The Extent of Arabic Language Teachers' Use of the Original Evaluation Methods in Al-Anbar Governorate from Teachers' and Educational Supervisors' point of view

Dr. Haitham Mamdouh Al-Qadi*
Hussein Fathi al – Tai**

(Received 25 / 10 / 2024. Accepted 4 / 12 / 2024)

□ ABSTRACT □

This study sought to understand how Arabic language teachers in Al-Anbar Governorate utilize authentic assessment methods, drawing insights from both teachers and educational supervisors. These methods encompass performance assessment, portfolio assessment, interviews, observation, self-assessment, peer assessment, and written tests. Employing a descriptive research approach, the study utilized a detailed questionnaire of 44 items, categorized into seven domains, to gather data. The sample included 185 individuals, consisting of 155 teachers (representing 10% of the total population) and 30 educational supervisors, selected randomly.

The findings indicated a moderate overall use of authentic assessment methods by teachers. Among the domains, "portfolio assessment" emerged as the most commonly employed method, with a mean score of 3.02, while "peer assessment" was the least utilized, scoring an average of 1.84. Statistically significant differences were observed between teachers and supervisors, with supervisors demonstrating a higher frequency of using authentic assessment techniques. These variations were largely attributed to inadequate field training, limited resources, and an overreliance on traditional tests by teachers.

The study advocates for the implementation of robust training programs aimed at equipping teachers with the necessary skills to effectively apply authentic assessment methods. Furthermore, it suggests integrating these approaches into curricula to enhance educational quality. The adoption of such practices is expected to foster students' critical thinking abilities and improve overall educational outcomes. These results underscore the urgent need for advancing teaching strategies in Arabic language education to promote more inclusive and effective learning environments.

Keywords: Authentic assessment, Arabic language teachers, Al-Anbar Governorate, performance assessment, portfolio assessment, peer assessment, self-assessment, written tests, inclusive education, assessment strategies, educational development.

Copyright **:**Tishreen University journal-Syria, The authors retain the copyright under a CC BY-NC-SA 04

* **Professor - Arabic Language Curricula and Teaching Methods - Al al-Bayt University - Jordan.**
** **Al al-Bayt University - Jordan.**

درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين

د. هيثم ممدوح القاضي*

حسين فتحي الطائي**

(تاريخ الإيداع 25 / 10 / 2024. قبل للنشر في 4 / 12 / 2024)

□ ملخّص □

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل، من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين. تمثلت أساليب التقويم الأصيل في تقويم الأداء، ملفات الإنجاز، المقابلة، الملاحظة، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، والاختبارات الكتابية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، باستخدام استبانة مكونة من 44 فقرة موزعة على سبعة مجالات. شملت العينة 185 مشاركًا، منهم 155 مدرسًا ومدرسة بنسبة 10% من مجتمع الدراسة، و30 مشرفًا تربويًا تم اختيارهم عشوائيًا.

أظهرت النتائج أن درجة استخدام المدرسين لأساليب التقويم الأصيل جاءت متوسطة عمومًا، حيث احتل مجال "ملفات الإنجاز" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.02)، بينما جاء "تقويم الأقران" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (1.84). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والمشرفين، حيث تفوق المشرفون في استخدام أساليب التقويم الأصيل. أرجعت الدراسة هذه النتائج إلى ضعف التدريب الميداني، قلة الموارد، واعتماد المدرسين على الاختبارات التقليدية.

توصي الدراسة بإقامة برامج تدريبية شاملة لتأهيل المدرسين على تطبيق أساليب التقويم الأصيل بفعالية، ودمج هذه الأساليب في المناهج الدراسية. تؤكد الدراسة أن تعزيز استخدام هذه الأساليب يمكن أن يرفع من مستوى التعليم ويطور مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، مما يسهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية. تسلط هذه النتائج الضوء على الحاجة إلى تطوير الاستراتيجيات التعليمية في مدارس اللغة العربية لتحقيق تعليم أكثر شمولية وفعالية.

الكلمات المفتاحية: التقويم الأصيل، مدرسي اللغة العربية، محافظة الأنبار، تقويم الأداء، ملفات الإنجاز، تقويم الأقران، التقويم الذاتي، الاختبارات الكتابية، التعليم الشامل، استراتيجيات التقويم، تطوير التعليم.

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

***أستاذ - مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها- جامعة آل البيت- الأردن.**

****- جامعة آل البيت- الأردن.**

مقدمة:

تُعد اللغة العربية أداة أساسية للتعبير عن هوية الأمة الثقافية والتربوية. في سياق التعليم، تتطلب مكانتها تعزيز أساليب تدريسها وتقويمها بما يواكب تطورات العصر ويدعم التفكير النقدي لدى الطلبة.

وتمتدّ أهميّة اللّغة العربيّة إلى العلاقة الوطيدة بينها وبين الثّقافة والهويّة الخاصّة بالشّعوب، فهي وسيلة التّواصل بينهم، وهي التي تُعبّر عن تفكير الأمم، والوسيلة الأولى في نشر ثقافات الأمم المُختلفة حول العالم، وبما أنّ اللّغة العربيّة هي المسؤولة عن كلّ هذه الأمور فهي إذاً التي تُشكّل هويّة الأمّة الثقافيّة التي تُميّزها عن باقي الأمم(صومان، 2009).

ولا شك أن وظيفة اللغة الأساسية هي التعبير عن الأحاسيس ، وتبليغ الأفكار من المتكلم إلى المخاطب فهي وسيلة للتفاهم بين البشر، وأداة لا غنى عنها في الحياة، وفي ضوء هذه الأهمية للغة العربية فإنَّ ذلك يتطلب الاهتمام بتدريسها بدرجة كبيرة، حتى تؤدي أهدافها كما يجب، بحيث تتكامل جميع عناصر العملية التربوية لتحقيق ذلك، ومن ضمن هذه العناصر، عملية التقويم التي تعد عنصراً مهماً في نجاح العملية التربوية.

ويعد التقويم من أهم العناصر في المنظومة التعليمية التربوية، يؤثر فيها ويتأثر بها، وبه يجري إصدار الحكم على بقية مكونات المنظومة، واتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة، ويعد ضرورة تربوية وأداة فعالة للحكم على مدى تقدم المتعلمين والمناهج والسياسات التعليمية، ومن خلاله يتم الكشف عما تحقق من أهداف تربوية بعد مرور الطالب بالخبرات والنشاطات التعليمية (حسن، 2013).

لذا ظهرت أشكال مختلفة من التقويم، ومنها ظهر مفهوم التقويم الأصيل في الفكر التربوي، والذي يتضمن استراتيجيات متنوعة مثل: تقويم الأداء وتقويم ملف الطالب، التي تعد من الأساليب الأكثر كفاية في تقويم المخرجات التعليمية، ويعد التقويم الأصيل تحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم أداء الطالب في المراحل التعليمية المختلفة، وتستند فكرة التقويم الأصيل على النظرية البنائية التي تؤكد بناء المعرفة في ضوء الإمكانات المتاحة، ويدفع التقويم الأصيل المتعلمين إلى ربط وتحليل ما تعلموه في حياتهم في مواجهة المشكلات، والتعلم النشط وربطهم بالمواقف الحقيقية في حياتهم (زيتون، 2007).

وقد عرف المهيدات والمحاسنة (2009: 97) التقويم الأصيل بأنه: عملية مستمرة يشترك فيها الطالب والمدرس في إصدار أحكام موضوعية عن أداء الطالب وتحسينه باستخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات مثل مهام الأداء وملفات الإنجاز والتقارير الكتابية وتقويم الأقران وأنشطة التعلم التعاوني والمقابلات والاختبارات.

وتهدف عملية التقويم الأصيل إلى تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية المهارات العقلية العليا، وتقويم المشاريع الجماعية بصورة مباشرة وحقيقة، وتنمية الأفكار والاتجاهات الخلاقة، وتعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، والتركز على العمليات والناتج في عملية التعليم، وتنمية مهارات متعددة وجمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم (زيتون، 2007).

إن أهم ما يميز التقويم الأصيل هو تنوع أدواته، وقدرته على وضع تصور شامل للنتاجات المتحققة، مما يجعل هذا التقويم ضرورياً في المناهج الدراسية وبالأخص مادة اللغة العربية التي تتميز بالتنوع الكبير وتحتاج إلى ادوات متعددة من التقويم للإحاطة بها، والحصول على النتاجات المستهدفة (علام،2004). وفضلاً عن ذلك يعد مدرس اللغة العربية المكلَّف بتعليم اللغة العربية وتقويمها، فهو المتمكن من إرشاد الطلبة لتطبيق اللغة العربية ومهاراتها في حياتهم

اليومية، مما يحتِّم عليه تنمية مهاراتهم وتحسين أساليبهم التقويمية، وأن يكونوا على درجة كبيرة من الكفاءة في استعمال التقويم الأصيل في تقويم تعلم اللغة العربية. لذا جاءت الدراسة الحالية لمعرفة درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أن العصر الحاضر يتسم بالتطورات السريعة في الميادين التعليمية المختلفة، ويرى التربويون أن الانتقالات التي حدثت في الجوانب التدريسية والتربوية من مناهج مدمجة، وأساليب تعليمية تعاونية، وغيرها، فإن الامتحانات التقليدية والاعتيادية، لم تعد مناسبة لقياس اكتساب الطلبة للمعارف، لذلك حظيت أساليب التقويم الأصيل عناية كبيرة في السنوات الأخيرة، لملاءمتها للفعاليات المطلوبة من الطلبة (حسن،2013). فقد وردت فكرة هذه الدراسة انطلاقاً من أن عملية التقويم بالمراحل الدراسية المختلفة أصبحت مرتبطة بالاختبارات، وأصبح دور المدرس الأساسي هو قياس الكم المعرفي لدى الطلبة مع تغافل النواحي الأخرى للمتعلم. وأن التقويم الأصيل يتميز بالتنوع والحداثة ويتناسب مع مادة اللغة العربية، فجاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الانبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظرهم؟

2- ما درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

3- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=0,05) لدرجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الانبار للأساليب التقويم الأصيل تعزى لوظيفة المقوم(مدرس، مشرف تربوي)؟.

أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف هذه الدراسة بالآتي:

1- معرفة درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظرهم.

2- معرفة درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر المشرفين التربويين.

3- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية لدرجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل تعزى لوظيفة المقوّم(مدرِّس، مشْرف تربوي).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يأتي: أهمية موضوع التقويم الأصيل وقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في مجال اللغة العربية، ووضع تصور للقائمين على برامج إعداد المدرسين عن درجة استخدام المدرسين للمرحلة المتوسطة و الاعدادية في محافظة الانبار لأساليب التقويم الأصيل، وإيضاح أساليب التقويم الأصيل لمدرسي اللغة العربية في محافظة الانبار بدرجة أكبر، وإجراء دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية فضلاً عن المشرفين التربويين تتضمن أساليب التقويم الأصيل في ضوء النتائج التي ستقدمها الدراسة الحالية.

التعريفات الاجرائية

- **درجة استخدام:** هي درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والإعدادية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل، ويتم قياسها من خلال الأداة المعدة لذلك.

- **مدرسو اللغة العربية:** وهم الأشخاص المؤهلون لتدريس موضوعات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والإعدادية والمكلفين من قبل مديرية التربية والتعليم في محافظة الانبار.
- **المشرفون التربويون:** هم الأشخاص المؤهلون علمياً في تخصص اللغة العربية، والمكلَّفون بالإشراف ومتابعة عمل مدرسي اللغة العربية في مدارس محافظة الانبار.
- **التقويم الأصيل:** هو مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل الأداء و مراجعة الذات والملاحظة والتواصل والورقة والقلم واستعمالها ضمن دروس اللغة العربية ويتم قياسها من خلال إجابات المدرسين على فقرات أداة الدراسة.

حدود الدراسة الحالية ومحدداتها

حدود الدراسة الحالية ومحدداتها

- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2018-2019).
- **الحدود المكانية:** أجرى الباحثان هذه الدراسة في محافظة الانبار وتحديداً مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية الانبار.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على مدرسي اللغة العربية والمشرفين التربويين في مديرية تربية الأنبار للمرحلة المتوسطة والإعدادية.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على أساليب التقويم الأصيل، والمتضمنة في أداة هذه الدراسة.
- **محددات الدراسة:** يتم تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء اجراءات الدراسة والخصائص السيكومترية لأداتها من صدق وثبات.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولا: الأدب النظري

يُعد التقويم التربوي جزءاً نافذاً وقيّماً لدرجة كبيرة من المنظومة التدريسية والتربوية؛ فهو يشتمل على تعيين التنظيمات التقويمية التي يجب اتخاذها في حالة وجود أي فتور في الوصول الى الأهداف المطلوبة من منظور آخر.

مفهوم التقويم الأصيل:

دعت التوجيهات في ميدان التقويم التربوي الى نوع من التقويم يعرف بالتقويم الأصيل، ذلك التقويم الذي يرتكز على الأداء الذي يقدمه المتعلم، وتقوم فكرة هذا التقويم على إمكانية إنشاء صورة تامة عن المتعلم في نطاق مجموعة من البدائل. وعرَّف زيتون (2007،22) التقويم الأصيل بأنه: " مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التي تتضمن وظائف أدائية أصيلة أو حقيقية ، وملاحظات، ولقاءات، وتقويم شخصي، وتقويم الأقران، وغير ذلك من المهام أو الوظائف".ويعرِّف اندرادي (Andrade, 2009, 292) التقويم الأصيل بأنه: " التقويم الذي يركز على ما يقوم به الطلبة ويفكرون به عند قيامهم بعملية التعليم عن واقعهم الحقيقي في مسعى منهم لإنجاز أهدافهم. ويعرِّف العليان(2014، 19) التقويم الأصيل بأنه: " عملية متنوعة الأبعاد تستلزم من الطالب تطبيق فعاليات ونشاطات فعلية توضيح مدى تعلمه في مواقف فعلية". ويعرِّف الباحثان التقويم الأصيل بأنه: التقويم الذي يقوم على الأداء الفعلي للتلاميذ باستعمال استراتيجيات وأدوات حديثه مثل تقويم الأداء ، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والملاحظة ، وملف الانجاز وغيرها من الاستراتيجيات، من أجل الحصول على نتاج علمي متكامل وفعّال.

مزايا التقويم الأصيل

يرى جابر(2005، 79) بأن التقويم الأصيل له مزايا متعددة نذكر منها: يقدم للطلبة مهامَّ وأعمالاً ذات قيمة لحياتهم، وهي تسابقهم لكي يطرحوا اسئلة ويصوروها أحكاماً، ويبحثوا عن امكانيات وبدائل، ويأخذ بالحسبان الفروق الفردية، ويكون لدى الطلبة مساراً موجباً نحو التعلم، ويعمل على أن يكون دور المدرس مساندة الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم وأن يكونوا مقوِّمين ذاتيين، ويقدم دوراً أكثر حيوياً للآباء في التقويم، اذ يحفز الآباء على أن ينظروا إلى ما هو أبعد من تقديرات الامتحانات والدراسات، أو النتائج المدرسية في تقويم إحراز الطلبة وتحصيلهم.

أهداف التقويم الأصيل

يهدف التقويم الأصيل إلى اختبار فعاليات وأنشطة التفكير العليا، إضافةً إلى أنه يعطي الفرصة للطلبة لأن يقوِّموا أفعالهم بذواتهم، فضلاً عن ذلك فهو يعتمد على مقاييس واضحةَ، مما يجعل رؤية الطلبة أكثر دقة ، كذلك فهو يهدف إلى تقويم الأعمال الجماعية بصورة فعّالة، كذلك فهو يمد المدرس بخصائص الطالب النادرة كمتعلم فهو يعامل الطالب كشخص نادر بحد ذاته.

(علام،2001، 112)

أساليب التقويم الأصيل

لما كانت أهداف التقويم الأصيل متنوعة ومتعددة، فلا شك أن أساليبه ستكون متعددة، فمنها أساليب التقويم المعتمد على الأداء، ومنها ما هو معتمد على الذات ، ومنها ما هو قائم على المقابلة ، ومنها ما هو قائم على الملاحظة، ومنها ما هو قائم على ملف الانجاز، ومنها ما هو قائم على الاختبارات الكتابية.

أولا: التقويم المعتمد على الأداء Assessment performance–bases: على عكس الاختبارات التحصيلية التي تعتمد على الحقائق فإنَّ تقويم الأداء صمم ليختبر قدرات الطلبة في استعمال المعرفة والأنشطة والمهارات في المواقف الحقيقية والفعلية، وهذا التقويم (تقويم الأداء) ليس شيئاً جديداً ، فهو موجود منذ القدم ، عندما كان أصحاب كل حرفة يقومون بتقييم طلابهم عن طريق الملاحظات التي يسجلوها عليهم عندما يقومون بتأدية عملهم.

ثانيا: ملفات الانجاز portfolio: يعد من المفاهيم التي تثير كثيراً من الإرباك لدى المربين، نظراً لأنه يختلط بمفهوم "حوافظ أوراق الطلب ، أو المطويات "، كما يسميه البعض حقيبة وثائقية، أو ملف أعمال، أو ملف تقويم، أو ملف أداء، ويحتفظ البعض بالمسمى الشائع "بورتفوليو" ، وعلى الرغم من تعدد المسميات وظهور مجموعة كبيرة من التعريفات لملف الإنجاز ألا أنها تشترك جميعاً في عناصر معينة (علام،2007).

ثالثا: المقابلة Interview : ويعرف الطبيب (1999، 61) المقابلة بأنها: " إحدى طرائق جمع المعلومات التي يقوم بها المدرس عادة عن نوع معين من الطلبة ". ويرى زيتون(2007، 615) أن المقابلة: " طريق لجمع المعلومات، أو البيانات بشكل مباشر عن طريق الاتصال الشخصي ، وتتضمن نوعاً من المحاورة بين شخصين عادة، هما المُقابِل و المقَابَل، وعندئذ يطلق عليها المقابلة الشخصية، أو بين متعددة أشخاص ، ويطلق عليها المقابلة المفتوحة".ويرى الباحثان أن أسلوب المقابلة ضروري بالنسبة للمواقف التعليمية ، حيث يمكن من خلاله معرفة اتجاهات المتعلمين وميولهم ، ومن خلالها يمكن الوقوف على مستويات الطلبة الفعلية ، ومعرفة مدى استيعابهم للمعلومات.

رابعا: الملاحظة Observation: وهي استراتيجية يتوجه فيها المدرس بحواسه المختلفة نحو الطالب بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتتميز هذه الاستراتيجية بمرونة عالية، تمكن المدرسين من تكيفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة.(البشير واريج،2011، 4).

خامسا: التقويم الذاتي Calendar Assessment: هو قدرة المتعلم على الملاحظة, والتحليل، والحكم على الأداء بالاعتماد على معايير واضحة، ثم وضع الخطط لتحسين الأداء ، وتطويره بالتعاون المتبادل بين المدرس والمتعلم (وزارة التربية والتعليم، 2005, 78).

سادسا: الاختبارات الكتابية Writing tests: تختص الاختبارات الكتابية بقياس كل من مهارات فنون اللغة وقياس المحتوى المعرفي لمجالات متعددة، وذلك حين يطلب من الطالب كتابة تقرير أو مقال. وتقسم الاختبارات الكتابية الى قسمين هما: الاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية (وزارة التربية والتعليم، 2005).

أدوات التقويم الأصيل

1- قوائم الرصد/الشطب Check List: يعرف دعمس(2008، 96) قائمة الرصد بأنها " الأفعال التي يرصدها المدرس، أو الطالب في أثناء تنفيذ الطالب بمهمة أو مهارة تعليمية ، وتسمى أحيانا قوائم الشطب ".

2- **سلالم التقدير Rating Scales:** هي أداة بسيطة تستعمل لإظهار فيما إذا كانت مهارات الطالب متدنية أو مرتفعة ، فهي تقوم على أساس تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارات المطلوبة ، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها ، وفق تدرج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة.(عودة، 2010، 61).

3- **سلم التقدير اللفظي Rubric:** "هو سلسلة من الصفات التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة ، كما أنه يشبه تماماً سلم التقدير الكتابي لكنه أكثر تفصيلاً منه، كونه يتيح للمدرس أن يدرج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظيا إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلا من سلالم التقدير" (العبسي، 2010، 11).

4- **سجل وصف سير التعلم:** " وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة ، حيث يسمح له أن يعبر بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه" (صومان ،2009، 356).

5- **السجل القصصي:** " هو عبارة عن وصف قصير من المدرس ليسجل ما يفعله الطالب والحالة التي تمت عندها الملاحظة، مثلا من الممكن أن يدون المدرس كيف عمل الطالب ضمن مجموعة، وعادة يدوّن المدرس أكثر الملاحظات أهمية، وهذا مفيد للمدرس عندما يكون عنده عدد كبير من الأحداث التي يجب أن يتذكرها ويكتب عنها تقرير". (العبسي، 2010، 15).

أهمية التقويم الأصيل بالنسبة لمدرسي اللغة العربية

يزود التقويم الأصيل مدرسي اللغة العربية بالتغذية الراجعة التي تعتبر كدافع لما يقوم به، فضلاً عن ذلك فهو يساعد على إتقان الطالب للحقائق والأنشطة والمهارات الأساسية، ويزود التقويم الأصيل مدرس اللغة العربية بجوانب الضعف والقوة عند الطالب، والتي يمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه، كذلك فهو يساعد في وضع الأهداف التعليمية وتقويم درجة ومستوى تحقيقها، فضلاً عن ذلك فهو يعمل على الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم التي يجب أن تراعى في أنشطتهم، كذلك فهو يهدف على تشخيص وتحديد العقبات والمشاكل المختلفة التي تصادف الطلبة المدرسين والعمل على تلافيها (منسي، 35،2003).

ثانيا: الدراسات السابقة:

أجرى ويكس تروم (wikstrom,2007) دراسة هدفت الى معرفة درجة ممارسة مدرسي الرياضيات لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية واتجاهاتهم نحو استخدامها. تكونت عينة الدراسة من (16) مدرساً من

مدارس التعليم الأساسي، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. بينت الدراسة أن (14) من المدرسين استخدموا استراتيجيات التقويم البديل مثل: المشاريع الفردية والجماعية والمناقشات الصفية والتقديم والعرض التوضيحي. في حين اعتمد بعضهم على الأشكال التقليدية في التقويم كالاختبارات التحصيلية.

وأجرى كليسكان (Caliskan&kasikci,2010) دراسة هدفت إلى معرفة أدوات التقييم التقليدية والبديلة التي يستخدمها مدرسو الدراسات الاجتماعية. اعتمدت الدراسة على الأسلوب المسحي كمنهج للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (241) مدرساً في المدارس الثانوية التابعة لمقاطعة كاتالونيا. وقد بينت النتائج أن معظم المدرسين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية خاصة اختبارات الاختيار من متعدد ، والأسئلة المفتوحة والإجابات القصيرة، في حين كان القليل منهم يلجأ إلى استخدام أدوات التقويم الحديثة كالمشاريع وأعمال الطلبة.

أجرى البشير وبرهم (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة استخدام مدرسي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن . استخدمت الدراسة استبانة لقياس درجة الاستخدام . وتكونت عينة الدراسة من (86) مدرساً ومدرسة. كما تم إجراء مقابلات شخصية مع(20) مدرساً ومدرسة من كلا التخصص. كشفت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المدرسين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدام استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء ، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل متوسطة، في حين أن درجة استخدامهم لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل كانت قليلة. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر التخصص. في حين كشفت عن فروق تعزى إلى سنوات الخبرة ، وأثر الدورات التدريبية.

وأجرى الظفيري والحميدي (2016) دراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام مدرسي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. تم استخدام المنهج الوصفي، واستبانة لأساليب التقويم البديل، وتكونت عينة الدراسة من (153) مدرساً ومدرسة، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل متوسطة، وجاء محور التقويم المعتمد على الورقة والقلم أولا، والتقويم الذاتي في المرتبة الأخيرة. مع وجود فروق في التقديرات وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ووفق متغير الخبرة لصالح سنوات الخبرة (1-5) سنوات.

وأجرى بني خالد (2018) دراسة هدفت التعرف على مدى استخدام معلميّ اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها، وقد تكون أفراد الدراسة من (207) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من (21) فقرة، كذلك تم تطوير مقياس اتجاهات تكوَّن من (21) فقرة، ولقد تم التحقق من دلالات الصدق والثبات لهما وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل بدرجة مرتفعة، واتجاهاتهم نحو التقويم البديل ككل كانت ايجابية وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الإناث، في حين لم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الخبرة التدريسية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة والنظر فيها تبين ما يلي:

1- استعمال أساليب التقويم في مقررات دراسية متعددة، مثل : الرياضيات والاجتماعيات واللغة العربية، واستهدافها لمراحل تعليمية مختلفة، وأكثر الأدوات استخداماً في جمع البيانات هي الاستبانة والملاحظة والمقابلات.

2- تناولت بعض الدراسات السابقة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التقويمية وفقاً لبعض المتغيرات، مثل : الجنس، والخبرة ، والمرحلة التعلمية، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية. وقد كشفت تلك الدراسات عن وجود اختلافات تعزى لتلك المتغيرات.

3- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها أشارت إلى قلة استعمال المدرسين لأساليب التقويم الأصيل، كما اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وهو المنهج نفسه الذي اعتمدته الدراسات السابقة، فضلاً انها استعملت الاستبانة في الدراسة الحالية، وهي في ذلك تتفق مع أكثر الدراسات السابقة. وقد انتفعت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، و إجراءات الدراسة، والحصول على النتائج وتفسيرها.

4- وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها طبقت على المدرسين والمشرفين التربويين. فضلاً عن أنها شملت جميع مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار للمرحلة الإعدادية والمتوسطة. وبحسب علم الباحثان قد تكون هذه الدراسة هي الأول في محافظة الأنبار

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

قام الباحثان باختيار وتطبيق المنهج الوصفي لتنفيذ دراسته.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين والمشرفين التربويين في مديرية تربية الأنبار، والبالغ عددهم (1554) مدرِّس ومدرِّسة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018- 2019م) حسب إحصائيات مديرية تربية الأنبار، واما عينة الدراسة فقد تكونت من (155) مدرساً ومدرسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وبنسبة (10%) و(30) مشرفاً تربوياً. وفيما يلي عرض لتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للبيانات الشخصية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة المئوية
مشرف	30	16.2
مدرس	155	83.8
المجموع	185	100.0

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) بالاستعانة ببعض الدراسات السابقة مثل دراسة (البشير وبرهم 2012) و دراسة (الظفيري والحميدي 2016) ، وتكونت الأداة من (44) فقرة للمدرسين والمدرسات، فضلاً عن المشرفين التربويين، موزعة على سبعة مجالات هي : مجال التقويم القائم على الأداء، ومجال ملفات الإنجاز، ومجال المقابلة، ومجال الملاحظة، ومجال التقويم الذاتي، ومجال تقويم الأقران، ومجال الاختبارات الكتابية.

صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين، المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم، ممن يعملون في الجامعات الأردنية، والجامعات العراقية، والبالغ عددهم (11) محكماً، وطلب منهم إبداء رأيهم حول مدى مطابقة فقرات الاستبانة للسّمة المراد قياسها، والحكم عليها من تعديل أو حذف أو إضافة. وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم اجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم فصل

مجال المقابلة والملاحظة عن بعضهما، وجعل كل مجال مستقلاً عن الآخر بعد أن كانا تحت مجال واحد. وبعد الإجراءات التي اتخذت في التأكد من صدق الأداة فقد استقرت فقراتها على (44) فقرة للمدرسين والمدرسات، اضافة إلى المشرفين التربويين ، موزعة على سبعة مجالات.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من(25) مدرساً ومدرسة، فضلاً عن المشرفين التربويين للغة العربية من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مدته أسبوعين، تم حساب كرونباخ ألفا و قيم معاملات الاستقرار عن طريق استخراج معاملات الارتباط بين التطبيقين، والجدول (2)

الجدول (2)

قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا و معاملات الاستقرار

المجال	كدونباخ ألفا	معامل الارتباط
التقويم القائم على الاداء	0.82	0.75
ملفات الانجاز	0.79	0.81
المقابلة	0.83	0.76
الملاحظة	0.81	0.79
التقويم الذاتي	0.79	0.83
تقويم الأقران	0.82	0.76
الاختبارات الكتابية	0.83	0.77
الاداة مجتمعة	0.81	0.88

يظهر من الجدول السابق أن قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.79–0.83) ،وبلغت قيمة معامل الثبات للأداة مجتمعة (0.81) وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق، وفيما يتعلق بإعادة الاختبار (معامل الاستقرار) باستخدام معامل ارتباط بيرسون فقد تراوحت قيم معاملات الاستقرار لمجالات الدراسة بين(0.75–0.83)، فيما بلغت قيمة معامل الاستقرار للأداة مجتمعة (0.88)، وبناءاً على ما ذكر فالمقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة.

مقياس الدراسة:

من أجل تحليل البيانات والتعرف على درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين، تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن الفقرات وذلك حسب الدرجات الآتية: درجة (1) تعبر عن منخفضة جداً، درجة (2) تعبر عن منخفضة، درجة (3) تعبر عن متوسطة، درجة (4) تعبر عن مرتفعة، درجة (5) تعبر عن مرتفعة جداً، أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في أنموذج الدراسة، ولتحديد درجة الموافقة فقد حدد الباحثان ثلاثة مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءًا على المعادلة الآتية:

طول الفترة = (الحد الأعلى للبديل– الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

(5–1)/3 = 3/4 =1.33وبذلك تكون المستويات كما في الجدول (3).

الجدول (3)

مقياس تحديد مستوى الملاءمة للوسط الحسابي

الوسط الحسابي	درجة التقييم
1- 2.33	منخفضة
2.34-3.67	متوسطة
3.68-5	مرتفعة

إجراءات الدراسة:

لتنفيذ الدراسة قام الباحثان بالآتي:

- صياغة أداة الدراسة بالاعتماد على المناهج البحثية، والدراسات السابقة ثم التحقق من صدقها وثباتها.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية الأنبار موجه إلى جميع المدارس التابعة إليها من أجل تطبيق أداة الدراسة. ثم توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة.
- إجراء المعالجات الإحصائية واستخراج النتائج.

المعالجات الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها قام الباحثان بترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة والموجودة في هذا البرنامج وهي: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، ولانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون.

النتائج والمناقشة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الانبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظرهم؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين من المدرسين على الفقرات أداة الدراسة والذي يعكس درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الانبار لأساليب التقويم الأصيل، حيث كانت هذه المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كما هي موضحة في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الدراسة واداة الدراسة مجتمعة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	مجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
1	2	ملفات الانجاز	3.02	0.70	متوسطة
2	1	التقويم القائم على الاداء	2.99	0.30	متوسطة
3	4	الملاحظة	2.93	0.66	متوسطة
4	7	الاختبارات الكتابية	2.90	0.54	متوسطة
5	3	المقابلة	2.74	0.61	متوسطة
6	5	التقويم الذاتي	2.70	0.50	متوسطة

الرتبة	الرقم	مجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
7	6	تقويم الأقران	1.84	0.51	منخفضة
		اداة الدراسة مجتمعة	2.73	0.40	متوسطة

يظهر من الجدول (4) أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الانبار لأساليب التقويم الأصيل جاءت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداة الدراسة مجتمعة (2.73)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة قد تراوحت ما بين (1.84 –3.02) جميعها جاءت بدرجة استخدام متوسطة ما عدا مجال "تقويم الأقران" جاءت بدرجة منخفضة، واحتل مجال "ملفات الانجاز " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.02)، وبالمرتبة الثانية جاء مجال "التقويم القائم على الاداء" بمتوسط حسابي (2.99)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال" الملاحظة" بمتوسط حسابي(2.93)، بينما جاء بالمرتبة الرابعة مجال " الاختبارات الكتابية " بمتوسط حسابي (2.90)، وفي المرتبة الخامسة جاء مجال " المقابلة " بمتوسط حسابي (2.74)، بينما في المرتبة السادسة جاء مجال "التقويم الذاتي" بمتوسط حسابي (2.70)، وجاء في المرتبة السابعة والاخيرة مجال "تقويم الأقران" بمتوسط حسابي(1.84). يمكن تفسير النتائج بأن المدرسين غالبًا يعتمدون على الطرق التقليدية، نتيجة لعدم توفر التدريب الكافي على استخدام أساليب التقويم الأصيل، بالإضافة إلى الاعتقاد السائد بأن الاختبارات التحصيلية هي الأداة الأكثر وضوحًا لتقييم أداء الطلبة. ومع ذلك، فإن نتائج الدراسة تُبرز أهمية تنظيم برامج تدريبية موجهة تُركز على تطبيق أساليب التقويم الأصيل بفعالية، مما يُسهم في تحسين جودة التعليم(Wikstrom, 2007)، وفيما يلي عرضا للنتائج:

المجال الأول: التقويم القائم على الاداء:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين عن مجال "التقويم القائم على الاداء " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
1	7	أكلف الطلبة بالقيام بلعب الأدوار والمناظرات بعد طرح موضوع معين في حصة القراءة	3.36	0.75	متوسطة
2	4	أطلب من الطلبة تقديم ملخصات للمواضيع التي تم شرحها في مادة اللغة العربية	3.30	0.69	متوسطة
3	3	أكلف الطلبة بإجراء مناقشة حول موضوع معين في مادة اللغة العربية بعد انتهاء شرحه	3.25	0.71	متوسطة
4	5	أكلف الطلبة بالقيام بمشاريع تعاونية لشرح فكرة معينة باللغة العربية	3.17	0.66	متوسطة
5	6	أكلف الطلبة بأداء بعض الأدوار القصصية في مادة اللغة العربية	3.16	0.68	متوسطة
6	1	أكلف الطلبة بعرض التحديات التي تواجههم في دراسة اللغة العربية	3.15	0.64	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
6	10	أستخدم الورقة والقلم في تقويم اداء الطلبة في مادة اللغة العربية	3.15	0.88	متوسطة
8	2	أكلف الطلبة بتقديم عروض توضيحية لشرح فكرة أو موضوع في اللغة العربية	3.14	0.61	متوسطة
9	11	أستخدم قوائم الشطب لتقويم اداء الطلبة في كل مهارة من مهارات اللغة العربية	2.99	0.79	متوسطة
10	8	أستخدم سلالم التقدير في تقويم مهارات اللغة العربية للطلبة	2.26	0.57	منخفضة
11	9	يستخدم المعلم سجل المتابعة اليومي للطبة	1.95	0.87	منخفضة
		مجال " التقويم القائم على الاداء " مجتمعة	2.99	0.30	متوسطة

يظهر من الجدول (5) أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية للتقويم القائم على الاداء جاءت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال مجتمعة (2.99)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (1.95 –3.36)، حيث كان أعلاها للفقرة (7) والتي تنص على" أكلف الطلبة بالقيام بلعب الأدوار والمناظرات بعد طرح موضوع معين في حصة القراءة " بدرجة استخدام متوسطة، وبينما كان أدناها للفقرة (9) والتي تنص على " أستخدم سجل المتابعة اليومي للطبة " بدرجة استخدام منخفضة. وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن سبب ذلك قد يعود إلى أنَّ المدرس يعتمد على الاختبارات التحصيلية في تقويم الطلبة ، فضلاً عن قصور معرفتهم باستراتيجيات وأدوات التقويم الأصيل، وكيفية توظيفها في تقويم الطلاب، إضافة إلى وجود بعض التصورات الخاطئة حول زمن التدريس، والوقت المتاح داخل الحصة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الظفيري، والحميدي، 2016).

المجال الثاني: ملفات الانجاز:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين عن مجال "ملفات الانجاز " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
1	4	أوجه الطلبة لعمل ورقات بحثية تتضمن احدى موضوعات اللغة العربية	3.08	0.83	متوسطة
1	6	أكلف الطلبة بإنجاز مهمات تتناسب مع أعمارهم	3.08	0.83	متوسطة
3	5	أنوع في ملفات الانجاز التي تطلب من الطلبة	3.05	0.81	متوسطة
4	3	أكلف الطلبة بجمع معلومات عن موضوعات اللغة العربية من مصادر متعددة	3.01	0.79	متوسطة
5	2	أستعين بملفات الانجاز لتحديد مستوى اداء الطالب وفق	2.97	0.76	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
		أعماله			
6	1	أوجه الطلبة ومساعدتهم في اختيار محتويات الملف وفقا لمحكات معينة	2.92	0.73	متوسطة
مجال " ملفات الانجاز " مجتمعة			3.02	0.70	متوسطة

يظهر من الجدول (6) أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لملفات الانجاز جاءت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال مجتمعة (3.02) بدرجة استخدام متوسطة لجميع الفقرات، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (2.92 –3.08)، حيث كان أعلاها للفقرة (4) والتي تنص على" أوجه الطلبة لعمل ورقات بحثية تتضمن احدى موضوعات اللغة العربية"، وبينما كان أدناها للفقرة (1) والتي تنص على " أوجه الطلبة ومساعدتهم في اختيار محتويات الملف وفقا لمحكات معينة ". وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معرفة المدرسين بأساليب التقويم الأصيل ما زالت متوسطة، مقارنةً بالأساليب التقليدية التي تعتمد على الاختبارات التحصيلية في تقييم الطلبة، فضلاً عن ذلك أن الكثير من المدرسين يولون الأهمية الكبرى للاختبارات التحصيلية إذا ما قورنت مع أساليب التقويم الأصيل، إضافة إلى ذلك عدم إعطاء المدرسين الأهمية الكافية لأساليب التقويم الأصيل ؛ وذلك لأن هذه الأساليب الأصيلة تتطلب وقتاً، وجهداً، وخبرةً في تطبيقها، وليس لديهم ذلك، إضافة لذلك أن المدرسين يفتقرون إلى الدورات التدريبية التي تعطيهم الخبرة الكافية لممارسة مثل هكذا أساليب. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الظفيري، والحميدي، 2016).

المجال الثالث: المقابلة:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين عن مجال المقابلة " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
1	3	أعطِ الطلبة الوقت الكافي للتفكير قبل الاجابة	3.35	0.88	متوسطة
2	4	أتدرج مع الطالب في طرح الاسئلة للوصول إلى نتيجة معينة	3.30	0.80	متوسطة
3	1	أستعمل الأسئلة الشفوية لتقويم فهم الطالب للدرس	2.28	0.79	منخفضة
4	2	أطلب من الطلبة اعطاء مسوغ لاجاباتهم	2.01	1.00	منخفضة
مجال " المقابلة " مجتمعة			2.74	0.61	متوسطة

يظهر من الجدول (7) أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لمقابلة جاءت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال مجتمعة (2.47)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (2.02–3.35) ، حيث كان أعلاها للفقرة (3) والتي تنص على" أعطِ الطلبة الوقت الكافي للتفكير قبل الاجابة " بدرجة استخدام متوسطة، وبينما كان أدناها للفقرة (2) والتي تنص على " أطلب من الطلبة اعطاء مسوغ لاجاباتهم " بدرجة منخفضة. وقد يعزو إلى ضيق الوقت المخصص داخل الحصة، الذي لا يسمح للمدرس بإعطاء الوقت الكافي للطلب بالإجابة على الأسئلة الموجهة إليه. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الظفيري، والحميدي، 2016).

المجال الرابع: الملاحظة

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين عن مجال الملاحظة " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
1	3	أتابع واجبات الطلبة بشكل مستمر	3.32	0.85	متوسطة
2	5	أتابع عملية الحفظ لدى الطلبة سواء في نهاية الدرس ام في وقت آخر	3.31	0.76	متوسطة
3	1	أقوم بملاحظة الطلبة اثناء اعمالهم الكتابية داخل الصف	2.91	0.75	متوسطة
4	2	أتابع الأداء اللغوي للطلبة اثناء النقاش في الدرس	2.86	0.70	متوسطة
5	4	أدون ملاحظات تقويم الطلبة على دفتر خاص به	2.28	0.73	متوسطة
		مجال " الملاحظة " مجتمعة	2.93	0.66	متوسطة

يظهر من الجدول (8) أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لمجال الملاحظة جاءت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال مجتمعة (2.93)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (2.28–3.32) بدرجة استخدام متوسطة للجميع فقرات هذا المجال، حيث كان أعلاها للفقرة (3) والتي تنص على" أتابع واجبات الطلبة بشكل مستمر" ، وبينما كان أدناها للفقرة (4) والتي تنص على " أدون ملاحظات تقويم الطلبة على دفتر خاص به ". وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى حرص المدرسين على ملاحظة كتابات المتعلمين في الصف؛ لأن ذلك يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهم والعمل على زيادة الإنتاج التربوي داخل الصف. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الظفيري، والحميدي، 2016).

المجال الخامس : التقويم الذاتي:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين عن مجال التقويم الذاتي " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
1	1	أكلف الطلبة بتصويب أدائهم الكتابي في موضوعات	3.18	0.87	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
		اللغة العربية وبالأخص التعبير والإملاء			
2	7	أترك المجال للطالب لتقويم حفظه بنفسه من خلال مراجعة النص الذي يقوم بتسميعه	3.01	0.83	متوسطة
3	5	أعطِ الطلبة بطاقات رصد الاداء ليقوم بتقويم نفسه ذاتيا بعد كل وحدة	2.94	0.77	متوسطة
4	4	أكلف الطلبة باشتقاق متعددة أسئلة بعد انتهاء الوحدة الدراسية والاجابة عنها	2.88	0.93	متوسطة
5	6	أطرح الأسئلة التي تثير في ذهن الطالب مراجعة أدائه وإجاباته	2.81	0.81	متوسطة
6	2	أعطِ الطلبة مجالا لاكتشاف أخطائهم	2.34	0.67	متوسطة
7	3	أتابع تعلم الطالب لنفسه ويعزز مواطن القوة ويعالج مواطن الضعف	1.73	0.60	منخفضة
		مجال " التقويم الذاتي " مجتمعة	2.70	0.50	متوسطة

يظهر من الجدول (9) أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لتقويم الذاتي جاءت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال مجتمعة (2.70)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (1.73 –3.18)، حيث كان أعلاها للفقرة (1) والتي تنص على" أكلف الطلبة بتصويب أدائهم الكتابي في موضوعات اللغة العربية وبالأخص التعبير والإملاء " بدرجة تقييم متوسطة، وبينما كان أدناها للفقرة (3) والتي تنص على " أتابع الأداء اللغوي للطلبة اثناء النقاش في الدرس" بدرجة تقييم منخفضة . وقد يعزو الباحثان سبب مجيء الفقرة الأخيرة بدرجة منخفضة إلى افتقار المدرسين لمهارة التعامل مع هذا النوع من الأساليب التقويمية، وعدم قدرتهم على تدريب المتعلمين لاستخدام هذه المهارات، فضلاً عن كثرة الموضوعات والمهام التدريسية المتضمنة في المنهج الدراسي، والمطالب فيها المدرسون الانتهاء منها في وقت محدد. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الظفيري، والحميدي، 2016).

المجال السادس : تقويم الأقران:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين عن مجال "تقويم الأقران " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
1	1	أشجع الطلبة على تقويم زملائهم وتصويب اخطائهم في موضوعات الحفظ	2.05	0.84	منخفضة
2	2	أكلف الطلبة بتصحيح أخطاء بعضهم في موضوعات الإملاء	1.96	0.79	منخفضة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
3	4	أكلف الطلبة بأسلوب التصحيح المتبادل للواجبات التي تم حلها	1.71	0.84	منخفضة
4	3	أكلف الطلبة بالتعاون فيما بينهم لتصحيح أخطائهم من خلال عمل مجموعات تعاونية ضمن دروس النحو والتعبير والاملاء وغيرها	1.64	0.73	منخفضة
		مجال " تقويم الأقران " مجتمعة	1.84	0.51	منخفضة

يظهر من الجدول (10) أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لتقويم الأقران جاءت منخفضة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال مجتمعة (1.84)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (1.64 –2.05) ، حيث كان أعلاها للفقرة (1) والتي تنص على" أشجع الطلبة على تقويم زملائهم وتصويب اخطائهم في موضوعات الحفظ " بدرجة تقييم منخفضة ، وبينما كان أدناها للفقرة (3) والتي تنص على " أكلف الطلبة بالتعاون فيما بينهم لتصحيح أخطائهم من خلال عمل مجموعات تعاونية ضمن دروس النحو والتعبير والاملاء وغيرها " بدرجة تقييم منخفضة. وقد يعزو الباحثان سبب مجيء فقرات تقويم الأقران منخفضة إلى قلة وعي المدرسين بهذه الاستراتيجية، وما لها من أثر على تعلم الطلبة وتعليمهم، فضلاً عن عدم تدريب المدرسين التدريب الكافي على مراحل هذه الاستراتيجية، ومكوناتها الأساسية وكيفية انعكاس ذلك على ما يقدمونه لطلبتهم، بشكل يسهم في تطوير مهاراتهم فوق المعرفية. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الظفيري، والحميدي، 2016).

المجال السابع: الاختبارات الكتابية:

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين عن مجال "الاختبارات الكتابية " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
1	5	أستخدم الأسئلة ذات الإجابة من متعدد	3.15	0.91	متوسطة
2	6	أستخدم الأسئلة العابرة التي تكشف عمق تفكير الطلبة	3.09	0.84	متوسطة
3	2	أضع الأسئلة التي تقيس مدى تحقق الأهداف التربوية للدرس (المعرفية– المهارية – الوجدانية)	2.95	0.89	متوسطة
4	4	أستخدم الأسئلة المقالية ذات الإجابة القصيرة لتقويم مهارات اللغة العربية	2.87	0.72	متوسطة
5	1	أضع الأسئلة التي تقيس المستويات المختلفة من التفكير	2.86	0.81	متوسطة
6	3	أضع أسئلة للطلبة تنمي مهارات التفكير	2.83	0.78	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
7	8	أعد أسئلة الاختبارات وفق جدول المواصفات	2.74	0.72	متوسطة
8	7	أستخدم الأسئلة المفتوحة التي تعطي الطالب الحرية للإجابة عنها	2.70	0.73	متوسطة
		مجال "الاختبارات الكتابية " مجتمعة	2.90	0.54	متوسطة

يظهر من الجدول (11) أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لاختبارات الكتابية" جاءت متوسطة ؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال مجتمعة (2.90)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (2.70 –3.15) بدرجة استخدام متوسطة للجميع الفقرات ، حيث كان أعلاها للفقرة (5) والتي تنص على" أستخدم الأسئلة ذات الإجابة من متعدد"، وبينما كان أدناها للفقرة (7) والتي تنص على " أستخدم الأسئلة المفتوحة التي تعطي الطالب الحرية للإجابة عنها". وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الاختبارات الكتابية هي أقرب الأساليب التقويمية التي اعتادوا على استخدامها؛ لقناعتهم بأنَّ هذا النوع من الأساليب التقويمية قادر على قياس مدى امتلاك المتعلمين للمهارات، وكذلك قياس القدرة على الحفظ لديهم. فالتقويم المعتمد على الاختبارات الكتابية يعد من الأساليب التقويمية القديمة والحديثة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الظفيري، والحميدي، 2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين من المشرفين التربويين على الفقرات أداة الدراسة والذي يعكس درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الانبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث كانت هذه المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كما هي موضحة في الجدول (12).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الدراسة واداة الدراسة مجتمعة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	مجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام
1	2	ملفات الانجاز	3.47	0.17	متوسطة
2	4	الملاحظة	3.40	0.17	متوسطة
3	1	التقويم القائم على الاداء	3.18	0.06	متوسطة
4	7	الاختبارات الكتابية	3.07	0.40	متوسطة
5	5	التقويم الذاتي	3.01	0.22	متوسطة
6	3	المقابل	2.65	0.12	متوسطة
7	6	تقويم الأقران	1.95	0.44	منخفضة
		اداة الدراسة مجتمعة	2.96	0.12	متوسطة

يظهر من الجدول (12) أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر مشرفين التربويين جاءت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداة الدراسة مجتمعة (2.96)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة قد تراوحت ما بين (1.95 –3.47) جميعها جاءت بدرجة استخدام متوسطة ما عدا مجال " تقويم الأقران " جاءت بدرجة منخفضة، واحتل مجال "ملفات الانجاز " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.47)، وبالمرتبة الثانية جاء مجال "الملاحظة" بمتوسط حسابي (3.40)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال" التقويم القائم على الاداء" بمتوسط حسابي(3.18)، بينما جاء بالمرتبة الرابعة مجال " الاختبارات الكتابية " بمتوسط حسابي (3.07)، وفي المرتبة الخامسة جاء مجال "التقويم الذاتي" بمتوسط حسابي (3.01)، بينما في المرتبة السادسة جاء مجال " المقابل " بمتوسط حسابي (2.65)، وجاء في المرتبة السابعة والاخيرة مجال " تقويم الأقران " بمتوسط حسابي(1.95). قد يعزو الباحثان هذه النتيجة من وجهة نظر المشرفين التربويين إلى ضعف الإعداد التربوي للمدرسين في العراق ؛وذلك بسبب عدم اطلاعهم على أساليب التقويم الأصيل، فضلاً عن قلة استخدام المدرسين لهذه الأساليب في التقويم أثناء تأديتهم للمادة الدراسية ، إضافة إلى شمولية الإعداد ما بين المشرف والمعلم ، حيث أنهم في الغالب يتعرضون إلى خبرة واحدة في أثناء الإعداد الأكاديمي والتربوي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لوظيفة المقوم (مدرس، مشرف تربوي)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T–Test) على مجالات الدراسة والأداة مجتمعة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، الجدول (13) توضح ذلك.

الجدول (13) نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T–Test)
على مجالات الدراسة والأداة مجتمعة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (مدرس، مشرف تربوي)

المجال	المسمى الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
التقويم القائم على الاداء	مدرس	2.99	0.30	3.36	0.00
	مشرف تربوي	3.18	0.06		
ملفات الإنجاز	مدرس	3.02	0.70	3.49	0.00
	مشرف تربوي	3.47	0.17		
المقابلة	مدرس	2.74	0.61	0.07	0.94
	مشرف تربوي	2.65	0.12		
الملاحظة	مدرس	2.93	0.66	3.83	0.00
	مشرف تربوي	3.40	0.17		
التقويم الذاتي	مدرس	2.70	0.50	3.35	0.00
	مشرف تربوي	3.01	0.22		
تقويم الأقران	مدرس	1.84	0.51	1.11	0.27
	مشرف تربوي	1.95	0.44		
الاختبارات الكتابية	مدرس	2.90	0.54	1.66	0.10

		0.40	3.07	مشرف تربوي	
0.00	3.33	0.40	2.86	مدرس	الأداة مجتمعة
		0.12	3.10	مشرف تربوي	

يظهر من الجدول (13) فروق إحصائية دالة في استخدام أساليب التقويم الأصيل بين المعلمين والمشرفين التربويين. يُفسر هذا الفارق بأن المشرفين، نتيجة لخبرتهم الأكبر وزياراتهم الميدانية المستمرة، أكثر دراية بأساليب التقويم الحديثة مقارنة بالمعلمين الذين يركزون على التقييم التقليدي ، و تكشف نتائج الدراسة عن فجوة واضحة بين المعرفة النظرية لأساليب التقويم الأصيل وتطبيقها الفعلي في المدارس. على الرغم من إدراك المدرسين والمشرفين لأهمية هذه الأساليب، إلا أن التنفيذ العملي يواجه تحديات، تشمل نقص التدريب العملي، وضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية، وقلة الموارد المتاحة. تؤكد هذه النتائج ضرورة إجراء دراسات مستقبلية تركز على تأثير تطبيق هذه الأساليب على التحصيل الدراسي والتفاعل الصفي .(Andrade, 2009)

التوصيات:

1- إقامة دورات تدريبية فاعلة للمدرسين ، تعتمد على أساليب التقويم الأصيل ، وأهميتها ، من أجل الارتقاء بالمستوى التعليمي.

2- دراسة أثر استعمال أساليب التقويم الأصيل في تحصيل الطلبة لمادة اللغة العربية.

3- التكثيف من زيارة المشرفين التربويين للمدرسين ، وحثهم على استعمال أساليب التقويم الأصيل من أجل النهوض بواقع التعليم نحو الأفضل.

4- إجراء دراسات مماثلة على مديريات التربية الأخرى في العراق، تهدف إلى التعرف على مدى استعمال مدرسي اللغة العربية لأساليب التقويم الأصيل.

5- تشجيع المدرسين على الاهتمام بتقويم الأقران لما له من أهمية في التقويم الأصيل.

المراجع

المراجع العربية:

1. البشير، أكرم وبرهم، أريج. استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 2012;13(1):241-270.

Al-Bashir A, Barham A. The use of alternative assessment strategies and tools in evaluating learning in mathematics and Arabic language in Jordan. J Educ Psychol Sci. 2012;13(1):241-70.

2. بني خالد، نزيه سليمان. مدى استخدام معلميّ اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، المفرق، الأردن؛ 2018.

Bani Khalid NS. The extent of basic stage Arabic language teachers' use of alternative assessment strategies in Jordan and their attitudes towards them [Unpublished master's thesis]. Al al-Bayt University; 2018.

3. جابر، عبد الحميد. اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء الطالب والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي؛ 2005.

Gaber AH. Contemporary trends and experiences in evaluating the performance of students and teachers. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi; 2005.

4. حسن، إبراهيم. واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم. دراسة عربية في التربية وعلم النفس. 2013;2(29):174-202.

Hassan I. The reality of elementary school mathematics teachers' practice of alternative assessment and its relationship to their beliefs. Arab Stud Educ Psychol. 2013;2(29):174-202.

5. دعمس، مصطفى نمر. استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. عمان: دار غيداء؛ 2008.

Da'amas MN. Modern educational assessment strategies and tools. Amman: Dar Ghida; 2008.

6. زيتون، حسن. أصول التقويم والقياس التربوي: المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصوتية؛ 2007.

Zaitoon H. Foundations of educational assessment and measurement: Concepts and applications. Riyadh: Al-Sawtiah Press; 2007.

7. صومان، أحمد إبراهيم. أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: زهران للنشر؛ 2009.

Souman AI. Methods of teaching Arabic language. Amman: Zahran Publishing; 2009.

8. الطبيب، أحمد محمد. التقويم والقياس النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع؛ 1999.

Al-Tabeeb AM. Educational and psychological assessment and measurement: Theory and application. Amman: Dar Wael Publishing; 1999.

9. الظفيري، محمد والحميدي، حامد. مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية. 2016;24(3):167-210.

Al-Zufairi M, Al-Humaidi H. The extent of using alternative assessment methods by middle school Arabic language teachers in Kuwait: Teachers' perspectives. J Educ Sci. 2016;24(3):167-210.

10. العبسي، محمد مصطفى. التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع؛ 2010.

Al-Absi MM. Authentic assessment in the teaching process. Amman: Dar Al-Maseerah Publishing; 2010.

11. علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي؛ 2001.

Allam SM. Educational and psychological measurement and assessment: Fundamentals, applications, and contemporary directions. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi; 2001.

12. علام، صلاح الدين محمود. التقويم التربوي البديل. القاهرة: دار الفكر العربي؛ 2004.

Allam SM. Alternative educational assessment. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi; 2004.

13. علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع؛ 2007.

Allam SM. Educational measurement and assessment in the teaching process. Amman: Dar Al-Maseerah Publishing; 2007.

14. العليان، فهد. اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. 2014;(45):53-76.
Al-Alian F. Middle school mathematics teachers' attitudes towards using alternative assessment in learning evaluation. J Educ Psychol. 2014;(45):53-76.
15. عودة، أحمد. القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع؛ 2010.
Ouda A. Measurement and assessment in the teaching process. Jordan: Dar Al-Amal Publishing; 2010.
16. منسي، محمود. التقويم التربوي. ط2. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية؛ 2003.
Mansi M. Educational assessment. 2nd ed. Alexandria: Dar Al-Ma'rifah Al-Jam'iah; 2003.
17. مهيدات، عبد الحكيم والمحاسنة، إبراهيم. التقويم الواقعي. عمان: دار جرير للنشر؛ 2009.
Mahaydat AH, Al-Mahasna I. Authentic assessment. Amman: Jarir Publishing; 2009.
18. وزارة التربية والتعليم. استراتيجيات التقويم وأدواته. عمان: إدارة المناهج؛ 2005.
Ministry of Education. Assessment strategies and tools. Amman: Curriculum Administration; 2005.

المراجع الأجنبية:

1. Andrade E. Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. J Educ Res. 2009;102(4):287-304.
2. Caliskan H, Kasikci Y. The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools by Teachers in Social Studies. Procedia-Soc Behav Sci. 2010;2(2):4152-6.
3. Wikstrom N. Alternative Assessment in Primary Years of International Baccalaureate Education [Thesis]. Stockholm: Stockholm Institute of Education; 2007