	**0.000**
4.	0.698**	**0.000**	0.662**	**0.000**
5.	0.663**	**0.000**	0.551**	**0.000**
6.	0.723**	**0.000**	0.659**	**0.000**

** دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01 =**α).**

* دالة إحصائيًا عند مستوى(0.05 =**α).**

يبين الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال تقويم الأقران قد تراوحت ما بين (0.666– 0.839)، وكما يبين أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على التقويم الذاتي تراوحت ما بين (0.805– 0.881)، ويبين الجدول أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال تقويم الأداء القائم على الملاحظة قد تراوحت بين (0.597– 0.750)، ويبين الجدول أيضاً أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال ملف الأعمال (البورتفوليو) قد تراوحت بين (0.555– 0.853) ، وكما يبين أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال تقويم الأداء بالمقابلات تراوحت ما بين (0.663– 0.770)، ويبين أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية تراوحت ما بين (0.551– 0.662)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا وهذا يعني وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي في فقرات على المقياس.

ويبين الجدول (3) قيم معاملات ارتباط معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول:

الجدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية

المجالات	المقياس ككل
تقويم الأقران	**0.824**
التقويم الذاتي	**0.802**
تقويم الأداء القائم على الملاحظة	**0.760**
ملف الأعمال (البورتفوليو)	**0.780**
تقويم الأداء بالمقابلات	**0.814**
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	**0.786**

** دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01 =**α).**

* دالة إحصائيًا عند مستوى(0.05 =**α).**

يلاحظ من الجدول (3) وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند (α= 0.05) بين المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت بين (0.760 – 0.824) وهذا يعني وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والدرجة الكلية على المقياس.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach`s Alpha)، إذ تم تطبيق الأداة على عينة تكونت من (30) معلمة، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، والجدول(4) يبين نتائج لك.

الجدول (4) معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا **(Cronbach`s Alpha)**

#	المجال	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
1	تقويم الأقران	**0.776**	6
2	التقويم الذاتي	**0.768**	6
3	تقويم الأداء القائم على الملاحظة	**0.770**	5
4	ملف الأعمال (البورتفوليو)	**0.799**	5
5	تقويم الأداء بالمقابلات	**0.801**	6
6	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	**0.789**	5
	الأداة ككل	**0.821**	33

يلاحظ من نتائج الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة تراوحت ما بين (0.768-0.801) على المجالات، وبلغ قيمة ثبات كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.821). وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات الرئيسية، وهي:

- المتغيرات المستقلة : درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن

2. المتغيرات الثانوية، وهي:

1. الجنس : وله فئتان هما (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي، وله فئتان هم (بكالوريوس فما دون، دبلوم عالي فما فوق).
3. سنوات الخبرة، وله ثلاث فئات (أقل من 5 سنوات، (5-10) سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ استخدام الاختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات والمعروف باسم (MANOVA) على استجابات أفراد الدراسة. وكما تمّ استخدام إختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.
- تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي، لتأكد من ثبات أداة الدراسة. وكما تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- تمّ حساب التكرارات والنسب المئويَّة لتحديد توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.
- تم تحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن في ثلاثة مستويات. من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (القيمة الأعلى للبديل –القيمة الأدنى للبديل) /عدد الدرجات.

(5–1) /3 = 1.33

وعليه فقد أصبحت الدرجات (1-2.33) منخفضة، (2.34-3.67) متوسطة، (3.68-5.00) مرتفعة.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن، ولتحقيق الأهداف سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على: "ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن؟"

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن بشكل عام ولكل مجال من المجالات، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن مرتبة تنازلياً

#	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تقويم الأقران	2.53	1.04	6	متوسط
2	التقويم الذاتي	3.19	0.86	5	متوسط
3	تقويم الأداء القائم على الملاحظة	3.43	0.91	3	متوسط
4	ملف الأعمال (البورتفوليو)	3.59	1.11	1	متوسط
5	تقويم الأداء بالمقابلات	3.29	0.99	4	متوسط
6	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	3.58	1.10	2	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.24**	**0.89**		متوسط

يلاحظ من نتائج الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن جاء بمستوى متوسط إذ بلغ (3.24) بانحراف معياري (0.89)، حيث جاء في الرتبة الأولى مجال "ملف الأعمال (البورتفوليو)" بمتوسط حسابي (3.59) وبانحراف معياري (1.11) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الثانية مجال "تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية" بمتوسط حسابي (3.58) بانحراف معياري (1.10) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الثالثة مجال "تقويم الأداء القائم على الملاحظة" بمتوسط حسابي (3.43) بانحراف معياري (0.91) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الرابعة مجال "تقويم الأداء بالمقابلات" بمتوسط حسابي (3.29) بانحراف معياري (0.99) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الخامسة مجال "التقويم الذاتي" بمتوسط حسابي (3.19) بانحراف معياري (0.86) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الرابعة مجال "تقويم الأقران" بمتوسط حسابي (2.53) بانحراف معياري (1.04) وبمستوى متوسط.

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات على المجالات لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن مرتبة تنازليًا على المجال، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد في الأردن مرتبة تنازلياً

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة على المجال	المستوى
5	أكلف الطلبة بالتبادل الدوري في المشاركة في أوجه النشاط المختلفة عن بعد.	2.78	1.23	1	متوسط
1	أكلف الطلبة بتسميع النصوص والمحفوظات لبعضهم البعض عبر منصات التعلم عن بعد.	2.56	1.12	2	متوسط
6	أوجه الطلبة لكيفية تقييم بعضهم البعض في النشاطات التي يتم تطبيقها داخل الغرفة الصفية الإفتراضية.	2.55	1.07	3	متوسط
3	أوجه الطلبة إلى تصحيح كراساتهم بشكل تبادلي من خلال إرسالها إلكترونياً.	2.45	1.22	4	متوسط
2	أطلب من بعض الطلبة متابعة واجبات الطلبة الآخرين والتحقق من صحتها عبر إرسالها لبعضهم البعض من خلال منصة التعلم الإلكتروني.	2.44	1.22	5	متوسط
4	أكلف الطلبة بتقويم قراءة زملائهم خلال التعلم عن بعد.	2.39	1.12	6	متوسط
	الدرجة الكلية على مجال تقويم الأقران	**2.58**	**1.04**	متوسط	
4	أعطي للطلبة الفرصة لاكتشاف أخطائهم ذاتياً أثناء تسميع المحفوظات أو قراءة نص معين وتعديلها.	3.44	1.02	1	متوسط
5	أكلف الطلبة بطرح مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها من الوحدة التي تعلمها.	3.39	1.12	2	متوسط
2	أتيح فرصة للطلبة لتحديد ممارساتهم الخاطئة بأنفسهم.	3.17	0.90	3	متوسط
3	أوجه الطلبة لتصحيح إجاباتهم الخاطئة ذاتياً.	3.17	0.96	4	متوسط
6	أطلب من الطلبة كتابة مواطن ضعفه لمعالجتها ومواطن قوته لتعزيزها في أحد فروع اللغة العربية.	3.11	1.25	5	متوسط
1	أطلب من الطلبة كتابة بعض النصوص غيباً ومن ثم تصحيحها ذاتياً.	2.89	1.15	6	متوسط
	الدرجة الكلية على مجال التقويم الذاتي	**3.19**	**0.86**	متوسط	
2	ألاحظ سلوكات الطلبة من حيث حماسه أثناء الحصة الدراسية وانتظامه بحضور الحصص وقيامه بالواجبات وإرسالها إلكترونياً.	3.78	1.09	1	مرتفع
1	ألاحظ ما يقوم به الطلبة من أنشطة أثناء الدرس في التعلم عن بعد.	3.50	1.12	2	متوسط
5	أحدد مجموعة من الأهداف والمعايير الواضحة المرتبطة بأداء معين يتناسب مع طبيعة التعلم عن بعد.	3.44	0.96	3	متوسط
4	أطرح مجموعة من الأنشطة والمواقف الأدائية التي تظهر فيها سلوكات	3.28	0.99	4	متوسط

	الطلبة عن بعد.				
3	أستمع لأداء الطلبة أثناء إلقاء الشعر لملاحظة مدى اتقانه لمهارات الحفظ بصورة دقيقة.	3.17	0.96	5	متوسط
	الدرجة الكلية على مجال تقويم الأداء القائم على الملاحظة	**3.43**	**0.91**	متوسط	
1	أخصص ملف أعمال لكل طالب للاحتفاظ بأعماله.	3.78	1.19	1	مرتفع
4	أوجه الطلبة للأنشطة الإبداعية التي تجعل من ملف أعمالهم متميز.	3.76	1.12	2	مرتفع
2	أوجه الطلبة للمحتويات الجيدة لملفات أعمالهم وإنجازاتهم.	3.61	1.17	3	متوسط
5	أكلف الطلبة بإعراب عدد من النصوص القصيرة.	3.61	1.30	4	متوسط
3	أستفيد من ملفات الأعمال في معالجة بعض السلوكات الخاطئة عند الطلبة.	3.39	1.26	5	متوسط
	الدرجة الكلية على مجال ملف الأعمال (البورتفوليو)	**3.59**	**1.11**	متوسط	
3	أعطي الطلبة الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة.	3.67	1.21	1	مرتفع
2	أطرح مجموعة من الأسئلة التي تهدف لمعالجة موضوع معين عند بعض الطلبة.	3.33	1.21	2	متوسط
1	أطرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تتيح للطلبة الإجابة بحرية.	3.28	1.20	3	متوسط
4	ألجأ إلى المسابقات اللغوية الشفوية واللتي تتناسب وطبيعة التعلم عن بعد.	3.22	1.14	4	متوسط
6	أطرح موضوعات للنقاش مرتبطة بالمواقف الحياتية للتعرف على آراء وأفكار الطلبة.	3.22	1.19	5	متوسط
5	ألجأ إلى الاختبارات الشفوية لقياس مدى حفظ الطلبة للأناشيد والقصائد.	3.00	1.00	6	متوسط
	الدرجة الكلية على مجال تقويم الأداء بالمقابلات	3.29	0.99	متوسط	
5	ألجأ للاختبارات الكتابية لتقويم مدى اكتساب الطلبة للمحتوى التعليمي.	3.89	1.29	1	مرتفع
4	أكتب مجموعة من الأسئلة المقالية والموضوعية.	3.67	1.21	2	مرتفع
3	أطرح مجموعة من الأسئلة الكتابية الغير مباشرة والتي تتطلب الوصول إلى الاستنتاجات المرتبطة بإحدى النصوص اللغوية.	3.50	1.22	3	متوسط
2	أكلف الطلبة بكتابة موضوع تعبير لقياس مدى اكتسابهم للغة.	3.44	1.26	4	متوسط
1	أستخدم جدول المواصفات لإعداد الاختبارات التحصيلية المُرسلة للطلبة عبر منصة التعلم الإلكتروني.	3.39	1.07	5	متوسط
	الدرجة الكلية على مجال تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	**3.58**	**1.10**	متوسط	

يبين الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لمجال تقويم الأقران بلغ (2.58) وبانحراف معياري (1.04) بالمستوى متوسط وجاءت في الرتبة الأولى على المجال الفقرة (5) التي نصت على "أكلف الطلبة بالتبادل الدوري في المشاركة في أوجه النشاط المختلفة عن بعد"، بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (1.23) وبمستوى متوسط، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معلمي اللغة العربية على إدراك بضرورة التعلم التعاوني وأثره على تقويم الطلبة، كما أن العديد من الطلبة يفضلون العمل الجماعي على العمل الفردي، وفي الرتبة الأخيرة

جاءت الفقرة (4) التي نصت على " أكلف الطلبة بتقويم قراءة زملائهم خلال التعلم عن بعد"، بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (1.12) وبمستوى متوسط، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطلبة ينحرجون من تقويم زملائهم لهم، ويميلون إلى تقويم المعلم لا تقويم الزلاء الذي يعتبرونه أكثر موضوعية وصدق.

كما يبين الجدول أن المتوسط الحسابي لمجال التقويم الذاتي بلغ (3.19) وبانحراف معياري (0.86) وبالمستوى متوسط، إذ جاءت في الرتبة الأولى على المجال الفقرة (4) التي نصت على "أُعطي للطلبة الفرصة لاكتشاف أخطائهم ذاتياً أثناء تسميع المحفوظات أو قراءة نص معين وتعديلها"، بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (1.02) وبمستوى متوسط، ويمكن أن يعزى ذلك إلى وعي معلمين اللغة العربية بأهمية إعطاء الطلبة فرصة إضافية لمعرفة أخطاءهم مما يزيد من فرصة الحفظ بطريقة أفضل فيمكن للطلبة الاحتفاظ بالمعلومة عند تذكرهم لها بأنفسهم، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (1) التي نصت على "أطلب من الطلبة كتابة بعض النصوص غيباً ومن ثم تصحيحها ذاتياً"، بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (1.15) وبمستوى متوسط، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطلبة لا يميلون إلى كتابة النصوص فعند قراءتها أو تسميعها بطريقة السرد تمكن لهم من قراءتها بشكل أسرع ومترابط كما حفظوها.

ويبين الجدول أن المتوسط الحسابي لمجال تقويم الأداء القائم على الملاحظة بلغ (3.43) وبانحراف معياري (0.91) وبالمستوى متوسط، إذ جاءت في الرتبة الأولى على المجال الفقرة (5) التي نصت على "أُلاحظ سلوكات الطلبة من حيث حماسهم أثناء الحصة الدراسية وانتظامهم بحضور الحصص وقيامه بالواجبات وإرسالها إلكترونياً"، بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.09) وبمستوى مرتفع، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تشجيع معلمي اللغة العربية للطلبة باستمرار على الإلتزام والانتظام بحضور الدروس ومتابعتهم للواجبات باستمرار مما ينعكس على اهتمام الطلبة بالمتابعة، وإلتزامهم بإرسال الواجبات بوقتها، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (3) التي نصت على "أستمع لأداء الطلبة أثناء إلقاء الشعر لملاحظة مدى اتقانه لمهارات الحفظ بصورة دقيقة"، بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.96) وبمستوى متوسط، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معلمي اللغة العربية يلاحظون عدم رغبة الطلبة بتسميع الأبيات الشعرية، وشعورهم بصعوبتها فغالبًا أنها تحتوي على كلمات لم يسبق للطلبة السماع بها من قبل ما يزيد من صعوبة المهمة على الطلبة في الحفظ وعلى المعلم في التسميع.

ويلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لمجال ملف الأعمال (البورتفوليو) بلغ (3.59) وبانحراف معياري (1.11) وبالمستوى مرتفع وجاءت في الرتبة الأولى على المجال الفقرة (1) التي نصت على "أخصص ملف أعمال لكل طالب للاحتفاظ بأعماله"، بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.19) وبمستوى مرتفع، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن العديد من المدارس وإداراتها تفرض على المعلم توفير ملف لكل طالب يسجل به أعماله، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (3) التي نصت على "أستفيد من ملفات الأعمال في معالجة بعض السلوكات الخاطئة عند الطلبة"، بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.26) وبمستوى متوسط، ويمكن أن

يعزى ذلك إلى شعور المعلمين بصعوبة تصحيح ومعالجة السلوكيات الخاطئة لدى الطلبة في ظل التعلم عن بعد، التي قلما تظهر خلف الشاشات أثناء التعلم عن بعد.

كما يبين الجدول أن المتوسط الحسابي لمجال تقويم الأداء بالمقابلات بلغ (3.29) وبانحراف معياري (0.99) وبالمستوى متوسط، إذ جاءت في الرتبة الأولى على المجال الفقرة (3) التي نصت على "أُعطي الطلبة الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة"، بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.21) وبمستوى مرتفع، ويمكن أن يعزى ذلك إلى وعي المعلمين بكثرة التطبيقات والتدريبات في مادة اللغة العربية التي تفرض على المعلمين فسح المجال أمام الطلبة لمحاولتهم الإجابة عن تلك التمارين، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (5) التي نصت على "ألجأ إلى الاختبارات الشفوية لقياس مدى حفظ الطلبة للأناشيد والقصائد"، بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (1.00) وبمستوى متوسط، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أعداد الطلبة في الصفوف كبيرة مما يتطلب قضاء الكثير من الوقت أثناء عقد الاختبارات الشفوية، مما يقلل من رغبة المعلمين بعقد مثل تلك الإختبارات.

ويبين الجدول أن المتوسط الحسابي لمجال تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية بلغ (3.58) وبانحراف معياري (1.10) وبالمستوى متوسط، إذ جاءت في الرتبة الأولى على المجال الفقرة (5) التي نصت على "ألجأ للاختبارات الكتابية لتقويم مدى اكتساب الطلبة للمحتوى التعليمي"، بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (1.29) وبمستوى مرتفع، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الإختبارات الكتابية أكثر فاعلية وشمولية إذ تغطي كافة المحتوى التعليمي ولشعور الطلبة بالأريحية أثناء إجابتهم على تلك الانواع من الإختبارات، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (1) التي نصت على "أستخدم جدول المواصفات لإعداد الاختبارات التحصيلية المُرسلة للطلبة عبر منصة التعلم الإلكتروني"، بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.07) وبمستوى متوسط، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معلمي اللغة العربية في الأردن ذو تجربة قليلة في التعلم عن بعد، وخبراتهم مقتصرة على جوانب محددة في التعلم عن بعد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) متوسطات ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة لممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة لممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات		تقويم الأقران	التقويم الذاتي	تقويم الأداء القائم على الملاحظة	ملف الأعمال	تقويم الأداء بالمقابلات	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	الاداء ككل
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	2.51	3.15	3.55	3.78	3.42	3.78	3.33

	N= 51	الانحراف المعياري	1.15	0.84	0.92	1.14	1.02	0.96	0.89
	أنثى N= 75	الوسط الحسابي	2.54	3.22	3.35	3.46	3.20	3.44	3.18
		الانحراف المعياري	0.97	0.87	0.90	1.08	0.96	1.17	0.89
	المجموع N=126	الوسط الحسابي	2.53	3.19	3.43	3.59	3.29	3.58	3.24
		الانحراف المعياري	1.04	0.86	0.91	1.11	0.99	1.10	0.89
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون N= 82	الوسط الحسابي	2.53	3.21	3.48	3.63	3.35	3.66	3.28
		الانحراف المعياري	1.03	0.84	0.90	1.08	0.98	1.08	0.87
	دبلوم عالي فما فوق N= 44	الوسط الحسابي	2.52	3.16	3.35	3.50	3.18	3.43	3.17
		الانحراف المعياري	1.07	0.89	0.94	1.17	1.00	1.13	0.93
	المجموع N=126	الوسط الحسابي	2.53	3.19	3.43	3.59	3.29	3.58	3.24
		الانحراف المعياري	1.04	0.86	0.91	1.11	0.99	1.10	0.89
الخبرة	أقل من 5 سنوات N=55	الوسط الحسابي	2.42	3.13	3.50	3.51	3.23	3.62	3.21
		الانحراف المعياري	1.07	1.00	1.03	1.20	1.09	1.21	0.99
	(5-10) سنوات N=40	الوسط الحسابي	2.73	3.24	3.37	3.78	3.43	3.50	3.32
		الانحراف المعياري	1.02	0.72	0.88	1.15	0.95	1.19	0.88
	أكثر من 10 سنوات N=31	الوسط الحسابي	2.46	3.25	3.40	3.50	3.19	3.61	3.21
		الانحراف المعياري	1.01	0.77	0.72	0.87	0.82	0.73	0.70
	المجموع N=126	الوسط الحسابي	2.53	3.19	3.43	3.59	3.29	3.58	3.24
		الانحراف المعياري	1.04	0.86	0.91	1.11	0.99	1.10	0.89

يظهر الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد. ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (8) يوضح نتائج ذلك.

جدول (8) نتائج تحليل تباين المتعدد ((**MANAOVA** لاستجابات أفراد الدراسة لممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد تُعزى للمتغيرات الدراسة

مصدر التباين / المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الجنس	تقويم الأقران	.194	1	.194	.177	.675
هوتلنج = 0.134	التقويم الذاتي	.193	1	.193	.256	.614
ح = 0.021	تقويم الأداء القائم على الملاحظة	1.319	1	1.319	1.579	.211
	ملف الأعمال (البورتفوليو)	2.289	1	2.289	1.860	.175
	تقويم الأداء بالمقابلات	.915	1	.915	.933	.336

	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	4.301	1	4.301	3.603	.060
	الاداة ككل	.535	1	.535	.664	.417
الموهل العلمي	تقويم الأقران	.022	1	.022	.020	.889
هوتلنج = 0.025	التقويم الذاتي	.153	1	.153	.203	.653
ح = 0.815	تقويم الأداء القائم على الملاحظة	.322	1	.322	.385	.536
	ملف الأعمال (البورتفوليو)	.467	1	.467	.379	.539
	تقويم الأداء بالمقابلات	.757	1	.757	.772	.381
	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	1.402	1	1.402	1.175	.281
	الاداة ككل	.390	1	.390	.485	.488
الخبرة	تقويم الأقران	1.300	2	2.600	1.184	.309
ولكس لمبدا = 0.710	التقويم الذاتي	.225	2	.450	.299	.742
ح = 0.000	تقويم الأداء القائم على الملاحظة	.276	2	.552	.330	.719
	ملف الأعمال (البورتفوليو)	.626	2	1.251	.508	.603
	تقويم الأداء بالمقابلات	.413	2	.825	.421	.658
	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	.594	2	1.189	.498	.609
	الاداة ككل	.114	2	.227	.141	.869
الخطأ	تقويم الأقران	1.098	121	132.801		
	التقويم الذاتي	.753	121	91.167		
	تقويم الأداء القائم على الملاحظة	.836	121	101.099		
	ملف الأعمال (البورتفوليو)	1.231	121	148.895		
	تقويم الأداء بالمقابلات	.981	121	118.671		
	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	1.194	121	144.416		
	الاداة ككل	.806	121	97.468		
المجموع المعدل	تقويم الأقران		125	135.431		
	التقويم الذاتي		125	91.875		
	تقويم الأداء القائم على الملاحظة		125	103.180		
	ملف الأعمال (البورتفوليو)		125	153.704		
	تقويم الأداء بالمقابلات		125	121.647		
	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية		125	150.578		
	الاداة ككل		125	98.752		

*دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتبين من الجدول (8) ما يلي:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين تقديرات الأفراد على جميع المجالات (تقويم الأقران، التقويم الذاتي، تقويم الأداء القائم على الملاحظة، ملف الأعمال (البورتفوليو)، تقويم الأداء بالمقابلات، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) تُعزى لاختلاف متغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المجالات (0.177) (0.256) (1.579) (1.86) (0.933) (3.603) بمستوى الدلالة (0.675) (0.614) (0.211) (0.175) (0.336) (0.060) على التوالي، وتعتبر جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند (α= 0.05). وكما يبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 =α) على الدرجة الكلية للمقياس تعزى لأثر متغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) على المقياس ككل (0.664) بمستوى دلالة (0.417) وتعد هذه القيمة غير دالة احصائيا، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين

والمعلمات يتعرضون لنفس الظروف والبيئات تقريبا، إضافة إلى أن المؤثرات المحيطة التي بهم عادة متشابهة، فالبيئة المحلية التي يعيش فيها كل من المعلمين والمعلمات واحدة.

2. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين تقديرات الأفراد على جميع المجالات (تقويم الأقران، التقويم الذاتي، تقويم الأداء القائم على الملاحظة، ملف الأعمال (البورتفوليو)، تقويم الأداء بالمقابلات، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) تُعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المجالات (0.020) (0.203) (0.385) (0.379) (0.772) (1.175) بمستوى الدلالة (0.889) (0.653) (0.536) (0.539) (0.381) (0.281) على التوالي، وتعتبر جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند (α= 0.05). وكما يبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) على الدرجة الكلية للمقياس تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) على المقياس ككل (0.485) بمستوى دلالة (0.488) وتعد هذه القيمة غير دالة احصائيا، وهذا يشير إلى أن استخدام اساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد مطلوب من جميع معلمي اللغة العربية دون الاهتمام بالمؤهل العلمي، فلم يقتصر الاستخدام على المعلمين ممن لديهم مؤهل علمي مرتفع أو منخفض، فالتعلم عن بعد أرغم جميع المعلمين للتوجه إلى تقويم الطلبة بهذه الطريقة، وجميع معلمي اللغة العربية أدركوا أهمية استخدام أساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن العملية التعليمية بأكملها اتجهت للسير عن بعد فلم تقتصر على جوانب محددة منها وإنما امتدت لتشمل جميع الجوانب من تدريس وواجبات وأنشطة واختبارات وتقويم الطلبة.

3. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين تقديرات الأفراد على جميع المجالات (تقويم الأقران، التقويم الذاتي، تقويم الأداء القائم على الملاحظة، ملف الأعمال (البورتفوليو)، تقويم الأداء بالمقابلات، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) تُعزى لاختلاف متغير الخبرة، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المجالات (1.184) (0.299) (0.330) (0.508) (0.421) (1.498) بمستوى الدلالة (0.309) (0.742) (0.719) (0.603) (0.658) (0.609) على التوالي، وتعتبر جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند (α= 0.05). وكما يبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 =α) على الدرجة الكلية للمقياس تعزى لأثر متغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) على المقياس ككل (0.141) بمستوى دلالة (0.869) وتعد هذه القيمة غير دالة احصائيا، وهذا يشير إلى أن التعلم عن بعد فرض على جميع معلمي اللغة العربية التنويع في استخدام اساليب التقويم البديل، فلم يقتصر الاستخدام على من لديه خبرة تدريسية أعلى أو أقل، فالوضع التعليمي في ظل انتشار جائحة كوفيد- 19 أجبر جميع معلمي اللغة العربية الاتجاه الى تقويم الطلبة بهذه الطريقة، وذلك بسبب غياب الطلبة من الحضور الفعلي إلى الصفوف التعليمية والمدارس، ولم يعد هناك طريق آخر لمتابعة الدروس التعليمية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات، ويمكن ذكرها بما يلي:

- ضرورة تشجيع معلمي اللغة العربية على ممارسة أساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد.
- ضرورة سعي الجهات المختصة نحو عقد الدورات التدريبية التي تستهدف معلمين ومعلمات اللغة العربية لتنمية قدراتهم على تجاوز المعيقات التي تواجههم في ممارسة أساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد.
- عقد دورات وورشات عمل تساعد معلمي اللغة العربية على امتلاك المهارات اللازمة لممارسة أساليب التقويم البديل في ظل التعلم عن بعد.

المراجع

المراجع باللغة العربية

الأشقر، مهند أحمد. (2015). أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في غزة (أطروحة دكتوراة غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة.

الحارثي، صبحي سعيد. (2015). أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة الشقراء. المجلة التربوية بجامعة الشقراء،(29)114 ،.355-415

الحمداني، شادي عبد الحافظ. (2013). أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

الخالدي، عادي عادي. (2014). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لمهارات التقويم البديل. مجلة كلية التربية لكلية عين شمس،(38)3 ،.417-463

الزهراني، محمد بن راشد. (2013). تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

السعدوي، عبد الله. (2010). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. الرياض: مكتبة التربية لدول الخليج العربي.

السفياني، هلال علي. (2010). أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الاسلامية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا، اليمن.

الشرعة، ممدوح. (2011). درجة توظيف معلمي التربية الاسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مادبا. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات،(1)26 ،.291-341

الصراف، قاسم. (2004). القياس والتقويم في التربية والتعليم، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العبسي، محمد مصطفى. (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة.

علام، صلاح الدين محمود. (2009). التقويم البديل: أسسه النظرية والمنهجية والتطبيقية، القاهرة : دار الفكر الحر.

العوفي، أحمد مقبل. (2017). مشكلة التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية وعلاجه من منظور التربية الاسلامية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

عيسى، محمد أحمد. (2011). تقويم أداء معلمي التربية الاسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة أداء المدرسين. مجلة كلية التربية،(2)76 ،.380-333

الكسجي، فلسطين، (2011). الجودة في التعلم عن بعد، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مصطفى، سناء محمد. (2009). أثر استخدام أساليب التقويم البديل في تحصيل طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية في لواء الرصيفة واتجاهاتهم نحوها. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.

هندي، ذياب. (2019). طرائق تدريس التربية الاسلامية. عمان: دار الفكر الحر.

المراجع باللغة الانجليزية

Adams, T. (1998). Classmate Assessments. Teacher's conceptions and practice in mathematics. **School Science and mathematics**, 98(4), 174-180.

Falowo, R. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. **AACE Journal**, (15): 3, 315-338.

Mueller, J. (2005). **Authentic Assessments Toolbox: What is Authentic Assessments?** RetrievedJanuary3,2015,from:http://www.jonathan.mueller,faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm.