العدد الثامن... محرم ١٤٣٨هـ - أكتوبر ٢٠١٦م

# مجلة جامعة الباحة

## للعلوم الإنسانية

دورية - علمية - محكمة

# استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل

د. هالة جمال أبوالنادي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بجامعة حائل

مجلة علمية تصدر عن جامعة الباحة

ردمد : ١٦٥٢ - ٧١٨٩ ردمد النشر الإلكتروني: ١٦٥٨ - ٧٤٧٢ رابط المجلة على شبكة الإنترنت http://sj.bu.edu.sa

# استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل

د. هالة جمال أبوالنادي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بجامعة حائل

**المخلص:**

تهدف الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لعدد من التخصصات في كلية التربية – جامعة حائل، تم تطبيق استبانة لقياس درجة الاستخدام وزعت على عينة الدراسة المكونة من (٦٠ ) عضوا، بعدد (٢٠ عضو هيئة تدريس ) تخصص علم نفس، وعدد (٢٠ عضو هيئة تدريس) تخصص مناهج وطرق تدريس، وعدد (٢٠ عضو هيئة تدريس ) تخصص تربية خاصة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل بشكل كلي كانت متوسطة، حيث جاء في المرتبة الأولى " استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء" وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية " استراتيجية القلم والورقة" وبدرجة مرتفعة، وكانت كل من استراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل بدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة " استراتيجية مراجعة الذات" وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة مجال " أدوات التقويم" وبدرجة متوسطة، كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى لاختلاف التخصص (علم نفس، مناهج، تربية خاصة). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة لصالح أصحاب فئة الخبرة (أكثر من ١١ سنة) عند مقارنتها مع أصحاب الخبرة من فئتي (١–٥ سنوات)، و(٦–١١ سنة) في الدرجة الكلية، وفي ضوء نتائج الدراسة خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: تعريف أعضاء هيئة التدريس و تدريبهم على استخدام الاستراتيجيات التي تدنت نسب درجة استخدامها من قبل الأعضاء كاستراتيجية مراجعة الذات وكذلك فيما يتعلق بمجال أدوات التقويم.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجيات التقويم البديل، أدوات التقويم البديل.

**Using Alternative Assessment Strategies and its Tools in Assessing Students' Learning from the Faculty Members' Perspective at University of Hail**

**Dr. Hala Jamal Abu Al Nadi**

**Assistant Prof. of Curricula and Teaching Methods,**

**Curricula and Teaching Methods Department**

**Faculty of Education – Hail University**

**Abstract**:

The study aims at examining the degree of using alternative assessment strategies in assessing students' learning from the faculty members' point of view in a number of specialties at the Faculty of Education – University of Hail. A questionnaire was applied to measure the usage degree and it was distributed to the study sample which included (60) members: (20 members) whose major is Psychology, (20 members) whose major is Curricula and Teaching Methods, and (20 members) whose major is Special Education, The study results revealed that the degree of using alternative assessment strategies by faculty members was generally intermediate. First Ranking was the "performance-based assessment strategy" with a high degree, and then the second place appeared the "pencil and paper strategy" with a high degree, whereas the observation strategy and the communication strategy were intermediate. Before last one ranked the "self-review strategy" with an intermediate degree, and "the assessment tools" ranked the last one with an intermediate degree, The results also revealed that there were no statistically significant differences in the overall degree at the level ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) for the degree of using alternative assessment strategies and its tools by faculty members attributed to the different majors (psychology, curricula, and special education). Whereas the study results showed statistically significant differences attributed to the number of years of experience in favor of the group (more than 11 years) when compared to those with experiences from the two groups (1-5 years) and (6-11 years) in the overall degree, In the light of the study results, the study leads to several recommendations such as: familiarizing faculty members and training them to use strategies with low usage degrees such as the self-review strategy as well as what's related to the assessment tools field.

**Keywords**: alternative assessment strategies, alternative assessment tools.

**المقدمة:**

يشهد التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة في كثير من بلدان العالم خلال العقدين الأخيرين حركة إصلاح جذرية تتمثل في إدخال مفاهيم جديدة مثل مفهوم التقويم البديل لتحقيق التميز لدى الخريج الجامعي الذي يسمح له بمواجهة التحديات التي يفرضها القرن الواحد والعشرين.

وفى إطار ما يسعى إليه التربويون من إصلاح التعليم وتحسين مدخلاته وتجويد مخرجاته ، كان الأمر يتطلب إعادة النظر في أساليب تقويم الطلاب كمدخل أساسي وضروري لأجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي، ولا يختلف اثنان على دور وأهمية عملية التقويم في مراحل التعليم المختلفة خاصة التعليم العالي (كاظم، ٢٠٠١)، ففي مرحلة التعليم الجامعي تُعد عملية التقويم مهمة لكل من الطلبة والأساتذة والقائمين على المناهج الجامعية؛ فبالنسبة للطلبة نجد أن التقويم يزودهم بنقاط القوة ونواحي الضعف في جوانب المنهج المختلفة، وكيفية علاج تلك الجوانب المنهجية بالتعديل أو التغيير أو الإضافة أو الحذف، ويزودهم بالتغذية الراجعة حول مدى تقدمهم ونقاط الضعف التي مازالوا يعانون منها عند تعاملهم مع هذا المنهج. (سعادة، ١٩٩٦).

وأما بالنسبة للأساتذة، فإن عضو هيئة التدريس يعد أحد المكونات الرئيسة لمنظومة التعل يم العالي وأنه بناء على مدى تأهيله وقدراته العلمية والمهنية في أدائه للوظائف الأساسية في هذه المنظومة من تدريس وبحث علمي وخدمة مجتمع تتوقف المكانة والسمعة الأكاديمية للمؤسسة الأكاديمية التي ينتمي لها. وفي هذا السياق يجمع التربويون والمتخصصون في المناهج وطرق التدريس على أن نجاح الأستاذ الجامعي في أدائه يعتمد على أمرين أساسين هما أولًا: مؤهلاته العلمية المتميزة وتمكنه من تخصصه العلمي، وثانيًا: معرفته بالنظريات التربوية والممارسات المرتبطة بعمليات التعلم والتعليم من تدريس وتقويم، مع المهارة في استخدام التقنيات التعليمية ( البكر،١٤٢٢). والتقويم يفيدهم في تحديد جوانب المنهج التي حققت الأهداف الموضوعة والتي لم تتحقق، وتفيدهم في تحديد الوضع الحالي لطلبتهم وفي إعادة صياغة الأهداف من جديد، وفي تحديد أنجح الطرق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال تعلم المنهج وفي اختيار المصادر والوسائل الأكثر فاعلية للتدريس بغية استخدامها. وفيما يتعلق بالقائمين على المناهج الجامعية، فإن التقويم عملية مهمة لديهم من أجل تعرف نقاط القوة والضعف عند أساتذة الجامعة أنفسهم مما يساعد في تحسين طرائق تدريسهم المختلفة ومقارنة نتائج عملية التدريس بين الأقسام أو الكليات المتناظرة (سعادة، ١٩٩٦).

منذ عام ١٩٨٩ ظهرت حركة إصلاحية جديدة مازالت قائمة إلى الآن في مجال التقويم وهو ما يسمى بالتقويم البديل أو التقويم القائم على الأداء أو التقويم الحقيقي أو التقويم المتعدد الذي يقوم على

تعدد مجال التقويم وتعدد مستوياته ووسائله. ونظرا إلى أن هذا المفهوم الجديد للتقويم التربوي يتفق مع مفاهيم الجودة والاعتماد فقد عرف قبولا واسعا من طرف التربويين وأصبح يطبق بشكل واسع في أمريكا والدول الغربية.

وخلاصة القول أن الإصلاحات الحديثة التي تتمثل بالتقويم البديل جاءت نتيجة للانتقادات الكثيرة التي وجهت للتقويم التقليدي نوجزها فيما يلي ( أبو دقة، ٢٠٠٤)

- يقدم صورة ضيقة وسريعة عن تعلم الطلبة، فهو لا يبين ما يستطيع أن يقوم به الطلبة في الحياة العملية. إضافة إلى أن طريقة التقويم تضحي بخاصية الأصالة لأنها تختلف وبشكل ملحوظ عن الطرق التي يطبق بها الناس أشكال المعرفة في الحياة الواقعية.

- يقدم المعلومات عن تقدم الطلبة في شكل درجات، و يقتصر على مقارنه الفرد بغيره وإهمال معيار التقويم الذي يتحدد في الهدف التعليمي والذي لابد أن يحققه الطالب.

- مضمونه بشكل عام يتركز في قياس قدرة المتعلمين على التذكر والاستيعاب وقليلا جدا ما يهتم بقياس المستويات العليا للتعلم كالتفكير والتحليل والتقويم وحل المشكلات.

- نادرا ما يركز على قياس مستوى تقدم الطلبة في المجالات الوجدانية والنفس حركية والاجتماعية.

إن التغيير الجوهري في مفهوم التقويم باعتباره مرادفًا للاختبار، الذي يركز على مدي ما يحفظ التلميذ من معلومات ومعارف، والذي يخدم أهداف ما يعرف بالتعليم المتمركز حول المحتوى، إلى ذلك النوع من التعليم الذي يراعي ميول واهتمامات واحتياجات وقدرات المتعلمين وهو ما يعرف بالتعليم المتمركز حول المتعلم، والذي يتطلب إعادة صياغة البرامج الدراسية الحالية لتصبح أكثر ارتباطًا بالواقع، وأكثر تنوعًا ومرونة وتشويقًا، بما يتمشى مع التنوع في قدرات الطلاب والفروق النفسية بينهم، وتوجيهم نحو نوعية من التعليم تلبي احتياجاته وتتفق مع استعداداته وميوله واهتماماته.

ويقتضي هذا النوع من التعليم حدوث تحولًا جذريًّا في أساليب القياس والتقويم، التي تهتم بقياس جميع جوانب شخصية الفرد بل وقياس قدرته على كيفية تحصيل، وتقييم، والاحتفاظ بما اكتسبه من معارف وخبرات، وتوظيفها واستثمارها بشكل أمثل، من خلال دمج الطالب في أنشطة تعليمية تكسبه الخبرات وتنمي مهاراته التي تمكنه من الالتحاق بمجال العمل الذي يحقق طموحه، ومن ثم يدفعه إلى الإبداع والابتكار. كذلك نجد أن التعليم المتمركز حول الطالب يتطلب إعادة النظر في أساليب الاختبارات بحيث يتم تقويم أداء الطالب وفق أدلة وبراهين نستطيع من خلالها التعرف علي نقاط القوة والضعف في أداء الطالب.

( Barr& Tagg ,1995); Grunert ,2000); Huba & Freed ,2000; McCombs & Whisler ,1997; O'Banion ,1997 ; Weimer, M. G. 2002)

وعلى النقيض من ذلك، نلاحظ أن معظم

أساليب التقويم المتبعة في كثير من الجامعات تهتم بقياس الجانب النظري والذي يهتم بالحفظ وقياس المستويات المعرفية الدنيا دون الاهتمام بمدى إعداد الطلاب في التخصص ودون اهتمام بقياس مدى تهيئتهم اجتماعيًا ونفسيًا وفنيًا لتقبل المهنة وظروف ممارستها، بالإضافة إلى تعريفهم الكفايات الأدائية والإدارية المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والابتكار.

إضافة إلى قصور النظام التعليمي عن الاهتمام بالطالب من حيث ميوله ومواهبه وقدراته، وعدم فاعلية وسائل تقويم الطلبة، وقد أكد هذا الوضع غير المرضي لمستوى التعليم الجامعي عدد من الباحثين ورجال التربية، (شحاتة،٢٠٠١) وكان موضع بحث في عدة مؤتمرات. فقد جاء في التقرير الذي صدر عن المؤتمر التربوي الذي عقد في عمان عام ١٩٩٠م بعنوان "تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة أو الأمل"، أنه " إذا استمر التعليم يقدم خدمته في مستوى النوعية التي يقدمها الآن، فإن ذلك سيؤدى إلى كارثة محققة، ذلك لأن الخريجين لن يكونوا مؤهلين لأي عمل منتج أو خلاق. (أبو سنينة ، ٢٠٠٤)، وكما أكدت هذا وثيقة استشراف المستقبل للعمل التربوي لدول الخليج العربي الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٢٠هـ، فالدراسات التي أجراها المركز بينت أن واقع التعليم في اغلب دول الخليج العربي يغلب عليه الطابع النظري في التدريس والتقويم. ( ابو دقة، ٢٠٠٤) لذا فاستخدام المعلمين لاستراتيجات التقويم البديل وأدواته، ووعيهم بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تندرج أسفل منها، يجعل تقويمهم لعملية تعّلم وتعليم الطلبة حقيقيا وواقعيا، وتجعلهم أكثر مقدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلبتهم، لإظهار ما لديهم من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فيما يعرض عليهم من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، تعمق لديهم الفهم، وتشجعهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات .إن معظم ( Moon, استراتيجيات التقويم البديل كما أشار كل من مون وبرايتون وكلاهان ، (Brighton, Callahan & ، Svinicki, ( 2004 Robinson, 2005 تتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير ومهارات(Allen & Flippo, 2002، حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع.

## التقويم البديل والمفهوم المعاصر لعملية التعلم:

إن الاتجاهات الحديثة للتقويم جاءت نتيجة لتغير مفهوم التعلم الذي انتقل من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي المعرفي الذي يرى بأن معنى التعلم يحدث عندما يكون للمتعلم قاعدة معرفية يمكن استخدامها بمرونة لحل المشاكل واتخاذ القرارات وإنتاج الأشياء التي تعطي إحساسا بهذا العالم. فالمتعلم يحتاج إلى قدرة التجديد الذاتي والشعور بالكفاءة ومواصلة السعي لاكتساب أدوات التعلم

واستخدامها. انه بحاجة إلى أن يكون استراتيجيًّا في تعلمه. وأخيرًا يحتاج المتعلم إلى أن يكون عاطفيًّا يرى نفسه والعالم المحيط به من منظور الآخر.

ووفقا لنظريات التعلم التقليدية، فإن اكتساب المهارات العالية يتم تدريجيًّا خطوة بخطوة وذلك بتجزيئها إلى سلسلة من المهارات المتتالية. فقد افترض خطأ أن المهارات الأساسية التي يتم تعلمها بالتكرار، يمكن تجميعها في مهارة معقدة الفهم. بيد أن الأدلة المستمدة من علم النفس المعرفي المعاصر يشير إلى أن كل عمليات التعلم تتطلب من المتعلم أن يفكر ويبني بنشاط النماذج العقلية المتطورة. وقد أشار بياجيه إلى أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل عندما يكون بإمكانهم اكتساب المعرفة من خلال البحث والتجريب بدلا من اكتساب الحقائق التي يقدمها المعلم في قاعة الدرس.

إن التعلم من المنظور المعرفي يشير إلى أنه تفكيري وبنائي وذو ميزة التعديل الذاتي. فالناس ليست مجرد مسجلات للمعلومات الواقعية ولكن بوصفها مبدعة ومنتجة للبناء المعرفي الذي يخص كل واحد منهم. وعليه، أن يعرف الفرد شيئا لا يعني فقط أن يتلقى معلومات عنه ولكن أن يفسرها ويربطها بمعارف أخرى سبق أن اكتسبها.

وبالإضافة إلى ذلك ، لا يكفي معرفة كيفية أدائها، ولكن أيضا متى نؤديها وكيفية تكييف هذا الأداء مع الأوضاع الجديدة. وبالتالي فإن وجود أو عدم وجود المعلومات المجزأة التي يركز عليها المنظور التقليدي في الاختبارات المتعددة الاختيار، ليست ذات أهمية في تقدير معنى التعلم ، ولكن ما هو مهم هو كيف وما إذا كان الطلاب يقومون بتنظيم المعلومات وبنائها واستخدامها في البيئة لحل المشاكل المعقدة . (Hofstetter, 1999 )

**استراتيجيات التقويم البديل وأدواته:**

**تعريف التقويم البديل :**

عرف بكار (٢٠٠٠) التقويم البديل: "بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل – أيضًا – على أساليب أخرى متنوعة، مثل ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته ، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة".

وعرف ويجنز ( Wiggins,1992) التقويم البديل الذي يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكون نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية.

أما بالنسبة لتعريف بيرنبوم ودوشي ( Birenbaum & Dochy,1996 ) للتقويم البديل: "مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك".

وهنا يلاحظ أنه على الرغم من اختلاف هذه التعريفات من الناحية اللفظية، إلا أنها تتفق جميعًا على الهدف من التقويم البديل، وأساليبه المتنوعة.

فالتقويم البديل يعد من المفاهيم المتسعة، حيث يشمل أنواعًا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم أن يظهر كفاءته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أو ابتكار نتاجات؛ لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن.(علام،٢٠٠٤).

**مزايا التقويم البديل:**

- تنشيط الطالب وحفزه على الإنجاز وتقليل قلق الاختبار وتعزيز مفهوم الذات لديه.
- يستخدم مع كافة أنواع الطلاب مهما اختلفت أعمارهم خلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم العقلية.
- ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
- ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم المدرسي.
- يزود المعلم بمعلومات تقويمية مفيدة عن النمو الدراسي للطالب.
- ينمي مهارات التعاون بين الطلاب.
- مرن وقابل للتكيف والتعديل وفق ظروف مواقف التعليم والتعلم.
- يحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم.(زيتون،١٤٢٨هـ)

**أبرز مشكلات التقويم البديل ومحدداته:**

نظرًا لحداثة التقويم البديل وطبيعته المعقدة نسبيًّا فإنه يواجه بعدد من المصاعب والمشكلات والعقبات لعل من أبرزها ما يلي:

- ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات التقويم البديل.
- عدم تقبل بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم بجدوى التقويم البديل وأهميته وبعضهم يقاوم هذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه.
- هنالك شكوك تثار حول موضوعية وعدالة هذا النوع من التقويم؛ إذ يعيب عليه بعض المتخصصين في مجال التقويم التربوي احتمالية حدوث تحيز من قبل المعلمين القائمين عند تقويم أداء الطلاب في مهام التقويم وهم كذلك يشككون في ثبات هذا النوع من التقويم.

**استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، يمكن إجمالها بما يلي:**

( الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤)، (عودة، ٢٠٠٥)، ( البشير، برهم،٢٠١٢)، ( نصر، ١٩٩٨ ) (Adams, & Hsu, 1998 )، ( Zeidner, 1993 ) (Patton, 1990 ) ( Denscombe , 1998 ) ، ( Fritz, 2001) ، (Lanting, 2000) ، (LaBoskey, 1997) ، ( Schon, 1987)

**أ – استراتيجيات التقويم البديل:**

**١ – استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Assessment Performance-based):**

يتم توظيف المهارات التي تعّلمها الطلبة في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، وفيه يظهر مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها ويندرج تحت هذه الإستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثالا ملائما لتطبيق هذه الاستراتيجية كالتقديم (Presentation)، والمحاكاة (Simulation)، والعرض التوضيحي (Demonstration) ، والمناظرة (Debate). إن هذه الإستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل ومباشر، تتيح للطالب لعب دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها، ومشاركة المعلم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، فضلا على إعطاء كل من المعلم والمتعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة التي يحصلونها، وصولا بهم إلى أعلى مستويات الجودة، مع احتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج والبراهين المنطقية.

**٢ – استراتيجية التقويم بالقلم والورقة (Pencil and paper):**

تعد الاختبارات بأنواعها الأساس الذي تقوم عليه هذه الاستراتيجية،حيث تقدم أدوات معدة بإحكام، تمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لمحتوى دراسي تعّلموه وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه.

**٣– استراتيجية الملاحظة (Observation):**

تعد استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من أنواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك الطلبة بهدف التعرف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضا، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم ويمكن تقسيم الملاحظة إلى وأخلاقياتهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها, الى نوعين أساسيين هما:

١ – الملاحظة التلقائية : تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية

٢ – الملاحظة المنظمة : تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقا، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة) الزمان، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة.

ومن المعلوم أن وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كم من المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية، فضلا على ما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية، تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة.

**٤- استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication):**

تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن المعلمين من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلا على التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

إن وعي المعلمين بما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات المقابلة، الأسئلة والأجوبة وسجل وصف سير التعلم التي يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للطلبة، وفقا لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة لتشخيص حاجاتهم .

**٥- استراتيجية مراجعة الذات (Reflection Assessment strategy ):**

تقوم هذه الاستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا. لذا تعد هذه الاستراتيجية مكونا أساسيا للتعلم الذاتي، بما تقدمه للمتعلم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير العليا، وحل المشكلات.

**ب – أدوات التقويم البديل:**

**١ – قوائم الرصد / الشطب Check list:**

تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق . وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية.

**٢- سلالم التقدير Rating scale:**

تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها.

**٣- سلالم التقدير اللفظي Rubric :**

تتيح هذه الأداة للمعلم أن يد رج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظيا إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلا من سلالم التقدير، حيث يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة، مما يمكن المعلم من تزويد الطلبة و يوفر تقويما تكوينيا (Formative Assessment) بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها.

**٤- سجل وصف سير التعلم: Learning Log**

إن تعبير الطالب كتابيا حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الإطلاع على أراء الطلبة واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة ، لذا يعتمد نجاح تطبيق هذه

الأداة على وجود معلم قادر على خلق بيئة آمنة تشجع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به، دونما خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم.

**٥- السجل القصصي Anecdotal Records:**

يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل، صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه، مما يقدم للمعلم مؤشرا صادقا يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهية، أوعلاجية. ( الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤)

**الدراسات السابقة:**

هناك دراسات عدة تناولت موضوع استراتيجيات تقويم تعلم الطلبة وأدواته، **ومن هذه الدراسات:**

جاءت دراسة الخطيب والجبر(١٤١٨هـ) والتي هدفت الوقوف على أساليب تقويم الأداء والتحصيل لطلبة الجامعة بين التقليد والمعاصرة في دراستهم الميدانية. وتوصلوا إلى وضع قائمة بالأساليب التي يمكن أن تمثل الأساليب الأكثر استخداما في قياس الأداء والتحصيل ومنها: البحوث وأراق العمل، والاختبارات العملية ومشروعات التخرج والتقويم الذاتي - أي تقويم الطلبة لأنفسهم.

وأجرى نصر ( ١٩٩٨) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن . وقد أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة يستخدمون جميع هذه الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة الاستخدام، حيث حازت الاختبارات المقالية أعلى المتوسطات، في حين حاز تقويم الطالب لزميله أقل المتوسطات .كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى الخبرة ولصالح ذوي الخبرات العالية.

وأجرى Adams & Hsu (1998) دراسة حول مفاهيم وممارسات المعلمين التي تتعلق بالتقويم داخل غرفة الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من ( ٢٩٦) معلمًا للصفوف من الأول إلى الرابع، وأظهرت نتائج تحليل الاستبانة التي وزعت عليهم أن أكثر طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي الملاحظة، وسجل الأداء، النمذجة الرياضية، وحل المسألة . وأقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

وفي دراسة Lanting ( 2000 ) التي هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم

الذاتي .وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف بها.

أما دراسة Fritz (٢٠٠١)، فهدفت إلى تعرف ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله لتقويمها، وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت ٥٠ % وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم، كما أشارت النتائج إلى التحسن السنوي في أداء الطلبة وإلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنويا.

وأجرت أمان ( ٢٠٠١ ) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة تطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي وعلاقة ذلك بمستوى تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات بدولة البحرين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تحصيل كل من الذكور والإناث بعد تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مادة الرياضيات، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة تبعا لمتغير الجنس.

أمـــا دراسة ربيع ( ٢٠٠١ ) فهدفت إلى بناء نموذج لتقويم أداء طلبة الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين، وأشارت النتائج إلى أن نموذج التقويم المقترح يستند إلى مكونات محددة المعالم وقابل للتطبيق في الموقف ألتعلمي التعليمي الصفي، كما يمكن أن يوفر للباحثين والمعلمين أداة موثوقا بها لتقويم الأداء الكتابي لطلبة السادس الابتدائي.

أمـــا مـــــراد ( ٢٠٠١ ) فأجرت دراستها حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين، وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب بدرجة مقبولة، ويستخدم ٨٢ % من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقـــــــوم حوالي ٥٦ % من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب، أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف انجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

أما الخرابشة ( ٢٠٠٤ ) فهدفت دراستها إلى معرفة أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقويم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقويم البديلة،

في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

أما في دراسة أجراها الهياجنة (٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأثر برنامج تدريبي في ممارساتهم هذه الاستراتيجيات، فقد تم أخذ عينة مكونة من (٣٠) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها من مرحلة التعليم الثانوي، وتمت ملاحظتهم لمعرفة مدى استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها وجود فرق ذا دلالة إحصائية لمدى ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، وكذلك وجود فرق ذا دلالة إحصائية لمدى ممارسة استراتيجيات التقويم البديل يعزى للخبرة التعليمية للمعلمين ولفئة الخبرة من (١-١٠ سنوات).

أما أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (٢٠١٠ ) فهدفت دراستهم إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من ( ٥٠ ) فقرة على عينة من (٣٦٣) مشرفا تربويا ومديرا ومعلما، وقد أظهرت النتائج أن المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

وفي دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢)، والتي هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، تم أخذ عينة والمكونة من ٨٦ معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع (٢٠) معلما ومعلمة من كلا التخصصين، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل .كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

يتضح من الدراسات السابقة وجود قصور لدى المعلمين في الاستفادة من ملف إنجاز الطالب (مراد،٢٠٠١)، في حين أشارت دراسة Fritz (٢٠٠١) أن عدد المعلمين المستخدمين لملف الانجاز في تزايد مستمر سنويًّا. كما أشار كل من ( Adams, & Hsu ، ١٩٩٨) و ( Lanting، ٢٠٠٠) إلى أن استراتيجية التقويم القائمة على الملاحظة

والتواصل وسجلات الأداء، من أكثر طرق التقويم المستخدمة بالغرفة الصفية.

و أظهرت دراسة كل من الخرابشة ( ٢٠٠٤ ) و ربيع ( ٢٠٠١ ) إلى وجود أثر لإستراتيجيات التقويم البديلة في أداء الطلبة. كما دلت دراسة الهياجنة (٢٠٠٧) إلى وجود أثر لاستراتيجيات التقويم البديلة لصالح المعلمين الأكثر خبرة وللمعلمين الخاضعين لبرنامج تدريبي يعني باستراتيجيات التقويم البديل. وأشارت أيضا نتائج دراسة بشير وبرهم (٢٠١٢) عن وجود فرق باستخدام استراتيجيات التقويم البديل للتخصص ولعدد سنوات الخبرة وأثر للدورات التدريبية للمعلمين الخاضعين للدراسة.

وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات أنها تناولت مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لاستراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر الأستاذة أنفسهم وعلاقة ذلك بكل من التخصص التربوي الذين ينتمون له وللخبرة التعليمية.

**مشكلة الدراسة**

يعد الطالب الجامعي المحور الرئيس للمهام الذي تقوم عليها الجامعات إضافة إلى جوانب البحث العلمي وخدمة المجتمع، وللوصول إلى مخرجات حقيقية تعود بالخير على الطلبة أنفسهم ابتداء، وعلى مجتمعاتهم تباعا، كان لا بد من الوقوف على استخدام استراتيجيات تقويمية حديثة ومتنوعة مثل أستراتيجيات التقويم البديل المختلفة عن الاختبارات الكتابية، التي اعتاد أعضاء هيئة التدريس أن يمارسوها لتقويم تحصيل الطلبة ، أو لقياس نواتج التعلم والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأدوار المنوطة بهم لتمثلها بعد التخرج ( أبوزينة، ٢٠٠٣ )، ولتحقيق هذا الهدف فإنه يجب ألا تقتصر طرائق التقويم في التعليم والتعلّم الجامعي على الطرق التقليدية بحيث تتضمن أساليب شاملة وفعالة تبرز دور الطالب وتقدم له مواقف حياتية متنوعة بما تصقل شخصيته وتنمي معارفه ومداركه ومهاراته وقدراته مع التأكيد على أن عملية التعلم والتعليم لا بد أن تتمركز حول الطالب بحيث يتماشى ذلك مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

**أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- التعرف إلى درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل .

٢- تحديد درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل من قبل أعضاء هيئة التدريس تبعًا لعدد من المتغيرات كالتخصص ( علم نفس، مناهج، تربية خاصة) وعدد سنوات الخبرة .

**أسئلة الدراسة:**

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؟

٢- هل تختلف درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص (علم نفس، مناهج ، تربية خاصة) ؟

٣- هل تختلف درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف عدد سنوات الخبرة؟

**أهمية الدراسة**

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١ . تفيد الدراسة الحالية أعضاء هيئة التدريس بشكل عام العاملين بالجامعات ، وأعضاء هيئة التدريس العاملين بكلية التربية على اختلاف تخصصاتها بشكل خاص، وذلك بتحديد أهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي يستخدمونها في تقويم العملية التعليمية التعلمية، وانعكاس ذلك على درجة استخدامهم لها.

٢ . تزويد الجهات المختصة في وزارة التعليم ، المشرفين، إدارة المناهج، إدارة الاختبارات والتقويم بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في جامعة حائل، ومدى انعكاس ذلك واستخدامه والاستفادة منه من قبل المعلمين العاملين بالمدارس، وتحديد الاستراتيجيات الأقل استخداما ليتم التركيز عليها، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس في وحدة المهارات التابعة لعمادة الجودة والتطوير بالجامعات.

٣. نظرًا لتناول موضوع التقويم البديل وأدواته وهو من الموضوعات الرئيسية في العملية التعليمية التعلمية وهذا قد يفيد كافة المشتغلين كأعضاء هيئة تدريس بالجامعات والمؤسسات التعليمية لملامسة الموضوع عملهم الرئيس وهو وجود تقويم الطلبة.

٤ . تناولت الدراسة الحالية عددًا من استراتيجيات التقويم البديل المختلفة، والتي تقدم اقتراحات لاستراتيجيات جديدة لم يتم التركيز عليها.

٥ . حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر عدة متغيرات خاصة بأعضاء هيئة التدريس حول درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل ومنها: التخصص، سنوات الخبرة.

**محددات الدراسة**

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة لما يلي:

اقتصر تطبيق الدراسة على عدد من أعضاء هيئة التدريس ذوي تخصصات تربوية في كلية التربية – جامعة حائل لقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة، وقد تختلف نتائج هذه الدراسة فيما إذا طبقت على أعضاء هيئة تدريس في كليات أخرى أو تخصصات أخرى.

**مصطلحات الدراسة:**

**استراتيجيات التقويم البديل :**

هي الاستراتيجيات التي لا تعتمد على توظيف الاختبارات التحصيلية التقليدية التي تتطلب من المستجيب فقط استدعاء المعلومات من الذاكرة التي سبق له دراستها وإنما يعتمد على أساليب وأدوات غير تقليدية تشمل: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، المقابلات، الأوراق البحثية، صحائف الطلبة، العروض العملية والشفوية، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، المشروعات...وغيرها.

**أدوات التقويم البديل:**

هي الأدوات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين، وتستند في تصميمها على منهجية واضحة في ذهن عضو هيئة التدريس تبعا لاستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها وتشمل : سلالم التقدير وقوائم الشطب وسجلات وصف سير تعلم الطلبة، والسجل القصصي.

**درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل** : وهي تمثل استجابة أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، لفقرات الاستبانة المعدة لقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وقد قيست إجرائيًّا بالدرجة التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها**

اتبع في هذا البحث منهجي البحث الكمي (Quantitative approach): الوصفي التحليلي من خلال توزيع استبانة لقياس درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة ( التخصص، سنوات الخبرة) توجد فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجة استجابة أعضاء هيئة التدريس للاستبانة المعدة لقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

**المجتمع والعينة**

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بثلاثة أقسام في كلية التربية / أقسام الطالبات – جامعة حائل والبالغ عددهن ( ٦٨ ) للعام الجامعي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ ، واللاتي يتوزعن بالأعداد الآتية حسب التخصصات : قسم علم النفس (٢٦)، قسم المناهج (٢٢)، قسم التربية الخاصة (٢٠).

ولاختيار أفراد الدراسة تم توزيع الاستبانة على جميع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام سابقة الذكر بالكلية، وقد بلغت عدد الاستبانات المرتجعة (٦٠ استبانة)، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) موزعين حسب التخصصات المختلفة إلى: قسم علم النفس (٢٠)، قسم المناهج (٢٠)، قسم التربية الخاصة (٢٠).

**أدوات الدراسة**

**الاستبانة:**

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ( ٣٠ ) فقرة لقياس درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس حسب التخصصات المختلفة في عينة الدراسة لاستراتيجات التقويم البديل وأدواته. وقد كانت من نوع مقياس ليكرت الخماسي (Likert Five Scale)، حيث كانت استجابة أعضاء هيئة التدريس لفقرات الاستبانة كما يلي:

دائمًا : وقد أعطيت لها الدرجة ٥

غالبا : وقد أعطيت لها الدرجة ٤

أحيانا : وقد أعطيت لها الدرجة ٣

نادرًا : وقد أعطيت لها الدرجة ٢

أبدًا : وقد أعطيت لها الدرجة ١

وقد تم إعداد الاستبانة على النحو الآتي:

١ . مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتقويم البديل ( Moon, Brighton, Callahan & Robinson, 2005) (ربيع، ٢٠٠١)، (الخرابشة،٢٠٠٤)، (Svinicki, 2004), (Adams & Hsu, 1998)، (بشير، برهم، ٢٠١٢)، (هياجنة، ٢٠٠٧)، (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

في ضوء هذه المراجعة تم تحديد العناصر الأساسية المرتبطة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٢. صياغة فقرات الاستبانة، وتحديد المتغيرات المستقلة المرتبطة بالدراسة وهي : التخصص (علم النفس، المناهج وطرق التدريس، التربية الخاصة)، الخبرة [ ١-٥ (خبرة قليلة)، ٦-١٠(خبرة متوسطة)، ١١سنة فأكثر (خبرة كبيرة)].

٣ . تحكيم الاستبانة و ذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين حيث تم عرضها على ستة من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في المناهج وأساليب التدريس واثنين من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم.

٤ . الأخذ بآراء المحكمين من حيث تعديل صياغة الفقرة أو بالحذف أو الإضافة، و قد تم تعديل صياغة بعض الفقرات حسب آراء المحكمين . وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ٣٠ فقرة (ملحق ١)، وبذلك يكون قد تم التحقق من صدق المحكمين للأداة.

٥ . تم التحقق من ثبات الأداة و حساب قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة عن طريق حساب قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمته(0.92)، وقد اعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة. كما تم حساب معامل ثبات ( الاتساق الداخلي للمتغيرات الفرعية) استراتيجيات التقويم البديل المختلفة وأدواته (و للأداة ككل ( الاستبانة) على عينة الدراسة كاملة، وجدول (١) يوضح قيم معامل الثبات( كرونباخ ألفا ) للمتغيرات الفرعية وللأداة ككل.

**(جدول ١) قيم معامل الثبات ( كرونباخ ألفا ) للمتغيرات الفرعية و للأداة ككل**

| الرقم | المتغير | معامل الثبات |
|---|---|---|
| ١ | استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | 0.78 |
| ٢ | استراتيجية القلم والورقة | 0.81 |
| ٣ | استراتيجية الملاحظة | 0.70 |
| ٤ | استراتيجية التواصل | 0.71 |
| ٥ | استراتيجية مراجعة الذات | 0.84 |
| ٦ | أدوات التقويم | 0.90 |
| **الأداة ككل** | | **0.92** |

٦. توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات التي تم استرجاعها من أعضاء هيئة التدريس (60 ستبانة).

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

### تحليل نتائج الاستبانات:

تم تحليل البيانات الخاصة بالجانب الكمي و ذلك من خلال المعالجة الإحصائية و تحليل البيانات و ذلك باستخدام حزمة SPSS (Statistical Packages for Social Studies). وفيما يلي وصف تفصيلي للمعالجات الإحصائية المستخدمة ونتائج الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

### السؤال الأول: ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (٢) ذلك.

**الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل مرتبة تنازليًا**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | 3.90 | 0.73 | 1 | مرتفعة |
| ٢ | استراتيجية القلم والورقة | 3.87 | 0.90 | 2 | مرتفعة |
| ٣ | استراتيجية الملاحظة | 3.66 | 1.03 | 3 | متوسطة |
| ٤ | استراتيجية التواصل | 3.56 | 0.81 | 4 | متوسطة |
| ٥ | استراتيجية مراجعة الذات | 3.20 | 0.92 | 5 | متوسطة |
| ٦ | أدوات التقويم | 2.95 | 1.15 | 6 | متوسطة |
| **المجموع الكلي** | | **3.50** | **0.67** | | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (٢) أن **درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل** كانت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.67) وبدرجة متوسطة، وجاءت

المجالات في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.90- 2.95)، وجاء في المرتبة الأولى مجال " استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء"، بمتوسط حسابي (3.90) ، وانحراف معياري (0.73)، وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية مجال " استراتيجية القلم والورقة"، بمتوسط حسابي (3.87) ، وانحراف معياري (0.90) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة مجال " استراتيجية مراجعة الذات"، بمتوسط حسابي (3.20) ، وانحراف معياري (0.92) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال " أدوات التقويم"، بمتوسط حسابي (2.95) ، وانحراف معياري (1.15) وبدرجة متوسطة، أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت على النحو الآتي:

١. استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لهذا المجال، ويظهر الجدول (٣) ذلك.

**الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال استراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء مرتبة تنازليًّا**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التقويم المعتمد على الأداء | 4.25 | 0.80 | 1 | مرتفعة |
| ٦ | التقويم المعتمد على المناقشة والمناظرة | 4.07 | 1.10 | 2 | مرتفعة |
| ٣ | التقويم المعتمد على العرض التوضيحي | 3.90 | 1.13 | 3 | مرتفعة |
| ٢ | التفويم المعتمد على التقديم | 3.88 | 0.99 | 4 | مرتفعة |
| ٤ | التقويم المعتمد على الحديث | 3.78 | 1.18 | 5 | مرتفعة |
| ٥ | التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار | 3.50 | 1.14 | 6 | متوسطة |
| **المجموع الكلي** | | **3.90** | **0.73** | | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (٣) أن **درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال استراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء** كانت مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة مرتفعة، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.25- 3.50)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (١) التي تنص على " التقويم المعتمد على الأداء" ، بمتوسط حسابي (4.25)، وانحراف معياري (0.80)، وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (٦) التي تنص على " التقويم المعتمد على المناقشة والمناظرة "، بمتوسط حسابي (4.07) ، وانحراف معياري (1.10) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٤) التي

تنص على " التقويم المعتمد على الحديث "، بمتوسط حسابي (3.78) ، وانحراف معياري (1.18) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٥) التي تنص على " التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار "، بمتوسط حسابي (3.50) ، وانحراف معياري (1.14) وبدرجة متوسطة.

**٢- استراتيجية القلم والورقة**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لهذا المجال ، ويظهر الجدول (٤) ذلك.

**الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال استراتيجية القلم والورقة مرتبة تنازلياً**

| الفقرة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | التقويم المعتمد على الاختبارات الشهرية | 4.10 | 1.19 | 1 | مرتفعة |
| ٧ | التقويم المعتمد على الورقة والقلم | 4.02 | 1.08 | 2 | مرتفعة |
| ٨ | التقويم المعتمد على أوراق العمل | 3.90 | 1.20 | 3 | مرتفعة |
| ٩ | التقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة | 3.72 | 1.22 | 4 | مرتفعة |
| ١٠ | التقويم المعتمد على اختبارات نهاية الوحدة | 3.63 | 1.31 | 5 | متوسطة |
| | **المجموع الكلي** | **3.87** | **0.90** | | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (٤) أن **درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال استراتيجية القلم والورقة** كانت مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.90) وبدرجة مرتفعة، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.10- 3.63)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (١١) التي تنص على " التقويم المعتمد على الاختبارات الشهرية " ، بمتوسط حسابي (٤.١٠) ، وانحراف معياري (١.١٩)، وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (٧) التي تنص على " التقويم المعتمد على الورقة والقلم "، بمتوسط حسابي (٤.٠٢) ، وانحراف معياري (١.٠٨) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٩) التي تنص على " التقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة "، بمتوسط حسابي (٣.٧٢) ، وانحراف معياري (١.٢٢) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (١٠) التي تنص على " التقويم المعتمد على اختبارات نهاية الوحدة "، بمتوسط حسابي (٣.٦٣) ، وانحراف معياري (١.٣١) وبدرجة متوسطة. وعند تفسير **درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم**

**البديل لمجال استراتيجية القلم والورقة** يدل على اعتماد أعضاء هيئة التدريس للاختبارات الكتابية بشكل كبير، وهذا ما دل عليه النتائج جدول (٤) المحتوي على جميع أشكال استراتيجية القلم والورقة من اعتمادهم على الاختبارات الشهرية، ومن التقويم المعتمد على الورقة والقلم والتقويم المعتمد على اوراق العمل والاختبارات القصيرة والتي جاءت بدرجة مرتفعة وهي الأكثر شيوعًا وانتشارًا واستخدامًا في مجال تقويم الطلبة.

**٣- استراتيجية الملاحظة**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لهذا المجال ، ويظهر الجدول (٥) ذلك.

**الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال استراتيجية الملاحظة مرتبة تنازليًّا**

| الفقرة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٢ | التقويم المعتمد على الملاحظة التلقائية | 3.68 | 1.17 | 1 | مرتفعة |
| ١٣ | التقويم المعتمد على الملاحظة المنظمة | 3.63 | 1.18 | 2 | متوسطة |
| **المجموع الكلي** | | **3.66** | **1.03** | | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (٥) أن **درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال استراتيجية الملاحظة** كانت متوسطة، بمتوسط حسابي (٣.٦٦) وانحراف معياري (١.٠٣) وبدرجة مرتفعة، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٦٨- ٣.٦٣)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (١٢) التي تنص على " التقويم المعتمد على الملاحظة التلقائية " ، بمتوسط حسابي (٣.٦٨) ، وانحراف معياري (١.١٧)، وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (١٣) التي تنص على " التقويم المعتمد على الملاحظة المنظمة "، بمتوسط حسابي (٣.٦٣)، وانحراف معياري (١.١٨) وبدرجة متوسطة.

**٤- استراتيجية التواصل**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لهذا المجال ، ويظهر الجدول (٦) ذلك.

**الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال استراتيجية التواصل مرتبة تنازليًّا**

| الفقرة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحرافى المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٨ | التقويم المعتمد على الأسئلة والأجوبة | 3.98 | 1.08 | 1 | مرتفعة |
| ١٧ | التقويم المعتمد على عمل المجموعات | 3.88 | 0.94 | 2 | مرتفعة |
| ١٤ | التقويم المعتمد على التواصل | 3.60 | 1.24 | 3 | متوسطة |
| ١٦ | التقويم المعتمد على المقابلة | 3.32 | 1.27 | 4 | متوسطة |
| ١٥ | التقويم المعتمد على المؤتمر | 3.00 | 1.38 | 5 | متوسطة |
| **المجموع الكلي** | | **3.56** | **0.81** | | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (٦) أن **درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال استراتيجية التواصل** كانت متوسطة ، بمتوسط حسابي (٣.٥٦) وانحراف معياري (٠.٨١) وبدرجة مرتفعة، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٩٨ – ٣.٠٠)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (١٨) التي تنص على " التقويم المعتمد على الأسئلة والأجوبة " ، بمتوسط حسابي (٣.٩٨) ، وانحراف معياري (١.٠٨)، وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (١٧) التي تنص على " التقويم المعتمد على عمل المجموعات "، بمتوسط حسابي (٣.٨٨) ، وانحراف معياري (٠.٩٤) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٦) التي تنص على " التقويم المعتمد على المقابلة "، بمتوسط حسابي (٣.٣٢) ، وانحراف معياري (١.٢٧) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (١٥) التي تنص على " التقويم المعتمد على المؤتمر "، بمتوسط حسابي (٣.٠٠) ، وانحراف معياري (١.٣٨) وبدرجة متوسطة. وهذا قد يعزى لتخصصات أعضاء هيئة التدريس التربوية التي تركز بمجملها على استراتيجية المناقشة والسؤال والجواب وعلى عمل المجموعات والعمل بشكل تعاوني لا تنافسي. أما بالنسبة للتقويم المعتمد على التواصل والمقابلة وجهًا لوجه فقد جاءت بشكل متوسط.

### ٥- أدوات التقويم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لهذا المجال ، ويظهر الجدول (٧) ذلك.

**الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال أدوات التقويم مرتبة تنازليًّا**

| الفقرة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٨ | سلم التقدير اللفظي | 3.10 | 1.32 | 1 | متوسطة |
| ٢٦ | قوائم الرصد (الشطب) | 3.07 | 1.33 | 2 | متوسطة |
| ٢٧ | سلالم التقدير | 3.05 | 1.38 | 3 | متوسطة |
| ٢٩ | سجل وصف سير التعلم | 2.97 | 1.35 | 4 | متوسطة |
| ٣٠ | السجل القصصي | 2.55 | 1.42 | 5 | متوسطة |
| **المجموع الكلي** | | **2.95** | **1.15** | | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (٧) أن **درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال أدوات التقويم** كانت متوسطة ، بمتوسط حسابي (٢.٩٥) وانحراف معياري (١.١٥) وبدرجة متوسطة ، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.١٠- ٢.٥٥)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (٢٨) التي تنص على " سلم التقدير اللفظي " ، بمتوسط حسابي (٣.١٠) ، وانحراف معياري (١.٣٢)، وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (٢٦) التي تنص على " قوائم الرصد (الشطب) "، بمتوسط حسابي (٣.٠٧) ، وانحراف معياري (١.٣٣) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢٩) التي تنص على " سجل وصف سير التعلم "، بمتوسط حسابي (٢.٩٧) ، وانحراف معياري (١.٣٥) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٣٠) التي تنص على " السجل القصصي "، بمتوسط حسابي (٢.٥٥) ، وانحراف معياري (١.٤٢) وبدرجة متوسطة. وقد يعزى الدرجة المتوسطة لجميع مكونات مجال أدوات التقويم الى كثرة عدد الطالبات باالشعب التابعة لأقسام كلية التربية وعدم مقدرتهن بدرجة كبيرة على متابعة الاعداد الكبيرة عن طريق سلم التقدير اللفظي أو قوائم الرصد وسلالم التقدير وغيرها.

**٥- استراتيجية مراجعة الذات**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لهذا المجال ،ويظهر الجدول (٨) ذلك.

**الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال استراتيجية مراجعة الذات مرتبة تنازليًا**

| الفقرة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | التقويم المعتمد على مراجعة الذات | 3.28 | 1.34 | 1 | متوسطة |
| ٢٣ | التقويم المعتمد على ملف الطالب | 3.28 | 1.29 | 1 | متوسطة |
| ٢٠ | التقويم الذاتي | 3.25 | 1.24 | 3 | متوسطة |
| ٢٥ | التقويم المعتمد على المشاريع | 3.22 | 1.25 | 4 | متوسطة |
| ٢٤ | التقويم المعتمد على المهام المفتوحة | 3.20 | 1.26 | 5 | متوسطة |
| ٢١ | التقويم المعتمد على تقويم الأقران | 3.18 | 1.27 | 6 | متوسطة |
| ٢٢ | التقويم المعتمد على يوميات الطالب | 3.00 | 1.41 | 7 | متوسطة |
| **المجموع الكلي** | | **3.20** | **0.92** | | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (٨) أن **درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لمجال استراتيجية مراجعة الذات** كانت متوسطة ، بمتوسط حسابي (٣.٢٠) وانحراف معياري (٠.٩٢) وبدرجة متوسطة ، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٢٨- ٣.٠٠)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرتان (١٩) التي تنص على " التقويم المعتمد على مراجعة الذات "و(٢٣) " التقويم المعتمد على ملف الطالب "، بمتوسط حسابي (٣.٢٨) ، وانحرافين معياريين (١.٣٤)، و(١.٢٩) على الترتيب وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢١) التي تنص على " التقويم المعتمد على تقويم الأقران "، بمتوسط حسابي (٣.١٨) ، وانحراف معياري (١.٢٧) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٢٢) التي تنص على " التقويم المعتمد على يوميات الطالب "، بمتوسط حسابي (٣.٠٠) ، وانحراف معياري (١.٤١) وبدرجة متوسطة.

**السؤال الثاني: هل تختلف درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص (علم نفس، مناهج، تربية خاصة)؟**

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص ( علم نفس، مناهج، تربية خاصة) ويظهر الجدول (٩) ذلك.

**الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص (علم نفس، مناهج، تربية خاصة)**

| المجال | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | علم نفس | 20 | 3.71 | 0.90 |
| | مناهج | 20 | 3.95 | 0.60 |
| | تربية خاصة | 20 | 4.03 | 0.65 |
| | Total | 60 | 3.90 | 0.73 |
| استراتيجية القلم والورقة | علم نفس | 20 | 3.78 | 1.08 |
| | مناهج | 20 | 3.76 | 0.79 |
| | تربية خاصة | 20 | 4.08 | 0.83 |
| | Total | 60 | 3.87 | 0.90 |
| استراتيجية الملاحظة | علم نفس | 20 | 3.58 | 0.92 |
| | مناهج | 20 | 3.60 | 1.10 |
| | تربية خاصة | 20 | 3.80 | 1.11 |
| | Total | 60 | 3.66 | 1.03 |
| استراتيجية التواصل | علم نفس | 20 | 3.74 | 0.76 |
| | مناهج | 20 | 3.47 | 0.89 |
| | تربية خاصة | 20 | 3.46 | 0.79 |
| | Total | 60 | 3.56 | 0.81 |
| استراتيجية مراجعة الذات | علم نفس | 20 | 3.03 | 0.81 |
| | مناهج | 20 | 3.29 | 1.00 |
| | تربية خاصة | 20 | 3.29 | 0.96 |
| | Total | 60 | 3.20 | 0.92 |
| أدوات التقويم | علم نفس | 20 | 2.60 | 1.10 |
| | مناهج | 20 | 2.97 | 1.10 |
| | تربية خاصة | 20 | 3.27 | 1.21 |
| | Total | 60 | 2.95 | 1.15 |
| **المجموع الكلي** | **علم نفس** | **20** | **3.37** | **0.58** |
| | **مناهج** | **20** | **3.50** | **0.77** |
| | **تربية خاصة** | **20** | **3.63** | **0.66** |
| | **Total** | **60** | **3.50** | **0.67** |

يلاحظ من الجدول ( ٩ ) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص ( علم نفس، مناهج، تربية خاصة)، إذ حصل اصحاب فئة ( تربية خاصة ) على أعلى متوسط حسابي بلغ ( ٣.٦٣ )، وجاء اصحاب فئة ( مناهج ) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٠) وأخيرًا جاء المتوسط الحسابي لفئة ( علم نفس ) إذ بلغ ( ٣.٣٧ )، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq$ ٠.٠٥ ) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي ( One way ANOVA )، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (١٠):

**الجدول (١٠) تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص (علم نفس، مناهج، تربية خاصة)**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | **بين المجموعات** | 1.14 | 2 | 0.57 | 1.064 | 0.352 |
| | **داخل المجموعات** | 30.532 | 57 | 0.536 | | |
| | **المجموع** | 31.672 | 59 | | | |
| استراتيجية القلم والورقة | **بين المجموعات** | 1.285 | 2 | 0.643 | 0.78 | 0.463 |
| | **داخل المجموعات** | 46.952 | 57 | 0.824 | | |
| | **المجموع** | 48.237 | 59 | | | |
| استراتيجية الملاحظة | **بين المجموعات** | 0.608 | 2 | 0.304 | 0.279 | 0.758 |
| | **داخل المجموعات** | 62.137 | 57 | 1.09 | | |
| | **المجموع** | 62.746 | 59 | | | |
| استراتيجية التواصل | **بين المجموعات** | 1.009 | 2 | 0.505 | 0.761 | 0.472 |
| | **داخل المجموعات** | 37.798 | 57 | 0.663 | | |
| | **المجموع** | 38.807 | 59 | | | |
| استراتيجية مراجعة الذات | **بين المجموعات** | 0.907 | 2 | 0.453 | 0.526 | 0.594 |
| | **داخل المجموعات** | 49.146 | 57 | 0.862 | | |
| | **المجموع** | 50.053 | 59 | | | |
| أدوات التقويم | **بين المجموعات** | 4.505 | 2 | 2.253 | 1.738 | 0.185 |
| | **داخل المجموعات** | 73.884 | 57 | 1.296 | | |
| | **المجموع** | 78.389 | 59 | | | |
| **الكلي** | **بين المجموعات** | 0.659 | 2 | 0.33 | 0.726 | 0.488 |
| | **داخل المجموعات** | 25.888 | 57 | 0.454 | | |
| | **المجموع** | 26.547 | 59 | | | |

- ***الفرق دال إحصائيا**

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص (علم نفس، مناهج، تربية خاصة)، استنادًا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (٠.٧٢٦)، وبمستوى دلالة (٠.٤٨٨)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات حيث بلغت قيمة ف بين (١.٧٣٨- ٠.٢٧٩) وبمستوى دلالة بين (٠.١٨٥- ٠.٧٥٨). وتفسير ذلك مرده إلى خضوع كافة المتخصصين في مجال التربية إلى مقررات أثناء دراستهم الجامعية تعني بالتقويم بشكل عام وباستراتيجيات التقويم البديل بشكل خاص، وكذلك خضوع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية / أقسام الطالبات بالجامعة إلى ثلاث دورات على الأقل سنويا تطرحها وحدة المهارات التابعة لعمادة الجودة والتطوير بالجامعة وفي ضوئها يرشح العضو للحصول على دورات خارجية مما انعكس إيجابيًّا على أداء أعضاء هيئة التدريس بتخصصاتهم المختلفة وهذا أدى إلى من عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص.

**السؤال الثالث: هل تختلف درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة ويظهر الجدول (١١) ذلك.

**الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة**

| المجال | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | سنوات 1-5 | 24 | 3.71 | 0.81 |
| | سنة 6-11 | 20 | 3.86 | 0.64 |
| | أكثر من ١١ سنة | 16 | 4.23 | 0.65 |
| | Total | 60 | 3.90 | 0.73 |
| استراتيجية القلم والورقة | سنوات 1-5 | 24 | 3.58 | 0.87 |
| | سنة 6-11 | 20 | 3.74 | 1.01 |
| | أكثر من ١١ سنة | 16 | 4.48 | 0.46 |
| | Total | 60 | 3.87 | 0.90 |

| المجال | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| استراتيجية الملاحظة | سنوات 1-5 | 24 | 3.17 | 1.01 |
| | سنة 6-11 | 20 | 3.50 | 0.92 |
| | أكثر من ١١ سنة | 16 | 4.59 | 0.46 |
| | Total | 60 | 3.66 | 1.03 |
| استراتيجية التواصل | سنوات 1-5 | 24 | 3.18 | 0.81 |
| | سنة 6-11 | 20 | 3.77 | 0.69 |
| | أكثر من ١١ سنة | 16 | 3.86 | 0.76 |
| | Total | 60 | 3.56 | 0.81 |
| استراتيجية مراجعة الذات | سنوات 1-5 | 24 | 2.64 | 0.83 |
| | سنة 6-11 | 20 | 3.31 | 0.77 |
| | أكثر من ١١ سنة | 16 | 3.92 | 0.68 |
| | Total | 60 | 3.20 | 0.92 |
| أدوات التقويم | سنوات 1-5 | 24 | 2.45 | 1.09 |
| | سنة 6-11 | 20 | 2.88 | 0.97 |
| | أكثر من ١١ سنة | 16 | 3.78 | 1.03 |
| | Total | 60 | 2.95 | 1.15 |
| **المجموع الكلي** | **سنوات 1-5** | **24** | **3.10** | **0.57** |
| | **سنة 6-11** | **20** | **3.51** | **0.58** |
| | **أكثر من ١١ سنة** | **16** | **4.09** | **0.48** |
| | **Total** | **60** | **3.50** | **0.67** |

يلاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة، إذ حصل أصحاب فئة (أكثر من ١١ سنة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٠٩)، وجاء أصحاب فئة (٦-١١ سنة) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥١) وأخيرًا جاء المتوسط الحسابي لفئة (١-٥ سنوات) إذ بلغ (٣.١٠)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (١٢):

**الجدول (١٢) تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف باختلاف سنوات الخبرة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | **بين المجموعات** | 2.65 | 2 | 1.325 | 2.602 | 0.083 |
| | **داخل المجموعات** | 29.022 | 57 | 0.509 | | |
| | **المجموع** | 31.672 | 59 | | | |
| استراتيجية القلم والورقة | **بين المجموعات** | 8.166 | 2 | 4.083 | 5.808 | 0.005 |
| | **داخل المجموعات** | 40.071 | 57 | 0.703 | | |
| | **المجموع** | 48.237 | 59 | | | |
| استراتيجية الملاحظة | **بين المجموعات** | 20.303 | 2 | 10.152 | 13.633 | 0.000 |
| | **داخل المجموعات** | 42.443 | 57 | 0.745 | | |
| | **المجموع** | 62.746 | 59 | | | |
| استراتيجية التواصل | **بين المجموعات** | 5.903 | 2 | 2.951 | 5.113 | 0.009 |
| | **داخل المجموعات** | 32.905 | 57 | 0.577 | | |
| | **المجموع** | 38.807 | 59 | | | |
| استراتيجية مراجعة الذات | **بين المجموعات** | 16.125 | 2 | 8.063 | 13.546 | 0.000 |
| | **داخل المجموعات** | 33.927 | 57 | 0.595 | | |
| | **المجموع** | 50.053 | 59 | | | |
| أدوات التقويم | **بين المجموعات** | 16.987 | 2 | 8.494 | 7.885 | 0.001 |
| | **داخل المجموعات** | 61.402 | 57 | 1.077 | | |
| | **المجموع** | 78.389 | 59 | | | |
| **الكلي** | **بين المجموعات** | **9.272** | **2** | **4.636** | **15.296** | **0.000** |
| | **داخل المجموعات** | **17.275** | **57** | **0.303** | | |
| | **المجموع** | **26.547** | **59** | | | |

- ***الفرق دال إحصائيًّا**

تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة ، استنادًا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (١٥.٢٩٦)، وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم المجالات حيث بلغت قيمة ف بين (١٣.٦٣٣- ٥.١١٣) وبمستوى دلالة بين (٠.٠٠٠- ٠.٠٠٩) باستثناء مجال استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء فلم يظهر فيه فروق استنادًا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (٢.٦٠٢)، وبمستوى دلالة (٠.٠٨٣). ومن أجل معرفة عائدية الفروق في الدرجة الكلية والمجالات التي ظهرت فيها فروق تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (١٣) يبين النتائج.

**الجدول (١٣) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية الفروق في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف باختلاف سنوات الخبرة**

| المجال | سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | أكثر من ١١ سنة | سنة 6-11 | سنوات 1-5 |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 4.48 | 3.74 | 3.58 |
| استراتيجية القلم والورقة | أكثر من ١١ سنة | 4.48 | - | 0.74* | 0.90* |
| | سنة 6-11 | 3.74 | | - | 0.16 |
| | سنوات 1-5 | 3.58 | | | - |
| | سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | أكثر من ١١ سنة | سنة 6-11 | سنوات 1-5 |
| | | | 4.59 | 3.50 | 3.17 |
| استراتيجية الملاحظة | أكثر من ١١ سنة | 4.59 | - | 1.09* | 1.42* |
| | سنة 6-11 | 3.50 | | - | 0.33 |
| | سنوات 1-5 | 3.17 | | | - |
| | سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | أكثر من ١١ سنة | سنة 6-11 | سنوات 1-5 |
| | | | 3.86 | 3.77 | 3.18 |
| استراتيجية التواصل | أكثر من ١١ سنة | 3.86 | - | 0.09 | 0.68* |
| | سنة 6-11 | 3.77 | | - | 0.59* |
| | سنوات 1-5 | 3.18 | | | – |
| | سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | أكثر من ١١ سنة | سنة 6-11 | سنوات 1-5 |
| | | | 3.92 | 3.31 | 2.64 |
| استراتيجية مراجعة الذات | أكثر من ١١ سنة | 3.92 | - | 0.61 | 1.28* |
| | سنة 6-11 | 3.31 | | - | 0.67* |
| | سنوات 1-5 | 2.64 | | | - |
| | سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | أكثر من ١١ سنة | سنة 6-11 | سنوات 1-5 |
| | | | 3.78 | 2.88 | 2.45 |
| أدوات التقويم | أكثر من ١١ سنة | 3.78 | - | 0.90* | 1.33* |
| | سنة 6-11 | 2.88 | | - | 0.43 |
| | سنوات 1-5 | 2.45 | | | - |
| | سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | أكثر من ١١ سنة | سنة 6-11 | سنوات 1-5 |
| | | | 4.09 | 3.51 | 3.10 |
| المجموع الكلي | أكثر من ١١ سنة | 4.09 | - | 0.58* | 0.99* |
| | سنة 6-11 | 3.51 | | - | 0.09 |
| | سنوات 1-5 | 3.10 | | | – |

يلاحظ من الجدول (١٣) أن الفرق كان لصالح أصحاب فئة الخبرة ( أكثر من ١١ سنة ) عند مقارنتها مع أصحاب الخبرة من فئتي ( ١-٥ سنوات )، و( ٦-١١ سنة ) في الدرجة الكلية، ومجالات: إستراتيجية القلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، وأدوات التقويم، و لصالح أصحاب فئة الخبرة ( أكثر من ١١سنة ) و ( ٦-١١ سنة ) عند مقارنتها مع أصحاب الخبرة من فئة (١-٥ سنوات) في مجالي: إستراتيجية التواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات. وتفسير ذلك لخضوع الأكثر خبرة لعدد أكبر من الدورات التدريبية في مجال التربية وطرق التدريس والتقويم والمهارات بشكل عام التي انعكست على أداء أعضاء هيئة التدريس في مدى استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل نظرًا لعدم قبول ترشيح أي عضو لحضور ورشة خارجية أو دورة تعليمية الا بعد خضوعه سنويًّا لثلاث دورات على الأقل تعقدها عمادة الجودة والتطوير بالجامعة، فأظهرت النتائج أن الأكثر خبرة هو الأقدر على استخدام استراتيجيات التقويم البديل لما يملكونه من مهارات ودراية باختلافات الطلبة وبأدوات التقويم البديل واستراتيجياته ومقدرتهم على تطبيق ذلك على النحو الأفضل. وهذا يختلف مع دراسة (نصر،١٩٩٨) و(fritz, 2001) إذ لم يكن لعامل الخبرة أثر في استخدام استراتيجيات التقويم البديلة، وتختلف هذه النتيجة أيضا عن نتيجة دراسة ( بشير، برهم، ٢٠١٢ ) والتي أظهرت وجود اثر للخبرة على استخدام استراتيجيات التقويم البديلة تعزى لأصحاب الخبرة الأقل (١-٥ سنوات).

**مقترحات الدراسة:**

- ضرورة التأكيد على كيفية الاستخدام الصحيح والأمثل لاستراتيجيات التقويم البديل على أرض الواقع.

- الكشف عن الفرق ما بين النظرية والتطبيق فيما يتعلق بمدى تطبيق استراتيجيات التقويم البديل.

*****

**التوصيات:**

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة في نتائجها، فإن الباحثة خلصت إلى التوصيات الآتية:

**١** – دعوة القائمين على الجامعات إلى ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

**٢** – تعريف أعضاء هيئة التدريس و تدريبهم على استخدام الاستراتيجيات التي تدنت نسب درجة استخدامها من قبل الأعضاء كاستراتيجية مراجعة الذات، واستراتيجية الملاحظة استراتيجية التواصل، وكذلك فيما يتعلق بمجال أدوات التقويم.

٣- إجراء دراسات مماثلة على عينة أكبر من أعضاء هيئة التدريس ومن تخصصات مختلفة، وكليات مختلفة، بهدف التحقق من درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس في الجامعات لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

فعليًّا داخل القاعات الدراسية.

٤- اصدار أدلة ارشادية بالجامعات خاصة لتعريف أعضاء هيئة التدريس خاصة المنتمين لتخصصات غير تربوية بأنواع استراتيجيات التقويم البديل وكيفية تطبيقها على أرض الواقع.

٥- اجراء المزيد من الدراسات على درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لأدوات التقويم ولاستراتيجيات التقويم البديل وبشكل واقعي .

*****

**المراجع:**


- أبو دقة، سناء.(٢٠٠٤ ، مايو ). **التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي**. مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني. فلسطين. جامعة القدس المفتوحة. رام الله .

- أبو سنينة، ربحي.(٢٠٠٤ ، مايو ). **تقييم مؤسسات وبرامج التعليم العالي في فلسطين الانتقال من سياسة التفتيش والاذعان إلى سياسة التحسين والتطوير**. مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني. فلسطين. جامعة القدس المفتوحة. رام الله .

- أبوشعيرة، خالد، إشتيوه، فوزي، غباري، ثائر. (٢٠١٠). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء . **مجلة النجاح للأبحاث( العلوم الإنسانية)**، جامعة النجاح الوطنية، **٢٤ (٣)**.

- أمان، منال أحمد. ( ٢٠٠١) . **ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم الأول لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين: البحرين.

- البشير، أكرم، برهم، أريج. (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد(١٣)** عدد (١)، ص ص (٢٤١-٢٧٠).،

- البكر، فوزية بكر.( ١٤٢٢ ). النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي، الواقع والمعوقات دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض. **رسالة الخليج العربي، العدد ٨١**، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

- الخرابشة، بنان. ( ٢٠٠٤ ). **أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الاردن.

- الخليلي، خليل يوسف. ( ١٩٩٨ ). التقييم الحقيقي في التربية، **مجلة التربية، قطر، ١٢٦**.

- الخطيب والجبر،محمد شحات وعبد الله عبد اللطيف. (١٤١٨هـ، شوال). **أساليب تقويم الأداء والتحصيل لطلبة الجامعة بين التقليد والمعاصرة"دراسة ميدانية"**. ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية ص ص ٢٥-٢٨.الجزء الثالث.

- ربيع، صغرى أحمد. ( ٢٠٠١ ). **بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الأساسي بدولة البحرين في التعبير الكتابي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين : البحرين.

- زيتون،حسن حسين.(١٤٢٨هـ). **أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات**. المملكة العربية السعودية: الدار الصوتية .

- سعادة، جودت أحمد . (١٩٩٦). **التقويم وأهميته في المنهج الجامعي**. ورشة عمل تطوير أساليب التقويم الجامعي، ص ص ٦٧-٧٦، مسقط: جامعة السلطان قابوس.

- شحاتة، حسن. (٢٠٠١). **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي: بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

- شحاتة، حسن.( ٢٠٠١). **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي**، ط ١، مصر: الدار العربية للكتاب.

- علام، صلاح الدين محمود. (2004). **التقويم التربوي البديل**. مصر: دار الفكر التربوي.

- عودة، أحمد. ( ٢٠٠٥ ) **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الأردن : دار الأمل للنشر والتوزيع.

- الفريق الوطني للتقويم. (٢٠٠٤). **استراتيجيات التقويم وأدواته :الإطار النظري**، إدارة الامتحانات والاختبارات،الأردن :وزارة التربية والتعليم.

- كاظم، علي مهدي. (٢٠٠١). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**. الاردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

- مراد، خلود. (٢٠٠١ ). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الإبتدائي. في ظل نظام التقويم التربوي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. ٢(٤).

- نصر، حمدان علي ( ١٩٩٨ )، مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن . **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر،١٣ (٧).

- هياجنة، أحمد. (٢٠٠٧)، **مدى استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم البديل وأثر برنامج تدريبي في ممارساتهم هذه الاستراتيجيات**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.

- LaBoskey, V.K. (1997). **Teaching to teach with purpose and passion: pedagogy for**

**reflective practice**, in Loughran, J. & Russell, T. (Eds). **Teaching about teaching**,

London: Falmer Press.

- Lanting, **A.** Y. (2000). **An Empirical Study of District-Wide k-2 performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results**.

Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana-

Champaign, USA.

- Marzano, R.J. (2002). A comparison of selected methods of scoring classroom assessments. **Applied Measurement in Education**, 15.

- Patton, M.Q. (1990). **Qualitative evaluation and research methods**. London: Sage. - Schon, D. (1987). **Educating the reflective practitioner: toward a new design**

**for teaching and learning in the professions**. New York: Basic Books.

- Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing in reality. **New Directions for Teaching and Learning,** 100(4), 23-29

*****

- Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. **School Science and Mathematics ,** 98(4).

- Allen, D. D. & Flippo, R. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students. **Reading Psychology**, 23, 15-26.

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education. Change, 27(6), 13-25.

- Becker, L. A. (2000). **Effect size (ES)**. Retrived June 20, 2010, from: http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm

- Birenbaum,M. and Dochy, F.Alternative Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge. Boston; **Kluwer Academic Publishers**, 1996.

- Denscombe, M. (1998). **The good research guide**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Fritz, C. A. (2001). **The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and Instructional Practices in Grade 4 Classrooms**.

- Dissertation abstracts**,** PhD, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136

- Hofstetter F. T,(1999). **Cognitive Versus - Behavioral Psychology, University of Delaware.**

**http://www.udel.edu/fth/pbs/webmodel.htm**

# ملحق(١)

**استبانة**

تهدف هذه الاستبانة إلى الكشف عن درجة استخدام عضو هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواتها في تقويم تعلم الطلبة. الرجاء قراءة الفقرات والاجابة عليها بما يتناسب مع استراتيجيات التقويم البديلة التي تقومين بتطبيقها فعليًّا داخل القاعة الدراسية.

**القسم:**

**سنوات الخبرة:**

**١-٥ ٦-١٠ ١١ فأكثر**

| استراتيجية التقويم الحديثة | دائما | غالبا | احيانا | نادرا | ابدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ .التقويم المعتمد على الأداء | | | | | |
| ٢.التقويم المعتمد على التقديم | | | | | |
| ٣ .التقويم المعتمد على العرض التوضيحي | | | | | |
| ٤ .التقويم المعتمد على الحديث | | | | | |
| ٥ .التقويم المعتمد على المحاكاة و لعب الأدوار | | | | | |
| ٦ .التقويم المعتمد على المناقشة و المناظرة | | | | | |
| ٧ .التقويم المعتمد على الورقة و القلم | | | | | |
| ٨ .التقويم المعتمد على أوراق العمل | | | | | |
| ٩ .التقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة | | | | | |
| ١٠ . التقويم المعتمد على اختبارات نهاية الوحدة | | | | | |
| ١١ . التقويم المعتمد على الاختبارات الشهرية | | | | | |
| ١٢ . التقويم المعتمد على الملاحظة التلقائية | | | | | |
| ١٣ . التقويم المعتمد على الملاحظة المنظمة | | | | | |
| ١٤ . التقويم المعتمد على التواصل | | | | | |
| ١٥ . التقويم المعتمد على المؤتمر | | | | | |
| ١٦ . التقويم المعتمد على المقابلة | | | | | |
| ١٧ . التقويم المعتمد على عمل المجموعات | | | | | |
| ١٨ . التقويم المعتمد على الأسئلة و الأجوبة | | | | | |
| ١٩ . التقويم المعتمد على مراجعة الذات | | | | | |
| ٢٠ . التقويم المعتمد على التقويم الذاتي | | | | | |
| ٢١التقويم المعتمد على تقويم الأقران | | | | | |
| ٢٢ . التقويم المعتمد على يوميات الطالب | | | | | |
| ٢٣ . التقويم المعتمد على ملف الطالب | | | | | |
| ٢٤. التقويم المعتمد على المهام المفتوحة | | | | | |
| ٢٥ . التقويم المعتمد على المشاريع | | | | | |
| ٢٦ . التقويم المعتمد على قوائم الرصد (الشطب) | | | | | |
| ٢٧ . التقويم المعتمد على سلالم التقدير | | | | | |
| ٢٨ . التقويم المعتمد على سلم التقدير اللفظي | | | | | |
| ٢٩ . التقويم المعتمد على سجل وصف سير التعلم | | | | | |
| ٣٠ . التقويم المعتمد على السجل القصصي | | | | | |

ALbaha University

Issue No: 8 ... Muharram1438 H - October2016 AD

# Albaha University Journal of Human Sciences

Periodical - Academic - Refereed

## 'Using Alternative Assessment Strategies and its Tools in Assessing Students Learning from the Faculty Members' Perspective at University of Hail

Dr. Hala Jamal Abu Al Nadi
Assistant Prof. of Curricula and Teaching Methods
Curricula and Teaching Methods Department Faculty of Education – Hail University

Published by Albaha University

دار المنار للطباعة 017 7223212

Issn: 7189 - 1652 Online Issn: 1658 - 7472 Magazine link on the Internet http://sj.bu.edu.sa