Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 38 (2023) • P: 126 - 104
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

# Employing Alternative Assessment Strategies and Their Obstacles from The Perspective of Arabic Language Teachers at the Secondary School Level

**Mrs. Wafa'a Hamed Muda Al-Alawi*[1] , Dr. Khdijah Mohamad Omar Haji[1]**

[1] Faculty of Education | Taibah University | KSA

**Received**: 06/07/2023

**Revised**: 18/07/2023

**Accepted**: 18/08/2023

**Published**: 30/10/2023

* Corresponding author: LL811@hotmail.com

**Citation**: Al-Alawi, W. H., & Haji, KH. M. (2023). Employing Alternative Assessment Strategies and Their Obstacles from The Perspective of Arabic Language Teachers at the Secondary School Level. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(38), 104 – 126. https://doi.org/10.26389/AJSRP.L060723

2023 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

**Abstract:** The study aimed to determine the extent to which Arabic language teachers at secondary school level employ alternative assessment strategies and the obstacles to their implementation from their perspective. It also indicated the impact of variables such as gender, experience, and training hours on the degree of employment of Arabic language teachers of alternative assessment strategies and the obstacles to their implementation from their perspective. A descriptive survey method was utilized to achieve the objectives of the study, and a questionnaire was designed to collect data. It was applied to a survey sample consisting of 30 male and female teachers, and after ensuring its validity and reliability, it was applied to a sample of 455 male and female teachers. After conducting appropriate statistical analyses, the researcher found the following: Arabic language teachers at the secondary school level employ a high degree of alternative assessment strategies. The top-ranked strategy was reflection-based assessment, followed by observation-based assessment, then communication-based assessment, and finally performance-based assessment. The obstacles to the employment of Arabic language teachers at the secondary school level in alternative assessment strategies were found to be significant from their perspective. The top-ranked obstacle was related to parents of students, followed by obstacles related to the educational environment, then obstacles related to educational supervision and school administration, followed by obstacles related to students, then obstacles related to teachers, and finally obstacles related to the curriculum. Based on the findings of the study, the researcher recommended providing an instruction manual for Arabic language teachers and parents that includes alternative assessment strategies. Moreover, it is crucial for educational administrations to hold intensive training courses.

**Keywords:** alternative assessment strategies, Arabic language teachers, secondary school level, obstacles.

# توظيف استراتيجيات التقويم البديل ومعوقاته من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

**أ. وفاء حامد معيض العلوي*[1]، د/ خديجة محمد عمر حاجي[1]**

[1] كلية التربية | جامعة طيبة | المملكة العربية السعودية

**المستخلص:** هدف البحث إلى معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم، وبيان أثر مُتغيّرات: الجنس، والخبرة، وساعات التدريب في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل، ومُعوّقات ذلك من وجهة نظرهم، واعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، وصُمّمت استبانة لجمع المعلومات، طُبّقت على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) معلمًا ومعلمة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها طُبّقت على عينة تكوّنت من (455) معلمًا ومعلمة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصّلت الباحثة إلى الآتي: حصول توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل على درجة كبيرة، حيث جاءت في المرتبة الأولى (استراتيجية مراجعة الذات)، تليها (استراتيجية التقويم بالملاحظة)، ثم (استراتيجية التقويم بالتواصل)، وأخيرًا (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء)، وجاءت معوّقات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل بدرجة كبيرة - من وجهة نظرهم- حيث جاءت في المرتبة الأولى (مُعوّقات مرتبطة بأولياء أمور الطلبة)، ثم (مُعوّقات مرتبطة بالبيئة التعليمية)، ثم (مُعوّقات مرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية)، وتليها (مُعوّقات مرتبطة بالطلبة)، وتليها (مُعوّقات مرتبطة بالمعلم)، وأخيرًا (مُعوّقات مرتبطة بالمنهج الدراسي). وفي ضوء نتائج البحث، أوصت الباحثة بتوفير دليل إرشادي لمعلمي اللغة العربية ولأولياء الأمور يتضمّن استراتيجيات التقويم البديل، وربط تطبيق تلك الاستراتيجيات بتقدير الأداء لمعلمي اللغة العربية، وضرورة عقد الإدارات التعليمية دورات تدريبية مكثفة.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجيات التقويم البديل- معلمو اللغة العربية- المرحلة الثانوية- مُعوّقات.

## 1- مقدمة.

يُعدُّ التقويم عنصرًا أساسيًّا لتقدّم المجتمعات وتطورها، حيث يعمل على إعداد الأفراد لمعايشة مُتطلّبات الحياة، ومواكبة التطوّر والتقدّم الذي تشهده الميادين المختلفة؛ لذلك بدأت العديد من الدول عمليات الإصلاح والمراجعة لأنظمتها التعليمية، والعمل على تطويرها؛ لرفع مستوى العملية التعليمية وتحسين جودتها.

والتقويم التربوي ركيزة أساسية في العملية التعليمية، فهو بمنزلة القاعدة لإجراء أي تحسين أو تطوير؛ لمساهمته في معرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة، وبيان مدى تقدّم الطلبة ونموهم، فمن خلاله نستطيع معرفة المهارات والمعارف، واتجاهات الطلبة خلال مراحل العملية التعليمية (عفانة، 2011).

وتتجسّد أهمية تقويم مناهج اللغة العربية في تحديد المستوى اللغوي للطالب، والوقوف على مستواه المعرفي والأدائي والوجداني، ومعرفة نقاط قوته وضعفه، عن طريق جمع المعلومات والبيانات عما يمتلكه الطالب من معارف ومهارات لغوية؛ بهدف إصدار حكم على مدى تمكّنه اللغوي، من خلال قيامه بمهام لغوية وأدائية، أو إنجازه لمنتجات لغوية في ضوء المعايير الموضوعية؛ حيث يعزّز المعلم نقاط القوة، ويُعالج نقاط الضعف؛ مما يحتّم على المعلمين أنْ يطوّروا أساليب التخطيط لتعليم اللغة العربية وتعلّمها، وأساليب التقويم اللغوي (خوالدة، 2012).

وتواجه عملية تقويم الطلبة في مقررات اللغة العربية نقصًا وقصورًا؛ إذ تعتمد على الاختبارات التقليدية التي يجريها المعلمون بجميع أشكالها (مقالية أو موضوعية)، التي تفرض على الطالب الإجابة عن أسئلتها في مدة زمنية محددة؛ لإظهار ما لديه من مهارات وفروق فردية، ويعدّ هذا الإجراء قاصرًا؛ لعدم إمكانية التأكد من تحقيق الأهداف ومُخرجات التعلّم، كما أنه مناقض للغة العربية، حيث إنه ذو طابع أدائي كسائر اللغات؛ مما يجعل مراجعة أساليب تقويمها أمرًا ضروريًّا. وتتطلّب طبيعة اللغة العربية استخدام أساليب خاصة ومتنوّعة تتفق مع طبيعتها الماهرة، وتقابل في الوقت ذاته معاييرها المختلفة: المعرفية والأدائية والوجدانية، وتوازن بين مكوّنات اللغة العربية ومحاورها ومجالاتها؛ لذلك فقد بدأ توجيه الانتقادات الحادة لأساليب التقويم التقليدية - خاصة الاختبارات الموضوعية- لأنها لا تعكس المستويات العليا من الأداء التعليمي المأمول، ولا تقيس جوانب عمليات التَّعلُّم المختلفة، فهي محدودة الفائدة في متابعة التقدّم الدراسي للطلبة (البشير وبرهم، 2012؛ الحمادي، 2016).

وفي ضوء أهمية التقويم البديل واستراتيجياته في العملية التعليمية، والدور الرئيس الذي يؤديه في تحسين عملية التَّعلُّم، وأهمية التقويم في اللغة العربية، الذي يتم من خلاله تشخيص المستوى اللغوي للطلبة، والوقوف على مستوياتهم: المعرفية والأدائية والوجدانية، ومن خلال ما دعت إليه وزارة التعليم من محاولات جادة لتطوير أداء معلمي اللغة العربية؛ من أجل تطبيق استراتيجيات التقويم البديل؛ للارتقاء بمستوى الطلبة، وإكسابهم المعارف والمهارات اللغوية اللازمة، وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة، التي أكّدت أن هناك قصورًا في استخدامها عند معلمي اللغة العربية، ومعوّقات تحول دون تطبيقه؛ فقد دعت الحاجة إلى الوقوف على درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل، ومعوّقات ذلك من وجهة نظرهم.

### مشكلة البحث وأسئلته:

تتمثّل مشكلة البحث في قلة الدراسات ووجود غموض يتعلق بمدى توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل، ومعوّقات ذلك من وجهة نظرهم؛ لذا فإنّ مشكلة البحث الحالي تتحدّد في السؤال الرئيس الآتي: ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل؟ وما مُعوّقات ذلك من وجهة نظرهم؟

وتتفرّع منه الأسئلة الآتية:

1- ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات من وجهة نظرهم؟
2- ما معوّقات تطبيق معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات من وجهة نظرهم.
3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظرهم، تُعزَى لمُتغيّرات: (الجنس، والخبرة التعليمية، وعدد الساعات التدريبية في مجال استراتيجيات التقويم البديل)؟
4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مُعوّقات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظرهم، تُعزَى لمُتغيّرات: (الجنس، والخبرة التعليمية، وعدد الساعات التدريبية في مجال استراتيجيات التقويم البديل)؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى تحقيق ما يأتي:

1. تَعُّرف درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات من وجهة نظرهم.
2. تَعُّرف معوّقات تطبيق معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات من وجهة نظرهم.
3. بيان أثر مُتغيّرات: (الجنس، والخبرة التعليمية، وساعات التدريب) في وجود فروق بين إجابات المعلمين بخصوص درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات.
4. الكشف عن الفروق بين آراء معلمي اللغة العربية حول مُعوّقات تطبيق استراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات، التي تُعزَى لمُتغيّرات: (الجنس، والخبرة التعليمية، وساعات التدريب).

**أهمية البحث:**

تتمثل أهمية البحث فيما يأتي:

- **الأهمية النظرية:**

- يقدّم البحث بعض المعلومات للجهات المختصة في إدارة التعليم، حول درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة لاستراتيجيات التقويم البديل، ومُعوِّقات توظيفها.
- سيفيد الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من توصيات البحث ومُقترحاته في إجراء أبحاث مستقبلية؛ لفتح آفاق للأبحاث القادمة.

- **الأهمية التطبيقية:**

- تساعد نتائج البحث القائمين على البرامج التدريبية للمعلمين في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على تحسين مستواهم، عن طريق تدريبهم على استخدام استراتيجيات التقويم البديل، وتلافي مُعوّقات تطبيقه.
- يفيد البحث معلمي اللغة العربية في تحديد أهم أساليب التقويم البديل التي تُستخدم في العملية التعليمية وتقويمها، وانعكاس ذلك على درجة توظيفهم لها.
- تتجلى أهمية التقويم البديل في إمكانية رصد مواطن الضعف والقوة، عند معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل؛ لتقديم حلول علاجية لنقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة.

**حدود البحث ومحدّداته:**

يُجرى هذا البحث ضمن الحدود والمحدّدات الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** استراتيجيات التقويم البديل: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات.
- **الحدود البشرية:** معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، وهي: (محافظة بدر، ومحافظة الحناكية، ومحافظة خيبر، ومحافظة العلا، ومحافظة العيص، ومدينة المدينة المنورة، ومحافظة مهد الذهب، ومحافظة وادي الفرع، ومحافظة ينبع).
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام 1442هـ/2021م.

## 2-الإطار النظري والدراسات السابقة.

**أولاً-الإطار النظري.**

**2-1-1-التقويم التربوي:**

التقويم التربوي جزء مهمّ من أجزاء العملية التعليمية، وله دور رئيس في عمليتي التعليم والتعلم، فهو يساند المعلم، والطالب، والإدارة المدرسية، وأولياء الأمور، وكل من يشارك في العملية التعليمية لتأدية دوره بالطريقة الملائمة، ولتحسين العملية

التعليمية، وزيادة فاعليتها، وهو من العناصر المهمة للعملية التعليمية، ويرى المفتي والوكيل (2014) أن التقويم: "عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة؛ لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به؛ حتى يتمكّن من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة" (ص151).

ومما سبق؛ يتبيّن أن التقويم عملية منظّمة ومرتبة، ليست عشوائية، تهدف إلى تقويم الاعوجاج، وإصلاح الخطأ، وتقدير قيمة الشيء؛ ولكنها تتم من خلال الاختبارات التقليدية التي تركّز على المهارات الدنيا، وتهمل الأنشطة التي تظهر المهارات والمواهب.

**1- مفهوم التقويم البديل:**

أشار العبسي (2010) إلى أن التقويم البديل نوع من أنواع التقويم، يهتم بأداء الطالب بشكل كبير، ويركّز على ما يستطيع القيام به، وفي هذه الحالة يكون الطالب مسؤولًا عن الأعمال التي يقوم بها، ويتطلّب التقويم البديل التنويع في الأساليب والأدوات التي يجب توظيفها لقياس الأداء الواقعي للطالب، والحكم على مستواه الحقيقي، في ضوء نتائج القياس. ونظرًا لحداثة مفهوم التقويم البديل، فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه، ومنها ما أشار إليه علام (2007)، وهو: التقويم الواقعي، والتقويم الأصيل، والتقويم البنائي، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم السياقي، والتقويم الكيفي، والتقويم الوثائقي، وتقويم الكفاءة، والتقويم الذي يستند إلى الأحكام، والتقويم المباشر، والتقويم المتضمّن في المنهج.

كما تعدّدت تعريفات التربويين للتقويم البديل، تبعًا لتوجّهاتهم النظرية ومنطلقاتهم البحثية، حيث عرّفه الصلوي (2017) بأنه: "عملية منظّمة ومستمرة، تعتمد على استخدام أساليب تقويم بديلة عن الاختبارات التقليدية؛ لتقويم أداء الطالب بتوظيف ما تعلمه من خبرات سابقة مع خبرات جديدة في مواقف معينة، يقوم فيها بإنجاز المهام بشكل فاعل ونشيط" (ص420).

**2- أهداف التقويم البديل:**

تتمثّل أهداف التقويم البديل كما أوردها القفاص (2011)، وأديمي Adeyemi (2015) في: تقويم قدرات الطالب ومهاراته الحياتية الحقيقية، وقياس قابلية الطالب للغة وتحديد درجة استعداده، وتنمية المهارات العقلية العليا، وتعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، واستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة؛ لقياس النواحي المتنوّعة في شخصية الطالب، وتنمية مهارات التفكير والاستجابات الفريدة والجديدة لدى الطالب.

**3- أهمية التقويم البديل:**

تكمن أهمية التقويم البديل للطلبة في نواحٍ كثيرة لخصها العليان (2014)، والعويضي والحريصي (2020)، ومهيدات والمحاسنة (2009) في: تغيير دور الطالب في عملية التقويم، فبدلًا من أن يكون مجيبًا سلبيًّا عن الاختبارات فقط؛ فإنه أصبح مشاركًا نشطًا يشارك في الأنشطة التي تكشف ما يستطيع عمله، وهذا التحوّل بالنسبة للطالب؛ كثيرًا ما يؤدي إلى خفض نسبة قلق الاختبارات وزيادة تقدير الذات، وتقديم مهمات مشوقة ذات قيمة في الحياة الفعلية تنافس قدرات الطالب؛ لكي يطرح أسئلة ويصدر أحكامًا، ويبحث عن إمكانيات وبدائل لها، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالب نحو التَّعلُّم والمعلم، ونحو نفسه أيضًا.

**4- خصائص التقويم البديل:**

تتمثّل خصائص التقويم البديل، كما أوردها العبسي (2010)، وعفيفي (2011)، وعمرو (2014) في أنه: يسير جنبًا إلى جنب مع عملية التدريس، ويلازم كل نشاط يؤديه الطالب أو يشارك فيه، ويتطلّب منه إنجاز مهمات لغوية ذات معنى، ويقدّم للطالب مجموعة من المهمات والتحدّيات ضمن أنشطة فريدة كـ(الأبحاث، المشاركة في المناظرات، وتحليل المواقف)، ويركّز على النوعية والكيفية التي تُمارس فيها هذه العمليات أكثر من الدرجات، ويشجّع الطالب على التواصل مع أنشطة التَّعلُّم والتأمل الذاتي.

**5- استراتيجيات التقويم البديل:**

تتعدّد استراتيجيات التقويم البديل وتتنوّع استنادًا إلى المنظور الجديد للتقويم، وفيما يأتي تتناول الباحثة استراتيجيات التقويم البديل في هذا البحث كالآتي:

استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

عرّف الزيود وعليان (2016) هذه الاستراتيجية بأنها: "ذلك النوع من التقويم الذي يرمي إلى قياس أداء الطالب، وما فيه من فعل وإنتاج، أو ذلك النوع من التقويم الذي يعنى بمتطلّبات المهارة" (ص158).

ويمكن استخدام عدد من الطرق والفعاليات لتقويم أداء الطلبة باستخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء، وقد أوردها حسين وأبو عوف (2017)، وسليمان والعدوان (2016)، والشقيرات (2014)، وهي كالآتي: التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء العملي، والحديث، والمعرض، والمحاكاة/ لعب الأدوار، والمناظرة/المناقشة. ويحقّق استخدام أحد هذه الفعاليات التفاعل بين الطلبة مع بعضهم بعض، ومع معلمهم بداخل الصف، ويكسبهم مهارات واتجاهات إيجابية من ناحية أنها تعوّدهم على الثقة بالنفس واحترام الآراء، فضلًا عن أنها تُضفي جوًّا من المرح والحيوية على الموقف التعليمي.

**6- استراتيجية التقويم بالتواصل:**

تهدف هذه الاستراتيجية إلى جمع المعلومات والبيانات بشكل يمكّن المعلم من التّعرّف على التقدّم الذي حقّقه الطالب، من خلال فعاليات التواصل، بالإضافة إلى معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حلّ المشكلات (أبو الحاج، 2010)، وقد عرف بني خالد (2018) استراتيجية التقويم بالتواصل بأنها: "هي الطريقة التي يتم من خلالها جمع المعلومات والبيانات عبر المُرسِل والمُستقبِل وقناة الاتصال والرسالة؛ للتّعرّف على كيفية تفكير الطالب" (ص17). وتشمل استراتيجية التقويم المعتمد على التواصل مجموعة من الأنشطة، وهي: المؤتمر، والمقابلة.

**7- استراتيجية التقويم بالملاحظة:**

عرّفتها تمام وصلاح (2016) بأنها: "عملية يتوجّه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو الطالب؛ بهدف مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل امتلاك معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره" (ص433).

وذكر الزعبي (2019) أن التقويم المعتمد على الملاحظة يمرّ بعدة خطوات، وهي: تحديد الهدف من التقويم بالملاحظة، وتعيين النتاجات المراد ملاحظتها، وتخصيص الإجراءات والمهمات المخطط لها، ومؤشرات الأداء، وترتيب جميع هذه الخطوات وفق تسلسل منطقي؛ ومن ثمّ تصميم أداة تقويم (سلم تقدير- قوائم شطب- سجل قصصي) لهذه الممارسات والمؤشرات.

**8- استراتيجية مراجعة الذات:**

عرّف سلام (2007) استراتيجية تقويم مراجعة الذات بأنها: "طريقة لجمع البيانات من الطالب نفسه حول مستويات أدائه، التي تقتضي أن يصدر أحكامًا تتعلق بأدائه من خلال نشاط عقلي تأملي يمارسه حول محكات هذا الأداء ومعاييره، ومستوياته، وقواعد تقديرها" (ص230).

وترى الباحثة أن هذه الاستراتيجية تجعل الطالب نشيطًا لا يخاف من المبادرة أو المشاركة في أثناء الحصة أو خارجها. وتشمل استراتيجية مراجعة الذات مجموعة من الأنشطة، وهي: تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب.

وأظهرت نتائج دراسة كيتا وإسماعيل (2017) ضعف درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية مراجعة الذات في المرحلة الثانوية، وتمثّلت أبرز ملامح هذا القصور في ضعف تقدير نتائج التقويم الذاتي عند احتساب درجة الطالب، وقد عزى الباحثان هذه النتيجة إلى صعوبة التأكد من مدى تمثّل الطالب للمهارات اللغوية المراد تقويمها من معلمين أكثرهم غير مؤهلين تربويًّا، حيث يتطلّب توظيف هذه الاستراتيجية متابعة ملف الطالب؛ للاستفادة من تقويم أدائه.

وفي ضوء ما سبق؛ تلاحظ الباحثة أن جميع الاستراتيجيات السابقة يمكن استخدامها مع أنشطة استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، فهناك ترابط واندماج بين التقويم المعتمد على الأداء والاستراتيجيات الأخرى.

**9- أدوات التقويم البديل:**

تتنوّع أدوات جمع المعلومات عن أداء الطالب الكتابي والعملي، وهي كالآتي: قائمة الرصد أو الشطب، وسلالم التقدير، والسجل القصصي. وتستنتج الباحثة أن الأدوات السابقة ضرورية، ولا بد منها عند استخدام أحد الاستراتيجيات؛ لأنها تقوم بدور تشخيصي حتى تلقي الضوء على نتيجة تعلّم الطالب في المواقف المتنوّعة، ومن بعد ذلك تخرج بقرار موضوعي على نتائج هذا التَّعلُّم.

**10- مقارنة بين التقويمين التقليدي والبديل:**

فيما يأتي أهم نقاط الاختلاف بين التقويمين التقليدي والبديل كما أوردها زيتون (2007)، وهي:

| م | التقويم التقليدي | التقويم البديل |
|---|---|---|
| 1 | يأخذ شكل اختبار تحصيلي (مقالي- موضوعي). | يأخذ شكل مهام حقيقية وواقعية، يراد من الطالب إنجازها أو أداؤها. |
| 2 | يستدعي من الطالب تذكّر المعلومات السابقة. | يستدعي من الطالب تطبيق معارفه ومهاراته ودمجها لإنجاز المهمة المطلوبة. |
| 3 | يوظّف الطالب مستويات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة (التذكّر- الاستيعاب- التطبيق). | يوظّف الطالب مستويات التفكير العليا لأداء المهمة (التحليل- التركيب- التقويم). |
| 4 | تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتًا قصيرًا نسبيًّا (ما بين خمس عشرة دقيقة إلى مائة وعشرين دقيقة عادةً). | يستغرق إنجاز المهمة المطلوبة من الطالب وقتًا طويلًا يمتد لعدة ساعات أو أيام. |
| 5 | إجابة الطالب عن الاختبار تكون بشكل فردي. | يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلبة في إنجاز المهمة. |
| 7 | يُقدّر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي يحصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة. | يُقدّر أداء الطالب في المهام اعتمادًا على قواعد (موازين) تقدير. |

**11- التقويم البديل في اللغة العربية:**

أشار بني خالد (2018) إلى أن تقويم مهارات اللغة العربية لا يمكن أن يحدث في ظل أساليب التقويم التقليدية؛ مما يستدعي البحث عن التحديث والتطوير بحيث يتوافق مع الطلبة في الأداء، واختلافهم في طبيعة هذا الأداء والمؤشرات السلوكية، فبعض المهارات اللغوية لا يمكن استعمال الورقة والقلم في تقويمها؛ بل تستلزم توظيف الجانب الأدائي فيها، كالاستماع، والتحدث، والقراءة، وبعض مهارات الكتابة.

وأشارت دراسة الأخشمي (2019) إلى أن التقويم في اللغة العربية يعدّ ذا أهمية بالغة في مجال التعليم والتعلم اللغوي، وبواسطته يمكن التّعرّف على المستوى الذي وصل إليه الطالب في مهارات استقبال اللغة وإنتاجها، ثم تطوير مستواه في ذلك؛ للوصول به إلى الكفاءة اللغوية، كما أظهرت نتائج دراسة الشمراني (2012) أن هناك العديد من الفوائد التي يؤديها التقويم البديل في تعليم اللغة العربية، منها: أن التقويم البديل ينسجم مع من ينادي به التربويون بضرورة جعل عملية التقويم جزءًا لا يتجزأ من عملية التقويم، وتدريب الطلبة على استعمال اللغة في مواقف مختلفة أشبه بمواقف الحياة الحقيقة، والتركيز على المهام اللغوية المختلفة.

**12- خصائص طلبة المرحلة الثانوية، ومدى مناسبة التقويم البديل في مقررات اللغة العربية:**

بيّن زهران (2001) أن هذه المرحلة العمرية تتميّز بنمو الذكاء، ويزداد النمو العقلي، وأن مدارك الطالب في هذه المرحلة تتسع، وتنمو لديه المعارف، بالإضافة إلى أن مظاهر التذكّر المعنوي تستمر طوال هذه المرحلة، وأضاف أخرس والحاج (2005) أن طلبة هذه المرحلة تظهر لديهم الرغبة في الاستجابات الجديدة، وتجنّب ما هو تقليدي، بالإضافة إلى نمو معارفهم ومهاراتهم العقلية، واتساع مداركهم الكلية بدرجة لم يسبق إليها مثيل قبل هذه المرحلة.

وترى الباحثة أن استخدام استراتيجيات التقويم البديل، والأنشطة التي تندرج تحت كل استراتيجية؛ يمكن أن تكسب طالب المرحلة الثانوية عدة اتجاهات ومهارات إيجابية تنمّي شخصيته من جميع النواحي، ومنها: المهارات اللغوية، والأدائية، ومهارات التفكير العلمي، والقدرة على حلّ المشكلات، والمهارات الاجتماعية، وتنمّي لدى الطالب القدرة على إصدار الأحكام البنّاءة في المواقف المختلفة؛ ولا يتم ذلك إلا بمساعدة معلمي اللغة العربية للطالب عند استخدام تلك الاستراتيجيات.

ويلخص العبادي (2014) أبرز خصائص النمو اللغوي التي يتميّز بها الطالب في هذه المرحلة في: زيادة قدرته على الانتباه والتركيز؛ لتجعله بعد ذلك يميّز ويصمّم ويحفظ ويتذكّر لمدة طويلة، بالإضافة إلى أنه يميل إلى الاستقلالية في الفكر والعمل، وحبه للبحث والتنقيب يدفعه إلى حب الاستطلاع والقراءة، حيث تبدأ قدرات الطالب بالظهور في هذه المرحلة، ونرى العديد من الطلبة يتميّزون لغويًّا عن غيرهم. وعلى المعلم أن يستغل هذه الخصائص، بأن ينتقي الوسائل والطرق الملائمة للتدريس؛ ليستثمر هذه النواحي في إنماء القدرات اللغوية للطلبة بشكل أجدى.

**2-1-2-مُعوّقات استخدام استراتيجيات التقويم البديل في مقررات اللغة العربية:**

يواجه التقويم البديل عدة مُعوّقات تنوّعت ما بين مُعوّقات تتعلّق بالمعلم، ومُعوّقات مرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية، ومُعوّقات تتصل بالطلبة، ومُعوّقات مرتبطة بالمنهج الدراسي، ومُعوّقات مرتبطة بالبيئة التعليمية، ومُعوّقات ذات صلة بأولياء أمور الطلبة.

**ثانياً- الدراسات السابقة:**

- **أجرى البشير وبرهم (2012)** دراسة هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما بُنيت استبانة لقياس درجة الاستخدام، وُزّعت على عينة مكوّنة من (86) معلمًا ومعلمة من الصف الرابع إلى الصف العاشر، بالإضافة إلى إجراء مقابلات شخصية لعشرين معلمًا ومعلمة من كلا التخصصين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت الدرجة متوسطة عند استخدامهم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل. كما كانت الدرجة ضعيفة عند استخدامهم لاستراتيجية مراجعة الذات، واستخدام أدوات التقويم البديل. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقًا تُعزَى لعدد سنوات الخبرة، وأثر الدورات التدريبية.
- **وهدفت دراسة عواودة (2016)** إلى التّعرّف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التقويم البديل: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بالتواصل، والتقويم الذاتي، والتّعرّف على أثر مُتغيّرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية) في درجة ممارسة هذه

الاستراتيجيات. واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتمثّلت أداة الدراسة في استبانة طُوّرت وصُمّمت من قِبل الباحثين، وطُبّقت على عينة عشوائية عددها (199) معلمًا ومعلمة في المدارس التابعة بمحافظة الدمام. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت مرتبة كالآتي: مجال استراتيجية التقويم بالورقة والقلم بدرجة ممارسة كبيرة، ثم جاءت استراتيجية التقويم المتعمد على الأداء، تلتها استراتيجية التقويم بالتواصل، وفي المرتبة الرابعة جاءت استراتيجية التقويم بالملاحظة، وفي المرتبة الخامسة جاءت استراتيجية التقويم الذاتي ضمن درجة ممارسة قليلة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل، تُعزى إلى مُتغيّر الجنس؛ لصالح الذكور، والخبرة التعليمية؛ لصالح المعلمين والمعلمات الذين تقل خبرتهم عن (5) سنوات.

- **وأما دراسة الجهني (2015)**، فهدفت إلى التَّعرُّف على درجة معرفة معلمي اللغة العربية بالتقويم البديل، واتجاهاتهم نحوه في المدارس الحكومية المتوسطة بالمدينة المنورة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (130) معلمًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة معلمي اللغة العربية بالتقويم البديل واتجاهاتهم نحوه كانت متوسطة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة معرفة معلمي اللغة العربية للتقويم البديل، يُعزى إلى متغيري: الخبرة والمؤهل العلمي، وأن هناك علاقة إيجابية ارتباطية بين معرفة معلمي اللغة العربية باستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها.
- **وهدفت دراسة الحميدي والظفيري (2016)** إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثّلت عينة الدراسة في (153) معلمًا ومعلمة، واُستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت النتائج أنّ درجة استخدام معلمي اللغة العربية للتقويم البديل بدولة الكويت في تقويم تعلم اللغة العربية بمحاوره الخمس: (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على الورقة والقلم، والتقويم المعتمد على الملاحظة، والتقويم المعتمد على المقابلات، والتقويم المعتمد على التقويم الذاتي)؛ جميعها جاءت بدرجة متوسطة، مع وجود فروق في التقديرات وفق متغيّر الخبرة؛ لصالح سنوات الخبرة (1-5) سنوات.
- **وأما دراسة كيتا وإسماعيل (2017)**، فهدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل تُعزَى لمُتغيّري الخبرة ونوع المؤهل العلمي. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في بامكو – مالي، البالغ عددهم (138) معلمًا. كما أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت مرتبة كالآتي: استراتيجية الورقة والقلم بدرجة استخدام كبيرة، ثم تلتها بدرجة متوسطة استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، واستراتيجية الملاحظة، وكان أقلها استراتيجية مراجعة الذات التي جاءت بدرجة ضعيفة، وكشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى لمُتغيّر الخبرة؛ لصالح الذين خبرتهم من (5) إلى أقل من (10) سنوات، والذين خبرتهم (10) سنوات فأكثر.
- **كما أجرى حسين وأبو عوف (2017)** دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأعدّ الباحثان أداتين للدراسة، وهما: اختبار استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ومقياس فعالية الذات، وأُختيرت عينة عددها (60) معلمًا ومعلمة، و(300) طالب وطالبة، وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي: أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل كانت كبيرة جدًّا.
- **وأجرى الزعبي (2019)** دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدِّراسة من (603) معلمين ومعلمات. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل جاءت مرتفعة، حيث جاءت مرتبة كالآتي: مجال استراتيجية التقويم بالورقة والقلم بدرجة ممارسة كبيرة، ثم جاءت بالمرتبة الثانية استراتيجية التقويم المتعمد على الملاحظة، تلتها الاستراتيجية المعتمد على الأداء، وفي المرتبة الأخيرة جاءت استراتيجية التقويم الذاتي بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل تُعزى لمُتغيّر الجنس؛ ولكن توجد فروق في متغير الخبرة التعليمية؛ لصالح (أكثر من 10 سنوات).
- **وأجرى الديحاني (2019)** دراسة هدفت إلى معرفة مُعوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية. واتبع الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن مُعوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل التي تواجه المعلمين ككل جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت المُعوّقات المرتبطة بالطلبة بالمرتبة الأولى، فيما جاءت المُعوّقات المرتبطة بالمعلم في المرتبة الثانية، بينما جاءت المُعوّقات المتعلّقة بالموجّه التربوي والإدارة المدرسية في المرتبة الأخيرة.

- وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة أدوات البحث، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للبحث.

## 3-منهجية البحث وإجراءاته.

**منهج البحث:**

بناءً على مشكلة البحث وتساؤلاته؛ فإن المنهج المناسب للبحث الحالي هو المنهج الوصفي المسحي، الذي عرّف العساف (2016) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (ص106).

**مجتمع البحث:**

مجتمع البحث كما أشار عبيدات وآخرون (2020): هو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين هم محور موضوع مشكلة البحث، وقد تكوّن مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي اللغة العربية في مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، وهي: (محافظة بدر، ومحافظة الحناكية، ومحافظة خيبر، ومحافظة العلا، ومحافظة العيص، ومدينة المدينة المنورة، ومحافظة مهد الذهب، ومحافظة وادي الفرع، ومحافظة ينبع)، خلال العام الدراسي 1442هـ/2021م، والبالغ عددهم (1504) معلمين ومعلمات، الذين هم على رأس عملهم في أثناء تطبيق البحث وفقًا لإحصائية 1442هـ/ 2021م، من إدارة التخطيط والتطوير.

**عينة البحث:**

لتحقيق هدف البحث وُزّعت الاستبانة بطريقة إلكترونية (Google drive) على عينة عشوائية بسيطة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة، وقد بلغت عدد الاستجابات (455) استجابة صالحة للتحليل الإحصائي، ويمثّل هذا عينة البحث بنسبة تبلغ حوالي (30%) من المجتمع الكلي، وتعدّ نسبة معبرة وممثّلة للمجتمع، والجدول (1) يبيّن توزيع أفراد العينة تبعًا لمُتغيّرات البحث: (الجنس، والخبرة التعليمية، وعدد الساعات التدريبية في مجال استراتيجيات التقويم البديل)،

**جدول (1): توزيع عينة البحث وفقًا لبيانات المعلم/ة.**

| المتغيّرات | المجموعات | التكرار | النسب المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 185 | 40.7 |
| | أنثى | 270 | 59.3 |
| عدد سنوات الخبرة | خمس سنوات فأقل | 122 | 26.8 |
| | من (6) إلى (10) سنوات | 99 | 21.8 |
| | أكثر من (10) سنوات | 234 | 51.4 |
| عدد الساعات التدريبية في مجال استراتيجيات التقويم البديل | لم يتم التدريب عليها | 195 | 42.9 |
| | 50 ساعة تدريبية فأقل | 153 | 33.6 |
| | من (50) ساعة - (100) ساعة تدريبية | 55 | 12.1 |
| | أكثر من (100) ساعة تدريبية | 52 | 11.4 |

**أداة البحث:**

تحقيقًا لهدف البحث، المتمثّل في معرفة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل، ومُعوّقات ذلك من وجهة نظرهم؛ فإن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف البحث هي الاستبانة، وقد أُعدّت وفقًا لعدة خطوات موضحة فيما يأتي:

**خطوات بناء الاستبانة:**

لإعداد الاستبانة، تم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، كدراسات: البشير وبرهم (2012)، والعليان (2014)، وعواودة (2016)، وكيتا وإسماعيل (2017)؛ ومن ثم قُسّمت الاستبانة إلى ثلاثة أجزاء، وهي:

**الجزء الأول:** بيانات المعلم/ة، وتتضمّن مُتغيّرات: الجنس، والخبرة التعليمية، وعدد الساعات التدريبية في مجال استراتيجيات التقويم البديل.

**الجزء الثاني:** درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات من وجهة نظرهم.

**الجزء الثالث:** مُعوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل التي تواجه معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهم.

**الاستبانة في صورتها النهائية:**

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها؛ أصبحت أداة البحث جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية؛ حيث بلغ عدد عبارات الاستبانة (52) عبارة، موزّعة على مجالين، في المجال الأول أربعة محاور، وفي المجال الثاني ستة محاور، والجدول (2) يبين توزيع عبارات الاستبانة على الأسئلة والمحاور في صورتها النهائية.

**جدول (2): توزيع عبارات الاستبانة في صورتها النهائية حسب مجال توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل، ومُعوّقات توظيفها.**

| المجالات | المحاور الفرعية | عدد العبارات |
|---|---|---|
| المجال الأول: درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للاستراتيجيات الأربعة | أولًا: محور استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء. | 6 |
| | ثانيًا: محور استراتيجية التقويم بالتواصل. | 6 |
| | ثالثًا: محور استراتيجية التقويم بالملاحظة. | 5 |
| | رابعًا: محور استراتيجية مراجعة الذات. | 6 |
| المجموع | | 23 |
| المجال الثاني: مُعوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل التي تواجه معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهم. | أولًا: محور مُعوّقات مرتبطة بالمعلم. | 6 |
| | ثانيًا: محور مُعوّقات مرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية. | 6 |
| | ثالثًا: محور مُعوّقات مرتبطة بالطلبة. | 5 |
| | رابعًا: محور مُعوّقات مرتبطة بالمنهج الدراسي. | 5 |
| | خامسًا: محور مُعوّقات مرتبطة بالبيئة التعليمية. | 3 |
| | سادسًا: محور مُعوّقات مرتبطة بأولياء أمور الطلبة. | 5 |
| المجموع | | 29 |
| المجموع الكلي | | 52 |

**أساليب المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه، حُلّلت البيانات التي حُصل عليها من عينة البحث، باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة في الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences)، التي يُرمز إليها اختصارًا بالرمز (SPSS v.26)، وقد حُسبت المقاييس الإحصائية الآتية:

- استخدام مُعَامِل ارتباط بيرسون؛ لحساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.
- استخدام مُعَامِل ألفا كرونباخ ؛ لحساب قيم الثبات لمجالات الاستبانة ومحاورها.
- الإحصاء الوصفي (التكرارات، والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)؛ للتّعرّف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة البحث، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور التي تتضمّنها الاستبانة، ولمعرفة الاتجاه العام لعبارات الاستبانة ومحاورها.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لاختبار الفروق ذات الدلالة الإحصائية في محاور الاستبانة التي تُعزَى لمُتغيّر (الجنس).
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ لاختبار الفروق ذات الدلالة الإحصائية في محاور الاستبانة التي تُعزَى لمُتغيّري: (سنوات الخبرة التعليمية – عدد الساعات التدريبية في مجال استراتيجيات التقويم البديل).
- اختبار الفروقات البعدية شيفيه (Scheffe)، وذلك للفروق ذات الدلالة الإحصائية الناتجة من تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

## 4-نتائج الدراسة ومناقشتها.

**أولًا: محور استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:**

حُلّلت آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الأول: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، من مجال توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل، عبر حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، وفيما يأتي توضيح ذلك.

**جدول (2): استجابات عينة البحث تجاه المحور الأول: (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء).**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | أوظّف سجل المتابعة وسلالم التقدير في تقويم إنتاج الطلبة اللغوي من واجبات وأنشطة متعلقة بمنهج اللغة العربية. | 4.22 | 0.911 | 1 | كبيرة جدًّا |
| 5 | أقدّم التغذية الراجعة المناسبة وبعض اقتراحات تطوير الأداء عقب تنفيذ طلبة المرحلة الثانوية لمهامهم المحددة. | 4.16 | 0.946 | 2 | كبيرة |
| 3 | أركّز على المهارات الأدائية اللغوية عند تقويم المجالات المعرفية في منهج اللغة العربية. | 4.14 | 0.899 | 3 | كبيرة |
| 4 | أقوّم طلبة المرحلة الثانوية من خلال أنشطة حرة ومستقلة تعكس الأداء اللغوي. | 4.00 | 1.058 | 4 | كبيرة |
| 1 | أكلّف الطلبة بتقديم عروضٍ عملية وشفوية؛ لتحديد مستوى مهاراتهم اللغوية. | 3.99 | 0.958 | 5 | كبيرة |
| 2 | أجري مناظرات بين الطلبة؛ لطرح قضايا يتبنى كل طرف وجهة نظر، ويدافع عنها في مختلف موضوعات اللغة العربية. | 3.94 | 0.983 | 6 | كبيرة |
| | الدرجة الكلية لمحور (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء) | 4.08 | 0.669 | كبيرة | |

يوضّح الجدول (2) أن الدرجة الكلية للمحور الأول: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء؛ قد حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.08) من أصل (5) درجات، وبانحراف معياري مقداره (0.669)، وهو ما يقابل درجة كبيرة تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، حيث حازت (5) من العبارات على متوسط حسابي بدرجة كبيرة، وحصلت عبارة واحدة على متوسط حسابي بدرجة كبيرة جدًّا.

وجاء في المرتبة الأولى: (أوظّف سجل المتابعة وسلالم التقدير في تقويم إنتاج الطلبة اللغوي من واجبات وأنشطة متعلقة بمنهج اللغة العربية)، بمتوسط حسابي قدره (4.22)، وانحراف معياري بلغ (0.911)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي بدرجة كبيرة جدًّا، ويقع المتوسط الحسابي في الفترة (من 4.20 إلى 5).

بينما أظهرت النتائج حصول عبارة: (أُجري مناظرات بين الطلبة؛ لطرح قضايا يتبنى كل طرف وجهة نظر ويدافع عنها في مختلف موضوعات اللغة العربية) على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.94)، وانحراف معياري مقداره (0.983)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المناظرة تضيف طابعًا خاصًّا من المرح والحماسة في أثناء الحصة ومناقشة القضية، كما يتميّز هذا الأسلوب بقدرته على تطوير شخصية جميع الطلبة، سواء في المهارات اللغوية، أو في المهارات الشخصية التي تجعلهم يتخلّصون من الخجل، ويحترمون الرأي والرأي الآخر، ولكن قد يكون استخدامها ليس بالقدر المأمول؛ لحصولها على العبارة الأخيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي: الزعبي (2019)، وعفانة (2011)، اللتين ذكرتا أن درجة استخدام التقويم المعتمد على الأداء تحقّقتا بدرجة كبيرة، بينما تختلف عن دراسات: البشير وبرهم (2012)، وحسين وأبي عوف (2017)، والظفيري والبشير (2021)، وعواودة (2016)، وكيتا وإسماعيل (2017)، التي توصّلت إلى أن درجة استخدام استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء تحقّقت بدرجة متوسطة.

**ثانيًا: محور استراتيجية التقويم بالتواصل:**

حُلّلت آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الثاني: (استراتيجية التقويم بالتواصل) من مجال درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل، من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، وفيما يأتي توضيح ذلك.

**جدول (3): استجابات عينة البحث تجاه المحور الثاني: (استراتيجية التقويم بالتواصل).**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | أعطي الطلبة وقتًا كافيًا للإجابة عن الأسئلة المطروحة. | 4.31 | 0.895 | 1 | كبيرة جدًّا |
| 3 | أثير أسئلة مباشرة: لمعرفة مدى تقدّم الطلبة في مستوى تفكيرهم وأسلوبهم في حلّ المشكلات. | 4.27 | 0.919 | 2 | كبيرة جدًّا |
| 1 | أستخدم الأسئلة والأجوبة بوصفها إحدى استراتيجيات التقويم بالتواصل. | 4.24 | 0.847 | 3 | كبيرة جدًّا |
| 5 | أقوّم أداءات الطلبة وعمليات المهام اللغوية بشكل جماعي وتعاوني. | 3.93 | 0.993 | 4 | كبيرة |
| 4 | أصمّم أداة لتسجيل المعلومات التي أحصل عليها من استراتيجية التقويم بالتواصل. | 3.90 | 1.009 | 5 | كبيرة |
| 6 | أستخدم طريقة المؤتمر لتقويم مدى تقدم الطلبة في موضوع معين من موضوعات اللغة العربية. | 3.82 | 1.000 | 6 | كبيرة |
| | الدرجة الكلية لمحور (استراتيجية التقويم بالتواصل) | 4.08 | 0.634 | | كبيرة |

يبيّن الجدول (3) أن الدرجة الكلية للمحور الثاني (استراتيجية التقويم بالتواصل)؛ قد حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.08) من أصل (5) درجات، وبانحراف معياري مقداره (0.634)، وهو ما يقابل درجة كبيرة تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، كما حازت (3) من العبارات على متوسط حسابي بدرجة كبيرة جدًّا، وحصلت (3) عبارات على متوسط حسابي بدرجة كبيرة.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة: (أعطي الطلبة وقتًا كافيًا للإجابة عن الأسئلة المطروحة)، بمتوسط حسابي قدره (4.31)، وانحراف معياري (0.895)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي بدرجة كبيرة جدًّا، ويقع المتوسط الحسابي في الفترة من (4.20) إلى (5). وقد تعود هذه النتيجة إلى قناعة معلمي اللغة العربية بأهمية إعطاء وقت كافٍ للإجابة، وهو أحد جوانب مهارة طرح الأسئلة الصفية، التي من ضمنها: يعطي الطلبة عند تقويمهم وقتًا كافيًا للإجابة عن الأسئلة المطروحة؛ لتأثيرها المباشر والإيجابي في مستواهم الدراسي.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: (أستخدم طريقة المؤتمر؛ لتقويم مدى تقدّم الطلبة في موضوع معين من موضوعات اللغة العربية)، بمتوسط حسابي قدره (3.82)، وانحراف معياري بلغ (1.000)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتُفسّر الباحثة هذه النتيجة بقناعة معلمي اللغة العربية باستخدام طريقة المؤتمرات؛ لكن لم يتوافر لديهم الوقت الكافي لعقد مؤتمر لكل طالب على حدة، والنظر إلى مدى ما أنجزه؛ ويتطلّب هذا تخصيص حصة للتحقّق من إتقان الطالب من الموضوع المطروح، وتقديم التغذية الراجعة له لتحسين تعلّمه.

وتختلف نتائج البحث الحالي عن نتائج دراسات: البشير وبرهم (2012)، وحسين وأبي عوف (2017)، والظفيري والبشير (2021)، وعواودة (2016)، وكيتا وإسماعيل (2017)، التي توصّلت إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم بالتواصل تحقّقت بدرجة متوسطة، بينما تحقّقت في البحث الحالي بدرجة كبيرة.

**ثالثًا: محور استراتيجية التقويم بالملاحظة:**

حُلّلت آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الثالث: (استراتيجية التقويم بالملاحظة من مجال درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل)، من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، والجدول (3) يوضّح ذلك.

**جدول (4): استجابات عينة البحث تجاه المحور الثالث: (استراتيجية التقويم بالملاحظة).**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أخطط مسبقًا لملاحظة ومشاهدة أداء الطلبة في المهام اللغوية وتسجيلها. | 4.19 | 0.864 | 1 | كبيرة |
| 2 | أدوّن ملاحظاتي عن أداء الطلبة في بطاقة ملاحظة. | 4.18 | 0.915 | 2 | كبيرة |
| 4 | أبلّغ الطلبة مسبقًا بالمعايير المتعلّقة بتقويمهم في موضوعات اللغة العربية من خلال الملاحظة. | 4.18 | 0.946 | 3 | كبيرة |
| 5 | أقوّم سلوك الطلبة في مواقف حقيقية من خلال الملاحظة التلقائية. | 4.13 | 0.872 | 4 | كبيرة |
| 3 | أحلل الإنتاج الكتابي للطلبة وفقًا لأسس علمية. | 4.02 | 0.985 | 5 | كبيرة |
| | الدرجة الكلية لمحور (استراتيجية التقويم بالملاحظة) | 4.14 | 0.691 | | كبيرة |

يوضّح الجدول (4) أن الدرجة الكلية للمحور الثالث: (استراتيجية التقويم بالملاحظة)؛ قد حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.14) من أصل (5) درجات، وبانحراف معياري بلغ (0.691)، وهو ما يقابل درجة كبيرة، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، كما حصلت جميع العبارات (5) على متوسط حسابي بدرجة كبيرة.

وجاء في المرتبة الأولى عبارة: (أخطط مسبقًا لملاحظة ومشاهدة أداء الطلبة في المهام اللغوية وتسجيلها)، بمتوسط حسابي بلغ (4.19)، وانحراف معياري بلغ (0.864)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي بدرجة كبيرة.

كما حازت العبارة الثالثة، ونصها: (أحلل الإنتاج الكتابي للطلبة وفقًا لأسس علمية)، على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (4.02)، وانحراف معياري قدره (0.985)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مقرر اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يتضمّن العديد من الموضوعات التي تتطلّب من المعلم تحليل كتابات الطلبة وملاحظتها، وتقويمها وفق أسس علمية.

وتنسجم نتائج البحث مع نتائج دراسات: البشير وبرهم (2012)، والزعبي (2019)، وعفانة (2011)، وعواودة (2016)، حيث حقّق محور (استراتيجية التقويم بالملاحظة) درجة توظيف كبيرة. بينما اختلفت النتائج التي توصّل إليها البحث عن نتائج دراسات: حسين وأبي عوف (2017)، والظفيري والبشير (2021)، وكيتا وإسماعيل (2017)، حيث توصّلت إلى أن درجة استخدام استراتيجيات التقويم بالملاحظة حصلت على درجة متوسطة.

**رابعًا: محور استراتيجية مراجعة الذات:**

حُلّلت آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الرابع: (استراتيجية مراجعة الذات)، بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، وفيما يأتي توضيح ذلك.

**جدول (5): استجابات عينة البحث تجاه المحور الرابع: (استراتيجية مراجعة الذات).**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | أشجّع الطلبة على كتابة أفكارهم وآرائهم، وتقويم ما قرؤوه أو شاهدوه. | 4.30 | 0.915 | 1 | كبيرة جدًّا |
| 6 | أقدّم التغذية الراجعة المناسبة لنتائج التقويم الذاتي للطلبة في موضوعات اللغة العربية. | 4.28 | 0.862 | 2 | كبيرة جدًّا |
| 1 | أضع الخطط لتطوير أداء الطلبة، بالتعاون المتبادل بيني وبينهم. | 4.25 | 0.890 | 3 | كبيرة جدًّا |
| 2 | أشجّع الطلبة على استخدام التقديرات الذاتية عند إجابتهم في | 4.20 | 0.922 | 4 | كبيرة جدًّا |

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | موضوعات اللغة العربية. | | | | |
| 3 | أكلّف الطلبة بتصويب أخطائهم اللغوية ذاتيًا. | 4.11 | 0.972 | 5 | كبيرة |
| 4 | أضمن نتائج التقويم الذاتي في تقدير درجات الطلبة. | 3.89 | 1.047 | 6 | كبيرة |
| | الدرجة الكلية لمحور (استراتيجية مراجعة الذات) | 4.17 | 0.692 | | كبيرة |

يبيّن الجدول (5) أن الدرجة الكلية للمحور الرابع: (استراتيجية التقويم بمراجعة الذات)؛ قد حصلت على متوسط حسابي قدره (4.17) من أصل (5) درجات، وبانحراف معياري بلغ (0.692)، وهو ما يقابل درجة كبيرة تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، وقد حصلت (4) عبارات على متوسط حسابي بدرجة كبيرة جدًّا، وحصلت فقرتان على متوسط حسابي بدرجة كبيرة؛ إذ يستخدم معلمو اللغة العربية استراتيجية التقويم بمراجعة الذات بدرجة كبيرة؛ لأنها تعطي الطالب فرصة لتنمية مهارات التفكير الناقد، وتُعوّده على الثقة بالنفس.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة: (أشجع الطلبة على كتابة أفكارهم وآرائهم وتقويم ما قرؤوه أو شاهدوه)، بمتوسط حسابي مقداره (4.30)، وانحراف معياري (0.915)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة جدًّا. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تشجيع معلمي اللغة العربية للطلبة؛ قد يعود بالنفع على إبداء الطلبة لآرائهم، وكتابة ما يريدونه دون تردد أو خوف، وتساعدهم على معرفة مواطن الضعف لديهم ومعالجتها، ومعرفة مواطن القوة وتعزيزها؛ بهدف إتقان اللغة العربية وممارسة مهاراتها.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة عبارة: (أضمن نتائج التقويم الذاتي في تقدير درجات الطلبة)، بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وانحراف معياري مقداره (1.047)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن أغلب معلمي اللغة العربية لديهم المعرفة الكافية بوضع العبارة المناسبة لتقويم الطالب ذاتيًا، أو يكون لثقة المعلمين في تقويم الطالب لنفسه، وقد يرون أن تقويم الطالب ذاتيًا لا يخلو من المعرفة والدقة في الكشف عن مستواه الحقيقي؛ لذلك قد يلجؤون إلى تضمين النتائج في تقدير درجات الطلبة.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسات: حسين وأبي عوف (2017)، والزعبي (2019)، والظفيري والبشير (2021)، التي ذكرت أنّ درجة ممارسة تقويم مراجعة الذات تحقّقت بدرجة متوسطة. وتختلف نتائج البحث الحالي عن نتائج دراسات: البشير وبرهم (2012)، وعواودة (2016)، وكيتا وإسماعيل (2017)، التي توصّلت إلى أنَّ درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات تقويم مراجعة الذات تحقّقت بدرجة ضعيفة.

ولتحديد مدى توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات: (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات)؛ فقد حُلّلت آراء أفراد عينة البحث حول المحاور الأربعة الخاصة باستراتيجيات التقويم، ومقارنتها بالدرجة الكلية للمجال الأول في البحث: (توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل)، وذلك بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للمحاور تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، والجدول (6) يوضّح ذلك.

**جدول (6): درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل.**

| استراتيجيات التقويم البديل | أقل قيمة | أكبر قيمة | المتوسط | الانحراف | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أولًا: محور استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء. | 1.00 | 5.00 | 4.08 | 0.669 | كبيرة | 4 |
| ثانيًا: محور استراتيجية التقويم بالتواصل. | 2.00 | 5.00 | 4.08 | 0.634 | كبيرة | 3 |
| ثالثًا: محور استراتيجية التقويم بالملاحظة. | 1.80 | 5.00 | 4.14 | 0.691 | كبيرة | 2 |
| رابعًا: محور استراتيجية مراجعة الذات. | 1.83 | 5.00 | 4.17 | 0.692 | كبيرة | 1 |
| درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل. | 2.09 | 5.00 | 4.12 | 0.591 | كبيرة | |

يبيّن الجدول (6) أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل الأربعة؛ هي درجة كبيرة من وجهة نظرهم، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.12)، وبانحراف معياري مقداره (0.519)، وهو يقابل درجة كبيرة تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي. ومن خلال تحليل المحاور السابقة وترتيبها، وبناءً على درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم

البديل؛ حصلت جميع المحاور الأربعة على درجة كبيرة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى قرارات وزارة التعليم، التي دعت إلى اعتماد التقويم البديل واستراتيجياته في تقويم الطلبة.

كما جاءت في المرتبة الأولى (استراتيجية مراجعة الذات)، بمتوسط حسابي درجته (4.17)، وتلتها (استراتيجية التقويم بالملاحظة)، بمتوسط حسابي بلغ (4.14)، ثم (استراتيجية التقويم بالتواصل)، بمتوسط حسابي قدره (4.08)، وانحراف معياري (0.634) أقل تشتتًا من المرتبة الأخيرة. وجاء في المرتبة الأخيرة (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء)، بمتوسط حسابي درجته (4.08)، وانحراف معياري (0.669)؛ مما يشير إلى وجود اتجاه إيجابي وبشكل كبير لدى أفراد العينة في توظيف استراتيجيات التقويم البديل بالمرحلة الثانوية.

وتتفق نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة عفانة (2011) في درجة استخدام المعلمين للتقويم القائم على استراتيجية الملاحظة، التي جاءت بدرجة كبيرة، وتتفق جزئيًا مع دراسة الزعبي (2019)، في أنها جاءت بدرجة مرتفعة، ماعدا استراتيجية تقويم مراجعة الذات، التي كانت درجتها ضعيفة في دراسة الزعبي (2019).

بينما اختلفت نتائج هذا المجال مع دراسات: البشير وبرهم (2012)، والجهني (2015)، وحسين وأبي عوف (2017)، والحميدي والظفيري (2016)، والظفيري والبشير (2021)، وعواودة (2016)، وكيتا وإسماعيل (2017)، التي بيّنت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة.

**المُعوِّقات:**

وتتعلّق بمعوّقات تطبيق معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم: المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات من وجهة نظرهم.

**أولًا: محور المُعوِّقات المرتبطة بالمعلم:**

حُلّلت آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الأول: مُعوّقات مرتبطة بالمعلم في مجال معوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل التي تواجه معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، وفيما يأتي توضيح ذلك.

**جدول (7): استجابات عينة البحث تجاه المحور الأول: (مُعوّقات مرتبطة بالمعلم).**

| م | العبارة | | موافق بدرجة (ضعيفة) جدًا | موافق بدرجة (ضعيفة) | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة كبيرة جدًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | القصور في قناعة معلمي اللغة العربية بجدوى التقويم البديل. | ك | 17 | 57 | 132 | 115 | 134 | 3.64 | 1.139 | 6 | كبيرة |
| | | % | 3.7 | 12.5 | 29.0 | 25.3 | 29.5 | | | | |
| 2 | ضعف معرفة معلمي اللغة العربية بأهداف التقويم البديل. | ك | 23 | 39 | 138 | 124 | 131 | 3.66 | 1.130 | 5 | كبيرة |
| | | % | 5.1 | 8.6 | 30.3 | 27.3 | 28.8 | | | | |
| 3 | كثرة عدد الحصص والأعباء المُلقاة على عاتق معلمي اللغة العربية. | ك | 16 | 23 | 86 | 107 | 223 | 4.09 | 1.092 | 2 | كبيرة |
| | | % | 3.5 | 5.1 | 18.9 | 23.5 | 49.0 | | | | |
| 4 | غياب الحوافز التي | ك | 16 | 12 | 76 | 114 | 237 | 4.20 | 1.036 | 1 | كبيرة |

| م | العبارة | | موافق بدرجة (ضعيفة) جدًا | موافق بدرجة (ضعيفة) | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة كبيرة جدًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تشجّع معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيات التقويم البديل. | % | 3.5 | 2.6 | 16.7 | 25.1 | 52.1 | | | | جدًا |
| 5 | ضعف التحاق معلمي اللغة العربية بالدورات والورش التدريبية التي تعقدها وزارة التعليم حول استراتيجيات التقويم البديل. | ك | 15 | 54 | 98 | 112 | 176 | 3.84 | 1.162 | 3 | كبيرة |
| | | % | 3.3 | 11.9 | 21.5 | 24.6 | 38.7 | | | | |
| 6 | ضعف معرفة معلمي اللغة العربية بكيفية بناء أدوات مناسبة للتقويم البديل. | ك | 22 | 47 | 115 | 124 | 147 | 3.72 | 1.161 | 4 | كبيرة |
| | | % | 4.8 | 10.3 | 25.3 | 27.3 | 32.3 | | | | |
| الدرجة الكلية لمحور (مُعوّقات مرتبطة بالمعلم) | | | | | | | | 3.86 | 0.789 | كبيرة | |

يبيّن الجدول (7) أن الدرجة الكلية للمحور الأول: (مُعوّقات مرتبطة بالمعلم)؛ حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.86)، وبانحراف معياري مقداره (0.789)، وهو ما يقابل درجة كبيرة، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، وحصلت (4) عبارات على متوسط حسابي بدرجة كبيرة.

وقد حازت عبارة: (غياب الحوافز التي تشجّع معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيات التقويم البديل)، على متوسط حسابي بدرجة كبيرة جدًّا بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.20)، وانحراف معياري (1.036)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة جدًّا. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن غياب الحوافز التي تُشجّع معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيات التقويم البديل؛ يعدُّ معوّقًا ذا اتصال مباشر بدافعيتهم، خاصة أمام الأعباء المُلقاة عليهم، والجهد الإضافي الذي يتطلّبه التقويم من التحضير والتخطيط للاستراتيجيات، وبناء الأدوات الملائمة له. ويمكن تفادي هذا المعوّق من خلال تشجيع معلمي اللغة العربية المتميّزين، وإعطائهم حوافز دورية؛ مما يُسهم في تطورهم، وقد أوصت دراسة الزعبي (2019) بتقديم الحوافز التي تُشجّع على توظيف استراتيجيات التقويم البديل.

وجاءت في المرتبة الثانية عبارة: (كثرة عدد الحصص والأعباء المُلقاة على عاتق معلمي اللغة العربية)، بمتوسط حسابي بلغ (4.09)، وبانحراف معياري درجته (1.092)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه قد يكون بسبب كثرة نصاب معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، حيث يصل نصاب المعلم إلى أربع وعشرين حصة في الأسبوع، بالإضافة إلى تكليفهم بمهام إدارية، أو أنشطة لاصفية، أو تقديم الخطط العلاجية المطلوبة للتحسين من أداء الطلبة؛ ويشتّت هذا انتباه المعلمين عن تحقيق الأهداف التعليمية في توظيف استراتيجيات التقويم البديل، والقصور في أدائها. وهذا ما أوصت به دراسة العبادي (2014)، بنشر الوعي بين منسوبي إدارات التعليم على دور معلمي اللغة العربية الحقيقي، والعمل على تقليل نصابهم، والاهتمام بالكيف دون الكمّ.

وأما فيما يخصّ عبارة: (ضعف التحاق معلمي اللغة العربية بالدورات والورش التدريبية التي تعقدها وزارة التعليم حول استراتيجيات التقويم البديل)؛ فقد جاءت في المرتبة الثالثة، وتحقّقت بمتوسط حسابي قدره (3.84)، وبانحراف معياري (1.162)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتُفسّر الباحثة هذه النتيجة بعدم مناسبة زمن انعقاد الدورة، أو بسبب كثرة الأعباء الملقاة على عاتق معلمي اللغة العربية، أو ربما اعتراض بعض قادة المدارس على الالتحاق ببعض البرامج التدريبية، وعدّ المعلم غائبًا إذا حضر الدورة، أو بعدم معرفة معلمي اللغة العربية بمدى أهمية حضور الدورات التدريبية، ويؤدي هذا القصور إلى ضعف مهارات

المعلمين، وضعف قدرتهم على تطبيق استراتيجيات التقويم البديل، باتباع الأساليب التقويمية التقليدية؛ مما يؤدي إلى عدم تمكّن طلبة المرحلة الثانوية من اللغة العربية وممارستها.

وتأتي في المرتبة الأخيرة عبارة: (القصور في قناعة معلمي اللغة العربية بجدوى التقويم البديل)، بمتوسط حسابي بلغ (3.64)، وانحراف معياري مقداره (1.139)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف معرفة الكثير من المعلمين بأهمية استراتيجيات التقويم البديل، وكيفية احتساب الدرجة المناسبة لأداء الطلبة؛ فإذا كان المعلمون يفتقرون إلى الإلمام باستراتيجيات التقويم البديل؛ فمن الطبيعي ألا يدركوا أهميتها، ولا يقتنعون بها.

وبنظرة مجملة إلى الجدول (6)؛ يتضح أن مُعوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم المرتبطة بمعلم اللغة العربية كثيرة، وأنها حادة حيث تراوحت بين درجة (كبيرة جدًّا وكبيرة)، وتتفق مع النتائج التي توصّلت إليها دراسات: آل داود (2016)، والديحاني (2019)، والعبادي (2014)، التي أظهرت نتائجها أن مُعوّقات توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم جاءت بدرجة كبيرة.

**ثانيًا: محور مُعوّقات مرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية:**

حُلّلت آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الثاني: (مُعوّقات مرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية)، من مجال مُعوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل التي تواجه معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، والجدول (8) يبيّن ذلك.

**جدول (8): استجابات عينة البحث تجاه المحور الثاني: (مُعوّقات مرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية).**

| م | العبارة | | موافق بدرجة (ضعيفة) جدًّا | موافق بدرجة (ضعيفة) | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة كبيرة جدًّا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ضعف معرفة مديري المدارس بالدور المنوط بهم في التقويم البديل. | ك | 23 | 20 | 106 | 102 | 204 | 3.98 | 1.146 | 2 | كبيرة |
| | | % | 5.1 | 4.4 | 23.3 | 22.4 | 44.8 | | | | |
| 2 | ضعف التنسيق بين إدارة المدرسة ومشرفي اللغة العربية في متابعة تطبيق التقويم البديل واستراتيجياته. | ك | 9 | 28 | 122 | 124 | 172 | 3.93 | 1.033 | 3 | كبيرة |
| | | % | 2.0 | 6.2 | 26.8 | 27.3 | 37.8 | | | | |
| 3 | ضعف الإرشادات والتوجيهات التربوية التي يقدّمها مشرفو اللغة العربية لمعلمي اللغة العربية حول التقويم البديل. | ك | 20 | 34 | 126 | 110 | 165 | 3.80 | 1.140 | 5 | كبيرة |
| | | % | 4.4 | 7.5 | 27.7 | 24.2 | 36.3 | | | | |
| 4 | القصور في توفير دليل إرشادي لمعلمي اللغة العربية في تنفيذ استراتيجيات التقويم البديل. | ك | 19 | 29 | 115 | 117 | 175 | 3.88 | 1.121 | 4 | كبيرة |
| | | % | 4.2 | 6.4 | 25.3 | 25.7 | 38.5 | | | | |
| 5 | القصور في تدريب | ك | 16 | 31 | 88 | 116 | 204 | 4.01 | 1.111 | 1 | كبيرة |

| م | العبارة | | موافق بدرجة (ضعيفة جدًّا | موافق بدرجة (ضعيفة) | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة كبيرة جدًّا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | معلمي اللغة العربية على استراتيجيات التقويم البديل. | % | 3.5 | 6.8 | 19.3 | 25.5 | 44.8 | | | | |
| الدرجة الكلية لمحور (مُعوّقات مرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية) | | | | | | | | 3.92 | 0.895 | كبيرة | |

يبيّن الجدول (8) أن الدرجة الكلية للمحور الثاني: (مُعوّقات مرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية)؛ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.92) من أصل (5) درجات، وبانحراف معياري بلغ (0.895)، وهو ما يقابل درجة كبيرة، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، حيث يقع المتوسط الحسابي في الفترة من (3.40) على أقل من (4.20)، وحازت جميع العبارات (6) على متوسط حسابي بدرجة كبيرة.

وبما أن نقص التدريب يؤثر سلبًا في إمكانية تطبيق استراتيجية التقويم البديل؛ فإن ظهور معوّق القصور في تدريب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات التقويم البديل؛ جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.01)، وانحراف معياري (1.111)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة، وهذا أمر غير مستغرب؛ لأن عدم توافر البرامج التدريبية الخاصة بالتقويم البديل واستراتيجياته؛ قد تؤثر تأثيرًا سلبيًّا في أداء المعلمين وتطبيقهم لاستراتيجيات التقويم البديل. وتعكس هذه النتيجة وعي المعلمين بضرورة تدريبهم على هذا التقويم؛ كونه أحد التوجّهات الحديثة في مجال التقويم التربوي، ولا بد من وجود دورات تدريبية تؤهل معلمي اللغة العربية، وتساعدهم على استخدام استراتيجيات التقويم البديل بتمكّن.

وأما عبارة: (ضعف معرفة مديري المدارس بالدور المنوط بهم في التقويم البديل)؛ فقد حازت على المرتبة الثانية، وحقّقت متوسطًا حسابيًّا قدره (3.98)، وبانحراف معياري بلغ (1.146)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تتابع التقويم؛ ولكن ليست المتابعة التي يتطلبها التقويم البديل واستراتيجياته وتدعم استمراريته، وقد يكون بسبب اهتمامها بالتقارير الورقية أكثر من اهتمامها بالتطبيق الفعلي.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة عبارة: (ضعف الإرشادات والتوجيهات التربوية التي يقدّمها مشرفو اللغة العربية لمعلمي اللغة العربية حول التقويم البديل)؛ إذ حقّقت متوسطًا حسابيًّا قدره (3.80)، وانحرافًا معياريًّا بلغ (1.140)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف اهتمام بعض مشرفي اللغة العربية بتقديم الإرشادات والتوجيهات التربوية حول استخدام التقويم البديل واستراتيجياته؛ لانشغالهم بالأعباء الإدارية، أو لعدم معرفتهم باستراتيجيات التقويم البديل.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الديحاني (2019)، التي أظهرت أن المُعوِّقات المرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

**ثالثًا: محور المُعوِّقات المرتبطة بالطلبة:**

حُلّلت آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الثالث: (المُعوِّقات المرتبطة بالطلبة) بمجال مُعوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل التي تواجه معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، إضافة إلى الترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، والجدول (9) يوضح ذلك بالتفصيل.

**جدول (9): استجابات عينة البحث تجاه المحور الثالث: (مُعوّقات مرتبطة بالطلبة).**

| م | العبارة | | موافق بدرجة (ضعيفة جدًّا | موافق بدرجة (ضعيفة) | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة كبيرة جدًّا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | كثرة أعداد طلبة المرحلة | ك | 16 | 16 | 75 | 106 | 242 | 4.19 | 1.058 | 1 | كبيرة |

| م | العبارة | | موافق بدرجة (ضعيفة) جدًا | موافق بدرجة (ضعيفة) | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة كبيرة جدًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الثانوية في الصف الواحد. | % | 3.5 | 3.5 | 16.5 | 23.3 | 53.2 | | | | |
| 2 | ضعف انضباط طلبة المرحلة الثانوية عند استخدام معلم اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل. | ك | 10 | 39 | 118 | 118 | 170 | 3.88 | 1.078 | 3 | كبيرة |
| | | % | 2.2 | 8.6 | 25.9 | 25.9 | 37.4 | | | | |
| 3 | ضعف دافعية طلبة المرحلة الثانوية نحو أداء مهام التقويم البديل. | ك | 14 | 27 | 105 | 123 | 186 | 3.97 | 1.075 | 2 | كبيرة |
| | | % | 3.1 | 5.9 | 23.1 | 27.0 | 40.9 | | | | |
| 4 | ضعف امتلاك الطلبة لمهارات العمل الجماعي. | ك | 22 | 41 | 120 | 124 | 148 | 3.74 | 1.148 | 5 | كبيرة |
| | | % | 4.8 | 9.0 | 26.4 | 27.3 | 32.5 | | | | |
| 5 | نقص مستوى الطلبة التحصيلي لا يشجّع على إجراء التقويم البديل. | ك | 21 | 41 | 113 | 129 | 151 | 3.76 | 1.142 | 4 | كبيرة |
| | | % | 4.6 | 9.0 | 24.8 | 28.4 | 33.2 | | | | |
| | الدرجة الكلية لمحور (مُعوّقات مرتبطة بالطلبة) | | | | | | | 3.91 | 0.854 | | كبيرة |

يبيّن الجدول (9) أن الدرجة الكلية للمحور الثالث: (المُعوّقات المرتبطة بالطلبة)؛ حصلت على متوسط حسابي قدره (3.91)، وبانحراف معياري درجته (0.854)، وهو ما يقابل درجة كبيرة، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، وقد حصلت جميع العبارات (5) على متوسط حسابي بدرجة كبيرة.

وأظهرت النتائج أن كثرة أعداد طلبة المرحلة الثانوية في الصف الواحد؛ تؤثر سلبًا في توظيف استراتيجيات التقويم البديل؛ إذ جاءت في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي درجته (4.19)، وانحراف معياري (1.058)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه قد يزيد عدد الطلبة في الصف الواحد عن (30) طالبًا؛ مما يجعل تطبيق استراتيجيات التقويم البديل تحديًا كبيرًا أمام قدرة معلمي اللغة العربية على تطبيقه، وقد يكون لضيق وقت الحصة، فإذا لم يستطع المعلم مواجهة هذا التحدي؛ فإنّ المعلم مُطالب بالانتهاء من الدرس، الذي يجعله ينصرف عن التقويم البديل؛ ومن ثمّ يلجأ إلى التقويم التقليدي، الذي يعتمد على الورقة والقلم؛ لسهولته وسرعته في إعطاء النتائج لأعداد كبيرة من الطلبة.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: (ضعف امتلاك الطلبة لمهارات العمل الجماعي)، بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وانحراف معياري قدره (1.148)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة؛ لأنّ معظم الطلبة لا يمتلكون مهارات العمل الجماعي، فهو يُمارس في المدارس ممارسة صورية، ولا تنطبق عليهم مهارات العمل كفريق، وهذا التعارض وضعف امتلاك هذه المهارات المهمة؛ سيؤثر سلبًا في بعض استراتيجيات التقويم البديل التي تنفّذ جماعيًّا.

وتتفق نتائج هذا المحور مع نتائج دراستي: آل داود (2016)، والديحاني (2019)، اللتين أشارتا إلى أن هناك مُعوّقات مرتبطة بالطلبة، منها: صعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام التقويم البديل، وقد يكون هذا بسبب كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد؛ ولكن اختلفت نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة العبادي (2014)، حيث كانت المُعوّقات المرتبطة بالطلبة ذات درجة متوسطة فقط.

**رابعًا: محور المُعوّقات المرتبطة بالمنهج الدراسي:**

حلّلت آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الرابع: (مُعوّقات مرتبطة بالمنهج الدراسي) بمجال مُعوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل التي تواجه معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، عبر حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، إضافة إلى الترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، وستُعرض تفاصيل هذه النتائج عبر الجدول (10) يبيّن ذلك.

**جدول (10): استجابات عينة البحث تجاه المحور الرابع: (مُعوّقات مرتبطة بالمنهج الدراسي).**

| م | العبارة | | موافق بدرجة (ضعيفة جدًّا | موافق بدرجة (ضعيفة) | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة كبيرة جدًّا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | كثرة موضوعات منهج اللغة العربية؛ يحدّ من استخدام استراتيجيات التقويم البديل. | ك | 7 | 37 | 102 | 96 | 213 | 4.04 | 1.076 | 1 | كبيرة |
| | | % | 1.5 | 8.1 | 22.4 | 21.1 | 46.8 | | | | |
| 2 | ضعف قدرة التقويم البديل على الإحاطة بموضوعات اللغة العربية في المرحلة الثانوية. | ك | 13 | 47 | 104 | 135 | 156 | 3.82 | 1.101 | 4 | كبيرة |
| | | % | 2.9 | 10.3 | 22.9 | 29.7 | 34.3 | | | | |
| 3 | محتوى منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لا يتناسب مع استراتيجيات التقويم البديل. | ك | 17 | 72 | 125 | 97 | 144 | 3.61 | 1.189 | 5 | كبيرة |
| | | % | 3.7 | 15.8 | 27.5 | 21.3 | 31.6 | | | | |
| 4 | ضعف توافر دليل إرشادي لتطبيق التقويم البديل في منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية. | ك | 14 | 31 | 107 | 121 | 182 | 3.94 | 1.088 | 2 | كبيرة |
| | | % | 3.1 | 6.8 | 23.5 | 26.6 | 40.0 | | | | |
| 5 | ضعف احتواء منهج اللغة العربية على استراتيجيات التقويم البديل. | ك | 12 | 42 | 109 | 125 | 167 | 3.86 | 1.094 | 3 | كبيرة |
| | | % | 2.6 | 9.2 | 24.0 | 27.5 | 36.7 | | | | |
| الدرجة الكلية لمحور (مُعوّقات مرتبطة بالمنهج الدراسي) | | | | | | | 3.85 | 0.878 | | كبيرة | |

يتبيّن من الجدول (10) أن الدرجة الكلية للمحور الرابع: (المُعوِّقات المرتبطة بالمنهج الدراسي)؛ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.85)، وبانحراف معياري بلغ (0.878)، وهو ما يقابل درجة كبيرة، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، حيث يقع المتوسط الحسابي في الفترة (من3.40 على أقل من4.20)، وحصلت جميع العبارات (5) على متوسط حسابي بدرجة كبيرة.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة: (كثرة موضوعات منهج اللغة العربية؛ يحدّ من استخدام استراتيجيات التقويم البديل)، بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري درجته (1.076) بدرجة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كثرة موضوعات اللغة العربية التي تستنفذ وقت الحصة؛ مما يجعل معلمي اللغة العربية لا يستطيعون توظيف استراتيجيات التقويم البديل في المقرر، بالإضافة إلى أنه يدفعهم إلى إنهاء المقرر وليس كيفية تنفيذه على النحو الصحيح.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: (محتوى منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لا يتناسب مع استراتيجيات التقويم البديل)، بمتوسط حسابي درجته (3.61)، وانحراف معياري مقداره (1.189)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ محتوى منهج اللغة العربية قد يجعل من الصعب على المعلم تقويم الطلبة بشكل صحيح، في ظل كثرة موضوعات اللغة العربية، وقد يكون بسبب افتقاره إلى التنوّع بما يتناسب مع استراتيجيات التقويم البديل، ولعل مجيئها في المرتبة الأخيرة يُشير إلى أنها إلى حدٍّ ما تتناسب مع استراتيجيات التقويم البديل.

وتنسجم نتائج المحور الحالي مع دراسة العبادي (2014)، في أن ازدحام مقرر اللغة العربية بالموضوعات؛ يُشكّل عائقًا أمام المعلم عند تقويم الطلبة، كما انسجمت مع دراسة الديحاني (2019)، التي أظهرت أن هناك مُعوّقات متعلّقة بالمنهج الدراسي، وهي: طول المقرر الدراسي، وعدم مناسبة محتواه مع استراتيجيات التقويم البديل. كما اتفقت مع دراسة آل داود (2016)، التي أظهرت نتائجها أن هناك مُعوّقات مرتبطة بالمنهج الدراسي بدرجة كبيرة، وهي: أن طول المقرر يعوق تطبيق التقويم، وأن قلة اهتمام المقرر بالمهارات اللغوية قد يعوق من استخدام التقويم.

**خامسًا: محور المُعوِّقات المرتبطة بالبيئة التعليمية:**

حُلّلت آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الخامس (المُعوِّقات المرتبطة بالبيئة التعليمية) في مجال مُعوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل التي تواجه معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وذلك بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، إضافة إلى الترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، وفيما يأتي توضيح ذلك.

**جدول (11): استجابات عينة البحث تجاه المحور الخامس: (مُعوّقات مرتبطة بالبيئة التعليمية).**

| م | العبارة | | موافق بدرجة (ضعيفة) جدًّا | موافق بدرجة (ضعيفة) | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة كبيرة جدًّا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | صعوبة توفير الأدوات والوسائل والمعامل اللازمة لتطبيق التقويم البديل واستراتيجياته في منهج اللغة العربية. | ك | 14 | 36 | 87 | 117 | 201 | 4.00 | 1.109 | 2 | كبيرة |
| | | % | 3.1 | 7.9 | 19.1 | 25.7 | 44.2 | | | | |
| 2 | قلة توافر الوقت الكافي للطلبة لاستكمال استراتيجيات التقويم البديل. | ك | 12 | 28 | 93 | 125 | 197 | 4.03 | 1.060 | 1 | كبيرة |
| | | % | 2.6 | 6.2 | 20.4 | 27.5 | 43.3 | | | | |
| 3 | ضعف الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق استراتيجيات التقويم البديل (ورق- تصوير ...إلخ). | ك | 20 | 42 | 98 | 109 | 186 | 3.88 | 1.173 | 3 | كبيرة |
| | | % | 4.4 | 9.2 | 21.5 | 24.0 | 40.9 | | | | |
| الدرجة الكلية لمحور (مُعوّقات مرتبطة بالبيئة التعليمية) | | | | | | | | 3.97 | 0.966 | كبيرة | |

يوضّح الجدول (11) أن الدرجة الكلية للمحور الخامس (مُعوّقات مرتبطة بالبيئة التعليمية)؛ حقّقت متوسطًا حسابيًّا بلغ (3.97)، وبانحراف معياري درجته (0.966)، وهو ما يقابل درجة كبيرة تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، وقد حصلت جميع العبارات على متوسط حسابي درجته كبيرة.

كما جاءت في المرتبة الأولى عبارة: (قلة توافر الوقت الكافي للطلبة لاستكمال استراتيجيات التقويم البديل)، بمتوسط حسابي درجته (4.03)، وانحراف بلغ (1.060)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن بعض أنشطة استراتيجيات التقويم البديل تطلب وقتًا طويلًا في تنفيذها، بالإضافة إلى كثرة الأعباء من معلمي المقررات الأخرى المُلقاة على عاتق الطلبة.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: (ضعف الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق استراتيجيات التقويم البديل (ورق-تصوير...إلخ))، بمتوسط حسابي قدره (3.88)، وانحراف معياري بلغ (1.173)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة. وترى الباحثة أن معلمي اللغة العربية قد يعانون نوعًا ما من ظروف غير مناسبة لتنفيذ هذه الاستراتيجيات، التي ستكلّف المعلمين تكاليف مالية كبيرة، خاصة أن التقويم مستمر على مدار الفصل الدراسي وليس مرة واحدة فقط، وربما تكون إدارة المدرسة غير قادرة على توفير الأدوات اللازمة في ظل زيادة أعداد الطلبة، بالإضافة إلى شحّ الدعم المادي من الجهات المختصة.

**خلاصة بأهم النتائج:**

- حصلت درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل على درجة كبيرة من وجهة نظرهم، كما حصلت جميع المحاور الأربعة على درجة كبيرة، حيث جاءت في المرتبة الأولى: استراتيجية التقويم بمراجعة الذات، تلها استراتيجية التقويم بالملاحظة، ثم استراتيجية التقويم بالتواصل، وأخيرًا استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.
- جاءت مُعوّقات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل بدرجة كبيرة من وجهة نظرهم، حيث حصلت جميع المُعوّقات الستة على درجة كبيرة، وجاء في المرتبة الأولى: محور المُعوّقات المرتبطة بأولياء أمور الطلبة، يليه محور المُعوّقات المرتبطة بالبيئة التعليمية، ثم محور المُعوّقات المرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية، فالمُعوّقات المرتبطة بالطلبة، ثم محور المُعوّقات المرتبطة بالمعلم، وجاء في المرتبة الأخيرة: محور المُعوّقات المرتبطة بالمنهج الدراسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر الإناث (ن= 270)، والذكور (ن= 185) في درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل، تُعزَى لمُتغيّر الجنس؛ إذ جاءت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل، تُعزَى لمُتغيّر سنوات الخبرة التعليمية، حيث جاءت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل، تُعزَى لمُتغيّر عدد الساعات التدريبية في مجال استراتيجيات التقويم البديل، حيث جاءت الدلالة الإحصائية أصغر من (0.05)؛ بسبب الفروق بين المجموعة (لم يُتدرّب عليها)، والمجموعة من (50) ساعة إلى (100) ساعة تدريبية؛ لصالح المجموعة (لم يُتدرّب عليها)، التي ترى أن درجة التوظيف أكبر من المجموعة الأخرى بفارق معنوي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر الإناث (ن= 270)، والذكور (ن= 185) في مُعوّقات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل، تُعزَى لمُتغيّر الجنس، حيث جاءت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مُعوّقات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل، تُعزَى لمُتغيّر سنوات الخبرة التعليمية؛ إذ جاءت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مُعوّقات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل، تُعزَى لمُتغيّر عدد الساعات التدريبية في مجال استراتيجيات التقويم البديل، حيث جاءت الدلالة الإحصائية أصغر من (0.05)؛ بسبب الفروق بين المجموعتين: (لم يُدرَّب عليها- (50) ساعة تدريبية فأقل)؛ لصالح المجموعة (لم يُدرّب عليها)، التي ترى المُعوّقات أكبر من المجموعة الأخرى بفارق معنوي.

## التوصيات والمُقترحات:

في ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث؛ توصي الباحثة وتقترح ما يأتي:

1. توفير دليل إرشادي في المنصات التعليمية لمعلمي اللغة العربية وأولياء الأمور، يتضمّن استراتيجيات التقويم البديل وكيفية التعامل معها، مع ذكر تدريبات تطبيقية من مقررات اللغة العربية، وتوعيتهم بمدى أهمية هذا النوع من التقويم.

2. ربط تطبيق استراتيجيات التقويم البديل بدرجة تقدير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية.
3. إنشاء خانة خاصة بالتقويم البديل واستراتيجياته عبر منصة إلكترونية تابعة لوزارة التعليم؛ لنشر تجارب معلمي اللغة العربية ونماذجهم من كافة المدارس؛ حتى يستفيد منها جميع المعلمين.
4. ضرورة عقد الإدارات التعليمية دورات تدريبية مكثفة؛ لتبصير معلمي اللغة العربية باستراتيجيات التقويم البديل في بداية كل عام دراسي؛ ليتسنى للمعلمين الاستفادة منها، ومتابعة قياس الأثر بالزيارات الإشرافية.
5. توفير الإمكانات والأدوات المادية والبشرية، التي يمكن من خلالها تسهيل عملية تطبيق استراتيجيات التقويم البديل.
6. تخصيص حوافز مادية أو معنوية تشجيعية لمعلمي اللغة العربية المتميّزين في تطبيق استراتيجيات التقويم البديل.
7. ونظرًا لأهمية التقويم البديل في مناهج اللغة العربية، وتتمة لما تناوله البحث الحالي؛ فإن الباحثة تقترح إجراء دراسات أخرى مكملة لهذا المجال، ومنها:
   - الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتوظيف استراتيجيات التقويم البديل.
   - برنامج تدريبي مُقترح لمعلمي اللغة العربية لتطوير مهارات توظيف استراتيجيات التقويم البديل.
   - فاعلية استراتيجيات التقويم البديل في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية أو في المراحل الأخرى.

## قائمة المراجع

**أولاً- المراجع بالعربية:**


- أخرس، نائل عبد الرحمن، والحاج، تاج السر. (2005). علم النفس النمو. مكتبة الرشد.
- الأخشمي، علي أحمد. (2019). أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع الأساليب المستخدمة مع معلميهم. مجلة العلوم التربوية، (20)، 109- 164.
- آل داود، بدر عبد العزيز. (2016). معوقات تطبيق التقويم في تدريس لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 2(5)، 20-37.
- البشير، أكرم، وبرهم، أريج. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(1)، 241-270.
- بني خالد، نزيه سليمان. (2018). مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت بالأردن]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- تمام، شادية عبد الحليم، وصلاح، أحمد صلاح. (2016). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- الجهني، سلطان مصلح. (2015). درجة معرفة معلمي اللغة العربية بالتقويم البديل واتجاهاتهم نحوه في المدارس الحكومية المتوسطة بالمدينة المنورة [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- حسين، عبد المنعم أحمد، وأبو عوف، طلعت محمد. (2017). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 68(4)، 100-173.
- الحمادي، عيسى صالح. (2016). أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية (الواقع والمأمول). المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 199-228.
- الحميدي، حامد عبد الله، والظفيري، محمد دهيم. (2016). مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية، 24(3)، 167-210.
- خوالدة، أكرم صالح. (2012). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. دار الحامد.
- الديحاني، علي رفاعي. (2019). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الزعبي، راشد شبيب. (2019). درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- زهران، حامد عبد السلام. (2001). علم نفس النمو والطفولة والمراهقة. عالم الكتاب.
- زيتون، حسن. (2007). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الدار الصولتية.

- الزيود، نادر فهمي، وعليان، هشام عامر. (2016). مبادئ القياس والتقويم في التربية. دار الفكر.
- سلام، علي عبد العظيم. (2007). التقويم الذاتي لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية بكليات التربية في ضوء معايير أداء المعلم المبتدئ. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 121، 221-268.
- سليمان، زيد، والعدوان، داود. (2016). استراتيجيات التدريس الحديثة. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- الشقيرات، إبراهيم سليمان. (2014). فاعلية المعلمين في استخدام التقويم البديل في مدارس مديريات التربية والتعليم لإقليم جنوب الأردن [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- الشمراني، حسن محمد. (2012). التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في تعليم اللغة العربية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (31)، 1- 42.
- الصلوي، محمد. (2017). واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (88)، 403-422.
- الظفيري، محمد دهيم، والبشير، أكرم عادل. (2021). درجة توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في منهج الكفايات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت. مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس، 15(1)، 27 - 48.
- العبادي، ماجد عبد الله. (2014). المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب، 1(46)، 100 - 126.
- العبسي، محمد مصطفى. (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. دار المسيرة.
- عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (2020). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر.
- العساف، صالح حمد. (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.
- عفانة، محمد. (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في الرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- عفيفي، وليد كمال. (2011). التقويم والقياس النفسي والتربوي. المكتب الجامعي الحديث.
- علام، صلاح الدين محمود. (2007). التقويم التربوي البديل. دار الفكر العربي.
- العليان. فهد عبد الرحمن. (2014). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 45، 53- 76.
- عمرو، أيمن. (2014). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة العلوم الإسلامية، 22(1)، 81- 109.
- عواودة، إسماعيل عبد حمدان. (2016). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، (1)، 43-59.
- العويضي، وفاء حافظ، والحريصي، جالية حسن زيدان. (2020). قضية التقويم البديل في تعليم اللغة العربية بين مؤيد ومعارض من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث غزة، 4(43)، 81-101.
- القفاص، وليد كمال. (2011). التقويم والقياس النفسي والتربوي. المكتب الجامعي الحديث.
- كيتا، جاكاريجا، وإسماعيل، محمد زيد. (2017). درجة استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي. مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، 29(3)، 379 -408.
- المفتي، محمد أمين، والوكيل، حلمي. (2014). أسس بناء المناهج وتنظيمها. دار المسيرة.
- مهيدات، عبد الحكيم علي، والمحاسنة، إبراهيم محمد. (2009). التقويم الواقعي. دار جرير.


**ثانياً- المراجع بالإنجليزية:**


- Adeyemi, B. (2015). The Efficacy of Authentic Assessment and Portfolio Assessment in the Learning of Social Studies in Junior Secondary Schools in Osun State, Nigeria. Ife Psychologia, Ife Centre for Psychological Studies: Nigeria, 23(2), 125-132.