مجلة العلوم التربوية، المجلد 29، العدد (3)، ص ص 379 - 408، 2017م/ 1439هـ (ردمد:7677 -1658)

درجة استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي

جاكاريجا كيتا[1]، ومحمد زيد بن إسماعيل[2]

جامعة السلطان زين العابدين في ماليزيا

(قدم للنشر في 05/ 09/ 1438هـ؛ وقبل للنشر في 19/ 01/ 1439هـ)

المستخلص: سعت هذه الدّراسة إلى الكشف عن درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي، والتّعرّف عمّا إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات استخدامهم استراتيجيات التَّقويم الواقعي تعزى لمتغيّر الخبرة، ونوع المؤهل العلمي. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحيّ معتمدَيْن على أداة الاستبانة، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلِّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في باماكو- مالي، البالغ عددهم (138) معلّمًا. أظهرت النّتائج أنَّ أكثر استراتيجيات التَّقويم الواقعي استخدامًا لدى معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجية التَّقويم بالقلم والورقة، وأقلّها استخدامًا لديهم استراتيجية مراجعة الذّات. وجاءت درجة استخدامهم استراتيجيات التَّقويم الواقعي ككلٍّ متوسطةً، بمتوسط عام (3.13). وكشفت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات مجتمع الدّراسة في درجات استخدامهم استراتيجيّتي التَّقويم المعتمد على الأداء، والتَّقويم بالتّواصل تعزى لمتغيّر الخبرة لصالح الذين خبرتهم من (5) إلى أقل من (10) سنوات، والذين خبرتهم من (15) سنة فأكثر. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين إجاباتهم في درجات استخدامهم استراتيجيات التَّقويم الواقعي تعزى لمتغيّر نوع المؤهّل إلا في استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء لصالح التَّربويين. وفي ضوء النّتائج خلصت الدّراسة إلى عددٍ من التّوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التَّقويم بالقلم والورقة، التَّقويم بالأداء، التَّقويم بالتّواصل، التَّقويم بالملاحظة، التَّقويم بمراجعة الذّات.

The Degree Of Using Authentic Assessment Strategies Among Arabic Language Teachers in Arabic Senior Secondary Schools in Mali

KEITA Djakaridja[1], and Muhamad Zaid Bin Ismail[2]

Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA) Malaysia

(Received 31/05/2017; accepted 09/10/2017)

Abstract: This study aimed to identify the degree to which Arabic language teachers use Authentic assessment strategies in Arabic secondary schools in Mali, and to determine whether there are statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in their degrees of usage due to the variables of experience and type of qualification. The researchers employed descriptive survey approach based on a questionnaire tool. The study population consisted of all Arabic language teachers in secondary schools in Bamako-Mali, totalling 138. The results showed that the most authentic assessment strategies used by the Arabic language teachers were Pencil and Paper strategies, and the least strategy used was Reflection. The degree of their use of Authentic assessment strategies was medium as a whole, with an overall average of 3.13 mean score. The results revealed that there were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) among the responses of the study population in the use of strategies: performance-based assessment and communication attributed to the experience variable in favor of experience from 5 to less than 10 years, and their experience of 15 years and above. There were no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between their responses in the degree of their use of authentic assessment strategies attributed to the variable type of qualification except in the strategy of performance-based assessment. The study concluded with a number of recommendations and proposals.

Key words: Pencil & Paper strategie, performance-based assessment, communication**,** observation, reflection**.**

---

(1) دكتوراه الفلسفة في التربية، المناهج وطرق التدريس، جامعة السلطان زين العابدين، ماليزيا.
غونغ باداك - كامبوس، 21300 كوالا تيرينغانو، ماليزيا.

(1) Doctor of Philosophy in Education (Curriculum and Instruction), Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA) Malaysia.
GONG BADAK - CAMPUS, 21300 KUALA TERENGGANU, MALAYSIA.

البريد الإلكتروني: *e-mail: djakibkeita98@gmail.com*

(2) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد (طرق تدريس اللغة العربية)، جامعة السلطان زيد العابدين، ماليزيا.

(2) Assistant Professor in Curriculum and Instruction, (Methods of Teaching Arabic Language), AT Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA) Malaysia.

مقدمة:

تعدّ العملية التَّعليميَّة منظومةً متكاملةً مكوّنة من مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها، ويؤثّر بعضها في بعض، والتَّقويم من أهمّ تلك العناصر، بل هو العنصر الحاسم؛ إذ يسعى إلى قياس مدى تحقّق الأهداف التَّعليميَّة من عدمها من ناحية، وتقديم تغذية راجعة لزيادة فعاليتها وتطويرها من ناحية أخرى.

وقد أكّد دوران (1980) أنَّ التَّقويم يعدّ جزءًا مكمّلاً للعملية التَّعليميَّة، وأنَّه يعدّ أداةً تربويّةً أساسيّةً، وذات أهمّية كبيرة في كلّ مراحل العملية التَّعليميَّة.

وأشار الحكمي (2008) إلى أنَّ الهدف الرئيس للتقويم هو ضمان جودة العملية التَّعليميَّة ونواتجها؛ ذلك لأنَّ الغرض من جهود المؤسسات التَّعليميَّة هو إكساب الطَّلبة، وبقية قطاعات المجتمع العلوم، والمعارف، والمهارات، والسّلوكيات، والاتجاهات التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السّياسات التَّربوية، والمناهج التَّعليميَّة المختلفة.

والجدير بالذكر أنَّه لفترة طويلة من الزّمن، اعتبر العديد من التَّربويين التَّقويم التَّربوي مرادفًا للاختبارات التّحصيليّة التي يتمّ عقدها في نهاية كلِّ فصل أو عام دراسيّ، باعتبار الدّرجات التي يحصل عليها الطَّلبة في الاختبارات بمثابة مؤشر يقيس مدى تحقّق الأهداف التَّعليميَّة من عدمها، وكان هذا الاتجاه ملائمًا لطبيعة الطّرائق التَّعليميَّة السّائدة، والتي اتّسمت بالتّركيز على الحفظ، والاستظهار، والتّلقين؛ إذ كانت تعدّ قدرة الطَّالب على استرجاع ما حفظه في الاختبارات مؤشرًا على نجاحه؛ ولذا كانت الاختبارات في صورتها التّقليديّة بمثابة أداة لقياس الحدّ الأدنى من المستويات المعرفيّة والعقليّة، وفي مجال واحد من مجالات الأهداف المعرفيّة، وهو المجال المعرفي بالتّحديد (الشريف، 2009).

ويركّز التَّقويم التَّربوي بمفهومه التّقليدي على إبراز الفروق الفرديّة بين الطَّلبة، وعلى ما اختزنه الطَّالب في ذهنه من معلومات محدّدة، لم تعد تناسب المتطلبات الحالية والمستقبليّة للتّربية واحتياجاتها المتغيّرة؛ حيث إنَّ عملية التَّقويم لم تعد غاية في حدّ ذاتها، وإنَّما أصبحت جزءًا من عمليات التّعليم توجّهها وتعزّزها، وتصحّح مسارها، وهذا يتطلب التّحول من أساليب الامتحانات التّقليديّة السّائدة ونظمها، والتّقديرات الرّقميّة التي تقتصر على الموازنة بين أداء الطَّالب وأداء أقرانه إلى أساليب تنمّي الشّخصيّة المتكاملة، وما يمتلكه من مهارات وظيفيّة، وفهم عميق للمواد التَّعليميَّة التي يكتسبها خلال التعلُّم الذّاتي، والاستطلاع ما يمكّنه من التّعامل مع بيئته وإثرائها (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

وقد أشار بود (Boud, 1990) إلى أنَّ المشكلة الأساسيّة في التَّربية هي وجود فجوة بين التّدريس

والعالم الواقعي، وبين التَّقويم وما يحدث في سوق العمل، حيث تغيّرت الاتّجاهات التَّربوية من التَّربية القائمة على المعرفة إلى التَّربية القائمة على الكفايات، وأصبح أبرز أهداف التَّربية تطوير كفايات الطَّلبة، وتقويمها بطريقة أكثر واقعيّة.

وتجدر الإشارة إلى أنَّه في ظلِّ التطورات التَّربوية التي شملت عمليّتي التّعليم والتَّعلُّم برزت الحاجة للبحث عن استراتيجيات تقويميّة حديثة تواكب المتطلبات التَّربوية الحالية والمستقبليّة، وتسهم في تطوير النّظام التّعليميّ ككلٍّ (البلاونة، 2010)، وإزاء ذلك فقد بدأ توجيه انتقادات حادّة لطرائق التَّقويم التّقليديّة، والقائمة بالأساس على الاختبارات بأشكالها المختلفة؛ ذلك لأنَّها لا تعكس المستويات العليا من الأداء التَّعليمي، فضلاً عن أنها لا تقيس جوانب التَّعلُّم المختلفة؛ ما أدَّى إلى ظهور استراتيجيات تقويميّة واقعيّة بديلة.

وأظهرت الأدبيات التَّربوية مسمّياتٍ عدّة للتّقويم الواقعي أبرزها: التَّقويم البديل، والتَّقويم الأصيل أو الواقعي أو الحقيقي، والتَّقويم القائم على الأداء، والتَّقويم البنائي، والتَّقويم الوثائقي، والتَّقويم السّياقي، وغيرها من المسمّيات (الشريف، 2009).

ومن الجدير بالذّكر أنَّ أكثر هذه المسمّيات شيوعًا هي: التَّقويم البديل، والتَّقويم الأصيل أو الواقعي، والتَّقويم القائم على الأداء، حيث إنَّها تجمع بين ثناياها مضامين المسمّيات الأخرى، إلا أنَّ مسمَّى التَّقويم البديل يعدُّ أكثرها عموميّة (علام، 2004).

وقد أفاد علام (2004) أنَّه على الرّغم من تعدُّد مسمّيات هذا التَّقويم، إلا أنَّها تتضمن منظورًا جديدًا لفلسفة التَّقويم ومنهجيّاته وعمليّاته واستراتيجياته، وأدواته تتخطى حدود الأساليب، والأدوات التّقليديّة التي تعتمد اعتمادًا أساسيًّا على الاختبارات التّقليديّة المتعارف عليها، والتي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصّواب والخطأ، أو المزاوجة، أو غيرها.

ويعود أوّل استخدام لمصطلح التَّقويم الواقعي إلى عام (1989) عندما قام جرانت ويجنز (Grant Wiggins) في ولاية نيوجرسي برفض عملية الاستعمال الواسعة الانتشار لأساليب التَّقويم التّقليديّة المتمثّلة في الاختبارات بأنواعها المتعدّدة في الولايات المتحدة الأمريكيّة؛ إذ أشار إلى أنَّه ينبغي التّوجُّه نحو ممارسة الاختبارات الواقعيّة، وتلك تتطلب التّعاون بين الأفراد، وعدم التّقيد بالزّمن، وعلى جميع الطَّلبة أن يكونوا مستعدين دومًا للقيام بالمسؤوليات المنوطة بهم على أكمل وجه (Cumming & Maxwell, 1999).

وقد عُرِّف التَّقويم الواقعي بالعديد من التّعريفات، ولعلَّ أبرزها تعريف إيليوت (Elliott, 1991, p146) إذ عرَّفه بأنَّه «جزءٌ من مشروع تعاونيٍّ بين

المعلِّمين والطَّلبة، وهو أسلوبٌ ينطوي على التّنوُّع في استخدام الأدوات، بخلاف الاختبارات التّقليديّة التي تركّز على اختبار الطَّلبة مع قلم رصاص، وورقة فقط». ويرى مايير (Mayer, 2002) بأنَّه تقويم أداء الطَّالب من خلال إنجازه مهمّات واقعيّة تشمل أنماطاً متعدّدة كالمشروعات، والتّقارير التي تتطلّب إظهار القدرات والمهارات في البحث والاستقصاء.

يظهر من التّعريفين السّابقين أنَّ التَّقويم الواقعي استراتيجية تقويميّةٌ تمثِّل في جوهرها تحولاً من أساليب التَّقويم التّقليديّة إلى أساليب بديلة أكثر فعالية وواقعيّة، تركّز على خبرات مرتبطة بواقع الطَّالب، وحياته اليوميّة، وتهدف إلى ربط عمليات التَّقويم بمشكلات حياته الواقعيّة، وتكليفه بأداء مهام ذات معنى ودلالة؛ فتظهر كفاءاته وقدراته العلميّة.

وقد أشار مهيدات والمحاسنة (2009) إلى أنَّ للتّقويم الواقعيّ أهميةً كبيرةً تنعكس بشكل مباشر وإيجابيّ على عناصر العملية التَّعليميَّة المتمثّلة في كلٍّ من الأهداف التَّعليميَّة، والمعلِّمين، والطَّلبة، وأولياء أمورهم، والمناهج التَّعليميَّة، واستراتيجيات تدريسها.

ويهدف التَّقويم الواقعي إلى تطوير مهارات الطَّلبة الحياتيّة، وتشجيعهم على طرح الأفكار المبدعة، وإكسابهم منظومة من المهارات المتعدّدة اللازمة لهم حياتيًّا وعمليًّا، كما يعمل على بناء ثقتهم بأنفسهم في تقويمهم لأدائهم الذّاتي، علاوةً على أهمّية التَّقويم الواقعي في التّأكد من سلامة العمليات، ودقّة العملية التَّعليميَّة، والتَّقويم بالاعتماد على استراتيجيات وأدوات متعدّدة (أبو خليفة وخضر وعشا وهماش، 2011).

إذا كانت استراتيجيات التَّقويم الواقعي بهذه الأهمّية، فإنَّه ينبغي أن يكون الاهتمام والعناية بها على قدر تلك الأهمّية بصفة عامّة، وتوظيفها لتطوير قدرات الطَّلبة في اللّغة العربيّة بصفة خاصّة، حيث إنَّ استخدامها في قياس إنجازات الطَّالب في اللّغة العربيّة وتقويم مهاراته فيها، يُسهم إسهامًا كبيرًا في تنمية مهاراته وقدراته اللّغويّة.

وقد أظهر العديد من الباحثين التَّربويين كالفريق الوطني للتّقويم (2004)، واسفينيكي (Svinicki, 2004)، والكخن (2009) تعدُّدَ استراتيجيات التَّقويم الواقعي، والتي تختلف تبعًا لاختلاف الأعمال المراد تقويمها، وتتمثّل في استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء، والتَّقويم بالقلم والورقة، والتَّقويم بالتّواصل، والتَّقويم بالملاحظة، والتَّقويم بمراجعة الذّات.

تُتيح استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء للطّلبة فرصة توظيف مهاراتهم في مواقف حياتيّة حقيقيّة في ضوء الأهداف التَّعليميَّة المراد تحقيقها. وتُقيس استراتيجية التَّقويم بالقلم والورقة المتمثّلة في الاختبارات بكافة أنواعها قدرات الطَّلبة ومهاراتهم

العقليّة والأدائيّة في مجالات معيّنة. وأمّا استراتيجية التَّقويم بالتّواصل فتقوم على جمع المعلومات من خلال فعاليات التّواصل عن مدى التّقدُّم الذي حقّقه الطَّالب، ومعرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حلّ المشكلات (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

وتُعدّ استراتيجية التَّقويم بالملاحظة من أنواع التَّقويم النّوعي الذي يدوّن فيه سلوك الطَّلبة بهدف تعرُّف اهتماماتهم وميولهم واتّجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض بقصد الحصول على معلومات تُفيد في تقويم مهاراتهم وطريقة تفكيرهم (Svinicki, 2004).

وأمّا استراتيجية مراجعة الذّات فتقوم على تحويل التَّعلُّم السّابق إلى تعلّم جديد، وذلك بتقييم ما تعلّمه الطَّالب من خلال المراجعة، وتحديد نقاط القوّة لتعزيزها، ونقاط الضّعف للعمل على تحسينها، وتحديد ما سيتمّ تعلّمه لاحقًا (Patton, 2000).

وتشتمل أدوات التَّقويم الواقعي على كلٍّ من قوائم الرّصد (الشّطب)، وسلم التّقدير، وسلم التّقدير اللّفظي، وسجل وصف سير التَّعلُّم، والسّجل القصصي.

وقوائم الرّصد هي قائمة (السّلوكيات) التي يرصدها المعلّم أو الطَّالب أثناء تنفيذ مهمّة أو مهارة تعليميّة معيّنة، ويُستجاب على فقراتها بنعم أو لا، أو ما يدلّ عليها (Thorndike, 2005). وأمّا سلم التّقدير فهي قائمة من الأفعال تُظهر مدى إتقان الطَّالب مهارات تعليميّة معيّنة، وفق سلم رقميّ تدريجيّ من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام وجود المهارة أو ندرتها، في حين يمثّل الطّرف الآخر تمام وجودها (الكخن، 2009). وتُتيح سلم التّقدير اللّفظي للمعلّم إدراج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظيًّا إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلم التّقدير، حيث يتمُّ تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطَّلبة، ما يوفِّر تقويمًا تكوينيًّا لأدائهم (عودة، 2005).

وسجل وصف سير التَّعلُّم سجلٌ منظّمٌ يكتب فيه الطَّالب – عبر الوقت – عبارات حول أشياء قرأها، أو شاهدها، أو خبرات مرَّ بها في حياته الخاصّة، حيث يسمح له بالتّعبير بحريّة عن آرائه الخاصّة، واستجاباته حول ما تعلَّمه (الفريق الوطني للتقويم، 2004)، والسّجل القصصي يتضمن وصفًا قصيرًا من قبل المعلِّم لما تعلَّمه الطَّالب، فيُدوّن أكثر الملاحظات أهميّةً حول مهارات تعليميّة خاصّة بالطَّالب (الكخن، 2009).

يُعدُّ مجال التَّقويم التَّربوي من المجالات الثّريّة في الدّراسات التَّربوية بصفة عامّة، التَّقويم الواقعي بصفة خاصّة، حيث تتنوّع الدّراسات بتنوّع المتغيّرات المرتبطة به، ما جعل المجال ينال اهتمام العديد من الباحثين؛ فجاءت دراساتٌ لتستكشف العلاقة بين التَّقويم الواقعي والتّحصيل كدراسة كيتر (Ketter, 2002) التي

سعت إلى معرفة أثر التَّقويم الـواقعي في تحـصيل الطَّلبـة لمجالات الرياضيات بمدارس ريجينا في كنـدا. وهـدفت دراسة مكدونالد وبـود (McDonald & Boud, 2003) إلى تعرُّف أثر اسـتراتيجية التَّقـويم الـواقعي في تحـصيل الطَّلبة في الرياضيات. وسعت دراسة الخرابـشة (2004) إلى معرفة أثر استراتيجيات التَّقويم الواقعي في أداء طلبة الصّف التّاسـع بـالأردن في التّعبـير الكتـابي، وأظهـرت نتائج هـذه الدّراسـات العلاقـة الإيجابيّـة بـين التَّقـويم الواقعي والتّحصيل.

واهتمّت دراساتٌ أخرى بقياس درجة استخدام المعلِّمين استراتيجيات التَّقويم الواقعي كدراسـة مـويلر (Mueller, 2005) التي ناقشت مدى استخدام المعلِّمين استراتيجيات التَّقـويم الـواقعي، ومـدى رضـاهم عـن تطبيقها، وكشفت النّتائج عن درجةٍ عاليّةٍ لممارستهم لها، ورضاهم عن تطبيقهـا داخـل الغـرف الـصّفيّة بدرجـة عالية. وهدفت دراسة هياجنة (2007) إلى معرفة درجـة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة ومعلّماتهـا اسـتراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالأردن، وقياس أثـر برنامج تدريبي مقترح في ممارستهم لها، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استخدام المعلِّمـين والمعلّـمات اسـتراتيجيات التَّقـويم الـواقعي، يعـزى إلى البرنامج التّدريبي المقترح لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وسعت دراسة أبو خليفة وخضر وعشا وهمـاش (2011) إلى معرفـة درجـة اسـتخدام معلِّمـي الحلقـة الأساسيّة الأولى استراتيجيات التَّقويم الواقعي وأدواتـه في مـدارس عـمان الأردنيّـة، ودلَّـت النّتـائج عـلى أنَّ استراتيجية التَّقويم بالورقة والقلم تحتـل المرتبـة الأولى، وجاءت استراتيجية مراجعة الذّات في التّرتيب الأخـير، وأظهرت النّتـائج وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية تعزى لمتغير الخبرة، والدّرجة العلميّـة، والجهـة المـشرفة عـلى المدرسـة. وهـدفت دراسـة الـشرعة (2011) إلى الكشف عن درجة استخدام معلِّمي التَّربيـة الإسـلاميّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي وأدواته في مديريـة تربيـة مأدبا بالأردن من وجهة نظر مديري المـدارس في ضـوء متغيّرات الجنس والخـبرة والمؤهـل، وبيّنـت النّتـائج أنَّ تقديرات مـديري المـدارس لدرجـة اسـتخدام معلِّمـي التَّربية الإسلاميّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي وأدواته جاءت ضمن الدّرجة الكبيرة، وأظهـرت النّتـائج عـدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغـير الجـنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وسعت دراسة البشير وبرهم (2012) إلى معرفـة درجـة اسـتخدام معلِّمـي الرّياضـيات واللّغـة العربيّـة اسـتراتيجيات التَّقـويم الـواقعي وأدواتـه في الأردن، أظهرت النّتائج أنَّ درجة استخدام المعلِّمين اسـتراتيجية التَّقويم بالورقة والقلم كانت عالية، بينما كانـت درجـة اسـتخدامهم اسـتراتيجية التَّقـويم المعتمـد عـلى الأداء،

والملاحظة، والتّواصل متوسطة، في حين كانت درجة استخدامهم استراتيجية مراجعة الذّات وأدوات التّقويم الواقعي ضعيفة، ودلّت النّتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر التخصّص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، والدّورات التّدريبيّة.

وأجرى العمير (2013) دراسة لمعرفة درجة استخدام معلِّمي العلوم الشّرعيّة استراتيجية التّقويم المعتمد على الأداء وأدواته وصعوبات استخدمهم لها في المرحلة الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة، أظهرت النّتائج أنَّ المعلِّمين يستخدمون استراتيجية التّقويم المعتمد على الأداء وأدواته بدرجة متوسطة، وأنَّ أكثرها استخدامًا استراتيجية مراجعة الذّات، والأداء العملي، والعروض الشّفويّة، وسجل سير التّعلُّم، والملاحظة، وأقلّها استخدامًا ملفات الإنجاز، والتّقارير.

وجاءت دراسة المطرفي (2015) لتكشف عن مدى أهمّية استخدام استراتيجيات التّقويم الواقعي لدى معلِّمي العلوم الشّرعية، وأهمّ الصّعوبات التي يواجهونها في المرحلة الثّانويّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة، وتوصلت الدّراسة إلى أنَّ أكثر استراتيجيات التّقويم الواقعي استخدامًا لدى أفراد العيّنة استراتيجية التّقويم بالورقة والقلم إذ تحققت بدرجة كبيرة، وكان أقلّ الاستراتيجيات استخدامًا التّقويم بملفات الإنجاز وتحققت بدرجة متوسطة، وأظهر أفراد العيّنة موافقتهم على أهمّية التّقويم الواقعي بدرجة كبيرة، ودلّت النّتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات الاستخدام والأهمّية والصّعوبات حسب رأي معلِّمي العلوم الشّرعية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

يتّضح من الدّراسات السّابقة ذات العلاقة باستراتيجيات التّقويم الواقعي اهتمامها بإبراز الأهمّية النّظريّة والعمليّة للتّقويم الواقعي في العملية التّعليميَّة التّعلُّميّة، حيث سعت بعضها إلى الوقوف على أثر التّقويم الواقعي في التّحصيل الدّراسي كدراسة كيتر (Ketter, 2002)، والخرابشة (2004)، وكشفت دراسات أخرى عن فعالية برامج تدريبيّة قائمة على استراتيجيات التّقويم الواقعي لتنمية أداء المعلِّمين المهني كدراسة حمزه (2014)، وركّزت دراسات أخرى على تحديد درجة استخدام المعلِّمين استراتيجيات التّقويم الواقعي في مختلف مراحل التّعليم العام، وفي تخصّصات دراسيّة متنوّعة كدراسة كلٍّ من مويلر (Mueller, 2005)، وأبو خليفة وخضر وعشا وهماش (2011)، والعمير (2013)، والمطرفي (2015)، ويلاحظ أنَّ أغلبها دراساتٌ أجريت في الدّول العربيّة.

وتختلف الدّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة في تناولها المدارس العربيّة في مالي، وقد تنفرد في سعيها

للكشف عن درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المدارس العربيّة في دول غرب أفريقيا، حيث لم يعثر الباحثان على أيّة دراسة سابقة أجريت في مجال التَّقويم الواقعي في المدارس العربيّة في غرب أفريقيا بصفة عامّة، وفي جمهورية مالي بصفة خاصّة، على الرّغم من الأهمّيّة التَّربوية للتّقويم الواقعي، ما تجعل الدّراسة في هذا المجال من ضمن أولويات الدّراسات التَّربوية في المنطقة، وقد استفادت الدّراسة الحالية بشكل عام من مجموع الدّراسات المعروضة في كثير من الجوانب العلميّة والفنيّة للدّراسة الحالية أهمّها: تكوين فكرة الدّراسة، وفي وضع خطتها، وإطارها النّظري، وصياغة أسئلتها، وتوضيح أهدافها، وفي إعداد أداتها، وتفسير النّتائج ومناقشتها، والتّعرّف إلى بعض المراجع ذات العلاقة باستراتيجيات التَّقويم الواقعي.

مشكلة الدراسة:

الاتّجاهات التَّربوية الحديثة تؤكّد على ضرورة ممارسة استراتيجيات تقويميّة تعكس إنجازات الطَّالب ويقيسها في مواقف حقيقيّة يعيشها لحظة التَّقويم، والتَّقويم الواقعي يسعى إلى تقويم شخصيّة الطَّالب بجوانبها المختلفة بخلاف التَّقويم التّقليدي؛ لذا احتل مكانًا بارزًا في الفترة الأخيرة في ميادين التَّربية والتّعليم، نظرًا لأهميّته في الميدان التَّربوي، ولقد أظهرت نتائج العديد من الدّراسات العلاقة الإيجابيّة بين التَّقويم الواقعي والتّحصيل كدراسة كلٍّ من كيتر (Ketter, 2002)، ومكدونالد وبود (McDonald & Boud, 2003).

على الرَّغم من تأكيد الأدبيَّات التَّربوية والدّراسات السَّابقة على الأهمّيّة النَّظريّة والعمليّة للتَّقويم الواقعي، وجدواها كوسيلة فعَّالة لتقويم أداء الطَّلبة، فإنَّ نتائج دراسات محليّة عديدة توصلت إلى أنَّ التَّقويم التَّربوي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في جمهورية مالي، يعاني من مشكلات منهجيّة كدراسة كلٍّ من كيتا (2013)، وميغا (2014)، وصوغودوغو (2014)؛ إذ أظهرت دراسة كيتا (2013) إهمال معلِّمي المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي الجوانب التّطبيقيّة في التَّقويم، واتّخاذ الاختبارات بصورتها التّقليديّة وسيلةً لتحديد مدى ما اكتسبها الطَّلبة من المعارف والخبرات إضافة إلى ضعف توفُّر صفة الاستمراريّة في التَّقويم.

وتوصلت دراسة ميغا (2014) إلى أنَّ من أبرز مشكلات تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي الارتجال في تحديد معايير التَّقويم، وضعف تنويع المعلِّمين أساليب التَّقويم. وكشفت دراسة صوغودوغو (2014) عن تفضيل معلِّمي اللّغة العربيّة بالمدارس الثَّانويَّة الحكوميّة في مالي الطُّرق التّقليديّة في التَّقويم، وضعف استفادة الجهات

المعنيّة من نتائج التَّقويم في تطوير منهج اللّغة العربيّة؛ لذا أوصى كيتا وإسماعيل (2016) بضرورة إقامة دورات تربويّة بصفة مستمرة لمعلِّمي اللّغة العربيّة على استخدام استراتيجيات التَّقويم الحديثة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي.

وعلى الرَّغم ممّا سبق، لا توجد دراسات أو بحوث علميّة سعت إلى الكشف عن درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي حسب اطِّلاع الباحثَين؛ لذا يريان ضرورة القيام بهذه الدّراسة؛ للإسهام في تحديد درجة استخدامهم استراتيجيات التَّقويم الواقعي.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدّراسة إلى ما يلي:

1 – الكشف عن درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي.

2 – التَّعرُّف عمّا إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

3 – التّعرُّف عمّا إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تُعزى لمتغيّر نوع المؤهّل العلمي (تربويّ، غير تربويّ).

أسئلة الدراسة:

حاولت الدّراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التّالية:

1 – ما درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي؟

2 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة؟

3 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تعزى لمتغيّر نوع المؤهّل العلمي (تربويّ، غير تربويّ)؟

أهمية الدراسة:

تتمثَّل أهمّية الدّراسة الحالية فيما يلي:

1 – تُعدُّ هذه الدِّراسة استجابةً موضوعيّةً لتوصيات الدِّراسات السَّابقة بضرورة الكشف عن

درجة استخدام المعلِّمين استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المراحل التَّعليميَّة المختلفة.

2 – تَستمد الدّراسة الحالية أهمّيتها من عدم وجود دراسات سعت إلى معرفة درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي بالمدارس العربيّة في غرب أفريقيا بصفة عامّة، وفي جمهورية مالي بصفة خاصّة، ما تجعل الدّراسة في هذا المجال من ضمن أولويات الدّراسات التَّربوية في المنطقة.

3 – تُسهم هذه الدّراسة في الكشف عن واقع استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي.

4 – تُفيد مسؤولي قسم المدارس العربيّة بوزارة التَّربية ومحوّ الأميّة واللّغات الوطنيّة، والاتحاد الوطني للمدارس العربيّة في مالي بصفة خاصّة لتطوير كفايات معلِّمي اللّغة العربيّة في مجال استراتيجيات التَّقويم الواقعي.

5 – تَفتح المجال أمام الباحثين التَّربويين لإجراء دراسات أخرى مماثلة تُسهم في تطوير كفايات معلِّمي اللّغة العربيّة في مجال استراتيجيات التَّقويم الواقعي.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدّراسة على الحدود التّالية:

الحدود الموضوعيّة: الكشف عن درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي المتمثّلة في التَّقويم المعتمد على الأداء، والقلم والورقة، والملاحظة، والتّواصل، ومراجعة الذَّات في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي.

الحدود المكانيّة: المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في عاصمة جمهورية مالي (باماكو).

الحدود البشريّة: استطلع الباحثان آراء جميع معلِّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي، والبالغ عددهم (138) معلّمًا.

الحدود الزمنيّة: تمّ تطبيق هذه الدّراسة في الفصل الدّراسي الأوَّل للعام (2016 – 2017).

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات التقويم الواقعي: عرَّفها ويكستروم (Wikström, 2008, p14) بأنَّها «عمليةٌ مستمرةٌ يشترك فيها الطَّالب والمعلِّم لإصدار أحكام موضوعيّة عن أداء الطَّالب وتحسّنه، باستخدام مجموعةٍ من الأساليب والاستراتيجيات كمهام الأداء، وملفات الإنجاز، والتّقارير الكتابيّة، وتقويم الأقران، وأنشطة التَّعلُّم التّعاوني، والمقابلات، والاختبارات».

ويعرِّفها الباحثان بأنَّها الأساليب التي يَستخدم فيها معلِّم اللّغة العربيّة أو الطَّالب أو هما معًا أدواتٍ ومهام متّصلةً بأداء الطَّالب لمهام لغويّةٍ حقيقيّةٍ، للتّأكّد من مدى تمكّنه من المهمات اللّغويّة المطلوبة منه في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي.

معلِّمو اللُّغة العربيّة: هم المدرِّسون الذين يدرِّسون مواد اللّغة العربيّة لطلبة المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في العاصمة المالية (باماكو) للعام الدّراسي (2016–2017).

درجة استخدام معلِّمي اللُّغة العربيّة استراتيجيات التقويم الواقعي: يقصد بها مستوى تطبيق معلِّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي لاستراتيجيات التَّقويم الواقعي أثناء تقويم أداء الطَّلبة، وتقيس هذه الدّرجة باستجابة المعلِّمين على الاستبانة التي أعدّها الباحثان لهذا الغرض.

المرحلة الثانوية: عرَّفتها وزارة التَّربية (Ministère de l'éducation, 2010, p23) بأنَّها «هي المرحلة الأخيرة من التّعليم العامّ، يلتحق بها الطَّالب بعد إتمام التّعليم الأساسي، وتنتهي بامتحانٍ نهائيٍّ، يحصل الطَّالب النّاجح فيها على الشّهادة الثَّانويَّة العامّة».

ويعرِّفها الباحثان بأنَّها المرحلة الأخيرة من مراحل التّعليم العام قبل التّعليم العالي في جمهورية مالي، وتقع بعد المرحلة المتوسطة، ومدة الدّراسة فيها ثلاث سنوات، ويتراوح عمر الطَّالب فيها ما بين الخامسة عشر والثّامنة عشر تقريبًا.

المدارس العربيّة: هي المؤسّسات التَّعليميَّة التي تعنى بتعليم العلوم الشّرعيّة، واللّغة العربيّة في مالي، بالإضافة إلى اللّغة الفرنسيّة (لغة البلد الرّسميّة) وبعض العلوم العصريّة التي تدّرس فيها باللّغة الفرنسيّة، وتتألّف من المراحل الابتدائيّة، والمتوسطة، والثَّانويَّة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أوّلا: منهج الدراسة:

بعد أن حدَّد الباحثان مشكلة الدّراسة وأسئلتها، تبيَّن لهما أنَّ المنهج الملائم لهذه الدّراسة هو المنهج الوصفيّ المسحيّ؛ للكشف عن درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي من خلال إجابتهم عن بنود الاستبانة.

ثانيًا: أفراد مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدّراسة من جميع معلِّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في باماكو–مالي، والبالغ عددهم (138) معلّمًا للعام الدّراسي (2016–2017)، وطبّق الباحثان أداة الدّراسة على جميع أفراد المجتمع رغبةً أن تكون نتائج الدّراسة أكثر دلالة ومصداقيّة؛ «لأنَّ الباحث إذا استطاع إجراء دراسته على كلّ مجتمع البحث، فإنَّها تكون ذات نتائج أقرب للواقع، وأكثر دقّة» (إبراهيم وأبو زيد، 2010، 281).

وبعد التّطبيق الميداني لأداة الدّراسة تمكَّن الباحثان من استعادة (121) استبانةً من أصل (138) استبانةً تمّ توزيعها على جميع أفراد مجتمع الدّراسة، وبعد مراجعتها جميعًا تمَّ استبعاد (5) استبانات لعدم اكتمالها،

أو عدم جديّة المجيبين عليها، وبذلك يكون عدد الاستبانات التي دخلت في التّحليل الإحصائي (116) استبانةً، بنسبة (84.05٪) من الاستبانات الموزّعة على أفراد مجتمع الدّراسة.

ثالثًا: متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: هي: سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات، من (10) سنوات إلى أقل من (15) سنة، من (15) سنة فأكثر. والمؤهّل العلمي، ويشمل (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس). ونوع المؤهّل العلمي.

المتغير التابع: درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي.

رابعًا: وصف مجتمع الدراسة وخصائصهم:

تناول الباحثان وصف البيانات الشّخصيّة لأفراد مجتمع الدّراسة، ومعلومات عن خصائصهم من حيث: الخبرة، والمؤهّل العلميّ، ونوع المؤهّل (تربويّ، غير تربويّ).

الجدول (1). توزيع مجتمع الدّراسة حسب سنوات الخبرة، والمؤهّل العلمي، ونوعه.

أولا: سنوات الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة المئوية
من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات	16	13.8
من (10) سنوات إلى أقل من (15) سنة	37	31.9
من (15) سنة فأكثر	63	54.3
المجموع	116	100
ثانيًا: المؤهّل العلمي		
بكالوريوس	103	88.8
أعلى من بكالوريوس	13	11.2
المجموع	116	100
ثالثًا: نوع المؤهل		
تربويّ	45	38.8
غير تربويّ	71	61.2
المجموع	116	100

يتّضح من الجدول (1) أنَّ أكثر أفراد مجتمع الدّراسة لديهم خبرة طويلة في مجال تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي، وأغلبهم يحملون درجة البكالوريوس، وأنَّ الذين تلقّوا تدريبات تربويّة منهم أقلّ.

خامسًا: أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدّراسة تمَّ تصميم أداة الاستبانة، بعد الاطِّلاع على الأدبيات التَّربوية والدّراسات السّابقة ذات العلاقة باستراتيجيات التَّقويم الواقعي، والإفادة منها في بناء الأداة، وتكوَّنت في صورتها الأوّلية من (55) بندًا موزّعة على خمسة محاور هي: استراتيجية التَّقويم بالقلم والورقة، وتضمنت (12) بندًا، واستراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء، وتضمنت (10) بنود، واستراتيجية التَّقويم بالتّواصل، وتضمنت (11) بندًا، واستراتيجية التَّقويم بالملاحظة، وتضمنت (10) بنود، واستراتيجية التَّقويم بمراجعة الذّات، وتضمنت (12) بندًا، وبعد عملية الصّدق والثّبات أصبحت الأداة تتكوّن من (50) بندًا بدلاً من (55) بندًا، لكلّ محورٍ من محاورها الخمسة (10) بنود.

صدق الأداة وثباتها:

للتّأكد من صدق الأداة، تمَّ عرضها على (13) محكّمًا، ثمانية منهم من المتخصّصين في المناهج وطرائق التّدريس بجامعة السّلطان زين العابدين في ماليزيا، وخمسة من معلِّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في عاصمة جمهورية مالي (باماكو)، حيث طُلب منهم تحكيم الأداة من حيث ملاءمة بنودها لقياس درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي، وإضافة أو حذف أيّة بنود يرون ضرورة حذفها أو إضافتها، ثمَّ أخرج الباحثان الاستبانة في صورتها النّهائيّة بعد الأخذ بملحوظات السّادة المحكّمين فيما يتعلّق بالحذف، والتّعديل وإعادة الصّياغة.

وقد تمَّ التّحقق من صدق الاتّساق الدّاخلي للأداة، بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين بنود كلّ محور من محاور الاستبانة والدّرجة الكلّية للمجال المنتمي إليه المحور على مجتمع الدّراسة (ن=116)، وأسفرت نتائج المحور الأوّل عن معاملات ارتباط تراوحت قيمها بين (0.65) و(0.74)، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط المحور الثّاني بين (0.76) و(0.87)، وأمّا المحور الثّالث فتراوحت قيم معاملات ارتباطه بين (0.61) و(0.69)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط المحور الرّابع بين (0.64) و(0.73)، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط المحور الخامس بين (0.56) و(0.88)، كما تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات بنود محاور الاستبانة الخمسة والدّرجة الكلّية، وجاءت جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

وأمّا ثبات الأداة فقد تمَّ التّأكد منه بتطبيقها على عيّنة استطلاعيّة من معلِّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في العاصمة الماليّة (باماكو) البالغ عددهم (25) معلّمًا، وبعد أسبوعين أُعيد تطبيق الأداة على أفراد العيّنة أنفسهم، بهدف استخراج معامل

الارتباط بين إجابات أفراد العيّنة في التّطبيقَيْن، تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون فبلغ (0.84) لجميع محاور الأداة، حيث بلغت قيمة معامل ثبات المحور الأوّل (0.82)، وللمحور الثّاني (0.89)، وبلغت قيمة معامل ثبات المحور الثّالث (0.86)، وللمحور الرّابع (0.79)، وأمّا قيمة معامل ثبات المحور الخامس فبلغت (0.88)، كما تمَّ حساب معامل الثّبات باستخدم اختبار ألفا كرونباخ لجميع محاور الأداة؛ حيث بلغ ثبات المحور الأوّل (0.88)، وبلغ ثبات المحور الثّاني (0.94)، أمّا ثبات المحور الثّالث فبلغ (0.86)، وبلغ معامل ثبات المحور الرّابع (0.84)، في حين بلغ معامل ثبات المحور الخامس (0.92)، وبلغ معامل الثّبات العام للأداة (0.88)، وهي درجة عالية تشير إلى صلاحية الأداة للتّطبيق، والأخذ بنتائجها، فيما يراه أفراد المجتمع. وللحكم على درجة استخدام المعلّم استراتيجيات التَّقويم الواقعي، فقد تمَّ اعتماد هذا المعيار، كما في الجدول (2).

الجدول (2). توزيع للبدائل وفق التّدرج المستخدم في الأداة

الوصف	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا
مدى المتوسطات	5.00 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1.00

سادسًا: المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثان لمعالجة محتويات الأداة وتحليلها الأساليب الإحصائيّة التّالية: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ، والتّكرارات والنّسب المئويّة، والمتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، وتحليل التّباين أحادي الاتجاه، واختبار «شيفيه» للمقارنات البعديّة، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين.

عرض نتائج الدراسة:

لعرض نتائج السّؤال الأوّل ونصّه «ما درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي؟».

تمَّ استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والدّرجة، والتّرتيب لإجابات أفراد مجتمع الدّراسة عن جميع محاور الأداة، كما في الجدول التّالي:

الجدول (3). المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لإجابات أفراد المجتمع عن محاور الأداة مرتبةً ترتيبًا تنازليًّا.

الرقم	الرتبة	محاور الدّراسة	عدد البنود	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
2	1	استراتيجية التَّقويم بالقلم والورقة	10	3.62	0.540	كبيرة
1	3	استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء	10	3.12	0.607	متوسطة
4	4	استراتيجية التَّقويم بالتّواصل	10	3.08	0.738	متوسطة

تابع/ الجدول (3).

الرقم	الرتبة	محاور الدّراسة	عدد البنود	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
3	5	استراتيجية الملاحظة	10	2.70	0.697	متوسطة
5	2	استراتيجية مراجعة الذّات	10	2.29	0.569	ضعيفة
		المتوسط العام لجميع محاور الأداة	50	3.13	0.623	متوسطة

يتّضح من الجدول (3) أنَّ درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تراوحت متوسطاتها الحسابيّة بين (3.62-2.29) وانحرافاتها المعياريّة بين (0.540-0.569)، ويظهر أنَّ درجات استخدامهم هذه الاستراتيجيات الخمس بشكل عام متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (3.13)، بانحراف معياري (0.623)، وهو يقابل الدّرجة المتوسطة في ضوء المتوسطات الحسابيّة.

وللكشف عن درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي بشكل مفصّل، يتناول الباحثان كلَّ محور من محاور الأداة كما يلي:

المحور الأوَّل: استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء:

الجدول (4). المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات مجتمع الدّراسة حول استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء.

الرقم	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	درجة الاستخدام										الانحرافات	المتوسطات	التّرتيب
		كبيرة جدًّا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًّا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
7	أطّلع على خطط الطَّلبة حول الأداء اللّغويّ المراد تطبيقه.	-	-	83	71.6	31	26.7	2	1.7	-	-	0.49	3.70	1
5	أكلّف الطَّلبة بعرض توضيحيٍّ لتوضيح مفهوم أو فكرة.	-	-	59	50.9	55	47.4	2	1.7	-	-	0.53	3.49	2
10	أقوّم مهارات الطَّلبة الأدائيّة عن طريق عرض إنتاجاتهم.	-	-	54	46.6	61	52.6	1	0.9	-	-	0.51	3.46	3
8	أتابع الطَّلبة عند تنفيذهم المهمّات المطلوبة.	-	-	48	41.4	58	50.0	10	8.6	-	-	0.62	3.33	4
6	أساعد الطَّلبة في الحصول على التّجهيزات اللازمة في تنفيذ مهاراتهم.	-	-	34	29.3	64	55.2	18	15.5	-	-	0.65	3.14	5
9	أقدّم التّغذيّة الرّاجعة المناسبة للطّلبة بعد تقديمهم الأداء المطلوب.	-	-	26	22.4	78	67.2	12	10.3	-	-	0.56	3.12	6

تابع/ الجدول (4).

الرقم	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	درجة الاستخدام										الانحرافات	المتوسطات	الترتيب
		كبيرة جدًّا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًّا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
2	أسعى إلى تكريس استخدام الطَّلبة المهارات اللّغويّة في المواقف الواقعيّة.	-	-	14	12.1	94	81.0	8	6.9	-	-	0.43	3.05	7
4	أكلّف الطَّلبة بأداءٍ عمليٍّ لمهـمّات محـدّدة لإظهار كفاءتهم اللّغويّة.	-	-	36	31	38	32.8	42	36.2	-	-	0.82	2.95	8
3	أكلّـف الطَّلبـة بالمنـاظرة بـين فـريقين للحوار والنّقاش حول قضية لغويّة.	-	-	26	22.4	52	44.8	38	32.8	-	-	0.73	2.90	9
1	أعمل على إشراك الطَّلبة بشكل إيجابيّ في وضع معايير الأداء.	-	-	2	1.7	25	21.6	68	58.6	21	18.1	0.68	2.07	10
	المتوسط العام للمحور											0.60	3.12	

يتبيّن من الجدول (4) أنَّ درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تراوحت متوسطاتها الحسابيّة بين (3.70-2.07)، وانحرافاتها المعياريّة بين (0.49-0.68)، ويتّضح أنَّ درجات استخدامهم هذه الاستراتيجية بشكل عام متوسطة حيث بلغ المتوسط العام (3.12)، بانحراف معياري (0.60)، وهو يقابل الدّرجة المتوسطة في ضوء المتوسطات الحسابيّة.

المحور الثاني: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة:

الجدول (5). المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات مجتمع الدّراسة حول استراتيجية التَّقويم بالقلم والورقة.

الرقم	استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	درجة الاستخدام										الانحرافات	المتوسطات	الترتيب
		كبيرة جدًّا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًّا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
17	أضع الأسئلة المقالية لتقويم مهارة الكتابة لدى الطَّلبة.	92	79.3	24	20.7	-	-	-	-	-	-	0.40	4.79	1
13	ترتبط الأسئلة بأهداف تعليم اللّغة العربيّة في مالي.	58	50.0	32	27.6	26	22.4	-	-	-	-	0.80	4.28	2
12	أحرص على أن تكون الأسئلة ثابتة.	-	-	110	94.8	6	5.2	-	-	-	-	0.22	3.95	3
11	أحرص على أن تكون الأسئلة صادقة.	-	-	81	69.8	35	30.2	-	-	-	-	0.46	3.70	4

تابع/ الجدول (5).

الرقم	استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	درجة الاستخدام										الانحرافات	المتوسطات	الترتيب
		كبيرة جدًّا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًّا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
15	أحرص على أن تكون الأسئلة شاملة للأهداف المراد قياسها.	-	-	75	64.7	41	35.3	-	-	-	-	0.48	3.65	5
18	أنوّع في الأسئلة بين المقالية والموضوعيّة مراعاة للفروق الفرديّة بين الطَّلبة.	-	-	44	37.9	72	62.1	-	-	-	-	0.48	3.38	6
19	أراعي عند وضع الأسئلة المجال المعرفيّ، والوجدانيّ، والمهاريّ.	-	-	45	38.8	66	56.9	5	4.3	-	-	0.56	3.34	7
16	أستخدم أسئلة تقيس مستويات التفكير النّاقد لدى الطَّلبة.	-	-	32	27.6	84	42.9	-	-	-	-	0.44	3.28	8
20	أضع نموذجًا للإجابة الصّحيحة مستعينًا به عند التّصحيح.	-	-	45	38.8	35	30.2	36	31.0	-	-	0.83	3.08	9
14	أستخدم أسئلة تقيس مستوى امتلاك الطَّلبة للمهارات اللّغويّة المتنوّعة.	-	-	18	15.5	57	49.1	41	35.3	-	-	0.68	2.80	10
	المتوسط العام للمحور											0.54	3.62	

يظهر من الجدول (5) أنَّ درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجية التَّقويم بالقلم والورقة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تراوحت متوسطاتها الحسابيّة بين (4.79-2.80)، وانحرافاتها المعياريّة بين (0.40-0.68)، ويتبيّن أنَّ درجات استخدامهم هذه الاستراتيجية بشكل عام كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (3.62)، بانحراف معياري (0.54)، وهو يقابل الدّرجة الكبيرة في ضوء المتوسطات الحسابيّة.

المحور الثالث: استراتيجية الملاحظة:

الجدول (6). المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات مجتمع الدّراسة حول استراتيجية الملاحظة.

الرقم	استراتيجية الملاحظة	درجة الاستخدام										الانحرافات	المتوسطات	الترتيب
		كبيرة جدًّا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًّا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
25	أهتمّ بملاحظة ما يقوم به الطَّلبة من مهام لغويّة.	6	5.2	74	63.8	36	31.0	-	-	-	-	0.54	3.74	1

تابع/ الجدول (6).

الرقم	استراتيجية الملاحظة	درجة الاستخدام										الانحرافات	المتوسطات	الترتيب
		كبيرة جدًّا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًّا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
24	أستخدم استراتيجية الملاحظة المباشرة لتقييم أداء الطَّلبة.	15	12.9	38	32.8	58	50.0	5	4.3	-	-	0.77	3.54	2
23	أستخدم استراتيجية الملاحظة البسيطة التي تسهم في تحقيق أهداف تدريس اللّغة العربيّة.	-	-	36	31.0	80	69.0	-	-	-	-	0.46	3.31	3
26	أراعي ظروف الملاحظة كالزّمان والمكان والمعايير الخاصّة بها.	-	-	10	8.6	77	66.4	27	23.3	2	1.7	0.59	2.82	4
21	أستخدم استراتيجية الملاحظة في تقويم مهارات الطَّلبة التي تعجز عن قياسها استراتيجيات أخرى.	-	-	22	19.0	48	41.4	41	35.3	5	4.3	0.81	2.75	5
30	أفسّر السّلوك الملاحظ بعد ملاحظته في وقت لاحق.	-	-	9	7.8	56	48.3	36	31.0	15	12.9	0.81	2.51	6
29	أستخدم مصطلحات واضحة عند تدوين السّلوك الملاحظ.	-	-	2	1.7	40	34.5	56	48.3	18	15.5	0.72	2.22	7
22	أخطّط مسبقًا ما ينبغي ملاحظته من أداء الطَّلبة خلال الحصّة.	-	-	3	2.6	30	25.9	64	55.2	19	16.4	0.71	2.15	8
27	أُدوّن ملاحظاتي على بطاقة الملاحظة الخاصّة المتّصفة بالصّدق والثّبات.	-	-	2	1.7	28	24.1	60	51.7	26	22.4	0.73	2.05	9
28	أحرص على تسجيل الملاحظة وتلخيصها بعد حدوثها.	-	-	3	2.6	26	22.4	52	44.8	35	30.2	0.79	1.97	10
	المتوسط العام للمحور											0.69	2.70	

يوضّح الجدول (6) أنَّ درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجية الملاحظة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تراوحت متوسطاتها الحسابيّة بين (3.74-1.97)، وانحرافاتها المعياريّة بين (0.54-0.79)، ويتّضح أنَّ درجات استخدامهم هذه الاستراتيجية بشكل عام متوسطة حيث بلغ المتوسط العام (2.70)، بانحراف معياري (0.69)، وهو يقابل الدّرجة المتوسطة في ضوء المتوسطات الحسابيّة.

المحور الرّابع: استراتيجية التَّقويم بالتّواصل:

الجدول (7). المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات مجتمع الدّراسة حول استراتيجية التَّقويم بالتّواصل.

الرقم	استراتيجية التقويم بالتواصل	درجة الاستخدام										الانحرافات	المتوسطات	الترتيب
		كبيرة جدًّا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًّا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
39	أعطي الطَّلبة وقتًا كافيًا للإجابة عن الأسئلة المطروحة.	36	31.0	68	58.6	11	9.5	1	0.9	-	-	0.63	4.20	1
38	أستخدم الأسئلة والأجوبة كإحدى استراتيجيات التَّقويم بالتّواصل.	33	28.4	71	61.2	10	8.6	2	1.7		-	0.64	4.16	2
36	أعيد السّؤال أكثر من مرّة وبصيغ مختلفة حتى يفهم الطَّلبة الهدف من السّؤال.	25	21.6	74	63.8	17	14.7	-	-	-	-	0.60	4.07	3
35	أحرص على توظيف المقابلة الجماعيّة للتّعرّف على طبيعة تفكير الطَّلبة.	27	23.5	47	40.9	41	35.7	-	-	-	-	0.76	3.88	4
37	أنوّع في أسلوب المقابلة باستخدام استراتيجية المقابلة المحدّدة، وغير المحدّدة.	-	-	43	37.1	50	43.1	23	19.8	-	-	0.73	3.17	5
33	أستخدم المقابلة الفرديّة للتّعرّف على المشكلات اللّغويّة لدى الطَّلبة.	-	-	43	37.1	36	31.0	37	31.9	-	-	0.83	3.05	6
34	أستخدم المقابلة الجماعيّة للتّعرّف على طريقة حلّ المشكلات اللّغويّة لدى الطَّلبة.	-	-	18	15.5	34	29.3	48	41.4	16	13.8	0.91	2.47	7
32	أجمع المعلومات من خلال فعاليات استراتيجية التّواصل عن مدى التّقدّم الذي حقّقه الطَّلبة.	-	-	5	4.3	30	25.9	50	43.1	31	26.7	0.83	2.08	8
31	أقوم بإعداد أداة لتسجيل المعلومات التي أحصل عليها من استراتيجية التّواصل.	-	-	2	1.7	20	17.2	58	50.0	36	31.0	0.73	1.90	9
40	أستخدم أسلوب المؤتمر كأحد استراتيجيات التَّقويم بالتّواصل.	-	-	-	-	18	15.5	60	51.7	38	32.8	0.67	1.83	10
	المتوسط العام للمحور											0.73	3.08	

يتبيّن من الجدول (7) أنَّ درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجية التَّقويم بالتّواصل في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تراوحت متوسطاتها الحسابيّة بين (4.20-1.83) وانحرافاتها المعياريّة بين (0.63-0.67)، ويظهر أنَّ درجات استخدامهم هذه الاستراتيجية بشكل عام متوسطة حيث بلغ المتوسط العام (3.08)، بانحراف معياري (0.73)، وهو يقابل الدّرجة المتوسطة في ضوء المتوسطات الحسابيّة.

المحور الخامس: استراتيجية مراجعة الذّات:

الجدول (8). المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات مجتمع الدّراسة حول استراتيجية مراجعة الذّات.

الرقم	استراتيجية مراجعة الذّات	درجة الاستخدام										الانحرافات	المتوسطات	الترّتيب
		كبيرة جدًّا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًّا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
47	أعمل على الكشف عن جوانب الضّعف لدى الطَّلبة لمعالجتها، والقوّة لتعزيزها.	-	-	37	31.9	79	68.1	-	-	-	-	0.46	3.32	1
46	أضع الخطط لتطوير أداء الطَّلبة بالتّعاون المتبادل بيني وبينهم.	-	-	12	10.3	88	75.9	16	13.8	-	-	0.49	2.97	2
43	أشجع الطَّلبة على استخدام التّقديرات الذّاتية عند إجاباتهم.	-	-	16	13.8	48	41.4	52	44.8	-	-	0.70	2.69	3
48	أكلّف الطَّلبة بتصويب أخطائهم اللّغويّة ذاتيًّا بالرّجوع إلى القواعد اللّغويّة.	-	-	13	11.2	47	40.5	56	48.3	-	-	0.67	2.63	4
42	أدرّب الطَّلبة على كيفية تفعيل التَّقويم الذّاتي على أدائهم بالاعتماد على معايير واضحة.	-	-	-	-	48	41.4	68	58.6	-	-	0.49	2.41	5
41	أكلّف الطَّلبة باشتقاق العديد من الأسئلة من الدّرس اللّغوي والإجابة عنها.	-	-	1	0.9	28	24.1	87	75.0	-	-	0.45	2.26	6
44	أحدّد درجة ممارسة الطَّلبة للمهارات اللّغويّة المختلفة وتوظيفها في الكلام والكتابة.	-	-	-	-	30	25.9	86	74.1	-	-	0.44	2.26	7

تابع/ الجدول (8).

الرقم	استراتيجية مراجعة الذّات	درجـــــــــــة الاستخدام										الانحرافات	المتوسطات	الترّتيب
		كبيرة جدًّا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًّا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
45	أقدّر نتائج التّقويم الذّاتي في تقدير درجات الطّلبة.	-	-	-	-	19	16.4	29	25.0	68	58.6	0.75	1.58	8
50	أقدّم التّغذية الراجعة المناسبة لنتائج التّقويم الذّاتي للطّلبة.	-	-	-	-	10	8.6	40	34.5	66	56.9	0.65	1.52	9
49	أشجّع الطّلبة على استخدام سلالم التّقدير الذّاتي.	-	-	-	-	4	3.4	32	27.6	80	69.0	0.54	1.34	10
	المتوسط العام للمحور											0.56	2.29	

يتّضح من الجدول (8) أنَّ درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجية مراجعة الذّات في المرحلة الثّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تراوحت متوسطاتها الحسابيّة بين (3.32-1.34)، وانحرافاتها المعياريّة بين (0.46-0.54)، ويتبيّن أنَّ درجات استخدامهم هذه الاستراتيجية بشكل عام ضعيفة حيث بلغ المتوسط العام (2.29)، بانحراف معياري (0.56) وهو يقابل الدّرجة الضّعيفة في ضوء المتوسطات الحسابيّة.

نتائج الإجابة عن السّؤال الثاني:

للإجابة عن السّؤال الثّاني ونصّه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التّقويم الواقعي في المرحلة الثّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة؟» استخدم الباحثان تحليل التّباين الأحادي، واختبار شيفيه للكشف عن الفروق ومصدرها.

الجدول (9) تحليل التّباين الأحادي للفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدّراسة باختلاف متغيّر سنوات الخبرة.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	التعليق
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	0.482	2	0.241	4.972	*0.009	دالة
	داخل المجموعات	5.482	113	0.049			
	المجموع	5.964	115	0.29			

تابع/ الجدول (9).

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	التعليق
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	بين المجموعات	0.056	2	0.028	1.170	0.314	غير دالة
	داخل المجموعات	2.716	113	0.024			
	المجموع	2.772	115	0.052			
استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	0.084	2	0.042	0.896	0.411	غير دالة
	داخل المجموعات	5.330	113	0.047			
	المجموع	5.414	115	0.089			
استراتيجية التقويم بالتواصل	بين المجموعات	1.130	2	0.565	7.198	*0.001	دالة
	داخل المجموعات	8.867	113	0.078			
	المجموع	9.996	115	0.643			
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	0.037	2	0.018	0.536	0.587	غير دالة
	داخل المجموعات	3.892	113	0.034			
	المجموع	3.929	115	0.052			

*** دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

يكشف الجدول (9) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة في جميع محاور الأداة ما عدا المحورين: استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية التَّقويم بالتّواصل، حيث إنَّ قيمة (ف) جاءت دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وللتّحقق من مصدر الفروق تمّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة، كما هو موضح في الجدول التّالي.

الجدول (10). اختبار «شيفيه» للمقارنات البعديّة في إجابات أفراد المجتمع باختلاف (سنوات الخبرة).

المحاور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	من (5) سنوات إلى أقل من (10)	من (10) سنوات إلى أقل من (15) سنة	من (15) سنة فأكثر
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات	16	3.21	*	**	
	من (10) سنوات إلى أقل من (15) سنة	37	3.03		*	
	من (15) سنة فأكثر	63	3.14			**

تابع/ الجدول (10).

المحاور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	من (5) سنوات إلى أقل من (10)	من (10) سنوات إلى أقل من (15) سنة	من (15) سنة فأكثر
استراتيجية التقويم بالتواصل	من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات	16	3.08			
	من (10) سنوات إلى أقل من (15) سنة	37	2.94	*		
	من (15) سنة فأكثر	63	3.16			*

*** مصدر الفروق، دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

يتّضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدّراسة الذين خبرتهم من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات، والذين خبرتهم من (10) سنوات إلى أقل من (15) سنة حول درجة استخدام (استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء) لصالح الذين خبرتهم من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات. ويظهر كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدّراسة الذين خبرتهم من (10) إلى أقلّ من (15) سنة، والذين خبرتهم من (15) سنة فأكثر حول درجة استخدام (استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء) لصالح الذين خبرتهم من (15) سنة فأكثر.

وكما يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد المجتمع الذين خبرتهم من (10) إلى أقلّ من (15) سنة، والذين خبرتهم من (15) سنة فأكثر حول درجة استخدام (استراتيجية التَّقويم بالتّواصل) لصالح الذين خبرتهم من(15) سنة فأكثر.

نتائج الإجابة عن السّؤال الثالث:

للإجابة عن السّؤال الثّالث والذي نصّه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي تُعزى لمتغيّر نوع المؤهّل العلمي (تربويّ، غير تربويّ)؟» استخدم الباحثان اختبار «ت» (T- Test) كما يلي:

الجدول (11). المتوسطات والانحرافات لدرجات استخدام المعلِّمين استراتيجيات التَّقويم الواقعي باختلاف متغيّر نوع المؤهل.

المحاور	المتغير	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة «ت»		التعليق
					القيمة	الدّلالة	
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	تربوي	45	3.19	0.13212	3.264	0.01	دالة
	غير تربوي	71	3.07	0.26184			

تابع/ الجدول (11).

المحاور	المتغير	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة «ت»		التعليق
					القيمة	الدّلالة	
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	تربوي	45	3.61	0.18291	0.595	0.10	غير دالة
	غير تربوي	71	3.63	0.13585			
استراتيجية الملاحظة	تربوي	45	2.70	0.19766	0.096	0.22	غير دالة
	غير تربوي	71	2.70	0.22975			
استراتيجية التقويم بالتواصل	تربوي	45	3.06	0.28136	0.436	0.67	غير دالة
	غير تربوي	71	3.08	0.30464			
استراتيجية مراجعة الذات	تربوي	45	2.31	0.21029	0.328	0.94	غير دالة
	غير تربوي	71	2.28	0.16703			

يتّضح من الجدول السّابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي تُعزى لمتغيّر نوع المؤهّل في جميع المحاور ما عدا المحور(استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء) حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجاباتهم تُعزى لمتغيّر نوع المؤهّل لصالح حاملي المؤهّلات التَّربوية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

سعت هذه الدّراسة إلى الكشف عن درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي، وأظهرت النّتائج أنَّ معلِّمي اللّغة العربيّة يستخدمون استراتيجية التَّقويم بالقلم والورقة بدرجة كبيرة وهي الاستراتيجية الوحيدة التي حظيت بهذه الدّرجة من بين الاستراتيجيات الخمس التي اشتملت عليها الدّراسة، ودلّت النّتائج على أبرز ملامح استخدامهم هذه الاستراتيجية المتمثّلة في وضعهم الأسئلة المقالية لتقويم مهارة الكتابة لدى الطَّلبة، والحرص على ارتباط الأسئلة بأهداف تعليم اللّغة العربيّة في مالي، وعلى أن تكون الأسئلة ثابتة وصادقة، وشاملة للأهداف التَّعليميَّة المراد قياسها. وتؤيّد هذه النّتيجة ما توصلت إليها دراسة كيتا (2013) من إهمال معلِّمي المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي الجوانب التّطبيقيّة في التَّقويم، واتّخاذ الاختبارات بصورتها التّقليديّة وسيلة لتحديد مدى ما اكتسبها الطَّلبة من المعارف والخبرات. وأظهرت دراسة ميغا (2014) ضعف تنويع معلِّمي اللّغة العربيّة أساليب التَّقويم في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي.

ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى أنَّ معلِّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي يرون

أنَّ استراتيجية التَّقويم بالقلم والورقة استراتيجية مناسبةٌ لتقويم مهارة الطَّلبة اللّغويّة؛ لذا يضعون الأسئلة المقالية لتقويم مهارة الكتابة لديهم، ويحرصون على أن تكون ثابتة وصادقة، ويضاف إلى ذلك أنَّهم اعتادوا على استخدامها فهي سهلة التّطبيق بالنّسبة لهم، ولعلّ احتلالها المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة خير دليل على ذلك، ويعزّز هذا العزو أنَّ الذين تلقّوا تدريبات تربويّة منهم أقلّ.

وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج العديد من الدّراسات كدراسة كلٍّ من الشرعة (2011)، والبشير وبرهم (2012)، والمطرفي (2015)؛ إذ دلّت نتائجها بالاتفاق على أنَّ استراتيجية التَّقويم بالقلم والورقة المتمثّلة في الاختبارات التّحصيليّة قد احتلت المرتبة الأولى وبدرجة تتفاوت بين كبيرة جدًّا وكبيرة من بين الاستراتيجيات الأخرى.

وتوصلت النّتائج إلى أنَّ معلّمي اللّغة العربيّة يستخدمون استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء، والتَّقويم بالتّواصل، واستراتيجية الملاحظة بدرجة متوسطة، وأنَّ أبرز ملامح استخدامهم هذه الاستراتيجيات تتمثّل في اطّلاعهم على خطط الطَّلبة حول الأداء اللّغويّ المراد تطبيقه، وحرصهم على إعطاء الطَّلبة وقتًا كافيًا للإجابة عن الأسئلة المطروحة، واستخدامهم الملاحظة المباشرة لتقييم أداء الطَّلبة اللّغويّ.

ويفسّر الباحثان هذه النّتائج بأنَّ معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي على الرّغم من أنَّ أكثرهم غير مؤهّلين تربويًّا إلا أنَّهم يدركون أهمّيّة التّركيز على أداء الطَّلبة، والتّواصل معهم دون إهمال ملاحظة ما يقومون به عند تقويمهم، ولعلّ الخبرة الطّويلة التي يتمتعون بها في المجال من أسباب هذا الإدراك.

وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج العديد من الدّراسات كدراسة كلٍّ من البشير وبرهم (2012) والعمير (2013) والمطرفي (2015) حيث أظهرت نتائجها استخدام المعلّمين والمعلّمات استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء، والتَّقويم بالتّواصل، واستراتيجية الملاحظة بدرجة متوسطة، على الرّغم من اختلاف حدودها الموضوعيّة والمكانيّة ما يعني أنَّ هذه الاستراتيجيات تستخدم في أكثر المؤسسات التَّعليميَّة بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النّتائج عن نتيجة دراسة الشرعة (2011) التي أوضحت أنَّ تقديرات مديري المدارس في مديرية تربية مأدبا بالأردن لدرجة استخدام معلّمي التَّربية الإسلاميّة استراتيجيات التَّقويم الواقعي وأدواته جاءت ضمن درجة الاستخدام (كبيرة).

ويعزو الباحثان هذا الاختلاف إلى رضا مديري المدارس عن درجة استخدام المعلّمين استراتيجيات التَّقويم الواقعي وأدواته بخلاف المعلّمين أنفسهم. وتختلف كذلك عن نتيجة دراسة أبو خليفة وخضر

وعشا وهماش (2011) التي أظهرت أنَّ استراتيجية الملاحظة هي الاستراتيجية الأكثر تطبيقًا وتنفيذًا في تقويم أداء طلبة الحلقة الأساسيّة الأولى في مدارس محافظة عمان بالأردن من وجهة نظر المعلِّمين أنفسهم. ولعلّ هذا الاختلاف يعود إلى طبيعة المرحلة الدّراسيّة، حيث إنَّ استراتيجية الملاحظة قد تكون من أفضل استراتيجيات التَّقويم في المرحلة التَّعليميَّة الأساسيّة.

وأظهرت النّتائج أنَّ درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربيّة استراتيجية مراجعة الذّات في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي جاءت ضمن درجة الاستخدام (ضعيفة)، ويتمثّل أبرز ملامح هذا الضّعف في ضعف تقديرهم نتائج التَّقويم الذّاتي في تقدير درجات الطَّلبة، إضافة إلى ضعف تشجيعهم الطَّلبة على استخدام سلالم التّقدير الذّاتي.

ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى صعوبة توظيف هذه الاستراتيجية وتدريب الطَّلبة على استخدامها، إضافة إلى صعوبة التّأكّد من مدى تمثُّلهم للمهارات اللّغويّة المراد تقويمها من معلِّمين أكثرهم غير مؤهّلين تربويًّا، حيث يتطلب توظيف هذه الاستراتيجية متابعة المعلّم ملفات الطَّلبة ويوميّاتهم للاستفادة منها في تقويم أدائهم، ولا تتيسر ذلك لكلّ المعلِّمين، ولعلّ هذا ما جعل معلِّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي لا يستخدمونها ولو بدرجة متوسطة، على الرّغم من أهمّية توظيفها؛ لتعزيز مهارات التَّقويم الذّاتي لدى الطَّلبة في العملية التَّعليميَّة التَّعلُّميّة.

وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من أبو خليفة وخضر وعشا وهماش (2011) والبشير وبرهم (2012) حيث كشفت نتائجها عن ضعف استخدام المعلِّمين استراتيجية مراجعة الذّات في المملكة الأردنيّة.

وتختلف عن نتائج دراسة كلٍّ من العمير (2013)، والمطرفي (2015) حيث دلَّت نتائجها على أنَّ درجة استخدام معلِّمي العلوم الشّرعيّة استراتيجية مراجعة الذّات في التّعليم الأساسي بالمملكة العربيّة السعوديّة جاءت ضمن درجة الاستخدام (متوسطة).

يعزو الباحثان هذا الاختلاف إلى أنَّ معلِّمي العلوم الشّرعيّة في المملكة العربيّة السّعوديّة لهم محاولات طيّبة لتوظيف هذه الاستراتيجية على الرّغم من صعوبة توظيفها، ولعلّ سبب تلك المحاولات يعود إلى أنَّ أكثرهم يحملون مؤهّلات تربويّة، حيث لم تقلّ نسبة حاملي المؤهلات التَّربوية منهم في كلتا الدّراستين عن (75٪)، إضافة إلى قلّة أعداد الطَّلبة في الغرف الصّفيّة مقارنة ببعض الدّول الأخرى – بما فيها جمهورية مالي – التي تكتظ فيها الغرف الصّفيّة بالطَّلبة.

وكشفت نتائج الفروق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدّراسة تعزى لمتغيّر الخبرة في

المحـورين: (اسـتراتيجية التَّقـويم المعتمـد عـلى الأداء، واستراتيجية التَّقويم بالتّواصل) لصالح الـذين خـبرتهم من (5) إلى أقل من (10) سنوات، والذين خـبرتهم مـن (15) سنة فأكثر.

وهذه النّتيجة تـدلُّ عـلى أنَّ الـذين خـبرتهم مـن (15) سنة فأكثر، والذين خـبرتهم مـن (5) سـنوات إلى أقل من (10) سنوات أشدّ حرصًـا ونـشاطًا في توظيـف هاتين الاستراتيجيّتين من الذين خـبرتهم مـن (10) إلى أقل من (15) سنة، ولعلّ الذين خبرتهم من (5) سنوات إلى أقلّ من (10) سـنوات قـد يكونـون حريـصين عـلى استخدامها على الرّغم من قلّة خبرتهم في المجال لا سـيما التَّربويون منهم. وأمّا الذين خبرتهم من (15) سنة فأكثر فقد يتغلّبون على الـصّعوبات التـي تواجـه غـيرهم مـن المعلِّمين في استخدامها نظـرًا لخـبرتهم الطّويلـة في مجـال التّدريس؛ لأنَّ الخبرة الطّويلـة في مجـال التّـدريس تمكّـن المعلّم من تنمية معارفه وقدراته ومهاراته نظريًّا وعمليًّا، فيُتقن مهارات استخدام استراتيجيتي (التَّقـويم المعتمـد على الأداء، والتَّقويم بالتّواصل) بصفة خاصّة.

ومن جهة أخرى دلّت نتـائج الفـروق عـلى عـدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـطات إجابـات أفـراد المجتمـع في درجـات استخدامهم استراتيجيات التَّقويم الواقعي تعـزى لمتغـيّر نوع المؤهّل في جميع الاستراتيجيات مـا عـدا اسـتراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء؛ إذ وُجدت فـروق ذات دلالـة إحـصائيّة بـين متوسـطات إجابـاتهم لـصالح حـاملي المؤهّلات التَّربوية. ولعلّ هذه النّتيجة تـشير إلى أنَّ أفـراد المجتمع مدركون أهميّة هذه الاستراتيجيات بغض النّظـر عن نوع مؤهّلاتهم، وهذه النّتيجة قد تكون بديهيّة؛ إذ تدلّ على أنَّ التَّربويين من أفـراد مجتمـع الدّراسـة أكثـر إدراكًـا لأهمّية استراتيجية التَّقويم المعتمد على الأداء، وقدرةً عـلى توظيفها في العملية التَّعليميَّة؛ لأنَّهم مؤهّلون تربويًّا.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدّراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1 – ضرورة إقامة دورات تربويّة بصفة مـستمرة لمعلِّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي على استخدام استراتيجيات التَّقويم الواقعي.

2 – الحرص على عقد لقاءات دوريّة بين المعلِّمين والطَّلبـة؛ لتعريـف الطَّلبـة بـأدوارهم في اسـتراتيجية مراجعة الذّات.

3 – العمل على تعزيز روح المبادرة لدى كلٍّ مـن المعلِّمين والطَّلبة وتشجيعهم على اسـتخدام اسـتراتيجية مراجعة الذّات.

4 – إصدار دليل إجرائيّ خاص بمعلِّمـي اللّغـة العربيّة في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس العربيّة في مالي حول توظيف استراتيجيات التَّقويم الـواقعي في تعلـيم اللّغـة العربيّة.

5 – إجراء دراسات مماثلة للكشف عن درجة استخدام معلِّمي اللّغة العربية استراتيجيات التَّقويم الواقعي في المرحلة المتوسطة بالمدارس العربيّة في مالي.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الرزاق؛ وأبو زيد، عبد الباقي (2010). *مهارات البحث التربوي*. عمَّان: دار الفكر.

أبو خليفة، ابتسام؛ وخضر، غازي؛ وعشا، انتصار؛ وهماش، حناس (2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان – الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *دراسات– العلوم التربوية* –الأردن، 38 (3)، 984–1002.

البشير، أكرم عادل؛ وبرهم، أريج (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 13* (1)، 241– 270.

البلاونة، فهمي (2010). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة النجاح الوطنية، 24* (8)، 2227- 2270.

الحكمي، علي صديق (2008). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. *ورقة مقدمة في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، 28–29/ 4/ 1428هـ بالرياض، المملكة العربية السعودية.

الخرابشة، بنان (2004). *أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة التاسع الأساسي في التعبير الكتابي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

دوران، دورني (1980). *أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم*. ترجمة: محمد سعيد الصباريني، وخليل يوسف الخليلي، وفتحي ملكاوي. إربد: دار الأمل.

الشرعة، ممدوح (2011). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مأدبا. *مؤتة للبحوث والدراسات، مأدبا، 26*(1)، 291- 314.

الشريف، فهد (2009). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة. *التربية –مصر، 4* (143)، 467–517.

صوغودوغو، آدم (2014). *مشكلات منهج اللغة العربية بالمدارس الثانوية الحكومية في جمهورية مالي من وجهة نظر معلميها*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود: الرياض.

علام، صلاح الدين محمود (2004). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

العمير، وليد (2013). *مدى استخدام معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وصعوبات تطبيقها من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود: الرياض.

عودة، أحمد (2005). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*.

الأردن: دار الأمل للنشر.

الفريق الوطني للتقويم (2004). *استراتيجية التقويم وأدواته (الإطار النظري)*. إدارة الامتحانات والاختبارات. مديرية الاختبارات بوزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية.

الكخن، أمين (2009). أساليب تعليم اللغة العربية ووسائلها في التعليم العام: واقعها وسبل النهوض بها. *الموسم الثقافي السابع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني* – الأردن، عمان: مجمع اللغة العربية الأردني، 171 –205.

كيتا، جاكاريجا (2013). *مشكلات مناهج المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود: الرياض.

كيتا، جاكاريجا وإسماعيل، محمد (2016). تطوير منهج قواعد اللّغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء التجارب العالمية. *دراسات* – الجزائر، (45)، 37– 65.

المطرفي، ثامر هزاع (2015). مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها. *مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر، 31* (3)، 544–601.

مهيدات، عبد الحكيم والمحاسنة، إبراهيم (2009). *التقويم الواقعي*. عمان: دار جرير.

ميغا، يوسف الحسن (2014). *مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية الإسلامية في جمهورية مالي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود: الرياض.

هياجنة، أحمد ذيب (2007). *مدى استخدام معلّمي اللّغة العربية استراتيجيات التّقويم البديل، وأثر برنامج تدريبي في ممارستهم هذه الاستراتيجيات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abu-Khalifah, I., Khader, G, Asha., I., & Hammash, H. (2011). The Degree of Employing Authentic Assessment Tools and Strategies by Teachers of the Lower Elementary Stage in Amman - Jordanian Schools from their Perspectives. (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences*, Jordan. 38 (3), 984-1002.

Al-Balawinah, F.(2010). The Effectiveness of an Assessment Strategy based on Performance in Developing the Mathematical Thinking and the Ability of Problems Solving of Secondary Stage Students. (in Arabic). *An-Najah University Journal for Research -B (Humanities), 24* (8), 2227-2270.

Al-Basheer, A., & Barham, A. (2012). Using Alternative Assessment Strategies in Assessing Students' Learning in Mathematics and Arabic in Jordan. (in Arabic). *Journal of Educational & Psychological Sciences, Bahrain, 13* (1), 241-270.

Al-Matrafi, S. (2015). The extent to which the Islamic scinces teachers can use evaluation strategy means and tools that depend on Islamic sciences learner performance. (in Arabic). *Journal of Faculty of Education in Assiut - Egypt, 31* (3), 544-601.

Al-Sharif, F. (2009). A Proposed Program for Developing Alternative Evaluation Techniques Usage Skills among Intermediate English-Language Teachers. (in Arabic). *Education (Al-Azhar University) Egypt, 4* (143), 467-517.

Al-Shraah, M. (2011). The degree of employment of teachers of Islamic education strategies and tools for realistic assessment from the point of view of school principals in the province of Madaba Governorate. (in Arabic). *Mutah Journal for Research and Studies, 26*(1), 291-314.

Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values, *Studies in Higher Education, 15* (1), 101–111.

Cumming, J., & Maxwell, G. (1999). Contextualizing Authentic Assessment. *Assessment in Education*, 6 (2), 177-194.

Doran, R. (1980). *Basic Measurement and Evaluation of Science Instruction*. (in Arabic). Translate to Arabic

by: Mohammed Saeed Al-Sabarini, Khalil Yousef Al-Khalili, Fathi Malkawi. Irbid: Dar Al-Amal Publishers.

Elliott, N. (1991). Authentic Assessment: an Introduction to Anew Behavioral Approach to Classroom Assessment. *School Psychology Quarterly, 6* (4), 273-278.

Harris, M. (2009). Implementing Portfolio Assessment. *Young Children*, *64*(3), 82-85.

Keita, D., & Ismail, M. (2016). Developing Arabic Grammar Curriculum for Arabic Secondary Schools in the Republic of Mali in the light of Experiments. (in Arabic). *DIRASSAT*, Algeria, (45) 37- 65.

Ketter, W. (2002). *Learning in an Evolutionary Environment*, On line, Available: http //:www.CS.umn .edu/~Ketter.

Kraemer, A. (2005). *Implementing portfolio assessment in second-year German language classrooms*. M.A. dissertation, Michigan State University, United States, Michigan.

Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into practice*, *41*(4), 226-232.

McDonald, B., & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *10*(2), 209-220.

Miller, R., & Morgaine, W. (2009). The Benefits of E-portfolios for Students and Faculty in Their Own Words. *Peer Review, 11*(1), 8-12.

Ministère de l'éducation. (2010). *Document de programme pour l'enseignement secondaire dans les écoles arabes au Mali*. Bamako-Mali.

Patton, A.Y. (2000*). An empirical study of physical education assessment program: teachers practices, information gained, and use of assessment results.* Dissertation abstracts. PhD, University of llinois at urbana – Champaign, USA.

Svinicki, M. (2004). Authentic Assessment: testing in reality. *New Directions for teaching and learning, 100* (4), 23 – 29.

Thorndike, R.M. (2005). *Measurement and evaluation in psychology and education* (7th ed.). New York: Macmillan.

Wikström, N. (2008). *Alternative assessment in primary years of international baccalaureate education*. available in: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2: 199424/FULLTEXT01.pdf, Date:01/10/2017.

❊ ❊ ❊