

واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة

The reality of early childhood teachers' practice of modern evaluation strategies

إعداد الباحثة/ نورة زياد صالح السرحاني

ماجستير الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

Email: n2raa@hotmail.com

إشراف الدكتورة/ عايدة ذيب عبد الله محمد

أستاذ مشارك بقسم رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة وقياس الفروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغيرات: التخصص، المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستبانة مكونة من (33) فقرة، موزعة على (3) محاور: (التقويم الواقعي، التقويم التكويني، التقويم البديل) كأداة لجمع البيانات، خلال العام الدراسي 1444 هـ الفصل الدراسي الثاني على عينة مكونة من (201) معلمة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف تم اختيارها بشكل عشوائي. وأظهرت نتائج الدراسة: ان الدرجة الكلية لممارسة معلمات عينة الدراسة لاستراتيجيات التقويم الحديثة جاءت بدرجة كبيرة جداً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة لصالح تخصص رياض الأطفال، وسنوات خبرة (10) سنوات فأكثر. وتوصي الدراسة: بضرورة استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة من قبل معلمات مرحلة الطفولة المبكرة خاصة، الاهتمام بمعالجة نتائج التقويم الحديثة لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، العمل على توفير برامج تدريب في أساليب التقويم الحديثة لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة، التأكد من وصول دليل التقويم لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة في جميع المدارس والروضات، ومتابعة المعلمات في تنفيذه، اجراء دراسات مستقبلية حول صعوبات استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، التقويم التكويني، التقويم البديل، أطفال، مرحلة الطفولة.

The reality of early childhood teachers' practice of modern evaluation strategies

Researcher: Nawara Ziyad Saleh Al-Sarhani

Supervisor: Dr. Aida Theeb Abdullah Mohammed

Abstract

The study aimed to reveal the degree of early childhood teachers' practice of modern evaluation strategies and to measure the statistically significant differences between the study sample's responses to the degree of early childhood teachers' practice in the city of Sakaka Al-Jouf of the Kingdom of Saudi Arabia to modern evaluation strategies due to the variables: specialization, educational qualification, and years of experience. The survey descriptive approach was used, and a questionnaire consisting of (33) items, distributed on (3) axes: (realistic assessment, formative assessment, and alternative assessment) as a tool for data collection, during the academic year 1444 AH, the second semester, on a sample of (201) female teachers. The teachers of early childhood in the city of Sakaka Al-Jawf were selected randomly. The results of the study showed: The total degree of practice of modern evaluation strategies by the teachers of the study sample came to a very large degree, and there were statistically significant differences due to the variables of specialization and years of experience in favor of kindergarten specialization, and years of experience (10) years or more. The study recommends The need to use modern evaluation strategies by early childhood teachers in particular, pay attention to addressing modern evaluation results to enhance strengths and address weaknesses, work to provide training programs in modern evaluation methods for early childhood teachers, ensure that the evaluation guide reaches early childhood teachers in all Schools and kindergartens, and the follow-up of teachers in its implementation, conducting future studies on the difficulties of using modern evaluation strategies in early childhood from the teachers' point of view.

Keywords: Realistic assessment, Formative assessment, Alternative assessment, Children, childhood.

1. المقدمة:

يعد الاهتمام بتطوير مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة مسؤولية كبيرة، لما لهذه المرحلة من أهمية وتطور ونمو سريعين، وأخص بالذكر التطور من الناحية العقلية، ولتحقيق هذا الاهتمام والتطور لا بد من توفر البرامج التقييمية والأنشطة التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات مرحلة الطفولة المبكرة وتجعلهم أفرادًا نشطين ومشاركين بطريقة جذابة ومحبة لهم مما يضمن لهم الفائدة الباقية والفعالة.

يشكل التقييم أحد أهم عناصر المنهج، ويعد محور العملية التعليمية التي تتمركز حوله لغرض تحسين جودة التعليم، فمن خلال أدوات وأساليب التقييم المتعددة تتحقق عملية الحكم والتحسين والإصلاح إما لأداء المتعلمين أو لأداء المعلم نفسه. وللتقييم أهمية شاسعة في العملية التعليمية بما يتضمنه من عمليات منظمة غرضها جمع وتحليل المعلومات بالمتعلم والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والأنشطة وكل ما يمثل التعليم والتعلم وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات الملائمة لتحسين هذه البرامج (غربية، 2017، ص96).

وقد تعددت أشكال وأدوات القياس والتقييم المختلفة لاختلاف غاياتها والهدف منها، منها ما هو قديم ومنها ما هو حديث. وقد ذكر الزعبي (2020) في دراسته أنه وعلى الرغم من أهمية التقييم فقد أشارت دراسات ميدانية متعددة إلى أن أساليب التقييم الشائعة في المدارس العربية عمومًا ما زالت تقليدية وتقتصر على الاختبارات، كما أن واقع اعتماد المعلمين أساليب التقييم الحديثة كان متدنيًا حيث غلب على المعلمين اعتماد الاختبارات الكتابية. ومما لا شك فيه أن تطور أساليب واستراتيجيات التقييم يرتبط ارتباطًا وثيقًا في تطور النظام التربوي التي تسعى أغلب المؤسسات والنظم التربوية إلى تحقيقه، حيث إن جودة التقييم وحدائه أساليبه ترتبط ارتباطًا كليًا بجودة المخرجات التعليمية وتؤدي إليه، ويعد من الموضوعات التي تستدعي انتباه الباحثين في الآونة الأخيرة، ولعل من أبرز مميزات استراتيجيات وأساليب التقييم الحديثة التركيز على تفاعل الأطفال النشط مع الخبرات والتجارب التربوية المقدمة لهم، كما يذكر العيسى (2022) في دراسته إلى أن النظرة الحديثة للتقييم تؤكد على أهمية التحول من تقييم التعلم لدى الأطفال فقط إلى التقييم من أجل التعلم.

كما يتفق جميع التربويين على تقديم خبرات واستراتيجيات وبرامج تقييمية متمركزة حول الطفل مما يستدعي بناء استراتيجيات تقييمية على أساس عميق من المعرفة بمختلف خصائص الأطفال وجوانب نموهم، والفروق الفردية فيما بينهم والتي أدت بالأساس إلى الحاجة للقياس والتقييم لمعرفة هذه الفروق، وتنادي الاتجاهات الحديثة إلى ضرورة تفعيل دور الأطفال النشط في اكتساب المعارف والمعلومات نتيجة تطور استراتيجيات التعليم ويكون ذلك من خلال أساليب تقييمية تعزز وترفع مستوى أداءات الأطفال المختلفة، وللمعلمة الدور الأبرز والأهم في توجيه تلك العملية واختيار استراتيجيات التقييم الملائمة التي تعرف من خلال مدى تحقق الأهداف التعليمية.

إن عملية التقييم في مرحلة الطفولة المبكرة تختلف اختلافًا شاسعًا عن هم أكبر سنًا، فبالإضافة لكونهم في بداية هذه المرحلة لا يعرفوا القراءة والكتابة بعد إلا أنهم أيضًا يمروا بالعديد من التحديات التي تؤثر في اختيار استراتيجية التقييم المناسبة. فعلى المعلمة أو المربية عند اقدامها على تقييم الأطفال الصغار أن تكون ملمة ومطلعة على خصائص نموهم وتطورهم العقلي والاجتماعي والجسمي والنفسي-حركي في كل مرحلة، وألا تغفل عن التغيير السريع في تطور الأطفال في مختلف الجوانب.

كما يعد استخدام النظرية الحديثة في القياس حلاً لتفادي الكثير من المشكلات الموجودة في النظرية الكلاسيكية للقياس كما ذكر (الزبون، 2022) في دراسته، ولما للمعلمة من دور بارز في عملية التقويم فقد نادت العديد من الأبحاث والدراسات الى ضرورة اعداد المعلمة وتثقيفها واطلاعها على مستجدات الأساليب والاتجاهات التربوية وطرق القياس والتقويم الحديثة للتغلب على نواحي القصور ونقاط الضعف في الطرق التقليدية.

بناءً على ما سبق فإن هذه الدراسة تركز على واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والملائمة لسن الأطفال وخصائص نموهم، بما يحقق لهم دعم وتعزيز عملية التعليم والتعلم ويؤكد على استمرارية وبقاء أثر التعلم عند الأطفال.

1.1. مشكلة وأسئلة الدراسة:

أجمع الكثير من التربويين علي أهمية التقويم الحديثة في تحديد مستوى المتعلمين الأكاديمي، وتقديم التغذية الراجعة عن النواتج والمخرجات التعليمية، وإسهامه في معرفة مدى تحقق أهداف التعليم والتعلم، ولا تقل هذه الأهمية في مراحل التعليم المتقدمة عنها في تعليم الطفولة المبكرة، لما لها من دور أساسي في تأسيس وتدعيم الأطفال للمراحل اللاحقة، ولما للتقويم الحديثة من دور في اطلاع المعلمة على مستوى تقدمها مع الأطفال ومستوى تقدم الأطفال مع ذواتهم، وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أن بعض الدراسات أثبتت عدم ارتقاء المعلمين والمعلمات للمستوى المأمول من تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة كدراسة الزعبي (2020)، كما يؤكد المساعيد (2017) إلى أن التعليم اليوم لن يؤدي ثماره إلا عن طريق الارتقاء بمهارات وكفاءات ومعارف المعلمين لمواجهة جميع التحديات في كافة المجالات، وأصبح تطور مهارات كلاً من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي ضرورة وحرصاً من المعلمين والمعلمات على مواكبة التغيرات الحديثة في الوسائل واستراتيجيات التقويم وأدواته ونظراً للنمو المتسارع للمعرفة وتطور العديد من النظريات والاستراتيجيات التعليمية الحديثة يسعى المعلمين لتطوير مهاراتهم كما شددت عليه برسوم (2019) في دراستها، ويؤكد البرصان وآخرون (2015) على ضرورة تكامل الأساليب التقويمية مع أساليب التدريس لتفعيل دور الطالب النشط والايجابي في العملية التعليمية. بناءً على ما تقدم ذكره ولقلة الدراسات المتناولة عن درجة ممارسة استخدام معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة -حسب علم الباحثة- فقد تم اختيار هذا الموضوع كمسألة للبحث والدراسة.

وبناءً على ما سبق تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

1- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي؟

2- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل؟

3- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني؟

4- ما الفروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات

التقويم الحديثة التي تعزى لمتغيرات: التخصص، المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة؟

2.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1. الكشف عن درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة.
2. الكشف عن درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي.
3. الكشف عن درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل.
4. الكشف عن درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني.
5. الكشف عن استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة التي تعزى لمتغيرات: التخصص، المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة.

3.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- 1- قد تنبه هذه الدراسة المعلمات إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية في التقويم، والمناداة للتفرد والابتكار.
- 2- يمكن أن تُسهم هذه الدراسة في تشجيع القائمين على برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية على التعرف على نقاط القوة والضعف في درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة ومن ثم تبني أساليب تدريب جديدة لتطوير أداء المعلمات على استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية.

4.1. حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على الآتي:

- الحدود الموضوعية: استراتيجيات التقويم الحديثة: (التقويم الواقعي، التقويم التكويني، التقويم البديل).
- الحدود البشرية: معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444 هـ.
- الحدود المكانية: عدد من المدارس الحكومية والأهلية التابعة لمدينة سكاكا الجوف في المملكة العربية السعودية.

5.1. مصطلحات الدراسة:

التقويم الحديث: "هو التقويم الذي لا يعني بالضرورة العلامات والنسب المؤوية للتحصيل، بل يكون الهدف منه تقديم تغذية راجعة للطلاب عن مدى تقدمهم نحو الأهداف المرسومة، ليس المعرفية فقط، وإنما أيضاً الأهداف النفس-حركية، والوجدانية، كما يجب أن يوفر فرص النجاح للطلاب كي يكتسبوا مفاهيم جديدة ذات اتجاهات إيجابية تجعل التعلم أمراً محبباً لهم، وتصبح عملية التقويم النهائي صادقة وشاملة" (مرزوق، 2019، ص315).

وتعرفه الباحثة اجرائياً: "نوع التقويم الذي تمارسه المعلمة قبل وأثناء وبعد الحصة الدراسية لقياس مدى تحقق الأهداف المعرفية، النفس-حركية، الوجدانية، من خلال عدد من الممارسات والاستراتيجيات بهدف تعزيز ميل الطلاب الإيجابي نحو التعليم".

معلمات الطفولة المبكرة: عرفتهن (المحسن وآخرون، 2022): "هنّ الموظفات في وزارة التعليم والتعليم العالي اللاتي يدرسن في مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني الابتدائي، ويتراوح أعمار الأطفال في هذه المرحلة من 4-7 سنوات".

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

سوف يتناول هذا الفصل المحورين الآتين: الأدبيات التي يستند إليها موضوع الدراسة الحالية، والتي تهدف إلى استعراض استراتيجيات التقويم الحديثة، حيث يقدم الفصل نظرة عامة عن الاستراتيجيات المستهدفة في هذه الدراسة تتضمن تعريفاتها، أهدافها، دورها في عملية التعليم.

والمحور الثاني الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، ثم يلخص الفصل أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة ومشكلة الدراسة الحالية، مشيرًا إلى الفجوة البحثية التي ساعدت الباحثة في تحديد مشكلة البحث الحالي.

1.2. الإطار النظري:

إن التوجه الجديد عالميًا لكثير من الأنشطة التعليمية يذهب نحو المدرسة البنائية بدلًا من المدرسة السلوكية، والتي كانت تُعنى فقط بما يختزنه المتعلمين في أذهانهم من معلومات، فلم يعد هذا النهج ملائمًا لعصرنا الحالي بكل ما يحويه من تقدم علمي وانفجار معرفي، وفقًا لهذا أصبح المعلم مطالبًا باستخدام أدوات واستراتيجيات جديدة في تقويم تعلم طلابه، استراتيجيات تهتم بما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات، وتستهدف عمليات التفكير العليا خصيصًا (البشير وبرهم، 2012).

وانطلاقًا من هذا التقدم، ولما يمتاز به المنهاج التربوي التعليمي من منظور واسع، فإن المؤسسات تسعى في ظل التوجهات الحديثة لعلم النفس التربوي إلى تطوير المناهج الدراسية، وبناء الآليات التي تسمح بتقويمها وتجديدها، فالجزائر مثلًا عملت على وضع مناهج تربوية جعلت التركيز فيها يتمحور حول المتعلم. كما يؤكد خبراء التربية والتعليم أن لكل منهاج تربوي تعليمي محيطه الخاص به، ويجب عند بنائه مراعاة عددًا من الأسس الخاصة لكي يكون في صورته المتكاملة والشاملة، والعناية بهذه الأسس في كل عملية من العمليات المرتبطة بالمنهاج الدراسي، من: تخطيط، أو إعداد، أو تنفيذ، أو تقويم، وفي مقدمة تلك الأسس: الأساس الفلسفي، ثم الأساس الاجتماعي، ثم الأساس النفسي، ثم الأساس الثقافي، ثم الأساس المعرفي، وأخيرًا الأساس التكنولوجي والمعلوماتي (كشروود، 2020، ص438-443).

ويتضح مما سبق أن العملية التعليمية التعليمية هي عملية متكاملة في جوانبها، فلا يكون التقويم إلا إذا سبقه تخطيط وتنفيذ، ولا يكتمل الإعداد والتنفيذ إلا إذا قوّم بشكل يدل على تمام الغاية والهدف منه.

يعتبر التقويم التربوي ركنًا أساسيًا من أركان العملية التعليمية وجزء لا يتجزأ منها، ويعد الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم ومع الإمكانيات المستخدمة. وقد جاءت كلمة في الاستخدام اللغوي بمعنى (عدّل)، والتقويم على زنة التفعيل مشتق من الفعل الثلاثي قام، الذي أصله قوّم، ومنه قوله تعالى: (لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم) (التين، الآية4) أي في أحسن صورة وشكل. كما يعرف على أنه بيان قيمة الشيء وهو يعني أيضًا الإصلاح بعد التشخيص، وله دلالات مختلفة كالتعديل والتصحيح (باشيوة، 2021، ص81).

غالبًا ما يقع الخلط بين مفهومي التقويم والتقييم وفي أحيان أخرى يتم استعمالهما كمترادفين، إلا أن الفرق بينهما ليس صغيرًا، فالتقييم هو عملية سابقة للتقويم. فإذا اعتبرنا أن التقييم يعني إصدار حكم وتقدير القيمة، فإن هذا يجعل منه نقطة بداية لعملية التقويم، حيث يستخدم التقييم في تقدير القيمة أو الكمية، وتحويل الشيء المعنوي "مستوى التعلم" إلى شيء ملموس مثل إعطاء نقطة عددية، أو عبارات التقييم والتقدير، أو وضع علامات، أو عبارات، أو درجات تدل على قيم مثل: متوسط،

ضعيف، ممتاز، جيد... الخ. أما التقييم فإنه يستخدم في تحديد وتعيين سلوك المتعلم، بهدف توجيهه وتعديله. يعرف التقييم اصطلاحاً: "تحديد الشيء وتعيينه وإعادة توجيهه من حال إلى حال. ولا يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء، ولكن يتجاوز ذلك لاتخاذ القرارات، فهو عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية. ويعرف أيضاً: بأنه إصدار لحكم على ما بلغه الطفل من تحقيق الأهداف، والوقوف على نقاط القوة والضعف في محاولة للتغلب على نقاط الضعف في تعلمه وتحقيق هذه الأهداف بصورة أفضل وتحسين عملية التعليم والتعلم." فهو عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها وذلك تمهيداً لاتخاذ القرارات المناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور (مرزوق، 2019، ص38-39).

وعليه فإن التقييم الفعال يرتبط مباشرة بنجاح عملية التعلم، وهذا يتطلب قيام المعلم بأدواره المطلوبة ومسؤولياته في تنفيذ مبادئ استراتيجيات التقييم الحديثة، ابتداءً بصياغة نتائج تعلم خاصة للمحتوى التعليمي، تمتاز بالوضوح والقابلية للملاحظة والتطبيق والقياس، وتحديد الأدوار، تمهيداً لبناء أدوات التقييم التي يمكن أن تسهم في جمع البيانات المطلوبة عن أداء الطلاب، مع ضرورة مراعاة التنوع والمناسبة في استخدام هذه الاستراتيجيات التقييمية وأدواتها، ليتمكن المعلم من تحديد نقاط القوة وأوجه الضعف لدى الطلاب، وما يتبع ذلك من خطط علاجية ملائمة. ويكون ذلك من خلال الكشف عن قدرات ومهارات الطلبة بشكل شمولي وعدم اقتصرها على جانب محدد من قدرات الطلبة، حيث أشار فيتش (Fitch, 2007) إلى أن استخدام أحد أساليب التقييم الحديثة يساهم في تحسين أداء الطلاب. في حين أكد نكامورا (Nakamura, 2002) بأن استخدامها يساهم في شحن دافعية الطلاب ويشجعهم على تطوير أدائهم. وتعرف استراتيجيات التقييم الحديثة: "مجموعة الاستراتيجيات التي تتضمن التقييم المعتمد على الأداء، والتقييم بالقلم والورقة، واستراتيجية التقييم بالتواصل، واستراتيجية مراجعة الذات، واستراتيجية الملاحظة." (طوالبة وآخرون، 2012، ص12-14).

كما تذكر (مرزوق، 2019) أنه في ظل تطور النظرة إلى عملية التعليم والتعلم نجد أن المعلمين يحتاجون لأساليب تقييم مستحدثة تساعدهم على أداء مهامهم في عملية التقييم والتقييم السليم للأطفال، لذلك على المعلم أن يدرك أن التقييم يجب ألا يكون يفرض بالضرورة إلى علامات ونسب مئوية عن التحصيل، وتعرف التقييم الحديث أنه: "تقييم يكون الهدف منه تقديم تغذية راجعة للطلاب عن مدى تقدمهم نحو الأهداف المرسومة، ليس المعرفية فقط، وإنما أيضاً الأهداف النفس-حركية، والوجدانية، كما يجب على التقييم أن يوفر فرص النجاح للطلاب كي يكتسبوا مفاهيم جديدة ذات اتجاهات إيجابية تجعل التعلم أمراً محبباً لهم، وتصبح عملية التقييم النهائي صادقة وشاملة." حيث إنه في ضوء التدفق المعرفي أصبح التعلم الذاتي والتعلم عن طريق الاستقصاء، والتعلم المستمر توجهات أساسية في التربية الحديثة.

كما يعرف باشيو (2021) التقييم الحديث أنه: "التقييم الذي يركز على تقييم أداء التلميذ ويقيسه في مواقف حقيقية وفي سياق واقعي، بحيث يجعل الطلبة يغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية." ويعرف استراتيجيات التقييم الحديثة أنها: "مجموعة من الأساليب والإجراءات التي يستخدمها المعلم لتقييم تلاميذه أثناء عملية التعليم والتعلم، ومن خلالها يؤدي التلاميذ أنشطة ذات معنى لهم، ويمارسون مهارات تفكير عليا" (ص81).

بناءً على ما سبق ذكره فإن التقييم لم يعد مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطلاب في المواد المختلفة، بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه، وقد أشارت مرزوق (2019) إلى أسباب المناداة بأساليب جديدة في تقييم تعلم الطلبة:

- 1- اقتصار طرق التقويم الحالية في مجملها على الاختبارات، التي قد يعتقد المعلمون أنها الطريقة الوحيدة للتقويم وفي هذا النوع من الطرق يتم التركيز على قياس التحصيل المعرفي في المستويات المعرفية الدنيا.
- 2- الامتحانات بصورتها الحالية تقيس فقط القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق، ولا تقيس النشاطات التي يقوم بها المتعلم وهذا بدوره أدى إلى تجاهل هذه النشاطات في الجدول المدرسي، والتفريط فيما تقدمه هذه الأنشطة من جاذبية وحيوية للبيئة المدرسية وجعل التعلم محبباً وممتعاً.
- 3- النظر إلى تقويم تعلم الطلبة على أنه مهمة روتينية تترك غالباً إلى نهاية الوحدة أو الدرس على شكل اختبار نتائجه توضع على شكل درجات أو تقديرات ترفع إلى أولياء الأمور أي الاقتصار على التقويم النهائي دون الأنواع الأخرى، مثل: التقويم التشخيصي (القبلي) والتقويم البنائي.
- 4- تغير النظرة إلى مفهوم التقويم فقد أصبحنا نراه وصفاً بدلاً من قياس، أداء وليس اختبار، ملف أعمال بدلاً من درجة، بنائي وتشخيصي بدلاً من مصدر أحكام، أداء تعاوني وتأملي وتقويم للذات بدلاً من التنافس وتقويم الآخرين.
- 5- التحولات الجوهرية في الفكر التربوي، والمناداة بضرورة اخراج التقويم عن مفهومه التقليدي، وانتقال السلطة من المعلم إلى المتعلم حيث أصبح من الضروري أن يساعد المعلم طلبته في تنمية قدرتهم في التفكير وزيادة ثقتهم في قدرتهم (ص317-318).

استراتيجيات التقويم الحديثة:

- قد أشار معظم مختصي الفكر التربوي مثل: (بني ياسين، 2012) و(مهيدات، المحاسنة، 2009)، وغيرهم كما جاء في دراسة باشيو (2021) أن التقويم التربوي الحديث يشمل الاستراتيجيات التالية:
- 1- **استراتيجية التقويم المتعمد على الأداء:** وتعني قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها. وتتمثل هذه الاستراتيجية في: (التقديم – العرض التوضيحي – الأداء العملي – الحديثة – العرض – المحاكات – المناقشة).
 - 2- **استراتيجية التقويم بالورقة والقلم:** تتمثل في (الاختبارات بأنواعها)، وتعد من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات المعرفة والفهم، والمجالات العقلية العليا، فهي من أكثر الاستراتيجيات انتشاراً وشيوعاً في برنامج التقويم المدرسي، وذلك لسهولة تطبيقها.
 - 3- **استراتيجية التقويم بالتواصل:** تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه التلميذ، ومعرفة طبيعة تفكيره واسلوبه في حل المشكلات. ويندرج تحت هذه الاستراتيجية: (المقابلة – الأسئلة والأجوبة – المؤتمر).
 - 4- **استراتيجية التقويم بالملاحظة:** تقوم هذه الاستراتيجية على أساس توجيه المعلم حواسه نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف أو نشاط تعليمي للحصول على معلومات تفيد في الحكم على معارفه ومهاراته وطريقة تفكيره وتفاعله الاجتماعي مع زملائه.

5- استراتيجيات مراجعة الذات: تقوم هذه الاستراتيجيات على أساس تحويل الخبرة السابقة إلى تعليم عن طريق تقييم ما تعلمه التلميذ وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً، والتمتع الجاد في الآراء والمعارف والمعتقدات، لتشكيل منظومة معتقدات تتسم بالعقلانية والجدة من خلال الرجوع الى ما وراء المعرفة.

6- استراتيجيات تقويم الاقران: تعتمد هذه الاستراتيجيات على التقييم الذي يقوم به أقران المتعلم (التقييم البنائي والتقييم الختامي) للمهمة التعليمية أو النشاط، ويتم عن طريق تقييم كل متعلم لأعمال زملائه، بهدف تحويل التلميذ من متلقي سلبي إلى مقيم نشط، ومعرفة مدى فهم المادة الدراسية، وتوضيح مفهوم الذاتية وإصدار الاحكام لديه (ص82-84).

وتذكر مرزوق (2019) أن النماذج التقييمية لتقويم تعلم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة متعددة، لكن ندرة استخدامها فعلياً في تقويم تعلم الأطفال جعلها في حكم الأساليب الجديدة، فهي تحتاج الى جهد من أجل إقرارها على أرض واقع التقويم المدرسي، ويمكن تصنيف العديد من الأساليب التي سيتم ذكرها على أنها تقييمات للأداء وهي أساليب تؤكد على قياس ما يقوم به المتعلمين من أنشطة "هي تلك الأساليب التي تتيح للمعلم مراقبة المتعلمين وهم منهمكون في خبرة تعليمية لحل مشكلة ما". وهي من الأساليب التي يكثر استخدامها في مرحلتها التقويم التشخيصي والبنائي لأهميتها في تقديم تغذية راجعة لتلافي القصور في التعليم مرحلياً قبل الانتقال الى مهمات تعليمية جديدة، ومن هذه الأساليب التقييمية الحديثة لتقويم تعلم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة:

- التقويم الإبداعي.

- التقويم الواقعي.

- التقويم الصفي ونتائج التعلم.

- التقويم التكويني.

- التقويم البديل.

- التقويم الكيفي.

- التقويم الذاتي.

- التقويم باستخدام الخرائط الذهنية.

- اختبارات الكتاب المفتوح.

- التقويم بالاختبارات المنزلية.

- الاختبارات الفورية القصيرة.

- حقايب الاعمال (ملفات الإنجاز) (ص323-353).

ومما لا شك فيه أن التقويم بهذه الصور والأشكال يفيد المعلم في تحديد الوضع الحالي لطلابه، وفي تحديد أمثل الطرق التي تؤدي إلى ادخال التحسينات في طرائق تدريسه، كما تفيد المتعلمين في معرفة مستواهم وقدراتهم ومكان القوة لديهم، وتساعدهم في تحسين جوانب الضعف؛ لما جاء بهذه الأساليب من تنوع يراعي الفروق الفردية والذكاءات المختلفة لدى المتعلمين.

التقويم الواقعي:

كما تحدث عنه الفجال (2016) نوع من أنواع التقويم الحديثة والذي يعكس إنجازات الطلاب وقياسها في مواقف حقيقية، حيث يجعل الطلاب ينغمسون في مواقف ومهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة إليهم، فيصبح بذلك كمنشأ تعلم وليس اختبارات سرية، ويمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا، كما يوائمون بين أنواع المعارف المختلفة لبلورة الأحكام، واتخاذ القرار، وحل المشكلات التي يواجهونها في المواقف الحقيقية، وبهذا تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (ص293).

يتضح مما سبق أن الطالب عندما يمارس التفكير التأملي فهو بذلك يعالج المعلومات وينقدها ويحللها، مما يدل على مخالفة التقويم الواقعي للامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي للطلاب، إذا فالتقويم الواقعي يساعد على التعلم مدى الحياة، كما يظهر مهارات وقدرات الطلاب.

يستند التقويم الواقعي على عدد من الأسس التي يجب مراعاتها عند التطبيق، ومن أهم هذه الأسس الاهتمام بجوهر عملية التعلم، ومعرفة مدى امتلاك المتعلمين للمهارات المنشودة، وذلك لمساعدتهم على التعلم في ضوء محكات الأداء المطلوبة، ويهتم التقويم الواقعي أيضاً بالعمليات العقلية ومهارات الاستقصاء والاستكشاف عند المتعلمين، وذلك عن طريق اشغال المتعلمين بأنشطة تستدعي حل المشكلات، وإصدار الاحكام، واتخاذ القرارات، ويجب أن تكون تلك المشكلات ذات صلة وثيقة بالحياة العلمية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية (الديحاني، 2019، ص7).

أهداف التقويم الواقعي:

- 1- يطور المهارات الحياتية الحقيقية.
- 2- يساهم في تنمية المهارات العقلية العليا.
- 3- تنمية الأفكار والاستجابات الجيدة والخلقة.
- 4- يركز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.
- 5- ينمي مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.
- 6- يجمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتائج التعلم.
- 7- يعزز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.
- 8- استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لتقيس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم (مرزوق، 2019، ص323).

إذا فالتقويم الواقعي يتطلب من المتعلمين أن يكونوا فاعلين في أدائهم، من خلال تقديم مجموعة من المهمات حيث يصقل مهارات المتعلمين القائمة على الأداء والتفكير الناقد، كما يدفع المتعلمين إلى اكتشاف مكامن الخلل لديهم ضمن تحديات حقيقية.

استراتيجيات التقويم الواقعي:

- أ. استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: والتي تتطلب من المتعلم توضيح ما تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حقيقية، أو مواقف تحاكي الواقع، مثل: (الحديث، العرض، لعب الأدوار).
- ب. استراتيجية التقويم المعتمد على العرض التوضيحي: عرض يقوم به الطالب أو مجموعة من الطلاب إما شفويًا أو عمليًا، بهدف اظهارهم امتلاك مهارات معينة.

ت. استراتيجية التقويم المعتمد على التقديم: عرض منظم لموضوع معين، يقوم به الطالب أو مجموعة من الطلاب، بهدف اظهار قدرتهم على إعادة عرض المفهوم بطريقة واضحة ولغة سلسلة، عن طريق استخدام مجموعة من التقنيات كأجهزة الحاسب وأجهزة عرض الشرائح والصور والرسومات.

ث. استراتيجية التواصل: طريقة تعتمد على اللقاء المبرمج بين المعلم والمتعلم، بهدف تقويم التقدم الحاصل لدى المتعلم في مهمة معينة، ويكون التركيز على مدى التقدم المتحقق إلى تاريخ محدد، لتحديد الخطوات اللاحقة.

ج. استراتيجية الملاحظة: عملية المشاهدة المقصودة وتسجيل المعلومات؛ بهدف اتخاذ قرارات في مرحلة لاحقة، وتكون عن طريق أدوات مثل: قائمة الرصد، سلالم التقدير، الدفاتر الجانبية للتسجيل.

ح. استراتيجية مراجعة الذات: تساعد المتعلمين في تشخيص نقاط قوتهم وأوجه الضعف لديهم، وتتضمن كلاً من ملف الطالب، ويوميات الطالب.

خ. استراتيجية الورقة والقلم: وهي من أكثر الاستراتيجيات استخداماً، وتمثل الاختبارات الكتابية بكافة أنواعها وأشكالها (الثوابية والسعودي، 2016).

ولا بد عند استخدام هذه الاستراتيجيات من استعمال أدوات ملائمة لها، وتمثل أدوات التقويم الواقعي كما ذكرها (عودة، 2010) في:

1- قائمة الرصد (Checklist): وهي القائمة التي تشمل الأفعال التي يرصدها المتعلم أو المعلم أثناء التنفيذ، وتكون الإجابة عنها إما بنعم أو لا أو ما يدل عليهما.

2- سلم التقدير (Rating scale): ومن خلاله يظهر مدى اتقان المتعلم لمهارات ما، وفق سلم رقمي تدريجي مثل (1،2،3).

3- سلم التقدير اللفظي (Rubric): وهو عبارة عن سلسلة من الأوصاف المختصرة، والتي تبين وصفاً لمستوى أداء المتعلم، تتشابه مع سلم التقدير عدا انها تحتوي على زيادة في التفاصيل، مثل: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة.

4- سجل وصف سير التعلم (Learning log): السجل الذي يكتب فيه المتعلم ملاحظاته بشكل منتظم أثناء دراسته.

5- السجل القصصي (Anecdotal Recons): يمثل وصفاً قصيراً لما يفعله المتعلم في مواقف تعليمية محددة.

ولاستخدام التقويم الواقعي وأدواته عددًا من المميزات، يمتاز التقويم الواقعي كما هو واضح وكما ذكره دبوس وآخرون (2018) بالقدرة على دمج التقويم الأدائي والكتابي معاً، كما يساهم في تقليل قلق الاختبار، وينشط الطالب ويحفزه على الإنجاز لأنه ينصب في الخبرات التي تستثير اهتمام المتعلم وتمثل واقعه، ويركز على المهارات الحياتية وتداخل المعلومات، كما يعزز مفهوم الذات لدى المتعلم، ويمتاز كذلك بإمكانية استخدامه مع كافة أنواع المتعلمين مهما اختلفت خلفياتهم الثقافية والاجتماعية وأعمارهم وقدراتهم العقلية، ويعزز من تنمية مهارات التفكير العليا ويشجع على الابداع، ويسهم في تنمية وتحسين الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، كما أنه يساهم في التشجيع على التفكير المتشعب لتعميم الإجابات الممكنة، وفي نفس الوقت يقوم بتزويد المعلم بمعلومات تقييمية عن النمو الدراسي للمتعلم.

أما بالحديث عن صعوبات تطبيق التقويم الواقعي فمن أهم الصعوبات التي ذكرها مجيد (2011) والتي تعترض تطبيقه فهي تتمثل في مقاومة التغيير والتي قد تصدر من المعلم أو المتعلم على حدٍ سواء، كما أنه يشترط أن تكون نسبة المتعلمين للمعلم منخفضة، ويحتاج أيضاً للكثير من الوقت والجهد المتواصلين، وارتفاع التكاليف الخاصة بالتصميم وتجهيزات المعلم.

ويحدد الثوابية والسعودي (2016) أهم المعوقات في الظروف المتعلقة بتطبيق التقويم الواقعي ومنها عدم فهم أولياء الأمور لألية وطبيعة التقويم الواقعي، وعدم المتابعة من قبل إدارة المدرسة لهذا النوع من التقويم، كما يحتاج الى مواد وأدوات وتكلفة أعلى من الاختبارات التقليدية، وقد تكون إدارة المدرسة عاجزة عن توفيرها.

التقويم التكويني:

يعد التقويم التكويني من الأنواع التي تستدعي اهتمام الميادين التربوية في الآونة الأخيرة، لأنه يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، فمن خلاله يجمع المعلم الأدلة والمعلومات عن مدى تقدم المتعلمين، ويعمل على تحليلها ثم مناقشتها مع المتعلمين داخل الصف، وذلك لتحسين أدائهم وعملية تعلمهم (Keeley, 2016).

يعرف أبو دينا وعبد الباقي (2020) **التقويم التكويني**: بأنه عملية منهجية تتميز بالتخطيط والتنظيم، وتهدف لتحديد سير العملية التعليمية، ومعرفة مدى اتقان المتعلمين لعمل تعليمي محدد، كما يقدم التغذية الراجعة لمعرفة الجوانب التي حققها الطلبة. كما تعرفه الحارثي (2022): الأساليب التي يستخدمها المعلمون أثناء الحصة الدراسية، كالمقاييس المبنية على المنهج، وقوائم الرصد، وسلالم التقدير؛ وذلك لتزويدهم بمعلومات عن مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، واتخاذ قرارات بناءً على تلك المعلومات.

بناءً على ما سبق فإن القياس التكويني يساهم في الحصول على التغذية الراجعة الفورية عن مدى تقدم المتعلمين، واستجاباتهم المختلفة، ونظراً للفروق الفردية بين مختلف المتعلمين وردود أفعالهم واستجاباتهم التي لا يمكن التنبؤ بها؛ فإن ذلك يدعو للتفكير بأساليب متنوعة لينفذها المعلم ويستطيع من خلالها جمع المعلومات واتخاذ القرارات السريعة، حيث أنه لا يحدث بعد التعلم بل يحدث أثناءه من خلال المشاركة بين المعلم والمتعلم في هذه العملية.

وقد أشار عادل (2003) إلى فوائد التقويم التكويني للمعلمين وتتمثل في:

- 1- يقوم بتزويد المعلمين بالتغذية الراجعة الفورية عن مستوى أدائهم وذلك لمساعدتهم في تحسينه.
- 2- يساعد المعلمين على التحقق من مدى تقدم المتعلمين وتحقيقهم للأهداف المرجوة.
- 3- يمكن المعلمين من التخطيط الجيد للدروس.
- 4- يساعد المعلمين باختيار أنسب الأنشطة والاستراتيجيات التي تتلاءم مع احتياجات المتعلمين.

استراتيجيات التقويم التكويني:

أ. استراتيجية السؤال المفتوح: والتي تخلل الممارسات اليومية للمتعلمين وتهدف للتحقق من فهم الدرس، فينصح عند تطبيقها أن يتجنب المعلم طرح الأسئلة المغلقة والتي تقتصر الإجابة عليها إما بنعم أو لا، فالأسئلة والعبارات مثل "هل هذا معقول؟" أو "هل تتفق معه؟" عادةً ما يجيب عنها المتعلمين بنعم أو لا. ولا تتمكن حينها من التعرف على مدى فهم واستيعاب الدرس، بل اطرح أسئلة مفتوحة تتطلب الإجابة عنها مهارات التحليل والتركيب.

ب. استراتيجية التفكير: أثناء الخمس دقائق الأخيرة من الحصة الدراسية، اطلب من المتعلمين أن يفكروا فيما تعلموه، ويكتبوا أهم الأفكار التي بقت عالقة في أذهانهم، ثم اطلب منهم التفكير في كيفية تطبيقه في بيئة عملية، ثم ناقشهم في الأمر.

ت. استراتيجية المسابقات: تعد استراتيجية فعالة للتحقق من فهم المتعلمين للدرس، ففي نهاية الحصة الدراسية يمكن تطبيق اختبار قصير على شكل مسابقة تسمح للمتعلمين في التفاعل مع أسئلتها.

ث. استراتيجية التلخيص: بعد الانتهاء من الدرس، اطلب من المتعلمين تلخيص أو إعادة صياغة أهم المفاهيم التي تمت دراستها، ويمكن الاكتفاء فقط بالتلخيص الشفوي، أو ملخصات مكتوبة، ولكن لتخفيف العبء على المدرس واختصاراً للوقت، ينصح بالاعتماد على الطريقة الشفوية.

ج. استراتيجية الإشارات: يمكن استخدام إشارات اليد لمعرفة وتقويم درجة فهم المتعلمين للدرس، ولتحقيق هذا الغرض يتم الاتفاق مسبقاً على رموز عن طريق حركات اليد، تدل كلاً منها على درجة فهم معينة، مثل أن يتم الاتفاق على أن يشير رفع إصبع واحد لدرجة متدنية من الفهم، واصبعان لدرجة ضعيفة، وثلاث أصابع لدرجة متوسطة ... وهكذا. تتطلب هذه الاستراتيجية مشاركة من جميع الطلاب لكي تسمح للمدرس بالتحقق من الفهم بشكل فوري وضمن مجموعة كبيرة من الطلاب.

ح. استراتيجية الأركان الأربعة: تعد هذه الاستراتيجية من الطرق الفعالة لإجراء تقويم تكويني فعال وسريع، وتكون عن طريق استغلال الزوايا الأربع للصف لتصنيف الطلاب حسب درجة استيعابهم للدرس، حيث يقوم المعلم بطرح سؤالاً حول الدرس، ويطلب من المتعلمين الوقوف في إحدى زوايا الصف التي تحمل البطاقة المناسبة لدرجة فهمهم للدرس، مثل أن تتضمن خيارات الزوايا: "أوافق بشدة" "غير موافق بشدة" "لست متأكدًا".

خ. استراتيجية الندوة: يطلب المعلم في نهاية الحصة الدراسية من المتعلمين أن يطرحوا الأسئلة على بعضهم البعض، وتكون متعلقة بما تعلموه خلال الحصة، حيث تسمح هذه الأسئلة والأجوبة عنها للمعلم تكوين فكرة عن درجة فهم المتعلمين للدرس.

د. استراتيجية 1-2-3: في نهاية الحصة الدراسية، يقوم المتعلمون بشكل فردي بالإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

1- ماذا استفدت من الدرس؟

2- ما هي الأشياء التي تود معرفة المزيد عنها؟

3- هل لديك أسئلة أخرى؟ ما هي؟

حيث تسمح هذه الأسئلة بتحليل إجابات الطلاب لإجراء تقويم شامل لمدى فهمهم للدرس، ومعرفة نقاط القوة والضعف في المنهجية المتبعة.

ذ. استراتيجية تذكرة الخروج: حيث يكتب المتعلمين اجاباتهم على سؤال يوجه لهم في نهاية الدرس، بعدها يقف المعلم عند باب الصف، ويقوم باستلام بطاقة الجواب كتذكرة للخروج من الصف. يقوم هذا التمرين بتوليد أفكاراً متعددة بشكل سريع يسمح استثمارها بمعرفة مدى فهم المتعلمين للدرس، كما تسمح بتطوير استراتيجية للدعم والتدخل العلاجي في وقت لاحق.

ر. استراتيجية الخطأ المقصود: للتحقق من مدى فهم واستيعاب المتعلمين للدرس، فقد يلجأ المعلم في آخر الحصة لعرض مفاهيم وخصائص خاطئة حول مفاهيم الدرس، ومن ثم يقوم بمراقبة ردود أفعال المتعلمين، ومناقشة ردودهم والأسباب التي أدت بهم للاعتراض على ما تم ذكره.

كانت هذه أهم استراتيجيات التقويم التكويني التي ذكرتها مرزوق (2019) والتي يمكن توظيفها في الفصل الدراسي، لغرض التحقق من مدى فهم الدرس، كما تسمح بتفادي وتراكم الثغرات لدى المتعلمين، لكنها ليست كلها، فمجال التقويم مجال واسع للإبداع والابتكار وإعمال الخيال.

وبالحديث عن الأساس الفلسفي للتقويم التكويني فإنه ينطلق من نظرية ديفيد اوزوبل (David Ausubrl theory) والتي تتصف بالتعلم ذي المعنى، ويهتم هذا التعلم بعمليات الربط بين المعلومات الجديدة التي يتم تقويمها للمتعلم وبين المعلومات التي عرفها سابقاً، كما يحدث هذا التعلم في أثناء التكوين والبناء التعليمي؛ وذلك لتحسين العملية التعليمية، ومعرفة مدى نمو الطالب، وتشخيص نقاط ضعفه لوضع الخطة العلاجية الملائمة (موسى، 2022).

كما أنه مفهوم يقوم على الأساسيات النظرية البنائية في التعلم المعرفي، كون التعلم يمثل عملية بنائية نشطة ومستمرة، ينتج عنها زيادة الإبداع وانشاء تراكيب معرفية جديدة، فعندما يبذل المتعلم جهداً عقلياً ليكتشف المعرفة بنفسه فبذلك يعد تعلم قائم على المعنى أي على الفهم، كما أنه يجعل التعلم ينبع من حياة المتعلم واحتياجاته (فهيمى وعبد الصبور، 2001).

يعتمد التقويم التكويني على نظام (CIPP) لعمليات التقويم التكويني، ويتضمن:

- 1- تقويم الإطار: وهو القيم والمعايير التربوية والأهداف التي يستند عليها المتعلم، حيث يتم فحص درجة تأثيرها على نتائج التعليم.
- 2- تقويم المدخلات: وتمثل عملية اتخاذ القرارات حول عملية التعليم، وتحديد الفعاليات والأنشطة المطلوبة والموارد لتنفيذها لضمان تحقق الأهداف.
- 3- تقويم العملية: تمثل المعلومات التوثيقية التي تعين على اتخاذ قرارات حول الممارسات اليومية المرتبطة بعملية التعليم والتعلم، حيث تساعد على تحسين ما يتم تنفيذه.
- 4- تقويم النتائج: تتم من خلال فحص الفارق بين الأهداف والمخرجات (النتائج)، لتحديد فعالية وتأثيرات التعليم (Stufflebeam, 2002).

التقويم البديل:

إن فكرة التقويم البديل تعتمد بشكل كبير على أن تعلم المتعلم وتقدمه الدراسي يمكن تقويمه بواسطة الأعمال والمهام التي تتطلب انشغالاً نشطاً، مثل: القيام بالتجارب الميدانية والبحث والتحري لحل المشكلات، فيعد التقويم البديل تحولاً من النظرة الانعكاسية للتعلم إلى النظرة البنائية والتي تجعل المتعلم ينجس في تجارب ذات معنى وقيمة له (الصراف، 2018). وتعتمد المملكة العربية السعودية التقويم البديل في المرحلة الابتدائية عن طريق تدوين المعلم المستمر للملاحظات حول مستوى أداء المتعلمين، ومدى تقدمهم في اكتساب المعارف والمهارات، وكذلك الصعوبات التي تواجه المتعلمين، من خلال أساليب تقويم حديثة مثل: تقويم الأداء، تقويم ملفات الأعمال، تقويم الأقران، التقويم الذاتي، بالإضافة إلى الاختبارات الشفوية والكتابية الصغيرة (العنزي، 2017).

تعددت التعاريف لمصطلح التقويم البديل، ومنها ما عرفه عسيري (2021): "توجه وفلسفة جديدة وعملية منظمة لتقويم جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية وتوظف مهارات التفكير لأداء مهام واقعية بأساليب متنوعة، مثل: ملفات الأعمال، والأنشطة الصفية، والبحوث والتقارير، والتجارب العلمية، والواجبات المنزلية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وخرائط المفاهيم، وغيرها" (ص303).

خصائص التقويم البديل:

- أ. الموضوعية: والتي تعني عدم التأثر بالعوامل الذاتية أو الشخصية للطالب عند التقويم من القائمين عليه.
- ب. الاستمرارية: وتعني ملازمة التقويم لجميع خطوات ومراحل العملية التعليمية، حيث يبدأ معها ولا ينتهي إلا بنهايتها.

ت. الشمولية: يقصد بها أن يشمل التقييم جميع نواحي شخصية التلميذ ومهاراته.
ث. الارتباط بالأهداف التعليمية: يعني أن ترتبط أنواع السلوك المتضمنة في الأهداف.
ج. الاقتصادية: وتعني أن يراعى قدر الإمكان في تقييم المتعلمين الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة.
ح. العلمية: وتعني أن تبنى عملية التقييم على أسس علمية؛ لتتوافر فيها شروط الصدق والثبات، بالإضافة إلى الموضوعية (فتح الله، 2016، كما ورد في الجعيد، 2022، ص11).

كما يضيف علام (2007، ص77) خصائص يتميز بها التقييم البديل:

- 1- يستند إلى توقعات موجزة للمواد الدراسية، أي أنه يستند إلى مستويات تربوية.
- 2- يتطلب انشاء استجابات ومهام أدائية واقعية.
- 3- يقوم بالتقييم المباشر للسلوك والأداء المرجو.
- 4- يستند إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن.
- 5- يعتمد على نظام التقييم القائم على المستويات.

ويستنتج مما سبق أن التقييم البديل ساهم في تحويل السياسة التعليمية من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقييم المتعدد الذي يهدف لقياس قدرات متعددة بدلاً من التركيز على القدرات المعرفية للمتعلم، فهو تقييم متكامل يهدف لقياس ما هو أكثر فائدة بدلاً من قياس ما يسهل قياسه.

استراتيجيات التقييم البديل:

ذكرت مرزوق (2019، ص332-336) عددًا من استراتيجيات التقييم البديل:

أ. استراتيجية التقييم المعتمد على الأداء: حيث تتيح هذه الاستراتيجية للمتعلمين توظيف المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية جديدة ومحاكيه للواقع.

ب. استراتيجية التقييم بالفلم والورقة: وهي عبارة عن أدوات معدة بإحكام وتعد الاختبارات بأنواعها عماد هذه الاستراتيجية، وتكمن أهميتها في تعريف المعلم بمواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين.

ت. استراتيجية الملاحظة: من أنواع التقييم النوعي، وتهدف هذه الاستراتيجية لتدوين سلوك الطالب بهدف التعرف على ميولهم واتجاهاتهم واهتماماتهم وتفاعلهم الاجتماعي مع بعضهم البعض، بغرض الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم وتقييم مهاراتهم، وتنقسم إلى: (الملاحظة التلقائية – الملاحظة المنظمة).

ث. استراتيجية التقييم بالتواصل: تعتمد على جمع المعلومات عبر ارسال واستقبال الأفكار، بغرض معرفة التقدم الذي حققه المتعلم بالإضافة الى معرفة طريقة تفكيره واسلوبه في حل المشكلات.

ج. استراتيجية مراجعة الذات: والتي تقوم على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، من خلال تقييم ما تعلمه المتعلم عن طريق التأمل بالخبرة السابقة.

ويتضح من هذه الاستراتيجيات أن للمعلمة وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة دور أساسي في التقييم البديل، عن طريق اعداد وتوظيف الاستراتيجيات اللازمة والملائمة لتقويم خبرات الأطفال في مجالاتها الثلاث (المعرفي، والمهاري، والوجداني)، ويكون ذلك بناءً على طبيعة المحتوى التعليمي والأهداف التعليمية، وتعد المعلمة المسؤولة عن التخطيط والتصميم لهذه الاستراتيجيات، كما أنها المسؤولة عن تصميم أداة التقييم المناسبة للاستراتيجية المختارة.

أدوات التقييم البديل:

- 1- قوائم الرصد \ الشطب.
- 2- سلالم التقدير.
- 3- سلالم التقدير اللفظي.
- 4- سجل وصف سير التعلم.
- 5- السجل القصصي (مرزوق، 2019).

مميزات التقييم البديل:

يذكر حسين (2013) أن التقييم البديل يتميز بأنه يعمل على تنشيط المتعلم وتحفيزه للإنجاز، كما يعمل على التقليل من قلق الاختبار، ويساهم في تعزيز مفهوم الذات لدى المتعلم، كما أنه يمكن استخدامه مع كافة الطلاب بشتى أعمارهم وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية ومستوى قدراتهم العقلية، وكذلك يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والتعلم، ويساهم في تنمية مهارات التعاون بين المتعلمين، كما يحقق مبدأ التقييم المستمر للمتعلم.

كما أن التقييم البديل يساعد المعلم على ابتكار أدواته وطرقه الخاصة للتقويم؛ لأن دور المعلم يكمن في أن يساعد المتعلمين على أن يتحملوا مسؤولية تعلمهم، وللتقويم البديل أيضاً دور في إعطاء أولياء الأمور أدواراً أكثر في عملية التقويم، حيث إنهم المرجع الذي يوفر للمعلمين المعلومات التي تهمهم في تقويم المتعلمين.

معوقات تطبيق التقييم البديل:

لما يتسم به التقييم البديل من حداثة وطبيعة معقدة إلى حد ما؛ يواجه تطبيقه عدداً من المشكلات والعقبات، نذكر منها ما أشار إليه فتح الله (2016):

- أ. عدم تقبل بعض المعلمين لترك التقييم التقليدي، لينتقلوا لنوع جديد من التقويم.
- ب. ارتفاع تكلفة التقييم البديل الاقتصادية.
- ت. صعوبة إدارة الصف الدراسي نظراً لما يحويه من أعداد كثيرة من الطلاب.
- ث. يستغرق وقتاً أطول من التقييم التقليدي.
- ج. عدم المام بعض المعلمين بإجراءات التقييم البديل (ص220).

وبناءً لما سبق فإن استراتيجيات التقييم الحديثة قد تكون ملائمة لخصائص الأطفال المختلفة والتي تعد أساساً في تخطيط مناهج وتقويم الأطفال.

ولأن مرحلة الطفولة تعد القاعدة التي يُبنى عليها مستقبل الشعوب، كما تعد من أهم المراحل النمائية تأثيراً في تشكيل شخصية الطفل المستقبلية، ففيها تتكون المفاهيم الأساسية، ويبدى فيها الطفل مرونة وقابلية لاستقبال الخبرات، وتخزين المعلومات واكتساب المهارات المعرفية والاجتماعية، كما يبدأ في هذه المرحلة تكوين الضمير، وتشكل لدى الطفل الميول والاتجاهات بصورة تتحدد فيها سلوك الطفل مع البيئة والأفراد المحيطين به، وبذلك اهتمت دول العالم بتوفير أفضل الظروف الملائمة للأطفال؛ ليتمكنوا من النمو في اطار يسمح لهم بالنضج وتوسيع مداركهم مما يهيئهم لتنشئة سليمة (كامل، 2021، ص378).

ونعني هنا بالمعرفة بخصائص الأطفال ليس على الصعيد المعرفي والعقلي فقط، بل المعرفة بكافة جوانب نمو الطفل الجسمية والانفعالية والاجتماعية، والتي تتيح لنا أن نرقى بالطفل لأعلى مستوى ممكن من التوافق والتكيف، وأن يحظى بطفولة متكاملة سوية.

2.2. الدراسات السابقة:

حظيت أساليب التقويم الحديثة باهتمام العديد من الباحثين على المستويين العالمي والعربي، وفيما يلي عرض للدراسات التي تناولت موضوعات ذات صلة بموضوع الدراسة من خلال محورين: الدراسات العربية والدراسات الأجنبية وسيتم ترتيبها من الأقدم للأحدث:

1.2.2. دراسات عربية ذات صلة بموضوع الدراسة:

1- هدفت دراسة الديحاني (2019) إلى التعرف على معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء متغيري الجنس، وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، على عينة قوامها (190) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في الكويت ككل جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة بالمرحلة الأولى، فيما جاءت المعوقات المرتبطة بالمعلم بالمرتبة الثانية، والمعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي جاءت بالمرتبة الثالثة، بينما المعوقات المرتبطة بالموجة التربوي والإدارة المدرسية جاءت بالمرتبة الأخيرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين ومديري المدارس والموجهين التربويين على توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

2- هدفت دراسة باشيوة (2021) إلى التعرف على مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي في ولاية سطيف لاستراتيجيات التقويم الحديثة من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد أداة من (35) فقرة موزعة على ستة مجالات، على عينة قوامها (85) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمو المدارس الابتدائية يستخدمون استراتيجيات التقويم الحديثة بدرجة كبيرة، حيث كانت استراتيجيات التواصل أولاً، تليها استراتيجية تقويم الأقران، ثم استراتيجيات التقويم القائم على الأداء، ثم استراتيجيات الورقة والقلم، ثم استراتيجيات الملاحظة وأخيراً استراتيجية التقويم الذاتي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على اعتماد استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة لتقويم التلاميذ.

3- هدفت دراسة الجعيد (2022) إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم التربوي البديل في المرحلة الابتدائية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد أداة تكونت من (30) فقرة موزعة على أربع مجالات، على عينة قوامها (73) معلمة علوم في المدارس الابتدائية لإدارة التعليم بالطائف، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم التربوي البديل في المرحلة الابتدائية قد جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث حول (واقع استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم) باختلاف المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث حول (واقع استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم) تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح من توجد لديهن تلك الدورات. وقد أوصت الدراسة بالعمل على توفير برامج التدريب للمعلمات في أساليب التقويم التربوي البديل.

4- هدفت دراسة الحارثي (2022) إلى التعرف على آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية بمحافظة جدة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعداد أداة تكونت من (15) فقرة، على عينة قوامها (107) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني جاء بدرجة مرتفعة. وقد أوصت الدراسة على العمل على اصدار أدلة ارشادية توضح كيفية استخدام وتطوير أساليب القياس التكويني، التي يجد فيها المعلمون صعوبة كتطوير مصفوفات التقويم.

2.2.2. دراسات أجنبية ذات صلة بموضوع الدراسة:

5- هدفت دراسة دي سام لازارو (de Sam Lazaro, 2017) إلى استكشاف ممارسات التقويم الحديثة المستخدمة في الطفولة المبكرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة وتطبيقها على عينة قوامها (48) من مقدمي الرعاية في إحدى ولايات الوسط الأمريكي. وقد أظهرت النتائج إلى أن مقدمي الرعاية لأطفال الروضة يستخدمون استراتيجيات التقويم الحديثة بدرجة مرتفعة، خاصة في عملية تحديد الأهلية للأطفال الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم استراتيجيات التقويم الحديثة المستخدمة هي استراتيجيات التقويم الأصيل، كما أفاد الممارسون باستخدام معلومات التقويم الأصيل بدلاً من البيانات المعيارية لاستنباط الاحتياجات التنموية فيما يقرب من 80% من الأطفال الذين تم تقييمهم.

6- هدفت دراسة نيلسون (Nelson, 2020) إلى جمع وتحليل الدراسات السابقة التي حللت آثار استخدام التقويم الحديثة لدعم فهم المعلمين لمجالات نمو الطفل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج التحليل البعدي لمحتوى الدراسات. وتطبيق أداة استمارة تحليل المحتوى لجمع البيانات. على عينة قوامها (20) دراسة سابقة من الدراسات التي اهتمت بالموضوع. وقد أظهرت النتائج إلى أن استخدام التقويم الحديثة يساعد على فهم معلمي الطفولة المبكرة لنمو الطفل، كما أشارت الدراسات إلى أن التكامل بين استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة وخاصة التقويم الأصيل واستخدام مدخل التعلم عن طريق اللعب أدى إلى تحقيق نتائج تعلم فعالة لأطفال الطفولة المبكرة.

7- هدفت دراسة اكوريد (Akorede, 2021) إلى استقصاء مستوى معرفة معلمي مرحلة ما قبل المدرسة واستخدامهم لاستراتيجيات التقويم الحديثة في منطقة كوارا بنيجيريا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تطبيق أداة اختبار معرفة المعلمين بالتقويم الحديثة (TTKAA) على عينة قوامها (200) معلم لمرحلة ما قبل المدرسة بنيجيريا. وقد أظهرت النتائج أن استخدام معلمي الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة جاء بمستوى مرتفع، وأن أكثر استراتيجيات التقويم الحديثة المستخدمة هي التقويم الأصيل. كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق كبير في معرفة معلمي مرحلة ما قبل المدرسة باستراتيجيات التقويم الحديثة على أساس الجنس ونوع المدرسة والتخصص.

8- هدفت دراسة غوريلا وفان درين وكوهرسون (Guarrella, van Driel, & Cohrsen, 2022) إلى التعرف على ممارسات التقويم الحديثة لدى معلمي الروضة في مجال التقويم، والتأثيرات على هذه الممارسات، أثناء تنفيذ مجموعة من الخبرات العلمية المرححة في الرعاية النهارية الطويلة وبيئات ما قبل المدرسة في الإقليم الشمالي، أستراليا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج دراسة الحالة المتعددة، وقد تم تعريف المعلمين بألعاب العلوم لمرحلة ما قبل المدرسة وتم دعمهم لتطبيق أداة تقييم مصممة لمراقبة وتطوير مهارات العملية العلمية. وتم عمل المقابلات شبه المنظمة من ثلاث حالات بشكل موضوعي كأداة لجمع البيانات. تم تطبيق المقابلة على عينة قوامها (8) معلمات للروضة بأستراليا.

وقد أظهرت النتائج إلى أنه على الرغم من وجود أدوات محددة لدعم استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة من أجل التعلم، فقد تم تطبيق تلك الاستراتيجيات بشكل غير متسق. أظهر التحليل الموضوعي للمقابلات شبه المنظمة أن استخدام معلمي الروضة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تأثرت بالتأثيرات السياقية والاستجابات العاطفية وممارسة التدريس.

3.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة لازورا (de Sam Lazaro, 2017)، ودراسة الجعيد (2022) ودراسة الحارثي (2022) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة كدراسة الديحاني (2019) ودراسة باشيوة (2021) وغيرهم، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استهداف معلمات الطفولة المبكرة كعينة للدراسة كدراسة أكورد (Akorede, 2021) ودراسة نيلسون (Nelson, 2020) وغيرهم.

واختلفت الدراسة الحالية مع أهداف الدراسات السابقة، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة وحددت هذه الاستراتيجيات في: (التقويم التكويني، التقويم الواقعي، التقويم البديل)، بينما هدفت دراسة الديحاني (2019) إلى معرفة معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، وهدفت دراسة باشيوة (2021) إلى معرفة مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الحديثة، وهدفت دراسة الجعيد (2022) إلى واقع ممارسة معلمات العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل، وهدفت دراسة الحارثي (2022) إلى التعرف على آراء معلمي اللغة العربية في استخدام أساليب القياس التكويني، وهدفت دراسة دي سام لازارو (de Sam Lazaro, 2017) إلى استكشاف ممارسات التقويم الحديثة المستخدمة في الطفولة المبكرة، وهدفت دراسة نيلسون (Nelson, 2020) إلى جمع وتحليل الدراسات السابقة التي حللت آثار استخدام التقويم الحديثة لدعم فهم المعلمين لمجالات نمو الطفل، وهدفت دراسة أكورد (Akorede, 2021) إلى استقصاء مستوى معرفة معلمي مرحلة ما قبل المدرسة واستخدامهم لاستراتيجيات التقويم الحديثة في منطقة كوارا بنيجيريا، وهدفت دراسة غوريلا وفان درين وكوهرسون (Guarrella, van Driel, & Cohrssen, 2022) إلى التعرف على ممارسات التقويم الحديثة لدى معلمي الروضة في مجال التقويم، والتأثيرات على هذه الممارسات، أثناء تنفيذ مجموعة من الخبرات العلمية المرححة في الرعاية النهارية الطويلة وبيئات ما قبل المدرسة. كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الديحاني (2019) ودراسة باشيوة (2021) ودراسة نيلسون (Nelson, 2020) ودراسة أكورد (Akorede, 2021) ودراسة غوريلا وفان درين وكوهرسون (Guarrella, van Driel, & Cohrssen, 2022) من حيث منهج الدراسة، حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة نيلسون (Nelson, 2020) ودراسة أكورد (Akorede, 2021) ودراسة غوريلا وفان درين وكوهرسون (Guarrella, van Driel, & Cohrssen, 2022) في أداة الدراسة المستخدمة، حيث استخدمت الدراسة الحالية أداة الاستبانة. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تعد الدراسة الأولى من نوعها - على حد علم الباحثة - التي تناولت موضوع واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للملكة العربية السعودية.

4.2.2. أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

- 1- تشكيل تصور شامل عن موضوع الدراسة الحالية.
- 2- بناء الإطار النظري للدراسة الحالية واثراؤه.
- 3- الإفادة من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة المناسب، واعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية.
- 4- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها في تفسير نتائج الدراسة الحالية.
- 5- الإفادة من المراجع العلمية التي استندت إليها الدراسات السابقة.

3. منهجية الدراسة

يتناول هذا الفصل إلى الطريقة والإجراءات التي قامت بها، ويتألف هذا الفصل من المنهجية المتبعة في الدراسة والمجتمع الذي طبقت فيه الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وكيفية بنائها وتصميمها، كما تنطرق إلى الإجراءات التي قامت بها للتحقق من مدى صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبيان).

1.3. منهج الدراسة:

من أجل التعرف على واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لجمع البيانات وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة، ويعرف العساف (2019) المنهج الوصفي المسحي: بأنه المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً (ص211).

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

1.2.3. المجتمع:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية وبلغ عددهم (606) معلمة حسب سجلات ادارة التعليم للعام (1443 /1444) هـ/ الموافق (2022م).

2.2.3. العينة:

العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (30) معلمة طفولة مبكرة من خارج عينة الدراسة وذلك للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.

عينة الدراسة: استخدمت الباحثة أسلوب العينة الميسرة (المتاحة) حيث تم عمل رابط الكتروني لأداة الدراسة بعد تحكيما واعدادها في صورتها النهائية وتعميمها على الفئة المستهدفة (معلمات الطفولة المبكرة مدينة سكاكا - الجوف) وبعد تحديد مدة الاستجابات المتمثلة (14) يوم لاستقبال الردود وبلغ عددهم (201) معلمة وبنسبة (33.2%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية المستخدمة في الدراسة الحالية.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
المؤهل العلمي	دبلوم	45	22.4
	بكالوريوس	116	57.7
	دراسات عليا	40	19.9
التخصص	رياض أطفال	89	44.3
	أخرى	112	55.7
الخبرة	أقل من (5) سنوات	76	37.8
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	42	20.9
	(10) سنوات فأكثر	83	41.3
الاجمالي		201	100

3.3. أداة الدراسة:

بعد الرجوع الى الادب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، قامت الباحثة ببناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (33) عبارة وفقا لسلم التقدير الخماسي لدرجة الموافقة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتأخذ القيم على التوالي (5، 4، 3، 2، 1)، ووزعت العبارات على (3) محاور أساسية:

- واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي (12) عبارة.
- واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني (10) عبارات.
- واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل (11) عبارة.

أولاً: صدق الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال:

أ - الصدق الظاهري (المحكمين):

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من أصحاب الخبرة والاختصاص ومعلمات الطفولة المبكرة وبلغ عددهم (7) محكمين، وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة عبارات جديدة، أو حذف أو تعديل العبارات غير المناسبة ووضع العبارات في المجال المنتمية له، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة وخلوها من الأخطاء اللغوية والمطبعية، وتكونت النسخة النهائية للاستبانة بعد التعديل من (33) عبارة.

ب - صدق الاتساق:

للتحقق من صدق الاتساق طبقت الباحثة أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة (30) معلمة وتم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والدرجة الكلية للمحور المنتمية له، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والدرجة الكلية للمحور المنتمية له (ن = 30)

العبرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	العبرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	العبرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي			المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني			المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل		
1	.687**	.000	1	.786**	.000	1	.471**	.009
2	.723**	.000	2	.715**	.000	2	.797**	.000
3	.831**	.000	3	.680**	.000	3	.676**	.000
4	.779**	.000	4	.781**	.000	4	.736**	.000
5	.562**	.001	5	.754**	.000	5	.672**	.000
6	.741**	.000	6	.686**	.000	6	.640**	.000
7	.718**	.000	7	.872**	.000	7	.724**	.000
8	.809**	.000	8	.821**	.000	8	.674**	.000
9	.753**	.000	9	.621**	.000	9	.619**	.000
10	.739**	.000	10	.824**	.000	10	.716**	.000
11	.768**	.000				11	.714**	.000
12	.713**	.000						

** دالة احصائية عند (0.01).

يبين الجدول (2) ان معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والدرجة الكلية للمحور المنتمية له دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات مع الدرجة الكلية للمحور بين (**0.471 - **0.872)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.009 - 0.00) وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

كما تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمحاور واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة مع الدرجة الكلية للأداة والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمحاور واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والدرجة الكلية للأداة (ن = 30)

م	المحور	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	.890**	.000
2	المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	.942**	.000
3	المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل	.916**	.000

يبين الجدول (3) ان معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمحاور واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والدرجة الكلية للأداة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (**0.890 - **0.942)، وبمستويات دلالة (0.00) وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05). وبذلك تحققت الباحثة من صدق أداة الدراسة.

ثانياً: ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة طفولة مبكرة واحتساب معامل الثبات على المحاور واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة وعلى الدرجة الكلية والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4) معاملات الثبات الفا كرونباخ لمحاور واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة وعلى الدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	12	0.92
2	المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	10	0.91
3	المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل	11	0.88
	الدرجة الكلية	33	0.95

أظهر الجدول (4) أن معامل الثبات الفا كرونباخ للدرجة الكلية واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقييم الحديثة بلغ (0.95)، كما تراوحت معاملات الثبات على المحاور بين (0.88 – 0.92) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة للدراسة وبذلك تحققت الباحثة من ثبات أداة الدراسة.

4.3. المعالجة الإحصائية:

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) نسخة (23) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق

- كرونباخ الفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للإجابة عن الاسئلة (1 – 4):

1- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقييم الحديثة؟

2- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي؟

3- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني؟

4- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل؟

وتم اعتماد التدرج الآتي لدرجة تحقق عبارات ومحاور أداة الدراسة لتحديد درجة الموافقة بالاعتماد على معادلة المدى

وفق الجدول (5):

جدول (5) معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقا لسلم ليكرت الخماسي

مستوى الموافقة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
المتوسط الحسابي	من 1 إلى 1,80	أكبر من 1,80 إلى 2,60	أكبر من 2,60 إلى 3,40	أكبر من 3,40 إلى 4,20	أكبر من 4,20 إلى 5,00

كما تم اختبار (ت) للعينات المستقلة (متغير التخصص)، تحليل التباين الاحادي (متغير المؤهل، متغير الخبرة) للإجابة عن السؤال الخامس هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقييم الحديثة تعزى لمتغيرات التخصص، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة؟

4. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تتناول الباحثة في هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة، وذلك عن طريق عرض إجابات أفراد العينة عن تساؤلات الدراسة، ومناقشة هذه النتائج وفق المنهجية العلمية، عن طريق قراءة التحليل الإحصائي للقيم، وفيما يأتي عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها.

1.4. نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة

م	الرتبة	المحور	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	2	المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	4.33	.454	كبيرة جدا
2	3	المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	4.27	.507	كبيرة جدا
3	1	المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل	4.34	.497	كبيرة جدا
		الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة	4.32	.446	كبيرة جدا

بين الجدول (6) ان الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة جاءت بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.32) وبانحراف معياري (0.446)، وجاء المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.34) وبانحراف معياري (0.497) وبدرجة كبيرة جدا، تلاه في المرتبة الثانية وبدرجة كبيرة جدا المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي بمتوسط حسابي (4.33) وبانحراف معياري (0.454)، وجاء المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني بالمرتبة الثالثة والاخيرة بمتوسط حسابي (4.27) وبانحراف معياري (0.507) وبدرجة كبيرة جدا.

وتفسر هذه النتيجة بمدى اهتمام معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية بتطبيق أساليب واستراتيجيات التقويم الحديثة؛ وذلك نظرًا للتحويلات الجوهرية في الفكر التربوي، والمناداة بضرورة اخراج التقويم عن مفهومه التقليدي، وانتقال السلطة من المعلم إلى المتعلم حيث أصبح من الضروري أن يساعد المعلم طلبته في تنمية قدرتهم في التفكير وزيادة ثقتهم في قدرتهم كما ذكرت مرزوق (2019)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باشوية (2021) والتي أشارت إلى أن معلمو المدارس الابتدائية يستخدمون استراتيجيات التقويم الحديثة بدرجة كبيرة، وقد أشارت النتائج بأن ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل جاءت في المرتبة الأولى؛ وقد تعزو الباحثة ذلك لأنه يتطلب انشغالاً نشطاً مثل البحث والتحري أثناء عملية التقويم، مما يجعله يتلاءم مع خصائص الأطفال في هذه المرحلة ويرضي فضولهم.

وعلى الرغم من أن ممارسة التقييم التكويني جاءت في المرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة مرتفعة؛ وقد تعزو الباحثة ذلك لأن التقييم التكويني ينفذ أثناء سير الحصة الدراسية.

2.4. نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقييم الواقعي؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقييم الواقعي، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقييم الواقعي

م	الرتبة	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	1	أشجع الأطفال أثناء تقييمهم على الانغماس في المهمة التعليمية ذات القيمة.	4.67	.523	كبيرة جدا
2	6	أجعل التقييم كنشاطات تعلم بدلاً من الاختبارات.	4.42	.698	كبيرة جدا
3	2	أعطي للأطفال فرصة ليعبروا عن رأيهم الشخصي أثناء عملية التقييم.	4.61	.608	كبيرة جدا
4	10	أهتم بأن يعكس الأطفال أفكار المنهج كما هي.	4.07	.854	كبيرة
5	5	أجمع المعلومات عن مدى تقدم الأطفال من خلال أساليب التواصل المختلفة كالمناقشة والحوار والمقابلة.	4.43	.613	كبيرة جدا
6	3	أحرص على تقييم مهارات المتعلمين المختلفة (المعرفية، المهارية، الوجدانية...).	4.49	.601	كبيرة جدا
7	8	أستخدم أدوات تقييم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصيات الأطفال، مثل: (اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، المشروعات... الخ).	4.33	.749	كبيرة جدا
8	11	أضع الأطفال في موقف من التحديات الحقيقية لاكتشاف نقاط الضعف لديهم.	4.04	.937	كبيرة
9	9	أضع الأطفال في خبرات تتطلب توظيف مهارات التفكير العليا مثل: (الافتراض، التصنيف، الدمج، المقارنة... الخ) أثناء عمليات التقييم.	4.26	.809	كبيرة جدا
10	4	أنوع بين تقييم المجموعات والتقييم الفردي.	4.44	.660	كبيرة جدا
11	12	أقوم بعمل المقارنات بين نتائج الأطفال بعد الانتهاء من عملية التقييم.	3.84	1.093	كبيرة

كبيرة جدا	.697	4.41	أشجع الأطفال على مقارنة نتائجهم الحالية مع نتائجهم السابقة لمعرفة مدى تقدمهم الدراسي.	7	12
كبيرة جدا	.454	4.33	الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي		

يبين الجدول (7) ان الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية للتقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.33) وبانحراف معياري (0.454)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على العبارات بين (3.84 – 4.67)، اذ جاءت العبارة (1) " أشجع الأطفال أثناء تقويمهم على الانغماس في المهمة التعليمية ذات القيمة" بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.67) وبانحراف معياري (0.523) وبدرجة كبيرة جدا، وقد تعزو الباحثة ذلك لحرص المعلمة على إظهار معرفة الأطفال وقدراتهم بطرق متنوعة بالطريقة التي يفضلها الأطفال، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الديحاني (2019) والتي أشارت إلى أن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في الكويت ككل جاءت بدرجة مرتفعة، تلتها في المرتبة الثانية العبارة (3) " أعطي للأطفال فرصة ليعبروا عن رأيهم الشخصي أثناء عملية التقويم" بمتوسط حسابي (4.61) وبانحراف معياري (0.608) وبدرجة كبيرة جدا، وجاءت العبارة (6) " أحرص على تقويم مهارات المتعلمين المختلفة (المعرفية، المهارية، الوجدانية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.49) وبانحراف معياري (0.601) وبدرجة كبيرة جدا.

بينما جاءت العبارة (11) " أقوم بعمل المقارنات بين نتائج الأطفال بعد الانتهاء من عملية التقويم" بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.84) وبانحراف معياري (1.093) وبدرجة كبيرة، وعلى الرغم من أن استراتيجيات التقويم الواقعي لا تشجع على عمل المقارنات بين نتائج الأطفال إلا أنها جاءت بدرجة كبيرة، وقد تعزو الباحثة ذلك لرغبة المعلمة بمعرفة عدد المتعثرين لديها من الأطفال مقارنةً بالمتقدمين حرصاً منها على معالجة نقاط الضعف لدى المتعثرين، كما جاءت العبارة (8) " أضع الأطفال في موقف من التحديات الحقيقية لاكتشاف نقاط الضعف لديهم" بالمرتبة قبل الاخيرة بمتوسط حسابي (4.04) وبانحراف معياري (0.937) وبدرجة كبيرة.

3.4. نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني

م	الرتبة	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	5	أنفذ عمليات التقويم أثناء سير الحصة الدراسية.	4.28	.724	كبيرة جدا
2	7	أحرص أن يكون الغرض من عملية التقويم التعرف	4.23	.699	كبيرة جدا

			بشكل فوري على درجة تحقق الأهداف التعليمية التعليمية.		
كبيرة جدا	.678	4.25	أنفذ عملية تقويم لممارساتي التعليمية.	6	3
كبيرة	.880	4.14	أعالج تعثر الأطفال بعد الانتهاء من عملية التقويم مباشرة.	9	4
كبيرة جدا	.699	4.35	أطرح الأسئلة المفتوحة تتطلب الإجابة عنها مهارات التحليل والتركيب لقياس مستوى استيعاب الأطفال للدرس.	3	5
كبيرة جدا	.548	4.53	أنفذ مسابقات تثير التفاعل لدى الأطفال للتأكد من تحقق الأهداف.	1	6
كبيرة	.816	4.20	أكلف الأطفال بالتلخيص الشفهي لما تعلموه في نهاية الدرس.	8	7
كبيرة جدا	.672	4.33	أشجع الأطفال طرح أسئلة على بعضهم البعض في نهاية الحصة الدراسية لأتعرف على مدى فهمهم للدرس.	4	8
كبيرة	.876	4.02	أناقش الأطفال بخلاصات خاطئة نهاية الدرس للتعرف على ردود أفعالهم.	10	9
كبيرة جدا	.618	4.40	أراقب الأطفال في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات.	2	10
كبيرة جدا	.507	4.27	الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني		

يبين الجدول (8) ان الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية للتقويم التكويني جاء بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.27) وبانحراف معياري (0.507)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على العبارات بين (4.02 – 4.53) وجاءت العبارة (6) " أنفذ مسابقات تثير التفاعل لدى الأطفال للتأكد من تحقق الأهداف" بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.53) وبانحراف معياري (0.548) وبدرجة كبيرة جدا، وقد تعزو الباحثة ذلك لما للمسابقات من قدرة على استثارة اهتمام الأطفال واستدعاء حماسهم فيلجأ لها الكثير المعلمات للتأكد من درجة تحقق أهداف الدرس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحارثي (2022) والتي أشارت إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني جاء بدرجة مرتفعة، تلتها في المرتبة الثانية العبارة (10) أراقب الأطفال في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات" بمتوسط (4.40) وبانحراف معياري (0.618) وبدرجة كبيرة جدا.

بينما جاءت العبارة (9) أناقش الأطفال بخلاصات خاطئة نهاية الدرس للتعرف على ردود أفعالهم بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (0.876) وبدرجة كبيرة، وعلى الرغم من أنها جاءت بالمرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة كبيرة وقد تعزو الباحثة ذلك لما لهذه الطريقة من دور في تحسين عمليتي التعليم والتعلم عن طريقة مناقشة

المتعلمين لهذه المفاهيم والخلاصات داخل الصف، وفي المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) أعالج تعثر الأطفال بعد الانتهاء من عملية التقويم مباشرة" بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.880) وبدرجة كبيرة.

4.4. نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل

م	الرتبة	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	11	أكلف الأطفال بمهام تتطلب انشغالا نشطا مثل البحث والتحري أثناء عملية التقويم.	4.09	.936	كبيرة
2	10	أضع الأطفال في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع لأرصد استجاباتهم فيها أثناء عملية التقويم.	4.28	.683	كبيرة جدا
3	7	أهتم بالمهارات التي يسهل قياسها عند الأطفال أثناء عملية التقويم مثل مهارات الاستذكار.	4.34	.629	كبيرة جدا
4	4	أهتم بقياس اتجاهات وميول الأطفال أثناء عملية التقويم.	4.39	.590	كبيرة جدا
5	9	أحرص على ممارسة التقويم الدائم للأطفال.	4.30	.749	كبيرة جدا
6	3	أستخدم أساليب (التقديم، المحاكاة، العرض التوضيحي، لعب الأدوار) أثناء عملية التقويم.	4.40	.623	كبيرة جدا
7	2	أتواصل مع الأطفال وأحاورهم لمعرفة أسلوبهم في حل المشكلات.	4.42	.620	كبيرة جدا
8	5	أوجه تساؤلات تساعد الأطفال على التأمل الذاتي لأدائهم وأعمالهم.	4.37	.643	كبيرة جدا
9	8	أكلف الأطفال بالتعبير كتابيا حول أشياء قرأوها أو شاهدوها أو تعلموها لغرض التقويم.	4.31	.669	كبيرة جدا
10	1	أشجع الأطفال على تقويم أدائهم وفق معايير واضحة.	4.54	.566	كبيرة جدا
11	6	أحرص على حفظ وتوثيق جميع أعمال الطفل بالملف الخاص به.	4.36	.584	كبيرة جدا
		الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل	4.34	.497	كبيرة جدا

يبين الجدول (9) ان الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية للتقويم البديل جاء بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.34) وبانحراف معياري (0.497)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على الفقرات بين (4.09 – 4.54)، وجاءت العبارة (10) أشجع الأطفال على تقويم أدايم وفق معايير واضحة بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.54) وبانحراف معياري (0.566) وبدرجة كبيرة جدا، وقد تعزو الباحثة ذلك لتطبيق المعلمات لشروط التقويم البديل والتي ينص أحدها على (العلمية) وتعني أن تبني عملية التقويم على أسس علمية؛ لتتوافر فيها شروط الصدق والثبات، بالإضافة إلى الموضوعية، تلتها العبارة (7) " أتواصل مع الأطفال وأحاورهم لمعرفة أسلوبهم في حل المشكلات بمتوسط حسابي (4.42) وبانحراف معياري (0.620) وبدرجة كبيرة جدا، بينما جاءت العبارة (1) أكلف الأطفال بمهام تتطلب انشغالا نشطا مثل البحث والتحري أثناء عملية التقويم" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.09) وبانحراف معياري (0.936) وبدرجة كبيرة، وبالرغم من أنها جاءت بالمرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة كبيرة، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى قدرتها على تحويل التقويم إلى نشاطات تعلم بدلاً من اختبارات، مما يساعد في تهيئة المناخ التعليمي المناسب داخل الصف، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الجعيد (2022) والتي أشارت إلى أن واقع استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم التربوي البديل في المرحلة الابتدائية قد جاءت بدرجة كبيرة.

وجاءت العبارة (2) أضع الأطفال في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع لأرصد استجاباتهم فيها أثناء عملية التقويم بالمرتبة قبل الاخيرة بمتوسط حسابي (4.28) وبانحراف معياري (0.683) وبدرجة كبيرة جدا.

5.4. نتائج السؤال الخامس والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغيرات التخصص، المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة؟

أولاً: التخصص

استخدمت الباحثة اختبارات لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير التخصص والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10) اختبارات لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	رياض أطفال	89	4.43	.493	2.716	199	.007
	أخرى	112	4.26	.407			
المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	رياض أطفال	89	4.37	.524	2.400	199	.017
	أخرى	112	4.20	.483			

.010	199	2.587	.543	4.44	89	رياض أطفال	المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل
			.444	4.26	112	أخرى	
.006	199	2.806	.490	4.42	89	رياض أطفال	الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة
			.392	4.24	112	أخرى	

أظهر الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير التخصص، على جميع المحاور وعلى الدرجة الكلية ولصالح تخصص رياض الأطفال حيث كانت مستوى الدلالة الإحصائية أقل من (0.05).

ثانياً: متغير المؤهل التعليمي

استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة ف لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير المؤهل التعليمي والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11) تحليل التباين الاحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير المؤهل

الدلالة الاحصائية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	
.432	.843	.174	2	.349	بين المجموعات	المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي
		.207	198	40.936	داخل المجموعات	
			200	41.284	الكلية	
.956	.045	.012	2	.024	بين المجموعات	المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني
		.260	198	51.470	داخل المجموعات	
			200	51.493	الكلية	
.818	.201	.050	2	.100	بين المجموعات	المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة
		.249	198	49.357	داخل المجموعات	

			200	49.457	الكلية	المبكرة للتقويم البديل
.780	.249	.050	2	.100	بين المجموعات	الدرجة الكلية لدرجة
		.200	198	39.601	داخل المجموعات	ممارسة معلمات الطفولة
			200	39.700	الكلية	المبكرة لاستراتيجيات
						التقويم الحديثة

أظهر الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير المؤهل، حيث كانت مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).

ثالثاً: متغير الخبرة

استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير الخبرة والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12) تحليل التباين الاحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير الخبرة

الدلالة الاحصائية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	
.007	5.105	1.012	2	2.025	بين المجموعات	المحور الأول: واقع ممارسة
		.198	198	39.260	داخل المجموعات	معلمة الطفولة المبكرة للتقويم
			200	41.284	الكلية	الواقعي
.011	4.643	1.153	2	2.307	بين المجموعات	المحور الثاني: مدى ممارسة
		.248	198	49.186	داخل المجموعات	معلمة الطفولة المبكرة للتقويم
			200	51.493	الكلية	التكويني
.068	2.724	.662	2	1.324	بين المجموعات	المحور الثالث: مدى ممارسة
		.243	198	48.133	داخل المجموعات	معلمة الطفولة المبكرة للتقويم
			200	49.457	الكلية	البديل
.009	4.820	.922	2	1.843	بين المجموعات	الدرجة الكلية لدرجة ممارسة

		191.	198	37.857	داخل المجموعات	معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة
			200	39.700	الكلي	

اظهر الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة على الدرجة الكلية وعلى جميع المحاور باستثناء المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل لم تظهر فروق حسب متغير الخبرة، اما على الدرجة الكلية وعلى المحورين الاول والثاني اظهر الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث كانت مستوى الدلالة الإحصائية أقل من (0.05).

ولبيان الفروق الدالة احصائيا تم استخدام المقارنات البعدية باستخدام شيفيه والجدول (13) يبين ذلك:

جدول (13) المقارنات البعدية شيفيه للفروق الدالة احصائيا لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير الخبرة

المحور	(I) الخبرة	(J) الخبرة	فرق المتوسطات	الدلالة الاحصائية
المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	أقل من (5) سنوات	(10) سنوات فأكثر	-.225*	.007
المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	أقل من (5) سنوات	(10) سنوات فأكثر	-.240*	.011
الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة	أقل من (5) سنوات	(10) سنوات فأكثر	-.215*	.009

اظهر الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير الخبرة تعزى لمتغير الخبرة بين من خبرتهم أقل من (5) سنوات وبين من خبرتهم (10) سنوات فأكثر ولصالح من خبرتهم (10) سنوات فأكثر.

وقد تعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تخصص رياض الأطفال ولصالح من خبرتهم (10) سنوات فأكثر؛ لما تتميز به غالبية معلمات رياض الأطفال من معرفة وإلمام بخصائص الأطفال النمائية المختلفة وما يناسبها من أساليب واستراتيجيات تقويم وقد تكتسب المزيد من هذه المعرفة مع تزايد سنوات الخبرة،

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غوريلا وفان درين وكوهرسون (Guarrella, van Driel, & Cohrsen, 2022) التي أشارت إلى أنه على الرغم من وجود أدوات محددة لدعم استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة من أجل التعلم، فقد تم تطبيق تلك الاستراتيجيات بشكل غير متسق. أظهر التحليل الموضوعي للمقابلات شبه المنظمة أن استخدام معلمي الروضة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تأثرت بالتأثيرات السياقية والاستجابات العاطفية وممارسة التدريس.

6.4. المقترحات والتوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

- 1- ضرورة استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة من قبل معلمات مرحلة الطفولة المبكرة خاصة.
- 2- الاهتمام بمعالجة نتائج التقويم الحديثة لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.
- 3- العمل على توفير برامج تدريب في أساليب التقويم الحديثة لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة.
- 4- التأكد من وصول دليل التقويم لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة في جميع المدارس والروضات، ومتابعة المعلمات في تنفيذه.
- 5- اجراء دراسات مستقبلية حول صعوبات استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

5. المراجع:

1.5. المراجع العربية:

- أبو دنيا، نادية عبده، عبد الباقي، سلوى محمد. (2020). *القياس والتقويم النفسي والتربوي للأطفال*. مكتبة المتنبى.
- باشبوة، حسين، و قشاو، خولة. (2021). واقع ممارسة أساتذة مدارس التعليم الابتدائي لولاية سطيف لاستراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في تنفيذ المقرر الدراسي. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية*، مج5، ع2، 71، 100 - مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1197230>
- برسوم، رفة مكرم مجلى. (2019). فاعلية التعلم باستخدام الفصول المقلوبة في تنمية مهارات إنتاج الرحلات المعرفية "للأطفال" عبر الويب لدى الطالبات "المعلمات" تخصص الطفولة المبكرة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، ع9، 1-45 - مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/988749>
- البرصان، إسماعيل سلامة، عبد الفتاح، فيصل أحمد، والرويس، عبد العزيز أحمد. (2015). الممارسات التقويمية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مركز النشر العلمي بجامعة البحرين*. 16(2)، 93-122.
- البشير، أكرم، برهم، أريج. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(1)، 241-270.
- البوسقي، موسي أحمد. (2019). المفهوم الحديث للمنهج في مرحلة رياض الأطفال. *مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى*، ع4، 224، 244 - مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1025710>

الجعيد، مي بنت عيد سفير، و الغامدي، ريم أحمد رمزي. (2022). واقع استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم التربوي
البدلي في المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطائف، الطائف. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1261965>

الحارثي، سارة عبدالله، و الحساني، سامر بن عبدالحميد حمود. (2022). استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس
التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة. مجلة التربية الخاصة
والتأهيل، مج13، ع47، 74، 113. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1241370>

دبوس، محمد، سويدان، رجاء، عساف، محمد. (2018). درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا للتقويم
الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (1)2، 76-110.
الديحاني، علي رفاعي. (2019). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في
دولة الكويت. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

الزبون، حابس سعد موسى. (2022). أثر استخدام البدائل المركبة في تقدير معالم فقرات ودالة معلومات الاختبارات بالاعتماد
على النموذج ثلاثي المعلمة في النظرية الحديثة في القياس. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، مج8، ع1، 987 -
1012. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1292537>

حسين، محمد. (2013). دراسات في القياس والتقويم النفسي والتربوي. المكتب الجامعي الحديث.
الزعيبي، أمجد أحمد شريف. (2020). درجة استخدام معلمي التاريخ في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديثة. مجلة العلوم
التربوية والنفسية، 4 (26)، 25-39.

الصراف، قاسم علي. (2018). القياس والتقويم في التربية والتعليم. دار الكتب.
الطوالبية، هادي محمد غالب، و اللبدى، نزار العمري. (2012). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في
الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديثة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج10، ع2، 11-34.
مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/127716>

عادل، محمد. (2003). مبادئ أساسية في القياس والتقويم. مركز عبادي.
العساف، صالح بن حمد. (2019). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.
عسيري، يوسف. (2020). واقع استخدام معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل في محافظة محائل عسير.
مجلة شباب الباحثين. 7، 296-337.

علام، صلاح الدين محمود. (2007). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
العنزي، ناير. (2017). درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر لأساليب التقويم البديل. مجلة البحث العلمي في
التربية. 18، 422-454.

عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. (ط4). دار الأمل للنشر والتوزيع.
العيسى، مطر بن أحمد. (2022). دراسة اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التقويم البنائي. مجلة القراءة والمعرفة، ع245،
289. 323. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1270414>

فتح الله، مندور عبد السلام. (2016). التقويم التربوي (ط3). دار النشر الدولي.

- فهيمي، فاروق، عبد الصبور، منى. (2001). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة. دار المعارف. قناوي، هدى محمد. (2014). الطفل تنشئته وحاجاته. مكتبة المتنبى.
- كشروء، علي. (2020). المنهاج التربوي التعليمي وآليات تقويمه. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج3، ع5، 437 - 451. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1085576>
- كامل، هناء عبد المنعم عطية. (2021). تصور مقترح لدور التخطيط التربوي في تنشئة طفل الروضة سياسيا في ضوء ميثاق حقوق الطفل العربي. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، مج3، ع5، 375 - 452. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1209196>
- المحسن، نور، القاضي، سبأ، أبو الروس، عادل. (2022). درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لكفايات توظيف التعلم المدمج في المدارس الحكومية بدولة قطر من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية، 2 (49)، 395-407. مجيد، سوسن شاكر. (2011). تطورات معاصرة في التقويم التربوي. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مرزوق، شادية محمد. (2019). القياس والتقويم في مرحلة الطفولة المبكرة. مكتبة الرشد.
- المساعيد، تركي فهد. (2017). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة عالم التربية، 18 (57)، 1-9. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/850859>
- موسى، زاهر صدقي محمد، وصالحه، محمد عمران. (2022). واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج30، ع3، 494 - 519. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1264981>
- ميثاق حقوق الطفل العربي. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، مج3، ع5، 375 - 452. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1209196>
- ناجي، حازم يحيى رزق، والحداد، حليلة علي صالح. (2022). دور القياس والتقويم في تحسين جودة التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع144، 139 - 160. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1319507>

2.5. المراجع الأجنبية:

- Akorede, Mujibat Atinuke. (2021). Pre-School Teachers' Knowledge and Utilization of Authentic Assessment in Kwara Central Senatorial District. Kwara State University (Nigeria) ProQuest Dissertations Publishing, 28776518.
- de Sam Lazaro, S. L. (2017). The importance of authentic assessments in eligibility determination for infants and toddlers. Journal of Early Intervention, 39(2), 88-105.
- Guarrella, C., van Driel, J., & Cohrssen, C. (2022). Toward assessment for playful learning in early childhood: Influences on teachers' science assessment practices. Journal of Research in Science Teaching.

- Nelson, M. (2020). How Can Play-based Learning with Authentic Assessment Practices Support Healthy Development in Preschool Classrooms? (Thesis, Concordia University, St. Paul). Retrieved from https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/30
- Keeley, P. (2016). Science Formative Assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning (2nd ed.). Corwin Press.
- Stufflebeam, Daniel. L. (2003). The CIPP model for Evaluation, International Handbook of Educational Evolution, P31-62. www Wolf, R.M. (1984). Evaluation in Education.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.2