كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء استراتيجيات التقويم البديل

إعـــداد

د/ عبد العزيز محمد حسب الله

مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة المنيا

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد السادس – يونيه ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص العربي:

هدف هذا البحث إلى تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء استراتيجيات التقويم البديل، من خلال التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لهذه الاستراتيجيات من وجهة نظر الطلاب، وتحديد نقاط القوة والضعف بها، وتقديم مقترحات التحسين، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث ببناء مقياس لاستراتيجيات التقويم البديل يتكون من خمسة أبعاد تمثل خمس استراتيجيات للتقويم البديل، وهي: (١) إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (٢) إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم (٣) إستراتيجية التقويم بالتواصل (٤) إستراتيجية التقويم الذاتي (٥) إستراتيجية تقويم الأقران.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بتطبيقه على عينة من الطلاب قوامها ٣٠٠ طالب وطالبة من طلاب كلية: التربية، والعلوم، والتمريض، والآداب، ودار العلوم، وللإجابة عن تساؤلات البحث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها ١١٤٨ طالب وطالبة بنفس الكليات، وتم جمع البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية، وأسفرت النتائج عن: (١) أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا يمارسون استراتيجيات التقويم البديل بدرجة منخفضة (٢) يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: الاعتماد الأكاديمي وطبيعة الدراسة بالكلية والتفاعل بينهما في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل (٣) قدم الباحث مجموعة من المقترحات لتحسين مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل.

الملخص الأجنبي:

The aim of this research is to evaluate the assessment practices of faculty members at Minia University in the light of alternative assessment strategies by identifying the degree of use of these strategies by the faculty members from the students' point of view, identifying strengths and weaknesses, to achieve these goals The researcher built a scale for alternative assessment strategies consists of five dimensions representing five alternative assessment strategies: (1) performance-based assessment strategy (2) paper and pen assessment strategy (3) communication-based assessment strategy (4) self-assessment strategy (5) Peer-based assessment strategy.

The psychometric properties of the scale were verified by applying a sample of 300 students from the College of: Education, Science, Nursing, Literature and Dar Al- Uloom. In order to answer the research questions, the scale was applied to a sample of 1148 students in the same colleges. Results showed that (1) Faculty members at Minia University practice alternative assessment strategies at a low level (2) There is a statistically significant effect on the academic accreditation, the nature of the study in the faculty, and the interaction between them in the level of the faculty members' practice of the alternative assessment strategies (3) The researcher presented a set of proposals to improve the practice of faculty members of alternative assessment strategies.

مقدمة البحث:

يعد التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية؛ ذلك لأنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات، والتدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات، يتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي، والطلاب، والمناهج الجامعية، وإدارة الجامعات، وهذه العوامل تتداخل معًا لتؤثر على نوعيته وجودته سلبًا أو إيجابًا (أحمد عفت مصطفى، السعيد محمود العراقي، أحمد سالم الثقفي، ٢٠١٢، ٤٩).

وفي منظومة التعليم الجامعي يحظى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مختلف المؤسسات التربوية باهتمام كبير من قِبَل واضعي السياسات التربوية والأنظمة السياسية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث؛ وذلك نظرًا لأهمية الأدوار المتعددة والمتنوعة التي يؤديها عضو هيئة التدريس بالجامعة، والتي أبرزها: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (أحمد عفت مصطفى، السعيد محمود العراقي، أحمد سالم الثقفي، ٢٠١٢، ٤٩).

وتتعدد جوانب عملية التدريس بين التخطيط والإعداد، والتنفيذ بطرائقه المختلفة، والتقويم، ولعل أهم هذه الجوانب هو التقويم. حيث يعد التقويم بعامة ضرورة لا غنى عنها في حياتنا المعاصرة باعتباره الوسيلة التي يمكن من خلالها الوقوف على أوجه القوة والقصور في كثير من أعمالنا التي نقوم بها، وذلك بغرض تطوير هذه الأعمال والوصول بها إلى صورة مثالية تحقق الرضا عنها، وتستخدم مؤسسات المجتمع التقويم للوقوف على ما حققته من إنجازات وتطوير أدائها في ضوء معايير تحددها وتطورها باستمرار وذلك كي تكون قادرة على الاستمرار والمنافسة (سعيد عبد الله لافي، ٢٠١٢، ٣٠٥).

لذا، اتسع نطاق مفهوم التقويم في السنوات الأخيرة، فلم يعد قاصرًا على المجال التربوي، بل امتد إلى مجالات الاقتصاد والاجتماع والسياسة والطب وغيرها إلى الحد الذي دفع بعض المهتمين إلى الكتابة فيما يسمى علم التقويم Assessement Science (فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان، آمال صادق، ١٩٨٦، ٦).

إلا أن المجال التربوي يُعد أهم مجالات التقويم على الإطلاق، فالتقويم يرتبط عادة بالعملية التعليمية حيث تتعدد عناصر هذه العملية مما يجعل الحاجة ماسة لتقويم هذه العناصر باستمرار، ولما كانت العملية التعليمية عملية مستمرة لا تتوقف فإن الحاجة إلى التقويم ستظل قائمة وذلك لتطوير عناصر هذه العملية (سعيد عبد الله لافي، ٢٠١٢، ٣٠٥).

فإصلاح منظومة التعليم يبدأ بإصلاح عملية التقويم؛ لأنها تؤدي دورًا مُهمًا في تحسين تعلم الطلاب وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال تقديم التغذية الراجعة التي تمكن الطلاب من معرفة نقاط قوتهم وضعفهم، بما يساعدهم في اختيار أساليب الاستذكار المناسبة، وتمكن أعضاء هيئة التدريس من اختيار استراتيجيات التدريس والوسائل والمصادر التعليمية المناسبة.

ومن ثم فعملية التقويم تعمل على توجيه مسار العملية التعليمية وتحديث مكوناتها من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقنيات ووسائل وأنشطة تعليمية، وهذا الدور الإيجابي لعملية التقويم يجعلها منطلقًا لتحسين وتطوير منظومة التعليم في مختلف مكوناتها، ورفع مستوى كفاءتها الكمية والنوعية.

ومما يؤكد ذلك ما أعلنته وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠١٨، ٦–٨) في القرار الوزاري رقم ٣٦٠ لسنة ٢٠١٨ من أن الحكومة المصرية تهدف إلى إحداث تطوير شامل للتعليم، ووسيلتها لذلك هي إعادة تنظيم التقويم التربوي الشامل المطبق على المرحلة الابتدائية.

فهدف أي نظام تربوي وتعليمي في أي قطر وأي ثقافة هو بناء شخصيات متكاملة في كافة النواحي العقلية والمهارية والوجدانية والاجتماعية والجسمية والنفسية، ولتحقيق هذا الهدف يسخر هذا النظام أدواته المختلفة، ويعد التقويم التربوي أداة أو أسلوب مهم جدًا في بناء الشخصية في شتى جوانبها، وعلى الأخص الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، فعن طريق التقويم نستطيع أن نقف على جوانب الضعف والقوة في شتى العناصر التعليمية، فندعم عناصر القوة، ونعالج عناصر الضعف (حجاج غانم أحمد، ٢٠٠٧، ١).

والتقويم التربوي جوانبه عديدة، فهي تشمل جميع عناصر المنظومة التربوية (التعليمية) من معلم ومتعلم ومقررات دراسية وإدارة ... وغيرها، إلا أن أهم هذه الجوانب هو تقويم المتعلم.

لأن تقويم المتعلم هو تقويم لكل عناصر العملية التعليمية بصورة غير مباشرة؛ لأنه نتاجها، لذا فإن فشله هو فشل في عنصر أو أكثر من عناصر العملية التعليمية وأولها المعلم "عضو هيئة التدريس"، ونجاحه هو دليل على نجاحها وحسن عملها مجتمعة، لذا على عضو هيئة التدريس أن يعتبر تقويم المتعلم تقويمًا له، وأن يستفيد من نتائجه في إعادة النظر في مقرره الدراسي وطريقته في التدريس وفي تعامله مع طلابه من أجل أن يتحسن فيتحسن طلابه (حميد محمود كطب، ٢٠٠٥، ٢٠١).

والممارسات التقليدية للتقويم في المؤسسات التربوية تعني بقياس الجانب المعرفي لدى المتعلم من خلال تطبيق اختبار واحد لمقرر دراسي معين في نهاية مدة دراسية محددة دون الاهتمام بقياس قدرة المتعلم على تطبيق ما يتعلمه في مواقف أخرى حقيقية، فقد يحصل الطالب في كلية الطب مثلًا على تقدير ممتاز في الاختبارات التقليدية وعندما يذهب إلى المستشفى لكي يمارس مهنة الطب نجد أنه غير قادر على القيام بالمهارات الأساسية للطبيب، إضافة إلى أن هذه الاختبارات تهتم بقياس عينة صغيرة من السلوك موضع القياس دون الاهتمام بقياس السلوك كله، وهذا يترتب عليه عدم مصداقية هذه الاختبارات في الحكم على مدى تحقيق المتعلم لأهداف العملية التعليمية، فقد يختار المتعلم بعض الموضوعات التي درسها ويقوم بمذاكرتها بصورة جيدة وتأتي هذه الموضوعات دون غيرها في الامتحان ويحقق الطالب بناءً على ذلك درجة عالية هو في الحقيقة لا يستحقها (خالد محمود محمد، ٢٠٠٥، ٢٨).

كما أن بناء الاختبارات التحصيلية في ضوء الممارسات التقليدية للتقويم التربوي يستند إلى فلسفة تربوية تؤكد بل وتشجع إبراز الفروق الفردية بين الطلاب، وتحث على التعلم التنافسي Competitive Learning من أجل حصول الطالب على مركز نسبي متفوق بين أقرانه دون محاولة تحديد أو تعرف ما يمتلكه من مهارات وظيفية أساسية متنوعة، وأداءات وسلوكيات إيجابية بناءة، وتشخيص جوانب قوته وضعفه لكي يستطيع المعلم مواجهتها، ويعمل على رفع كفاءة العملية التعليمية، أو العمل كفريق متآلف في إطار التعلم التعاوني Cooperative Learning لتحقيق مستويات وأهداف ونواتج واضحة ومشتركة لصالح الطالب وخير مجتمعه ورقيه (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٦، ٧٢٥).

وهذه السلبيات العديدة لطرق التقويم التقليدية أوجدت حالة من الاستياء العام لدى المعنيين بالعملية التربوية، وأنه قد آن الأوان للتحول من التركيز على الجانب الكمي في طرق التقويم التقليدية إلى صورة أكثر نوعية تعالج الخلل الناجم عن الاختبارات التقليدية، وتعزز تطوير مهارات مهمة مثل: التفكير، والتقييم الذاتي، والتحليل النقدي، ومهارات ما وراء المعرفة لارتباطها بالمهارات اللازمة للتعلم والفهم (Klenowski, 2002, 2).

لذا، شهد التقويم التربوي بعامة، وتقويم تحصيل الطلاب وأدائهم بخاصة تطورات متسارعة، وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم ومرجعياته، ونقله نوعية في أساليبه، وأدواته، وتقنياته، وممارساته الميدانية، ولعل هذا يبدو واضحًا في حركات إصلاح أنظمة التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم، وبخاصة الدول المتقدمة، منذ العقدين الماضيين، كما يبدو في التوجهات الجديدة لبحوث ودراسات القياس والتقويم (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٩، ٣).

فالتقويم التربوي لم يعد غاية في ذاته، يهدف إلى مقارنة أداء المتعلم بأداء أقرانه اعتمادًا على اختبارات معيارية، بل تحول إلى أساليب ونظم تنمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها بصورة متوازنة ومتكاملة، ومن هنا ظهر التقويم التربوي البديل Alternative Educational Assessement، الذي يُعد أحد التوجهات الجديدة في الفكر التربوي، وتحولًا جوهريًا في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة.

حيث يؤكد التقويم التربوي البديل التحول: من التركيز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته إلى إيجاد نوع من التكامل والتوازن بين مختلف مكونات شخصية الطالب المعرفية، والاجتماعية، والوجدانية، والجسمية والخلقية وغيرها، ومن التعليم الناقل للمعرفة والمعلومات إلى التعليم الفاعل ثقافيًا واجتماعيًا ومهنيًا، ومن التعليم الذي يتبنى المدخل التنافسي السلبي إلى تعليم يتبنى المدخل التعاوني الجماعي لبناء مستقبل البشرية، ومن مناهج التعليم التقليدية المنفصلة التي لا تشجع الطالب على متابعتها متابعة إيجابية نشطة إلى مناهج تجديدية مرنة واستراتيجيات تدريس تتمحور حول الطالب وتحقق تطلعاته، وتنمي قدراته الإبداعية، ومن النظرة الانفصالية بين التعليم والمجتمع إلى النظرة المتسقة والمتفاعلة بين أهداف التعليم وأهداف المجتمع وتطلعاته المستقبلية، وبالطبع يصعب تحقيق هذه التوجهات المستقبلية في إطار الممارسات التقليدية للتقويم (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٩، ٥٧).

فالهدف الرئيس من التقويم البديل هو جمع الأدلة حول كيفية تعامل الطلاب مع المهام الواقعية ومعالجتها وإكمالها في مجال معين.

أي أن التقويم التربوي البديل أكد التحول إلى التقويم الحقيقي القائم على الأداء؛ حيث يقيس أداء الطالب في مواقف حياتية قريبة قدر الإمكان من الواقع حيث يقوم الطالب بأداء مهمات وتكليفات مشابهة للمهمات الحياتية خارج المدرسة (فريال محمد عثمان، عودة عبد الجواد أبو سنينة، ٢٠١١، ٢٣١).

ومن ثم، فالتقويم التربوي البديل باستراتيجياته المختلفة يُسهم في رفع مستوى أداء المتعلمين؛ حيث يمكنهم من القيام بأنشطة تبرز تمكنهم من مهارات معرفية وأدائية، وعملية، وتطبيقية مهمة تتعلق بالمقررات الدراسية، وتكشف عن قدرتهم على ابتكار نتاجات واقعية أصيلة متنوعة، تتميز بدرجة عالية من الجودة والإتقان (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٩، ٤)، كما يشجع التقويم البديل على تجاوز عقلية "إجابة واحدة صحيحة" عن طريق تحدي الطلاب لاستكشاف إمكاناتهم الكامنة من خلال المشكلات المفتوحة والمعقدة ، واستخلاص استنتاجاتهم، وبذلك تحقق عملية التعليم المستويات المأمولة (Herman, Aschbacher & Winters, 1992, 6)

ومن أهم استراتيجيات التقويم البديل التي تسهم في الانتقال من التعليم التقليدي القائم على الحفظ والتلقين إلى التعلم الحيوي القائم على البحث والاستكشاف والتحليل وحل المشكلات: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالورقة والقلم، وإستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل، وإستراتيجية التقويم الذاتي، وإستراتيجية التقويم المعتمد على تقويم الأقران.

ويمكن تنفيذ مفهوم التقويم البديل وتطبيق استراتيجياته المختلفة في التعليم الجامعي من خلال توافر الكوادر الأكاديمية التي تمتلك كفاءات ومهارات في كافة المجالات الأكاديمية والمهنية والبحثية وتمارسها في الواقع.

وبناءً على ما سبق فالتقويم التربوي البديل له أهمية كبيرة تنبع من أنه المدخل الفعال لإصلاح منظومة التعليم، ومن كونه دعامة رئيسة من دعائم العملية التربوية، ويعتمد نجاحها إلى حد كبير على نجاحه، لذا كان لابد من تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء استراتيجيات التقويم البديل، وذلك من خلال التعرف على واقع ممارساتهم لهذه الاستراتيجيات وأوجه القصور بها، والتي تؤثر سلبًا في مخرجات المنظومة التعليمية، بالإضافة إلى المتغيرات المؤثرة في مستوى هذه الممارسات، ومن ثم تقديم عدد من المقترحات التي تُسهم في تجويد ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها.

مشكلة البحث:

رغم الاعتراف بأهمية التقويم البديل في العملية التعليمية وأنه المدخل لإصلاحها، إلا أن ما يُتَبَع في جامعتنا من أساليب للتقويم يقف حجر عثرة أمام كل محاولات الإصلاح، ولعل ما يبرر إجراء هذا البحث ما لاحظه الباحث من وجود مؤشرات عديدة دالة على انخفاض درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجيات التقويم البديل، حيث يهتمون ويركزون على اختبارات الورقة والقلم ويعتبرونها الوسيلة الوحيدة لقياس تعلم الطلاب، ولا يطبقون الإستراتيجيات الأخرى كإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية تقويم الأقران، وإستراتيجية التقويم الذاتي، وإستراتيجية التقويم بالتواصل.

والواقع خير شاهد، فالأسلوب الشائع الآن لتقويم الطلاب من قِبَل أعضاء هيئة التدريس في غالبية كليات جامعة المنيا هو اختبارات التحصيل الموضوعية التي تصحح بطريقة آلية، والتي أهم عيوبها قياسها للمستويات المعرفية الدنيا، الأمر الذي جعل من العملية التعليمية ما هي إلا تربية بنكية (إيداع معلومات واسترجاعها)، ولعل أهم مميزاتها ـ التي تجعل أعضاء هيئة التدريس يعتمدون عليها في عملية التقويم ـ توفيرها للوقت والجهد في عملية التصحيح التي لا تستغرق سوى دقائق معدودة لمئات الأوراق من الإجابات.

الأمر الذي أدى إلى انخفاض مستوى الطلاب على الرغم من حصولهم على أعلى الدرجات، إلا أنها درجات لا تعبر عن القدرة الفعلية للطالب في التخصص الأكاديمي، حيث تتدخل سهولة الامتحانات والغش والتخمين كمصادر لتباين الخطأ في درجة الطالب الظاهرية، لذا نجد الشكوى مستمرة من تدني مستوى الخريجين.

ومن ثم فهناك مشكلة واقعية تتمثل في انخفاض مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم البديل .... **ويمثل ذلك الجانب الأول من مشكلة البحث.**

وانخفاض مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم البديل واعتمادهم على الأسلوب التقليدي للتقويم التربوي يؤدي في كثير من الأحيان إلى مشكلات تتعلق بالهدر مثل: الهروب، والرسوب، والتسرب، والتحيز ضد الطلاب الضعاف، أو محدودي القدرة، أو بطيئي التعلم، وعدم تكافؤ الفرص التعليمية لهم، مما يتنافى مع حقوق الإنسان، ويعد هدرًا للثروة البشرية التي سوف يعتمد عليها المجتمع مستقبلًا في التنمية المستدامة (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٩، ٥٤).

فالتقويم التقليدي يعتمد على أنشطة مدرسية بحتة منفصلة عن أي سياق حقيقي، وتكون نتائجه عبارة عن تقدير قيمة، دون أن يعطي أدلة ملموسة لتحسين الأداء، أي دون تغذية راجعة فورية تعمل على تصحيح أداء المهام الأكاديمية من قِبَل الطلاب (Wiggins, 1998, 145).

كما أن اختبارات الورقة والقلم (التقويم التقليدي) لا يتوافر في معظمها معايير الاختبارات الجيدة، والبيانات التي نحصل عليها من خلالها لا يمكن الاعتماد عليها لتقويم مخرجات التعلم والتعرف على التغير في التحصيل من سنة إلى أخرى، ولا يمكن استخدامها كأداة للمساءلة أو المحاسبية سواء لعضو هيئة التدريس أو للقسم الأكاديمي أو الكلية، كما أن نتائج هذه الاختبارات لا يمكن الإفادة منها في التعرف على الفروق بين مختلف فئات الطلاب لبناء سياسات، ووضع إجراءات لتقليص الفجوة في التحصيل بين هذه الفئات (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، ٢٠١٣، ١٠٧٩).

لذا لا يمكن الإفادة من نتائج هذه الاختبارات التقليدية والاستناد إليها في اتخاذ قرارات صائبة تتعلق بالطالب كإنسان مفكر ومبدع، وبعضو هيئة التدريس كمصمم ومهندس تعليمي، وباستراتيجيات التعليم كمنهجية وأسلوب علمي، وبالبرنامج التعليمي كمنظومة متفاعلة ومتجددة (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٦، ٧٢٥).

فهذه الاختبارات ليست كافية ولا تعطي صورة كاملة وواضحة عن مستوى الطلاب؛ لأنها تستغرق وقتًا محددًا، وتقيس جوانب محددة (غالبًا التذكر والفهم) وتتجاهل المستويات العليا للتفكير، وتستخدم أدوات محددة (الورقة والقلم) في مكان محدد وليس للطالب أي دور فيها، ومن ثم فهي تمثل عائقًا كبيرًا أمام تنمية التفكير، ومصدرًا للقلق لدى كثير من الطلاب (علي محمد زكري، عبد المنعم أحمد حسين، ٢٠١٤، ٢٢).

كما أفقدت هذه الممارسات التقليدية للتقويم عملية التقويم وظيفتها الأساسية من تصحيح الأخطاء ومعالجة نقاط الضعف وتدعيم نواحي القوة، وأصبح الامتحان هدفًا في حد ذاته، وأهمل كثير من الجوانب الأخرى في العملية التربوية مثل المهارات العملية والعقلية والاتجاهات والقيم والميول، كما أنها تقتصر على الجانب المعرفي فقط في أدنى مستوياته، وبالتالي تعطي صورة استاتيكية لتحصيل الطالب فهي تقتصر على نهاية الفصل الدراسي أو نهاية العام، وهي بذلك تؤكد مقارنة الطالب بأقرانه، رغم ما ينادي به علماء النفس من ضرورة مقارنة الطالب بنفسه لمعرفة مدى تقدمه، وما استطاع إنجازه، وما لم يستطع، ودراسة الأسباب في ذلك ووضع الحلول والمقترحات اللازمة لعلاجه، بالإضافة إلى انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات وتبعاتها الخطيرة من تدهور قيم المجتمع وتدمير شخصية الطلاب وانتشار روح السلبية واللامبالاة في العملية التعليمية (محمد سعد إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٨٥-١٨٦).

وهكذا يتضح مدى عجز أساليب التقويم التقليدية عن إعطاء صورة شاملة متكاملة عما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادرًا على أدائه لخلل في منظور التقويم، وقصور في أدواته؛ حيث ينظر التقويم التقليدي دائمًا إلى الخلف، أي إلى ما يكون المتعلم قد درسه بالفعل في مدة سابقة على التقويم، ويرتبط بمحتوى دراسي معين، ولا تتناول أدواته إلا أجزاءً متناثرة منه ليس بينها رابط إلا اجتماعها معًا في ورقة الاختبار، ومعيار الحكم على أداء المتعلم فيه هو مدى إلمامه بما تضمنه ذلك المحتوى الدراسي، ويركز على الجوانب المعرفية للخبرة غالبًا (علي عبد العظيم سلام، ٢٠١٥، ٩٧).

بالإضافة إلى أن إهمال أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل التي تهتم بجميع جوانب شخصية الطالب، يُفقد الطالب مهارات مهمة كالتعاون والديمقراطية والنقد الموضوعي البناء، وتقبل الرأي الآخر، والبحث والاستقصاء، والتقويم الذاتي ... وغير ذلك مما يعني به التقويم البديل (خالد محمود محمد، ٢٠٠٥، ١٧٦).

ومن ثم فالممارسات التقليدية للتقويم (الامتحانات بصورتها الحالية) قد أخفقت في قياس مهارات التفكير العليا ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات والتواصل ...، لذلك فإن معظم التربويون ينادون بتطوير وإدخال طرق ومداخل جديدة في تقويم الطلاب والتحول إلى ما يسمى بالتقويم البديل (محمد سعد إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٧٨).

لذا قام الباحث بهذا البحث للتحقق من مدى التحول من التعليم القائم على الحفظ والتلقين إلى حيوية التعلم القائم على البحث والاستكشاف والتحليل وحل المشكلات عن طريق توظيف استراتيجيات التقويم التربوي البديل.

ومن هنا يتضح الجانب الثاني من مشكلة البحث متمثلًا في التأثيرات السلبية الناتجة عن اعتماد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على التقويم التقليدي وعدم اعتمادهم على استراتيجيات التقويم البديل في عملية تقويم الطلاب.

ومما جعل الباحث يُلقي الضوء بالدراسة والبحث على ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتقويمها في ضوء الأساليب الحديثة للتقويم، والتي أهمها التقويم البديل (التقويم الواقعي أو الحقيقي) السعي الحثيث لمؤسسات التعليم العالي للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي، فالتقويم البديل يُعد متطلبًا رئيسًا من متطلبات تجويد الأداء بهذه المؤسسات والحصول على الاعتماد الأكاديمي.

فالاعتماد الأكاديمي يعني إقرار الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد استيفاء المؤسسة التعليمية مستوى معينًا من معايير الجودة استنادًا إلى معايير الاعتماد بالهيئة ووفقًا لأحكام قانون الهيئة، ومن هذه المعايير التي ينبغي تحقيقها معيار التدريس والتعلم، والذي من ضمن مؤشراته التي ينبغي تحقيقها عن طريق ممارسات أعضاء هيئة التدريس: أن يكون للكلية استراتيجيات تقويم يتم مراجعتها وتطويرها بصورة دورية بما يضمن تحقيق المعايير الأكاديمية، وأن يكون تقويم الطلاب عادلًا وموضوعيًا باستخدام أساليب وأدوات متنوعة تلائم نواتج التعلم (استراتيجيات التقويم البديل).

ففي ظل نظام ضمان الجودة في التعليم العالي ظهرت الحاجة إلى إجراء تعديلات أساسية في ممارسات التقويم التربوي، سواء على المستوى الوطني أو على مستوى ممارسات التقويم الصفي، فالتغير في طبيعة الأهداف التربوية بالتركيز على معايير عالية المستوى تتضمن كفايات الحياة وخاصة سوق العمل، وكذلك الأدبيات ونتائج الدراسات حول العلاقة التكاملية التبادلية بين التقويم والتعليم والتعلم، بالإضافة إلى محدودية الممارسات المستخدمة في تقويم تحصيل الطلاب، أدت إلى ضرورة التحول إلى أساليب التقويم البديل التي تلبي متطلبات هذه التغيرات (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، ٢٠١٣، ١٠٧٩-١٠٨٠).

فلقد أشار Jonsson, Baartman &Lennung (2009, 241) إلى أنه للوصول إلى الجودة الشاملة في التعليم المهني والثانوي والعالي، لابد من تقويم كفاءة الطلاب باستخدام التقويم البديل بدلًا من التقويم التقليدي.

فالتقويم البديل له دور محوري في تحقيق الجودة وضمان استمراريتها؛ لأنه يتناول الغرضين الرئيسين للتقويم وهما التقويم لتحسين التعلم Assessment for learning، وتقويم التعلم Assessment of learning للتعرف على جودة نواتجه وتحقيقه للمعايير، فهو لا يقتصر على الاختبارات الكتابية، بل يشمل بجانبها مهام تقويم حقيقية مرتبطة بالحياة، ويمتد مستواه ليشمل تقويم الأداء والعمليات العقلية العليا (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، ٢٠١٣، ١٠٨١).

لذلك لابد من تطوير ممارسات التقويم الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال توظيف التقويم الأصيل في إطار التعليم القائم على المعايير، واستخدام أدوات التقويم البديل بشكل متكامل (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، ٢٠١٣، ١٠٧٦).

لذا نجد أنه في الآونة الأخيرة تم الاهتمام بالتقويم البديل، وذلك بسبب التحفيز الكبير من هيئات الاعتماد بضرورة الترويج لبدائل النهج التقليدي للتقويم الذي لا يزال موجودًا بشكل شائع في النظام التعليمي بأكمله (Mueller, 2005, 1).

ومن القضايا الرئيسة في الجودة الشاملة وتطوير التعليم وجودته تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ـ والذي يُعد التقويم أحد أهم جوانبه ـ وذلك من قِبَل العمداء أو رؤساء الأقسام أو الطلاب أو الأساتذة أنفسهم؛ وذلك لإصدار حكم يستند إلى معلومات دقيقة وواقعية يتم بناءً عليها اتخاذ قرارات صائبة وفاعلة؛ حتى يمكن الوصول للتطور بكل أبعاده، وتحقيق جودة الأداء الأكاديمي والمهني لدى هيئة التدريس (أحمد عفت مصطفى، السعيد محمود العراقي، أحمد سالم الثقفي، ٢٠١٢، ٥١).

والتقويم البديل يمثل مدخلًا لتطوير أداء عضو هيئة التدريس؛ حيث إن توظيف التقويم الحقيقي يتطلب من عضو هيئة التدريس أو المعلم التدريس الحقيقي والانتقال من ثقافة الفرقة أو الصف الدراسي القائم على عمليات التذكر والاسترجاع والمهام التنافسية والاختبارات ذات الفرصة الواحدة والمقارنات بين الطلاب، إلى الصف القائم على المهام التعاونية، وربط المادة العلمية بالمواقف الحياتية والمشكلات ذات الصلة ببيئة الطالب، وتنويع المهام، وتنويع استراتيجيات وأدوات التقويم، ومقارنة الطالب بذاته لدراسة مدى التحسن في أدائه (يحي عبد الخالق يوسف، ٢٠١٨، ٢٩٥).

كما أنه من أهم المعايير المهنية المتفق عليها والتي ينبغي توافرها في أداء المعلم إذا أراد أن يصبح ذا جودة عالية في أدائه لمهنة التدريس: تنويع استراتيجيات التقويم وأدواته لقياس مخرجات التعلم، وتقويم المعلم لممارساته وأدواته (محمد أحمد عيسى، ٢٠١١، ٣٣٨).

ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه علي عبد العظيم سلام (٢٠١٥، ٩٤) بأن التقويم البديل يُعد الحل المناسب للحكم على أداء المعلم وتطوير برامج إعداده، بالإضافة إلى ما توصلت إليه نتائج دراسة (محمد موسى نصر الله، ٢٠١٨) من وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي وبين درجة التطور المهني الذاتي للمعلمين.

بالإضافة إلى أنه في ظل السعي الدائم لتطوير منظومة التعليم ومحاولة بناء شخصية يمكنها أن تنافس عالميًا، لابد وأن يتحول النظام التقليدي في التقويم إلى نظام أشمل، وهو التقويم التربوي البديل أو الواقعي أو الأصيل Authentic Educational Assessement والذي يهدف إلى تقويم الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية وليس الجانب المعرفي فقط (حجاج غانم أحمد، ٢٠٠٧، ٢).

فتطور الفكر التربوي أدى إلى تطوير وجهة النظر لشخصية المتعلم باعتبارها وحدة متكاملة لها جوانب مختلفة معرفية ومهارية ووجدانية، ومن ثم لابد من تطوير أساليب التقويم لها (سعيد عبد الله لافي، ٢٠١٢، ٣٠٥).

لذا قام الباحث بهذا البحث لتعرف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم البديل كمتطلب من متطلبات: الاعتماد الأكاديمي، وتطوير منظومة التعليم وبناء الشخصية المتكاملة.

وما يزيد المشكلة وضوحًا وجود كليات غير معتمدة بالجامعة مما يعني ـ بناءً على ما تقدم ـ انخفاض مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بها لاستراتيجيات التقويم البديل، فحصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، يعني أن أعضاء هيئة التدريس بها يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل في قياس وتقويم تحصيل طلابهم (بديهيات نظم الامتحانات وتقويم الطلاب لأية كلية معتمدة)، بالإضافة إلى وجود الكليات النظرية التي قد لا تتيح طبيعة الدراسة بها لأعضاء هيئة التدريس استخدام بعض من هذه الاستراتيجيات.

لذلك فالبحث الحالي يحاول أيضًا التعرف على تأثير متغير: الاعتماد (كلية معتمدة– كلية غير معتمدة)، وطبيعة الدراسة (كلية عملية– كلية نظرية) في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل؛ حيث لم تقع بين يدي الباحث أية دراسة مصرية سابقة حول هذه المتغيرات لعقد مقارنة بين نتائجها، فقط توصل الباحث لدراسات عربية كدراسة (علي محمد زكري، ٢٠١٥) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الكليات النظرية والعملية في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل، ودراسة (صبحي سعيد الحارثي، ٢٠١٥) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين الكليات النظرية والعملية في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لصالح الكليات النظرية، مما يعني تباين نتائج الدراسات السابقة القليلة حول تأثير طبيعة الدراسة بالكلية في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بها لاستراتيجيات التقويم البديل ..... ويُمثل ذلك الجانب الثالث من مشكلة البحث.

ومما دفع الباحث أيضًا لتقويم ممارسات التقويم في ضوء استراتيجيات التقويم البديل، المزايا العديدة للتقويم البديل، فالتقويم البديل يُقَوِم الشخصية بصورة متكاملة؛ لأنه يقوم على أساس أن المعرفة تبنى من قِبَل المتعلم وليس من قِبَل المعلم، وأن دور المعلم هو دور الموجه والميسر أكثر مما هو دور المُلقن والمحاضر، ومن ثم فإن الهدف الأساسي من التقويم البديل هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم، بما فيها من معارف، ومهارات، واتجاهات، ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب، وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم (إبراهيم سليمان الشقيرات، ٢٠١٤، ٨–٩).

فالتقويم البديل يعتمد على الاعتقاد بأن الطلاب في حاجة إلى تعلم كيفية أداء المهام المجدية التي يواجهونها كمواطنين وعاملين، فلا يكفي اكتساب قدر كبير من المعرفة والمهارات دون إظهار القدرة على تطبيقها في سياقات واقعية (Mueller, 2005, 2).

ومما يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة (محمد يوسف أحمد، ٢٠١٧) من أن التقويم البديل هو أساس عملية إعداد الطالب المعلم؛ وذلك لأنه يتضمن العوامل التي تمكن الطالب من أن يلحق بمتطلبات العصر، وإمكانية اكتساب المهارات اللازمة التي تؤهله لأداء مُرضي، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة استحداث أساليب ووسائل الإعداد والتدريب في كليات الجامعة، واستخدام التقويم البديل كأحد حلول عملية الإعداد، بما يُسهم في إعداد الطالب وتنمية أفكاره على الابتكار واستخدام الأنشطة الإثرائية، للخروج من قيود الإعداد التقليدي الذي يبدأ بالتدريس الإلقائي وينتهي بالاختبارات ومنح الدرجات والتقديرات، ولتكن الاختبارات جزء من عملية الإعداد وليست الأساس فيها.

كما أنه إذا كان على عضو هيئة التدريس التنوع في طرق التدريس التي يستخدمها مع الطلاب حتى يراعي الفروق الفردية بينهم - لأن الطلاب لا يتعلمون بنفس الطريقة؛ فهم لا يمتلكون نفس القدرات - فعليه أيضًا بناءً على ذلك وبناءً على التطورات التي شهدها المجال التربوي فيما يتعلق بمفهوم تقويم تعلم الطلاب وأساليبه وأدواته، التنوع في أساليب وإستراتيجيات التقويم، وأن يتعدى الممارسات التقليدية للتقويم.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه Adams & Hsu (1998, 178-179) بأن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى الابتعاد عن التقويم التقليدي واستكشاف وتنفيذ أكبر عدد ممكن من أساليب واستراتيجيات التقويم البديل التي يُمكنهم التعامل معها؛ حتى يستطيعوا تقويم أنواع مختلفة من التعلم لدى الطلاب، فالتقويم الدقيق لتعلم الطلاب يتم فقط عن طريق استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات، فاستخدام واحدة أو اثنتين فقط من الاستراتيجيات على وجه الحصر لن يعطي صورة دقيقة عن نمو وتطور الطالب في أي مجال بصورة موضوعية.

ولعل أهم ما يميز التقويم البديل أيضًا تعدد استراتيجياته وتنوعها، وهي أساليب تقويم حديثة ولها معنى؛ مما يعطي عضو هيئة التدريس القدرة على تقويم كثير من المخرجات التعليمية التي بقيت خارج إمكانات ومجال ما تقيسه وسائل التقويم التقليدية (إبراهيم محمد عبد الله، ٢٠١٢، ١٧٤).

فالتقويم التربوي البديل يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، تجعل الطلاب أقل قلقًا وأكثر فهمًا للمعرفة، كما تجعلهم قادرين على التميز والإبداع، لأنها تتطلب مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، مما يضمن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها (يسرى زكي عبود، ٢٠١٦، ١٨٠٧؛ Agustina, 2011, 1).

ومن الدراسات التي تؤكد أن التقويم البديل يُسهم في رفع مستوى أداء المتعلمين دراسة كل من: (Eshun & Abledu, 2001)، و(McDonald & Boud, 2003)، و(محمد سعد إبراهيم، ٢٠٠٤)، و(Margulies & Ghent, 2005)، و (Andrade, Wang, Du & Akawi, 2009)، و(نداء حسن حسين، ٢٠١٠)، و(مجدي إبراهيم إسماعيل، ٢٠١١)، و(حسن محمد آل مساعد، ٢٠١٢)، و(خالد رشاد سعد، ٢٠١٥)، و(مهند حسن أحمد، ٢٠١٥)، كما توصلت دراسة كل من: (شادي عبد الحافظ عبد الحافظ، ٢٠١٣)، و(هيام مصطفى عبد الله، ٢٠١٥) إلى أن التقويم البديل يُسهم في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب.

بالإضافة إلى أنه في ظل عصر الذكاء الاصطناعي الذي نعيشه، والانتقال من العالم الورقي إلى العالم الرقمي، وما يشهده النظام التعليمي من تطورات وتحولات وخاصة على صعيد المقررات والمناهج الدراسية التي أصبحت تركز على مهارات التفكير العليا وحل المشكلات وأساليب التعلم التعاوني ... وغيرها، فلن تكون الاختبارات التقليدية كافية أو مناسبة لقياس تحصيل المتعلم؛ ولابد من التحول من أساليب ونظم الامتحانات التقليدية إلى أساليب ونظم تؤكد الشخصية المتكاملة للمتعلم وما يمتلكه من مهارات وظيفية، وتُظهر ما لديه من مهارات تفكير عليا، وتشجعه على التفكير التأملي ومراجعة الذات.

بناءً على ما سبق فإن الاتجاهات التربوية المعاصرة تؤكد الحاجة إلى نظام تعليمي يحقق الجودة الشاملة، ومن هنا كان لابد من الاهتمام بتقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء إستراتيجيات التقويم التربوي البديل، باعتبارها أحد أهم التوجهات الحديثة في أساليب قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ولملاءمتها لـ: محتوى المقررات الدراسية الحديثة، والمهارات المطلوبة من المتعلمين في الألفية الثالثة، بالإضافة إلى أن التقويم البديل يُعد الأساس في عملية إعداد الطالب، كما يُعد مدخلًا لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

ومن ثم فالوسط التربوي الجامعي بحاجة ماسة إلى سبل تحسين مستوى هذه الممارسات لدى أعضاء هيئة التدريس به.

وخاصة في ظل ما يفرضه القرن الحالي من تحديات في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، وما يتطلبه النظام العالمي الجديد من إمكانات بشرية تمتلك كفاءات متنوعة متميزة ومهارات إبداعية وظيفية متقدمة، تمكنها من الإسهام الإيجابي الفاعل في الإنجازات الإنسانية، والرخاء الاقتصادي وتحسين نوعية حياة الأفراد (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٩، ٣).

ومن خلال العرض السابق، فإن مشكلة البحث تثير التساؤلات التالية:

١- ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل من وجهة نظر الطلاب؟

٢- هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: الاعتماد الأكاديمي (كلية غير معتمدة- كلية معتمدة)، وطبيعة الدراسة (كلية عملية- كلية نظرية) والتفاعل بينهما في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل؟

٣- ما هي السبل والمقترحات التي يُمكن الأخذ بها لتحسين ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء استراتيجيات التقويم البديل، وذلك من خلال:

١- تَعَرُف واقع ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وما فيها من نقاط قوة وضعف في ضوء استراتيجيات التقويم التربوي البديل، وذلك من وجهة نظر الطلاب.

٢- تَعَرُف أثر كل من: الاعتماد، وطبيعة الدراسة والتفاعل بينهما في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل.

٣- التوصل إلى مجموعة من المقترحات في ضوء النتائج تفيد في تطوير ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

أهمية البحث:

أولًا- الوجهة النظرية لأهمية البحث:

١- أهمية موضوعه لما له من تأثير كبير في إصلاح عملية التقويم بخاصة ومنظومة التعليم بعامة.

٢- حداثة وجدة مجال التقويم التربوي البديل الذي تفتقر إليه المكتبة العربية، فهو مدخل ديناميكي جديد متعدد الأبعاد، ونهج نوعي مختلف لتقويم الطلاب، ومن ثم فهذا البحث يواكب التطورات والتجديدات في مجال التقويم التربوي.

٣- ندرة الدراسات التي تناولت دراسة واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب على صعيد البحث التربوي العربي، فغالبية الدراسات - في حدود إطلاعات الباحث - تناولت واقع هذه الممارسات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، الأمر الذي من شأنه زيادة الثقة في نتائج هذا البحث، بعيدًا عن التحيز الشخصي والذاتية لأعضاء هيئة التدريس.

٤- ندرة الدراسات التي تناولت تأثير متغير: طبيعة الدراسة بالكلية (نظرية، وعملية)، والاعتماد (معتمدة، غير معتمدة) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل، وذلك على الصعيدين العربي والأجنبي، فغالبية الدراسات ركزت على دراسة واقع الممارسات فقط، وعليه فإن هذا البحث يُشكِّل إضافة نوعية إلى المراجع العربية في هذا الشأن.

٥- أهمية عينته؛ إذ أنه اختص طلاب الجامعة، بناة المستقبل، فعليهم تُعقد آمال هذا الوطن في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ في جميع محاورها.

٦- يُعد هذا البحث أول بحث في جامعة المنيا ـ في حدود علم الباحث ـ يتناول تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بصفة عامة.

٧- زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس والطلاب بأهمية التقويم البديل، وانعكاس أثره على تعلم الطلاب، وبقاء أثر التعلم.

ثانياً- الوجهة التطبيقية لأهمية البحث:

١- تصميم مقياس استراتيجيات التقويم البديل ومعرفة البناء العاملي له، بحيث يمكن الإفادة منه في البحوث المستقبلية في مجال التربية وعلم النفس.

٢- يشخص هذا البحث جوانب القوة والضعف في ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومن ثم فنتائجه تقدم تغذية راجعة لأعضاء هيئة التدريس حول ممارساتهم التقويمية للطلاب، كما قد تساعد في تطوير برامج تدريبية لعلاج أوجه القصور، الأمر الذي بدوره قد يُسهم في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٣- يقدم هذا البحث السبل والمقترحات المناسبة لتطوير ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مما يساعد بدوره في تجويد عملية التقويم بخاصة والعملية التعليمية بعامة، الأمر الذي قد يُسهم في إمكانية حصول الكليات غير المعتمدة على الاعتماد.

٤- يزود هذا البحث ـ من خلال نتائجه ـ مركز القياس والتقويم بالجامعة بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم البديل، وتحديد الإستراتيجيات الأقل استخدامًا ليتم التركيز عليها.

٥- قد تفتح نتائج هذا البحث المجال للباحثين لإجراء دراسات مكملة لهذا الموضوع من جوانب أخرى.

مفاهيم البحث:

تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا:

عملية يتم فيها تحديد نقاط القوة والضعف في ممارسات التقويم المستخدمة من قِبَل أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا، بغرض تحسين هذه الممارسات عن طريق تقديم المقترحات والسبل المناسبة لعلاج نقاط الضعف.

التقويم التربوي:

عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات الكمية أو الكيفية عن جانب من جوانب أداء المتعلم المختلفة بهدف إصدار حكم على مستوى الأداء، وتصحيح مساره إذا اقتضت الضرورة بما يتفق مع الأهداف الموضوعة (سعيد عبد الله لافي، ٢٠١٢، ٣٠٧).

التقويم التربوي البديل Alternative Educational Assessement:

يُعرفه الباحث إجرائيًا بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل على أساليب أخرى متنوعة غير تقليدية تركز على توظيف المعرفة، وتتطلب أداء مهام معينة مرتبطة بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة للطالب مثل: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم الذاتي، والتقويم المعتمد على التواصل، وتقويم الأقران.

استراتيجيات التقويم البديل Alternative Assessement Strategies :

هي مجموعة من الأساليب والأدوات التي تُقَوِم أداء المتعلم في سياق مشابه لمواقف الحياة الواقعية، وتراعي التوجهات الحديثة في التقويم حيث تتكامل مع عملية التدريس، فتعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حياتية، وتسعى إلى تحقيق نتائج متنوعة مرتبطة بالمقرر الدراسي ومنها ما يلي:

١- إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance Based Assessment strategy:

يُطلب فيها من المتعلم إظهار تعلمه من خلال توظيف معلوماته ومهاراته في مواقف حياتية حقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو إجرائه للبحوث المتعلقة بموضوعات المقرر الدراسي، أو أدائه لبعض الاختبارات العملية، أو قيامه بأنشطة أو عروض أو أداءات عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات.

٢- إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم paper and pen Assessment strategy:

وتُعد هذه الإستراتيجية عماد الإستراتيجيات التقويمية وركيزتها، وهي تشمل الاختبارات بأنواعها: المقالية، والموضوعية، بالإضافة إلى التقارير البحثية، وأوراق العمل.

٣- إستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل Communication Based Assessment strategy

عملية تعاونية بين المعلم والمتعلم تتم من خلال فعاليات التواصل، بغرض جمع المعلومات عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات، مما يعزز من قدرة المتعلم على مراجعة ذاته، ويساعد المعلم في تشخيص حاجات المتعلم والتخطيط للتدريس.

٤- إستراتيجية التقويم الذاتي Self-assessment strategy:

حكم الطالب على أدائه في ضوء معايير واضحة ومحددة مسبقًا، ومن ثم وضع خطط التحسين بالاشتراك مع المعلم.

٥- إستراتيجية التقويم المعتمد على تقويم الأقران Peer-based assessment strategy:

قيام كل طالب بالحكم على جودة عمل زميله، بحيث يتبادل الطلاب تقويم أعمال بعضهم بعض، وتقديم التغذية الراجعة لبعضهم بعض.

حدود البحث:

١- الحدود الجغرافية:

اتخذ هذا البحث من جامعة المنيا ميدانًا جغرافيًّا للبحث في إجراءاته الميدانية.

٢- الحدود الزمنية:

وهي الفترة الزمنية التي تم تطبيق أداة البحث خلالها، والمتمثلة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩.

٣- الحدود البشرية:

- **عينتا البحث:** عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث (عينة البناء) والتي تكونت من ٣٠٠ طالبًا وطالبة، والعينة الأساسية والتي تكونت من ١١٤٨ طالبًا وطالبة، وتمثلت العينتان في طلاب كلية: التربية، ودار العلوم، والآداب، والعلوم، والتمريض بجامعة المنيا للعام الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩.

ويرجع اختيار الباحث لعينة من الطلاب للحكم على واقع ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وعدم اختياره لعينة من العمداء أو رؤساء الأقسام؛ لأن الطلاب يمكنهم إدراك ما يتمتع به أعضاء هيئة التدريس من سمات شخصية، وخصائص عقلية، وقدرات أكاديمية تخصصية، وما يمارسونه من سلوكيات؛ وذلك لاتصالهم المباشر بهم من خلال المحاضرات والمهام والأنشطة الأكاديمية المختلفة، لذا فهم الفئة (العينة) الأكثر قدرة ومصداقية على إبداء الرأي في ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء استراتيجيات التقويم البديل، كما أنهم المستفيد الأول من نقاط القوة في العملية التعليمية في الجامعة وهم أيضًا المتضرر الأول من نقاط الضعف بها.

وللبعد عن التحيز والذاتية وضمان الموضوعية لم يختر الباحث عينته من الأساتذة أنفسهم.

- **مبررات اختيار الباحث لهذه الكليات:**

الهدف من هذا البحث هو تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء استراتيجيات التقويم البديل، ومدى تأثر مستوى هذه الممارسة بطبيعة الدراسة بالكلية (عملية أو نظرية) من ناحية، وحصولها على الاعتماد من عدمه من ناحية أخرى.

ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، والبيانات الوصفية قد تجمع من كل فرد في المجتمع الأصل أو من عينة منتقاه منه، حيث يجمع الباحث بياناته عن الظاهرة من جزء من المجتمع الأصل، ويستخلص نتائج تصدق على المجتمع كله.

وحتى تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصل ـ في هذا البحث ـ وتحقق الهدف من الدراسة يجب أن تجمع بين الكليات العملية والنظرية، والمعتمدة وغير المعتمدة، لذا اختار الباحث هذه الكليات لأنها تجمع بين: الكليات العملية (كلية العلوم، وكلية التمريض)، والكليات النظرية (كلية التربية، وكلية الآداب، وكلية دار العلوم)، والكليات المعتمدة (كلية التربية، وكلية العلوم)، والكليات غير المعتمدة (كلية الآداب، وكلية التمريض، وكلية دار العلوم).

٤- منهج البحث:

اعتمد الباحث (في ضوء الهدف من البحث) على المنهج الوصفي؛ لأنه يحقق فهمًا أفضل للظاهرة موضع البحث، ويتيح للباحث أن يصف الوضع الذي كانت عليه الظاهرة أو التي هي عليه بالفعل (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ١٩٩٦، ١٠٢- ١٠٥).

كما أن الدراسة الوصفية تمكن الباحث من الحصول على بيانات تستخدم في تبرير الأوضاع أو الممارسات الراهنة، أو وضع أساليب ووسائل لتحسين هذه الأوضاع، وقد تجمع البيانات من كل عضو في المجتمع الأصل أو من عينة منتقاه منه (ديوبولد ب فان دالين، ١٩٩٧، ٢٩٧).

٥- أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في مقياس استراتيجيات التقويم البديل من إعداد الباحث.

٦- الأساليب الإحصائية:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذا البحث فيما يلي:

أ- للتأكد من اعتدالية توزيع درجات الطلاب في متغيرات البحث، تم استخدام الأساليب التالية:

(١) المتوسط الحسابي. (٢) الوسيط. (٣) المنوال. (٤) الانحراف المعياري. (٥) الالتواء.

ب- للتحقق من صدق مقياس استراتيجيات التقويم البديل تم استخدام الأساليب التالية:

(١) معامل ارتباط بيرسون (٢) التحليل العاملي التوكيدي.

ج- للتحقق من ثبات مقياس استراتيجيات التقويم البديل تم استخدام الأساليب التالية:

(١) معامل ألفا. (٢) الخطأ المعياري للقياس.

د- للإجابة عن تساؤلات البحث، تم استخدام الأساليب التالية:

(١) الوزن النسبي (٢) تحليل التباين الثنائي

الإطار النظري:

مفهوم التقويم التربوي البديل:

ظهر مفهوم التقويم البديل نتيجة البحث عن طرق بديلة للتقويم التقليدي، ونظرًا لحداثة هذا المفهوم فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه، وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ كثيرًا من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لهذا المفهوم، مثل التقويم الأصيل أو الواقعي Authentic Assessment، والتقويم القائم على الأداء Performance Assessment ، والتقويم على أساس نواتج التعلم Outcome based Assessment، والتقويم الوثائقي Portfolio Assessment، وغير ذلك (محمد سعد إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٨٦؛ Kamen, 1996, 859)، إلا أن مفهوم التقويم البديل، يعد أكثرها عمومية.

ويرجع سبب تفضيل كلمة تقويم على كلمة تقييم في هذا السياق هو أن كلمة تقويم تعني التشخيص والعلاج معًا، وهي بذلك تتماشى مع فكرة التقويم الشامل والتي تعتمد على تشخيص الجوانب المختلفة في شخصية المتعلمين (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، ثم بعد التشخيص تأتي البرامج التي توضع بناءً على أداء المتعلمين، وبذلك نجد أن فكرة التقويم لا تعني تشخيص فقط وإنما تشخيص وعلاج (حجاج غانم أحمد، ٢٠٠٧، ١١).

وعرف Wiggins (1998, 144) التقويم البديل بأنه ذلك النوع من التقويم الذي يتم بناءً على أنشطة واقعية أصيلة، ويُقدم تغذية راجعة دائمة وحقيقية للطالب تسمح بتحسين أدائه.

كما عرفه محمد سعد إبراهيم (٢٠٠٤، ١٨٤) بأنه عملية متعددة الأبعاد للحكم على أداء التلميذ من خلال مواقف متعددة واقعية أو شبه واقعية (محاكاة الواقع) ومجموعة من الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى توظيف المعرفة واختبارها على فترات منتظمة.

وعرفه Svinicki (2005, 23) بأنه ذلك النوع من التقويم الذي لم يَعد يعتمد على اختبارات الورقة والقلم، بل يعتمد على الأنشطة التي يقوم بها الطالب في مواقف قريبة بدرجة كبيرة من مواقف العالم الحقيقي التي يتعرض لها.

وعرفه Mueller (2005, 1,2) بأنه نوع من التقويم يُطلب فيه من الطلاب أداء مهام واقعية تبين قدرتهم على الإفادة من المعرفة والمهارات الأساسية.

كما عرفه Wikstrom (2007, 14) بأنه ذلك النوع من التقويم الذي يتطلب من الطالب أن يُنتج بدلًا من أن يختار من بين قائمة من الاستجابات.

في حين عرفه صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٩، ٣٦) بأنه متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن.

بينما عرفه إبراهيم سليمان الشقيرات (٢٠١٤، ١٣) بأنه ذلك النوع من التقويم الذي يُعد بديلًا عن اختبارات الورقة والقلم، ويتم فيه استخدام استراتيجيات تقويم واقعية وأدوات تقويم مُعدة مسبقًا، ويشترك في بنائها المعلم والمتعلم.

كما عرفته حصة محمد الاصقة وعدنان سالم الدولات (٢٠١٦، ٣٨) بأنه دمج الطلاب في أنشطة ذات معنى ومغزى وهذه الأنشطة تكون أنشطة تعلم تتطلب مهارات تفكير عالية المستوى لمدى عريض من المعارف وأن توضح المدى الذي يُقوم الطالب وعمله على نحو جيد.

وعرفه يحي عبد الخالق يوسف (٢٠١٨، ٢٩٨) بأنه التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية، فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلم وليست اختبارات، يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها.

يتضح أنه على الرغم من اختلاف هذه التعريفات من الناحية اللفظية، إلا أنها تتفق جميعًا على الهدف الأساسي من التقويم البديل وهو: تقديم صورة متكاملة عن المتعلم، بما فيها من معارف، ومهارات، واتجاهات، ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب، وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.

وفي ضوء ما أشار إليه VU & Dall (2014, 779) التقويم يكون أصيلًا (حقيقيًا) عندما تكون المهام واقعية أو تكون لها قيمة حقيقية.

وبناءً على ذلك يعرفه الباحث التقويم البديل بأنه التقويم الذي يقيس: قدرة الطالب على استخدام وتوظيف ما تعلمه في حياته الأكاديمية الجامعية من معارف ومهارات أساسية في مواقف قريبة من المواقف الحياتية التي يتعرض لها، ومدى قدرته على الابتكار والتجديد في هذه المواقف. ومن ثم فهو تقويم فعلي لأداء الطالب.

ركائز التقويم التربوي البديل:

إن الجهود الدائبة لإصلاح التعليم أكدت ضرورة التحول من عمليات تقويم تحصيل الطلاب وممارساته من الاعتماد الرئيس على الاختبارات التحصيلية المألوفة أو المقننة التي تقدم صورة أحادية البعد عن المتعلم إلى التقويم البديل القائم على الأداء، الذي يقدم صورة متعددة الأبعاد والأوجه، وتركز على تفكير المتعلم ومهاراته، والعمليات المتضمنة في تطبيقه للمعرفة، وبذلك تكون الصورة أكثر واقعية واكتمالًا، وقد استند هذا التحول إلى ركائز أساسية تتعلق بالتطورات المعاصرة التي حدثت في علم النفس المعرفي وتقنيات المعلومات، وما أدت إليه من تصورات فكرية جديدة لنظريات التعلم الإنساني، ومفهومي الذكاء والتحصيل، وما أسهمت به في تغيير وجهات النظر حول المستويات التربوية والمناهج الدراسية، والبيئة الصفية، وأساليب التدريس، وتتمثل هذه الركائز فيما يلي (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٩، ٣٦-٧٦):

١- التعلم الإنساني من منظور جديد:

ويركز هذا المنظور على إحلال عملية التدريس التي تعد بمثابة إيداع معلومات في عقل الطالب بمدخل يحفز نمو تفكير المتعلم وتنظيمه الذاتي وتركيزه على المتعلم، وإحلال التذكر كوسيلة لاكتساب المعرفة بمدخل تكويني بنائي يؤكد دور المتعلم النشط في استخدام وتوظيف معارفه، وبحث وإنشاء معنى لهذه المعارف، والتقويم الذي يستند إلى المدخل والإطار الفكري السيكومتري الكمي يحل محله المدخل السياقي الكيفي الذي يخالف كثيرًا من مسلمات الإطار السيكومتري.

٢- توسيع مفهوم الذكاء الإنساني:

المؤسسات التعليمية التقليدية تركز على قدرتين فقط، هما القدرة اللفظية–اللغوية، والقدرة المنطقية الرياضية، على الرغم من أن هناك أنواعًا أخرى كثيرة من المعارف، والمواهب والقدرات، تثري حياتنا، وتساعد في الاستجابة بفعالية لبيئاتنا.

وقد توصل ستيرنبرج Sternberg من خلال دراسته للقدرات الفردية في سياق الذكاء إلى ثلاثة أنماط من الذكاء، وهي: الذكاء الإبداعي، والذكاء التحليلي، والذكاء العملي، كما توصل جاردنر Gardner إلى سبعة ذكاءات متمايزة، يمتلك كل فرد الأنواع السبعة ولكن بدرجات متفاوتة، وهي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي/ الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الموسيقي.

وعلى العكس من وجهة النظر التقليدية للذكاء التي تنظر إلى الذكاء الإنساني على أنه سمة تتوزع اعتداليًا في المجتمع، وتعد مصدر الفروق الفردية بين أفراده، يؤكد جاردنر وستيرنبرج أن الذكاء سمة غير ثابته.

وهذا يبين أن وجهة النظر الجديدة للذكاء ترى أن الفرد يمكنه تعلم كيف يتعلم، وأنه لا توجد طريقة واحدة، أو أسلوب أفضل لتدريس جميع الطلاب، كما أن العمليات العقلية تعتمد على الظروف الاجتماعية والثقافية التي تحدث فيها، وتتشكل هذه العمليات عندما يتفاعل الفرد مع بيئته، مما جعل من الضروري التحقق من أثر توسيع مفهوم الذكاء على عمليات وأساليب تقويم الطلاب، والتحول إلى التقويم البديل متعدد الأبعاد الذي يأخذ بعين الاعتبار هذه الذكاءات المتعددة.

٣- مفهوم التحصيل في مفترق الطرق:

الممارسات الحالية لتقويم التحصيل الدراسي ـ والتي تقتصر على قياس قدرة الطالب على التذكر الآلي، واسترجاع الحقائق والمعلومات المتفرقة المتعلقة بالمحتوى الدراسي باستخدام أسئلة ومفردات اختبارية اصطناعية بسيطة لا علاقة لها في كثير من الأحيان بواقع حياة الطلاب وتوجهاتهم ـ لم تعد تناسب المتطلبات المستقبلية للتعليم واحتياجاته المتغيرة في عصر المعلومات، فالمعلومات لم تعد محدودة أو إستاتيكية بل لا نهائية وديناميكية، ويتطلب الأداء الوظيفي للفرد في هذا العصر مجموعة من الكفايات الوظيفية، مثل: الكفايات المعرفية، وكفايات ما وراء المعرفة، والكفايات الاجتماعية، والنزعات الوجدانية.

ومن هنا يتضح أن التحصيل الدراسي أصبح منظوره رحبًا ومتسعًا، مما يشكل تحديًا على المربين مواجهته بفكر منفتح ومنظور جديد، وهذا يتطلب توجهًا تربويًا مختلفًا، هذا التوجه يتطلب تحولًا جوهريًا في الفكر والممارسات التربوية، كما يتطلب منهجيات جديدة للتقويم تستند إلى الإطار الفكري أو المدخل السياقي Contextual Paradigm والتي تتمثل في التقويم التربوي البديل.

٤- تطوير تقنيات معلومات جديدة للتقويم والعمليات الاختبارية:

تقنيات المعلومات أصبح لا غنى عنها في البحث في العمليات المعرفية الإنسانية، وما يترتب عليها من نتائج أدت بدورها إلى تطوير أنظمة حاسوب معقدة، وتصميم تقنيات تربوية تترجم هذه النتائج إلى واقع الصف المدرسي، فالتقويم التربوي البديل القائم على الأداء يتطلب من المتعلم الاندماج في مشروعات، والقيام بمهام وعمليات، والتوصل إلى نتاجات أصيلة عبر الزمن، ويمكن أن تقدم هذه التقنيات مجموعة ثرية من الأدوات والبرمجيات التي يستفاد منها في تطوير العمليات الاختبارية في المدارس.

٥- المستويات التربوية كموجهات للتقويم البديل:

لكي تتحقق الأهداف العريضة المأمولة للتربية على المستوى القومي، لابد من تطوير مستويات تربوية واضحة، تعكس ما يود المجتمع أن يعرفه جميع الطلاب وما يمكنهم أداؤهم في الصفوف المدرسية المختلفة من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية.

وهناك أربعة أنماط للمستويات التربوية، وهي:

أ- **مستويات المحتوى:** وتشير إلى ما يجب تدريسه وما يجب على الطالب تعلمه.

ب- **مستويات الأداء:** وتشير إلى مستويات التحصيل التي تعد مقبولة أو متميزة استنادًا إلى تحليل ما يجب أن يعرفه الطالب، وما يمكنه أداؤه، وليس استنادًا إلى الأداء النسبي للطالب مقارنةً بزملائه.

ج- **مستويات فرص التعلم:** وتشير إلى مدى توفير الإدارة التعليمية أو المدرسة للموارد اللازمة لتعلم جميع الطلاب مع اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم.

د- **مستويات المنهج:** وتشير إلى العمليات التربوية التي ينبغي أن تنفذ داخل المدرسة، مثل: أساليب التعليم، وطرائق التدريس، والكتب المدرسية، والأنشطة، والتقنيات المتوافرة وتوظيفها.

وهذه المستويات التربوية الجديدة تنظم لحفز التعليم الموجه للتفكير لجميع الطلاب، ويترتب على ذلك إحلال الاختبارات التقليدية التي تستخدم نتائجها في المقارنة بين الطلاب بتقويم بديل قائم على الأداء، ويتم الحكم على الأداء في ضوء مستويات الأداء التي تمت الإشارة إليها، ويعمل الطلاب على تحقيق مستويات التميز بانتظام طوال العام الدراسي، ويتمركز النظام المدرسي بعامة حول جهود الطلاب بدلًا من تمركزه حول استعداداتهم.

المبادئ الأساسية للتقويم البديل:

يقوم التقويم الواقعي على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه، ولعل أبرز هذه المبادئ ما يأتي (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤، ١١-١٢):

١- التقويم الواقعي إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم ويربطهما معًا بقصد تحقيق كل طالب لمحكات الأداء المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة الفورية حول إنجازاته بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم، فهو تقويم يهتم بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك الطلاب للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعًا على التعلم، وهو بذلك تقويم بنائي يستند إلى عدد من المحكات، ويجعل تمكن الطالب منها هدفًا منشودًا للتعلم والتعليم.

٢- العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف هي غايات يجب رعايتها عند الطلاب والتأكد من اكتسابهم لها من خلال التقويم، ولا يتسنى ذلك إلا بإشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة أحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم.

٣- التقويم الواقعي يقتضي أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية، وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية، وبذلك تكون المشكلات المطروحة متداخلة تستدعي توظيف المعارف والمهارات للتوصل للحلول المناسبة.

٤- إنجازات الطلاب هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي ذلك أن يكون التقويم الواقعي متعدد الوجوه والميادين، متنوعًا في أساليبه وأدواته، ولا تحتل الاختبارات بين هذه الأدوات سوى حيز ضيق، وهذه الاختبارات لا تعدو كونها نشاطات تعلم غير سرية يمارسها الطلاب دون قلق أو رهبة كما هي الحالة في الاختبارات التقليدية.

٥- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب. وهذه يجب أن تبين بوضوح نقاط القوة والضعف في كل إنجاز، ومستوى الإتقان الذي وصل إليه الطالب بالمقارنة مع محكات الأداء، فهو بالتالي عملية إنتاجية تفاوضية تهيئ للطالب فرصة التقييم الذاتي وفق محكات الأداء المعلومة لديه.

٦- يتطلب التقويم الواقعي التعاون بين الطلاب. ولذلك فإنه يتبنى أسلوب التعلم في مجموعات متعاونة، يُعِين فيها الطالب القوي زملاءه الضعاف، بحيث يُهَيئ للجميع فرصة أفضل للتعلم، ويهيئ للمعلم فرصة تقييم أعمال الطلاب أو مساعدة الحالات الخاصة بينهم وفق الاحتياجات اللازمة لكل حالة.

٧- التقويم الواقعي محكي المرجع يقتضي تجنب المقارنات بين الطلاب والتي تعتمد في الأصل على معايير أداء الجماعة والتي لا مكان فيها للتقويم الواقعي.

التحولات الناتجة عن استخدام التقويم التربوي البديل في عملية التقويم:

أسهم التقويم التربوي البديل في إحداث تحولات جوهرية في التقويم التربوي بعامة، وتقويم تحصيل الطلاب وأدائهم بخاصة، ويمكن إيضاح هذه التحولات فيما يلي (خالد محمود محمد، ٢٠٠٥، ٢٨-٢٩):

١- تغير النظرة إلى وظيفة أدوات التقويم:

فلم تعد أدوات التقويم مجرد أداة تمدنا بالمعلومات حول مستوى المتعلم قبل وأثناء وبعد البرامج التعليمية، بل أصبحت الموجه الأول للعملية التعليمية ـ ولا سيما طرق التدريس ـ فيما يُعرف بملفات التدريس Teaching Portfolio والذي يعتمد عليه المعلم في تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التدريس برمتها.

٢- تحقيق مبدأ التكاملية بين أدوات القياس:

فعلى الرغم من تعدد أدوات القياس التقليدية إلا أن كل واحدة منها تستخدم في الواقع بطريقة منفصلة عن الأخرى، بينما التقويم التربوي البديل يعمل على تحقيق تصور كامل للشخصية من خلال اهتمامه بقياس جميع جوانب المتعلم في ضوء النظرة الشاملة للشخصية وعلى أساس أن هناك تأثير وتأثر بين جوانبها المختلفة، مما يجعل الحكم على المتعلم أكثر شمولية وواقعية.

٣- مشاركة أطراف أخرى غير المعلم في التقويم:

فلم يصبح التقويم من مهام المعلم فقط، بل أصبح هناك مشاركون آخرون مثل أولياء الأمور والموجهين والأخصائيين الاجتماعيين والمتعلم نفسه، حيث تقدر الدرجات لكل من العمليات والنواتج بناءً على محكات يشارك الطلاب في إعدادها.

٤- الأخذ بمبدأ التراكمية في التقويم:

فالمتعلم الذي أمامنا ليس نتيجة لليوم بل نتيجة للأمس وما سيحدث في الغد أيضًا، فلا يمكن أن نحكم عليه في ضوء ما تعلمه اليوم إلا إذا وضعنا أمام أعيننا ما حققه بالأمس، حيث يكون الحكم عليه أكثر موضوعية وحيادية وشمولية.

كما أسهم التقويم التربوي البديل في التحول من اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة مثل حل المشكلات، والتفكير الناقد، وإصدار الأحكام، والاستخدام الفعال للمعلومات، وتحليل البيانات وعرضها شفهيًا، والكفاءات ما وراء المعرفية مثل: التأمل الذاتي، والتقييم الذاتي، والكفاءات الاجتماعية مثل: قيادة المناقشات، والإقناع، والتعاون، والعمل في مجموعات، والتصرفات العاطفية مثل: المثابرة، والدافع الذاتي، والفعالية الذاتية، والاستقلالية والمرونة (يسرى زكي عبود، ٢٠١٦، ١٨١٠-١٨١١).

وبالإضافة إلى ذلك فإن التقويم التربوي البديل أسهم في التحول: من ثقافة الامتحانات إلى ثقافة التقويم، ومن التقويم المنفصل إلى التقويم المتكامل؛ فالتقويم البديل يؤكد تكامل عمليتي التعليم والتقويم، ومهامه متنوعة، وواقعية، وتتطلب توظيف مهارات التفكير، والاستدلال، وحل المشكلات.

كما أسهم التقويم التربوي البديل في التحول: من التركيز على تقويم التعلم Assessment of learning وهو التقويم الذي يركز على قياس ما يعرفه المتعلم ويستطيع عمله من خلال التقويم النهائي باستخدام الاختبارات في نهاية المقرر الدراسي، إلى التركيز على مفهوم التقويم للتعلم Assessment for learning وهو استخدام التقويم الصفي لتحسين التعلم (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، ٢٠١٣، ١٠٨١).

وبذلك يركز التقويم الشامل على تقويم جوانب سلوكية متعددة في شخصية المتعلم بصورة حقيقية Authentic، وليست بصورة شكلية كما كانت في ظل نظام التقويم التقليدي، فأسلوب التقويم الشامل يقوم الجانب المهاري والوجداني في شخصية التلميذ بالإضافة إلى تقويمه الجانب المعرفي، ولذلك فالتعلم الناتج عن التقويم الشامل يسمى تعلمًا حقيقيًا أو أصيلًا Authentic Learning (حجاج غانم أحمد، ٢٠٠٧، ١٢).

مجالات التقويم التربوي البديل:

تتعدد مجالات التقويم التربوي البديل لتشمل كافة عناصر المنظومة التعليمية (سعيد عبد الله لافي، ٢٠١٢، ٣١٤-٣١٦):

١- المتعلم:

المتعلم من أهم العناصر المراد تقويمها في العملية التعليمية، ويشمل التقويم جميع جوانب النمو لديه معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا.

٢- المعلم (عضو هيئة التدريس):

ينبغي أن نتسائل كيف ينظر المعلم إلى عمله؟ هل ينظر إلى عمله كوظيفة أم فن؟ وما مدى قيامه بدوره التعليمي في ضوء ذلك؟ وهل يقتصر دوره على تنمية ثقافة الذاكرة لدى المتعلمين أم ثقافة الإبداع؟ وهل يتسلح باستخدام طرق التدريس وتقنيات التعليم الحديثة والأنشطة الإثرائية التي تعزز التعلم؟ أم أنه يكتفي باستخدام طرائق التدريس التقليدية فقط، والتي لا تحقق نتائج تعليمية حقيقية، وهل يستخدم استراتيجيات تقويم حديثة تؤكد إيجابية المتعلم وتعتمد على الأداء الواقعي؟ أم يكتفي بالممارسات التقليدية للتقويم التربوي.

٣- الأهداف التربوية:

ينبغي تحديد مدى إمكانية ترجمة الأهداف التربوية التعليمية إلى أهداف سلوكية، ومدى القدرة على صياغتها في جوانب النمو المختلفة، ومدى مراعاتها لقدرات المتعلمين، ومدى مراعاتها لطرائق التدريس والتقنيات الحديثة، ومدى إسهامها في توجيه عمل المعلم وتفاعله مع المتعلمين، ومدى مساهمتها في عمليات التقويم.

٤- المحتوى:

ينبغي تقويم المحتوى الدراسي، والوقوف على مدى ملاءمته لسن المتعلمين وقدراتهم، وخلوه من الحشو، وارتباطه بالأهداف السلوكية المحددة سلفًا، والوقوف على مدى ترابط وتسلسل موضوعات المقرر الدراسي، وملاءمتها لخصائص العصر، وتناولها لقضايا المجتمع ومشكلاته المعاصرة.

٥- طرق التدريس:

هل هي تقليدية أم حديثة؟ هل تناسب قدرات المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم أم لا؟ وهل يستخدم عضو هيئة التدريس طريقة واحدة أم عدة طرق وفقًا لمقتضيات الموقف التدريسي؟

٦- التقنيات والأنشطة التعليمية:

يرتبط نجاح العملية التعليمية بمدى استخدام التقنيات والأنشطة التعليمية التي تثري التعلم، ولابد من إجراء عمليات تقويم لهما من آن لآخر للوقوف على فعالية الدور الذي تحققانه تعليميًا، وهنا لابد من الوقوف على مدى توافر التقنيات الحديثة في الكلية والتأكد من كفاءتها ودقتها، وينبغي تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها، كما ينبغي تحديد الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمقررات الدراسية والتي يمكن للمتعلمين أدائها خلال الفصل الدراسي، وينبغي إتاحة الفرصة لهم لممارسة النشاط الذي يميلون إليه وتذليل العقبات التي تحول دون ممارستهم لهذا النشاط.

٧- الإدارة:

ينبغي على الإدارة توفير العوامل التي تساعد المتعلم على التحصيل واكتساب المهارات بشكل خاص، وتؤدي إلى تطوير العملية التعليمية بشكل عام، ولابد من إجراء عمليات تقويم مختلفة لأداء الإدارة سواء من فريق مستقل أو من الإدارة ذاتها للوقوف على مدى كفاءتها في أداء دورها وتحديد مواطن القصور وعلاجها.

٨- القاعات الدراسية:

يتم تقويم القاعات الدراسية باعتبارها المجال أو الوسط الحيوي الذي تتم بداخله عمليات التعلم، ويتوقف على جودة هذا البناء تحقيق الأهداف السلوكية، ويشتمل تقويم المبنى الدراسي على مدى اشتماله على الشروط والعوامل التي تساعد المتعلم على التعلم .

وظائف وأغراض التقويم التربوي البديل:

يمكن توضيحها فيما أشار إليه صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٩، ٨٣-٨٦):

١- مراقبة وتوثيق تقدم الطلاب نحو تحقيق المستويات أو التوقعات الأكاديمية:

التقويم البديل لا يركز ـ كما هو الحال في التقويم التقليدي ـ على مراقبة حصيلة الطلاب من المعارف، بل يهتم بنطاق من المهارات أكثر اتساعًا وواقعية، ويستند إلى مستويات أو توقعات مرتفعة وواضحة يعمل الطالب جاهدًا على تحقيقها.

٢- تقديم بيانات ومعلومات عن أداء الطلاب تؤثر في عملية التعليم والمناهج الدراسية:

فالتقويم البديل يقدم بيانات كمية وكيفية متنوعة ومعلومات تفصيلية عن أداء الطلاب، على عكس التقويم التقليدي الذي يعتمد في معظم الأحيان على درجات رقمية لا تفيد كثيرًا في تقديم تغذية راجعة تسهم في تحسين عملية التعليم، ومراجعة المناهج الدراسية، فهذه البيانات والمعلومات المتنوعة تعطي صورة أكثر واقعية واكتمالًا عن تحصيل الطلاب، وتعرف المهارات والمعارف والإجراءات، التي تتطلب مزيدًا من الاهتمام في عملية التعليم، وهذا يؤكد تكامل عمليتي التعليم والتقويم.

٣- الاعتراف أو الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية :

حيث أصبح الاعتماد الأكاديمي يركز على نظام تقويم المؤسسات التعليمية استنادًا إلى الأداء، فتقويم المؤسسات التربوية من أجل الاعتماد الأكاديمي أصبح يعتمد على مقاييس متعددة لأداء الطلاب، حيث يتم التحقق من أداء المؤسسة التعليمية وطلابها في ضوء رؤية المؤسسة المستقبلية المحددة والمستويات أو التوقعات التي اتفقت عليها، آخذه بعين الاعتبار فلسفتها التربوية، وأهدافها بعيدة الأمد، وإمكاناتها ومواردها المالية، ومبانيها، ونظامها الإداري، وتحصيل طلابها (Kellaghan & Greaney, 2001, 22-23).

وأصبح الاهتمام في التقويم يعتمد على التوازن بين المدخلات، والعمليات، والمخرجات أو النواتج، للتحقق من نوعية ووظيفة البرامج التربوية التي تقدمها المؤسسة، والتي تنعكس في نوعية أعمال الطلاب، ومعارفهم المكتسبة من المقررات الدراسية، ومهاراتهم الوظيفية الواقعية، ويتم التحقق من ذلك من خلال ملفات أعمال الطلاب وأداءاتهم الأخرى

بالإضافة إلى تطوير العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، ومنحهم شهادات تخرج توثق تحصيلهم ومهاراتهم وإمكاناتهم وليس حصيلة ما اكتسبوه من معلومات ومعارف فقط.

مكونات التقويم التربوي البديل:

يتكون التقويم التربوي البديل من ثلاثة مكونات، وهي (حجاج غانم أحمد، ٢٠٠٧، ٣):

١- **ملف إنجاز الطالب:** ويطلق عليه أيضًا البورتفليو، وهو تجميع لأعمال الطالب خلال العام الدراسي، وأحيانًا يشار إلى ملف الإنجاز للتعبير عن نظام التقويم الشامل؛ نظرًا لأنه يُعد أهم مكون في عملية التقويم.

٢- **الجانب التحصيلي:** والذي يقاس باختبارات آخر العام الدراسي.

٣- **الأنشطة اللاصفية:** وهي أنشطة غير مرتبطة بالمقرر الدراسي، ولكنها ضرورية لتكامل شخصية المتعلم.

استراتيجيات التقويم التربوي البديل:

جاء التقويم البديل كدعوة للتغيير في العالم التعليمي، وشجع الطلاب على إظهار معارفهم ومهاراتهم من خلال استخدامها وتوظيفها، بدلًا من حفظها وتفسيرها، حيث يُعبر الطلاب عن أنفسهم بطرق أخرى بديلة للاختبارات المعيارية التي يُعدها المعلم (Wikstrom, 2007, 12-13).

لذا فهو يقوم على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند التطبيق وأهمها أنه يهتم بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك الطلاب للمهارات المنشودة، بهدف مساعدتهم جميعًا على التعلم في ضوء محكات أداء مطلوبة، كما يهتم التقويم البديل بالعمليات العقلية ومهارات الاستقصاء والاستكشاف عند الطلاب، وذلك بانشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات، واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم (كوثر عبود الحراحشة، ٢٠١٦، ٣٤٢).

وبناءً على ما سبق تتعدد استراتيجيات التقويم التربوي البديل، وأهم هذه الاستراتيجيات والتي تتناسب مع طبيعة الدراسة بالمرحلة الجامعية (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤، ٣٦-٧٠؛ وزارة التعليم السعودية، ٢٠١٣، ١٧-٣٢):

١- إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

يُطلب فيها من المتعلم إظهار تعلمه من خلال توظيف معلوماته ومهاراته في مواقف حياتية حقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو إجرائه للبحوث المتعلقة بموضوعات المقرر الدراسي، أو أدائه لبعض الاختبارات العملية، أو قيامه بأنشطة أو عروض أو أداءات عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات.

الفعاليات التي تندرج تحت إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

١- **التقديم:** عرض مخطط له ومنظم يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، كأن يقدم المتعلم شرحًا لموضوع ما.

٢- **العرض التوضيحي:** عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لتوضيح مفهوم أو فكرة، لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة.

٣- **الأداء العملي:** مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عمليًا.

٤- **الحديث:** يتحدث المتعلم أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين خلال فترة محددة، أو يقدم فكرة تظهر قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار.

٥- **المعرض:** عرض المتعلم لإنتاجه الفكري والعملي في مكان ووقت متفق عليهما؛ لإظهار مدى قدرته على توظيف مهاراته في مجال معين لتحقيق نتاج محدد.

٦- **المحاكاة ولعب الأدوار:** ينفذ المتعلم حوارًا أو نقاشًا بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفًا حياتيًا حقيقيًا لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية ومدى قدرتهم على اتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة.

٧- **المناظرة:** لقاء بين متعلمين اثنين أو فريقين من المتعلمين للحوار والمناقشة حول قضية ما، بحيث يتبنى كل فريق وجهة نظر معينة، في وجود محكم، لإظهار قدرة المتعلمين على الإقناع والاستماع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظرهم.

٢- إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم:

ونَعد هذه الإستراتيجية عماد الإستراتيجيات التقويمية وركيزتها، وهي تشمل الاختبارات بأنواعها: المقالية، والموضوعية، بالإضافة إلى التقارير البحثية، وأوراق العمل.

وتمكن هذه الإستراتيجية المعلم من معرفة نقاط القوة والضعف في الأداء الأكاديمي لطلابه، ومدى تقدمهم فيه.

٣- إستراتيجية التقويم بالتواصل:

عملية تعاونية بين المعلم والمتعلم ـ من خلال فعاليات التواصل ـ لتقويم التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات، مما يعزز من قدرة المتعلم على مراجعة ذاته، ويساعد المعلم في تشخيص حاجات المتعلم والتخطيط للتدريس.

الفعاليات التي تندرج تحت إستراتيجية التواصل:

الأسئلة والأجوبـة: يتم جمع معلومات عن طريقة تفكير المتعلم، وأسلوبه في حل المشكلات من خلال طرح أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه.

المقابلـــة: لقاء محدد ومعد له مسبقًا بين المعلم والمتعلم؛ يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين.

بالإضافة إلى الاختبارات الشفوية، والمسابقات العلمية، والأسئلة المفتوحة التي تتيح للطالب الحرية في الإجابة.

٤- إستراتيجية التقويم الذاتي:

ملاحظة الطالب لأدائه والحكم عليه من خلال معايير واضحة، ومن ثم وضع خطط التحسين بالاشتراك مع المعلم.

فالتقويم أصبح عملية تعاونية يشترك فيها الطالب مع المعلم، فلم يعد المعلم هو القاضي والحكم المسيطر الذي يستخدم معايير محددة لعملية التقويم، بل أصبح الطالب لديه القدرة على المشاركة وتحمل المسئولية في عملية تقويمه، وأصبح المعلم مُيسرًا له في ذلك.

الفعاليات التي تندرج تحت إستراتيجية التقويم الذاتي:

من هذه الفعاليات: مراجعة المتعلم للأعمال التي قام بها لتحديد نقاط القوة والضعف، والتقييم الذاتي للأعمال، وإعداد الأسئلة والإجابة عنها، والتقييم من خلال الاختبارات الإلكترونية، وتحديد مستويات ومحكات الأداء، وهي عمليات مستمرة من خصائصها تعزيز قدرة المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

٥- إستراتيجية التقويم المعتمد على تقويم الأقران:

تقويم الطلاب لأعمال بعضهم بعض كتقويم التكليفات الدراسية، وتقويم الأدوار خلال العمل التعاوني، والحصول على التغذية الراجعة من بعضهم بعض، والعمل ضمن مجموعات عمل.

أدوات التقويم البديل (استراتيجيات التسجيل):

لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين من خلال استراتيجيات التقويم المختلفة، لا بد من طرق وأدوات مصممة بشكل مناسب؛ لرصد وملاحظة المتعلمين أثناء أدائهم المهمات والمهارات والواجبات المختلفة، ومن هذه الأدوات (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤، ٨٠-١٠٣):

١- قائمة الرصد Check List:

عبارة عن قائمة الأفعال/ السلوكيات التي يرصدها المعلم أو الطالب أثناء تنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية، وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلاب، ويستجاب على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية على سبيل المثال:

صح أو خطأ/ نعم أو لا/ غالبًا أو نادرًا/ موافق أو غير موافق/ مناسب أو غير مناسب. ويجب ملاحظة عدم وجود تدريج في الإجابة على فقرات هذه القوائم، وتعد من أسهل أدوات التقويم إعدادًا وتنفيذًا وتصحيحًا، ويستطيع الطلاب فهمها والتعامل معها بسهولة وكفاءة عالية .ويمكن أن تشمل قوائم الرصد أكثر من مشاهدة للمتعلم للمهمة أو المهارة الواحدة، وذلك لإصدار حكم صحيح، وتأكيد فعالية تعلم النتاجات بشكل أفضل

٢- سلم التقدير Rating Scale:

هو أداة بسيطة تظهر فيما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة، حيث تخضع كل فقرة لتدريج من عدة فئات أو مستويات، حيث يمثل أحد طرفيه انعدام أو وجود الصفة التي نقدرها بشكل ضئيل، ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها.

٣- سلم التقدير اللفظي Rubric:

هو أحد استراتيجيات تسجيل التقويم، وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة . إنه يشبه تمامًا سلم التقدير، ولكنه في العادة أكثر تفصيلًا منه، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطواته التالية في التحسن، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب.

٤- سجل وصف سير التعلم Learning Log:

سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آراءه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

٥- السجل القصصي Anecdotal Records:

عبارة عن وصف قصير من المعلم؛ ليسجل ما يفعله المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، مثلًا من الممكن أن يدون المعلم كيف عمل المتعلم ضمن مجموعة، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق.

خصائص (سمات) التقويم التربوي البديل

من خلال العرض السابق يمكننا إجمال خصائص التقويم التربوي البديل فيما يلي:

١- واقعي: لأنه يعتمد على توظيف المعارف والمهارات في مهام أداء واقعية.

٢- مباشر: لأنه يعتمد على التقويم المباشر للأداء في السياق أو الموقف المستخدم فيه.

٣- مستمر: لأنه ممتد طوال العام ومصاحب لكل مراحل عمليات التعلم.

٤- تعاوني: حيث يشترك فيه كل المعنيين بالعملية التعليمية: المتعلمين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والإدارة.

٥- مرن: يستخدم استراتيجيات وأدوات متعددة في مواقف متعددة لقياس نواتج التعلم.

٦- متنوع (شامل): حيث يشمل شتى جوانب شخصية المتعلم: المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والاجتماعية، كما أنه يشمل جميع عناصر العملية التعليمية.

٧- تشخيصي: لأنه يهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية من أجل الوصول إلى قرارات ما سواءً أكانت تتعلق بالطالب أم بالمقرر الدراسي أم بالتخطيط.

٨- وسيلة وليس غاية: فهو وسيلة لتطوير كافة عناصر المنظومة التعليمية، من خلال تحديد أوجه القوة والقصور في هذه العناصر، وتعزيز نقاط القوة وعلاج أوجه القصور.

٩- يُعزز التصحيح الذاتي والتقييم الذاتي من قِبَل الطالب.

كما يجعل التقويم البديل من عملية التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، فقد تنشأ فرص أخرى للتعلم أثناء التقويم، بحيث يكون التقويم في حد ذاته هو خبرة تعلم حقيقية (Kerka, 1995, 3).

مزايا التقويم البديل:

من خلال العرض السابق يمكننا توضيح بعض المزايا التي يتميز بها التقويم البديل على النحو التالي:

١. ينمي التعلم الذاتي.

٢. يرفع مستوى الثقة في النفس.

٣. يشجع على الابتكارية.

٤. ينمي مهارات التواصل لدى الطلاب وتقبل الرأي والرأي الآخر.

٥. يحافظ على نشاط وإيجابية الطلاب طوال الفصل الدراسي.

٦. ينمي مهارات التفكير العليا للطلاب.

٧. يغير من اتجاهات الطلاب السلبية نحو الكلية ونحو التعليم بصفة عامة.

٨. يستند إلى مستويات تربوية (مستويات أداء) فيقارن أداء الطالب ببلوغه مستوى الأداء المقبول وليس بمقارنته بأداء زملائه في الفرقة الدراسية، فهو تقويم محكي المرجع.

٩. يُقدم تغذية راجعة فورية بما يكفل للطالب تصحيح أخطاءه.

١٠. يقلل من الخوف والقلق لدى الطلاب، على النقيض من الاختبارات الكتابية.

١١. يشجع الطلاب على تحمل المسئولية.

١٢.نتائجه دقيقة وثابتة وموضوعية حول قدرات الطلاب.

١٣.ينمي بعض المهارات الحياتية لدى الطلاب.

١٤.يزود المعلم ببروفيل تشخيصي يبين نقاط القوة والضعف في أداء كل طالب.

الفرق بين التقويم البديل والتقويم التقليدي:

في ضوء العرض السابق يمكن توضيح الفرق بين التقويمين كما في جدول (١) التالي:

جدول (١) الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم البديل

	التقويم البديل	التقويم التقليدي
١	يقيس القدرة على توظيف المعلومات والإفادة منها في حل المشكلات في مواقف تحاكي المواقف الحياتية الواقعية.	يقيس القدرة على تذكر واسترجاع المعلومات في الموقف الامتحاني.
٢	يقيس مهارات التفكير العليا (تحليل، تركيب، إبداع)، والاتجاهات والميول.	يقيس مهارات التفكير الدنيا (تذكر، فهم).
٣	يتم التقويم من خلال أداء مهمات حقيقية مثل: عمل بحث، تلخيص، تحليل، تفسير.	يتم التقويم باستخدام اختبارات الورقة والقلم والأسئلة ذات الإجابة الواحدة، التي قد لا يكون لها صلة بالواقع.
٤	يشترك الطالب مع المعلم في عملية التقويم وتتاح الفرصة للطالب لتقويم ذاته.	المعلم فقط هو القاضي والمسيطر.
٥	يقدم تغذية راجعة فورية تحسن من أداء المتعلم.	فقط يعبر عن أداء المتعلم في صورة كمية.
٦	يقارن أداء المتعلم بنفسه لمعرفة مقدار التحسن الذي وصل إليه؛ فهو محكي المرجع.	يقارن أداء المتعلم بزملائه؛ فهو معياري المرجع، لذا لا يمكننا من معرفة المستوى الفعلي للطالب في المجال الذي يقيسه الاختبار.
٧	يهتم بتقويم جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية، والمهارية، والوجدانية؛ لذا فهو يعطي صورة كاملة عنه.	يهتم بتقويم الجانب المعرفي فقط من شخصية المتعلم؛ لذا فهو يعطي صورة جزئية عنه.
٨	تعاوني؛ فقد يشترك مجموعة من الطلاب في أداء مهمة ما.	فردي؛ حيث يتم فيه الأداء بصورة فردية.
٩	متعدد الأساليب والاستراتيجيات	قاصر على اختبارات الورقة والقلم.
١٠	يتم أثناء عملية التعليم والتعلم بصورة دائمة فهو جزء لا يتجزأ منها؛ لذا يُعد في حد ذاته خبرة تعلم.	ختامي يتم بعد نهاية عملية التدريس ولا يؤثر فيها.
١١	يستند إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن؛ لأنه يهتم بفحص أعمال الطالب وتحديد مدى نموه وتقدمه عبر الزمن.	يعتمد على الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار الورقة والقلم الذي يطبق على الطالب لمرة واحدة فقط في نهاية فترة الدراسة أو التدريب.
١٢	يهتم بتفاصيل الأداء.	يهتم بالدرجة الكلية.

إجراءات البحث:

أولًا- الدراسة البنائية:

١- الهدف منها:

- تعرف مدى وضوح تعليمات، ومفردات المقياس المستخدم، وفهم الطلاب لها فهمًا صحيحًا.
- التحقق من الشروط السيكومترية (صدق وثبات) لأداة البحث المستخدمة (مقياس استراتيجيات التقويم البديل) للوقوف على مدى إمكانية الاعتماد عليها في البحث الحالي والبحوث المستقبلية.

٢- عينة البناء (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث):

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب كلية: التربية، والعلوم، والآداب، ودار العلوم، والتمريض، وجدول (٢) يوضح توزيع أفراد هذه العينة على هذه الكليات.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة البناء طبقًا لكل كلية (ن= ٣٠٠)

الكلية / العدد	التربية	العلوم	الآداب	التمريض	دار العلوم	المجموع
	٥٠	٥٠	١٠٠	٥٠	٥٠	٣٠٠

ثانيًا- إعداد أدوات البحث:

مقياس استراتيجيات التقويم البديل (إعداد الباحث)

(١)- الهدف من المقياس:

قياس مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم، والتقويم بالتواصل، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران) من وجهة نظر الطلاب.

(٢)- مبررات إعداد المقياس:

قام الباحث بإعداد مقياس استراتيجيات التقويم البديل؛ بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أهداف البحث، نظرًا لأن المقاييس التي حصل عليها الباحث لم تشمل جميع استراتيجيات التقويم البديل محل البحث الحالي.

(٣) خطوات إعداد المقياس:

مر إعداد المقياس بعدة خطوات، هي:

(أ) الإطلاع على الدراسات، والأطر النظرية العربية، والأجنبية التي اهتمت بالتقويم البديل واستراتيجياته.

(ب) الإطلاع على المقاييس المتاحة المتعلقة باستراتيجيات التقويم البديل كمقياس: (إبراهيم محمد عبد الله، ٢٠١٢)، و(ديما علي فارس، ٢٠١٤)، و(حمده محمد سعود، ٢٠١٤)، و(إبراهيم سليمان الشقيرات، ٢٠١٤)، و(عادي كريم عادي، ٢٠١٤)، و(تحرير محمد إبراهيم، ٢٠١٥)، و(أشرف عطية فؤاد، ٢٠١٦)، و(جعفر محمود الموسى، ٢٠١٦)، و(كوثر عبود الحراحشة، ٢٠١٦)، و(نزيه سليمان بني خالد، ٢٠١٨).

(ج) بناءً على الخطوتين السابقتين تم تحديد استراتيجيات التقويم البديل موضع البحث، وهي: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم، والتقويم بالتواصل، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران.

(د) صوغ التعريف الإجرائي للتقويم البديل واستراتيجياته.

(هـ) في ضوء ماسبق، تم صوغ (٣٦) مفردة في صورة عبارات تقريرية تمثل الفعاليات المختلفة لاستراتيجيات التقويم البديل سابقة الذكر.

(و) وُضِعت ثلاثة بدائل للاستجابة عن كل مفردة وفقًا لتدريج ليكرت، وهي: (متحققة بدرجة عالية، متحققة بدرجة متوسطة، متحققة بدرجة منخفضة)، على أن تكون درجات البدائل: (٣، ٢، ١) على الترتيب.

(ز) كتابة تعليمات المقياس بصورة واضحة سهلة الفهم، مع إعطاء مثال توضيحي.

(ح) تطبيق المقياس على عينة البناء للتحقق من توافر شروطه السيكومترية.

(٤) التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس:

(أ) التحقق من تماسك البنية الداخلية للمقياس:

وللتحقق من ذلك قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الخاص بها، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، ثم حساب الارتباطات البينية بين الأبعاد وبعضها بعض، ويوضح الجدولان (٣)، (٤) هذه المعاملات:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المفردات وأبعادها.

التقويم المعتمد على الأداء (١)		التقويم بالورقة والقلم (٢)		التقويم بالتواصل (٣)		التقويم الذاتي (٤)		تقويم الأقران (٥)	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠.٥٥	٢	٠.٤٨	٣	٠.٥٥	٤	٠.٥٨	٥	٠.٥٦
٦	٠.٦١	٧	٠.٦٠	٨	٠.٥٠	٩	٠.٥٥	١٠	٠.٦١
١١	٠.٥٨	١٢	٠.٦٣	١٣	٠.٦٢	١٤	٠.٥٦	١٥	٠.٦٤
١٦	٠.٣٦	١٧	٠.٦٤	١٨	٠.٦٨	١٩	٠.٦١	٢٠	٠.٦٣
٢١	٠.٥٧	٢٢	٠.٥٧	٢٣	٠.٦٥	٢٤	٠.٥٢	٢٥	٠.٦٨
٢٦	٠.٦٦	٢٧	٠.٤٤			٢٨	٠.٥٨	٢٩	٠.٥٣
٣٠	٠.٤٥					٣١	٠.٦٣	٣٢	٠.٦٣
٣٣	٠.٥٥					٣٤	٠.٥٤		
٣٥	٠.٦٧								
٣٦	٠.٦٢								

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (٤) مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة، والدرجة الكلية.

البعد	التقويم المعتمد على الأداء	التقويم بالورقة والقلم	التقويم بالتواصل	التقويم الذاتي	تقويم الأقران	الدرجة الكلية
التقويم المعتمد على الأداء						
التقويم بالورقة والقلم	٠.٥٨					
التقويم بالتواصل	٠.٦٦	٠.٥٣				
التقويم الذاتي	٠.٧٣	٠.٥٢	٠.٦٣			
تقويم الأقران	٠.٧٠	٠.٤٩	٠.٦١	٠.٧٠		
الدرجة الكلية	٠.٩٠	٠.٧٣	٠.٨٠	٠.٨٧	٠.٨٥	

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١

يلاحظ من الجدولين السابقين (٣)، و(٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ مما يعني ارتباط المفردات بأبعادها، وارتباط الأبعاد ببعضها من جهة وبالدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، مما يشير إلى تماسك البنية الداخلية للمقياس، وبالتالي الثقة في استخدامه، وفي النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلاله.

ب) صدق المقياس:

صدق التكوين الفرضي باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Construct Validity by Confirmatory Factor Analysis:

لتأكيد الخطوة السابقة (تماسك البنية الداخلية للمقياس) تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على الدرجات الممثلة لأبعاد المقياس؛ للتحقق من أن هذه الأبعاد تقيس متغير كامن واحد وهو استراتيجيات التقويم البديل، حيث قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي على أبعاد المقياس وليس على بنود المقياس، وهناك عدة اتجاهات بحثية في هذا الشأن كالتالي (حجاج غانم أحمد، ٢٠٠٧، ٣٠-٣٢):

- **الاتجاه البحثي الأول:** يرى فريق من الباحثين إجراء التحليل العاملي التوكيدي على أبعاد المقياس وليس على بنوده.
- **الاتجاه البحثي الثاني:** يرى فريق من الباحثين إجراء التحليل العاملي التوكيدي على بنود المقياس وأبعاده في معالجة واحدة.
- **الاتجاه البحثي الثالث:** يرى فريق من الباحثين إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على بنود المقياس ثم إجراء تحليل عاملي توكيدي على بنود وأبعاد نفس المقياس.

ولأن الباحث قام بإعداد المقياس منذ البداية في صورة أبعاد (استراتيجيات) مستقلة، وقام بحساب الاتساق الداخلي لعباراته وأبعاده، فهو هنا ليس في حاجة إلى إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، ولأن الباحث يرغب في الحفاظ على البناء السيكولوجي للمقياس من خلال الحفاظ على البناء الخاص بكل بعد وعدم استبعاد أية مفردة من مفرداته؛ فهذه المفردات تمثل فعاليات لكل استراتيجية من استراتيجيات التقويم البديل ويفضل عدم استبعادها.

بالإضافة إلى أن دراسة (عبد الناصر السيد عامر، ٢٠٠٥) قد توصلت إلى أن نماذج التحليل العاملي التوكيدي للحزم (المقاييس الفرعية) أكثر مطابقة من نماذج العناصر (البنود أو المفردات)، كما توصلت دراسة (Loo & Thorpe, 2000) إلى أن النسخ المختصرة من المقياس والتي يقل عدد كل منها عن (١٥) مفردة أدت إلى مؤشرات جودة مطابقة أعلى من النسخة الكاملة (٣٣ مفردة) (في: حجاج غانم أحمد، ٢٠٠٧، ٣٢-٣٣).

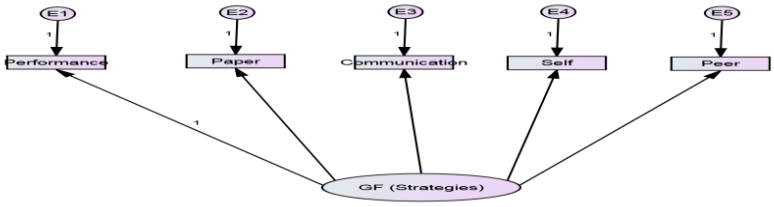
بناءً على ما سبق رأى الباحث إجراء التحليل العاملي التوكيدي على أبعاد المقياس وليس على بنود المقياس وأبعاده.

وتم إجراء التحليل بواسطة برنامج AMOS، وذلك في ضوء مؤشرات جودة المطابقة التي يقل اعتمادها على حجم العينة وهي: مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit Indices، والمؤشرات الاقتصادية Parsimony Indices، ومؤشرات المطابقة المقارنة أو التزايدية Comparative Fit Indices/ Incremental Fit Indices.

لكن أي من هذه المؤشرات أكثر فعالية وينبغي استعمالها أكثر من غيرها؟ هذه المؤشرات تتبنى محكات مختلفة لتقويم جودة المطابقة، لذا لا يمكن تحديد أي منها ينبغي استعمالها لتفوقها على الأخرى، كما أنه لا يشترط على الباحث استعمال كل المؤشرات، فيمكنه أن يستعمل مجموعة منها، حيث إن كل مؤشر يقدر المطابقة من زاوية مختلفة، ومن ثم ينبغي على الباحث إيراد مؤشر واحد على الأقل من مؤشرات كل مجموعة، ولا ينبغي أن تكون المؤشرات التي يستعملها الباحث لاختبار مطابقة نموذجه تنتمي كلها إلى صنف واحد فقط من هذه المؤشرات (أمحمد بوزيان تيغزة، ٢٠١٢، ٢٥٢، ٢٦٢؛ Jackson, Gillaspy & Purc-Stephenson, 2009, 14, 16)، وفي هذا البحث استعمل الباحث كل مؤشرات جودة المطابقة على اختلاف تصنيفاتها.

ولقد تم إجراء التحليل في ضوء الخطوات التالية:

أ- تم افتراض نموذج يوضح البنية العاملية لمقياس استراتيجيات التقويم البديل كما في شكل (١)، حيث GF يمثل المتغير الكامن (غير الملاحظ) أو المستقل الذي تتشبع عليه المتغيرات (العوامل) الخمسة، وهذا المتغير هو استراتيجيات التقويم البديل، أما المتغيرات الملاحظة (التابعة) فهي على الترتيب كما بشكل (١) : استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم، والتقويم بالتواصل، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، أما المتغيرات (E1, E2, E3, E4, E5) فهي تمثل متغيرات البواقي التي تؤثر على المتغيرات التابعة، وبالتالي يفترض النموذج أن المتغيرات التابعة الخمسة تتشبع على عامل واحد هو استراتيجيات التقويم البديل.

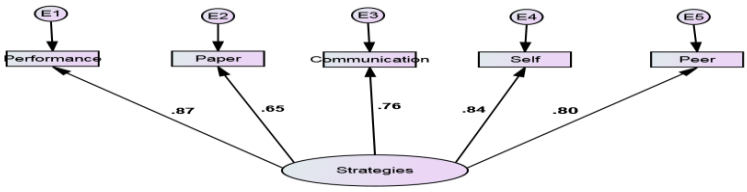


شكل (١) النموذج البنائي المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل

ب- تم اختيار طريقة التقدير الأرجحية العظمى Maximum Likelihood، فهي أكثر طرق التقدير استخدامًا في التحليل العاملي التوكيدي؛ لما لها من مزايا عديدة منها أنها تسمح بإجراء تقييم إحصائي لمدى القدرة على إعادة إنتاج الارتباطات بين المؤشرات في التحليل العاملي (Brown, 2006, 21).

ج- تم التعامل مع التقديرات المعيارية التي تفيد في إظهار أوزان الانحدار المعيارية، التي تعبر عن تشبعات الاختبارات الفرعية (أو المفردات) على العامل الكامن.

د- في ضوء هذه الخيارات تم إجراء التحليل، وتم التوصل إلى هذه النتائج كما في الشكل (٢)، والجداول (٥)، و(٦)، و(٧).



شكل (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي للنموذج البنائي المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل

يلاحظ من خلال شكل (٢) أن تشبعات (أوزان الانحدار المعيارية) الاختبارات الفرعية على العامل الكامن (استراتيجيات التقويم البديل) تراوحت بين ٠.٦٥ إلى ٠.٨٧ حيث بلغ مقدار تشبع إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ٠.٨٧، وبلغ مقدار تشبع استراتيجية التقويم بالورقة والقلم ٠.٦٥، وبلغ مقدار تشبع استراتيجية التقويم بالتواصل ٠.٧٦، وبلغ مقدار تشبع استراتيجية التقويم الذاتي ٠.٨٤، وبلغ مقدار تشبع استراتيجية تقويم الأقران ٠.٨.

ولقد أشار Comrey and Lee (1992) بأن: مقدار تشبع المتغير الملاحظ على المتغير الكامن الذي يتراوح بين ٠.٧١ فأكثر يُعد ممتازًا، ومقدار التشبع الذي يتراوح بين ٠.٦٣ إلى ٠.٧٠ يُعد جيدًا جدًا، ومقدار التشبع الذي يتراوح بين ٠.٥٥ إلى ٠.٦٢ يُعد جيدًا، ومقدار التشبع الذي يتراوح بين ٠.٤٥ إلى ٠.٥٤ يُعد عادلًا، ومقدار التشبع الذي يتراوح بين ٠.٣٢ إلى ٠.٤٤ يُعد ضعيفًا، كما أشار Tabachnick and Fidell (2001) بأن قيمة التشبع التي تزيد عن ٠.٣٢ تُعد قيمةً دالة ويمكن تفسيرها (as cited in: Sanders, McIntosh, Dunham, Rothlisberg, & Finch. 2007, 126).

وبناءً على ما سبق فإن تشبعات (أوزان الانحدار المعيارية) المتغيرات الملاحظة الناتجة عن التحليل العاملي التوكيدي للنموذج البنائي المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل كما في الشكل (٢) جميعها مقبولها ويمكن تفسيرها؛ حيث تراوحت بين ٠.٦٥ إلى ٠.٠.٨٧.

ويوضح جدول (٥) مؤشرات جودة المطابقة المطلقة للنموذج البنائي المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل.

جدول (٥) مؤشرات جودة المطابقة المطلقة للنموذج البنائي المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل (ن= ٣٠٠)

مؤشرات جودة المطابقة المطلقة	النموذج المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل	المدى المثالي للمؤشر
نسبة (كا٢/ درجات الحرية) CMIN/DF	نسبة كا٢ للنموذج المفترض: ١.٣٢٧ نسبة كا٢ للنموذج المستقل (نموذج العدم): ٨٣.١٧٩	نسبة كا٢ للنموذج المفترض تنحصر بين (١ – ٥)، وتكون أقل من نسبة كا٢ للنموذج المستقل
مؤشر جودة المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠.٩٩٢	ينحصر بين (٠ – ١)
مؤشر جودة المطابقة المصحح بدرجات الحرية Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	٠.٩٥٣	ينحصر بين (٠ – ١)
الجذر التربيعى لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠.٠٣٣	ينحصر بين (٠ – ٠,١)

يتضح من جدول (٥) أن قيم جميع مؤشرات جودة المطابقة المطلقة: (CMIN/DF)، و(GFI)، و(AGFI)، و(RMSEA) تقع في المدى المثالي لقيمة المؤشر (Schreiber, Stage, King, Nora & Barlow, 2006, 330)

أما فيما يخص الدلالة الإحصائية لقيمة مؤشر جودة المطابقة المطلقة كا^{2}، فقد اقترح كثير من الباحثين الاستغناء عن الدلالة الإحصائية لمؤشر كا^{2} أو إهمالها عند استخدام عينات كبيرة؛ لأنها تتأثر بحجم العينة (Hurley, et al: 1997, 678)، والباحث هنا استخدم عينة حجمها ٣٠٠ طالب وطالبة، ويوضح جدول (٦) مؤشرات جودة المطابقة الاقتصادية للنموذج البنائي المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل.

جدول (٦) مؤشرات جودة المطابقة الاقتصادية للنموذج البنائي المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل (ن= ٣٠٠)

مؤشرات جودة المطابقة الاقتصادية	النموذج المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل	المدى المثالي للمؤشر
مؤشر جودة المطابقة الاقتصادي Parsimony-adjusted Goodness of Fit Index (PGFI)	٠.٧٩٥	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي Parsimony-adjusted Normed Fit Index (PNFI)	٠.٤٩٦	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي Parsimony-adjusted Comparative Fit Index (PCFI)	٠.٤٩٩	ينحصر بين (٠ - ١)

يتضح من جدول (٦) أن قيم جميع مؤشرات جودة المطابقة الاقتصادية: (PGFI)، و(PNFI)، و(PCFI) تقع في المدى المثالي لقيم المؤشر، ويوضح جدول (٧) مؤشرات جودة المطابقة المقارنة للنموذج البنائي المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل.

جدول (٧) مؤشرات جودة المطابقة المقارنة للنموذج البنائي المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل (ن= ٣٠٠)

مؤشرات جودة المطابقة المقارنة	النموذج المفترض لمقياس استراتيجيات التقويم البديل	المدى المثالي للمؤشر
مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	٠.٩٩٢	ينحصر بين (٠ – ١)
مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	٠.٩٨٤	ينحصر بين (٠ – ١)
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	٠.٩٩٨	ينحصر بين (٠ – ١)
مؤشر تاكر– لويس Tucker–Lewise Index (TLI) أو مؤشر المطابقة غير المعياري Non– Normed Fit Index (NNFI)	٠.٩٩٦	ينحصر بين (٠ – ١)
مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI)	٠.٩٩٨	ينحصر بين (٠ – ١)
محك براون كاديك Browne Cudeck Criterion (BCC)	النموذج المفترض: (٣٧.٢٥٠) النموذج المستقل: (٨٥٢.٢٠٣)	قيمة المؤشر للنموذج المفترض أقل من قيمة المؤشر للنموذج المستقل
مؤشر الصدق التقاطعي (الزائف) المتوقع Expected Cross–Validation Index (ECVI)	النموذج المفترض: (٠.١٢٣) النموذج المستقل: (٢.٨٤٩)	قيمة المؤشر للنموذج المفترض أقل من قيمة المؤشر للنموذج المستقل
محك المعلومات لـ أيكيك Akaike Information Criterion (AIC)	النموذج المفترض: (٣٦.٦٣٦) النموذج المستقل: (٨٥١.٧٩٣)	قيمة المؤشر للنموذج المفترض أقل من قيمة المؤشر للنموذج المستقل

يتضح من جدول (٧) أن قيم جميع مؤشرات جودة المطابقة المقارنة:(RFI) –(NFI)– (CFI)–(TLI) –(IFI) – (BCC) – (ECVI)– (AIC) تقع في المدى المثالي لقيم المؤشر.

ومن خلال النتائج في جدول: (٥)، و(٦)، (٧) يتضح أن جميع مؤشرات جودة المطابقة على اختلاف تصنيفاتها تدل على جودة مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة، ومن ثم يمكن القول بأن الفرضية الصفرية التي مفادها أنه: لا يوجد فرق بين النموذج المفترض أو المتوقع والنموذج الحقيقي المناظر له في المجتمع قد تحققت، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلًا آخر على صدق البناء العاملي لمقياس استراتيجيات التقويم البديل.

ج . ثبات الأداء على المقياس Reliability:

تم حساب ثبات أداء الطلاب (٣٠٠ طالب وطالبة) على المقياس في صورته النهائية (٣٦ مفردة) بطريقة ألفا كرونباك Alpha Cronbach ؛ حيث بلغت قيم معاملات ثبات الأداء على أبعاد المقياس: ٠.٧٦ للبعد الأول، و ٠.٥٨ للبعد الثاني، و ٠.٥٧ للبعد الثالث، و ٠.٧٠ للبعد الرابع؛ ٠.٧٢ للبعد الخامس، و٠.٩١ للمقياس ككل مما يشير إلى أن الأداء على المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويوضح جدول (٨) معاملات ثبات الأداء على أبعاد المقياس.

جدول (٨) معاملات ثبات الأداء على أبعاد مقياس استراتيجيات التقويم البديل.

م	البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
١	التقويم المعتمد على الأداء	١٠	٠.٧٦
٢	التقويم بالورقة والقلم	٦	٠.٥٨
٣	التقويم بالتواصل	٥	٠.٥٧
٤	التقويم الذاتي	٨	٠.٧٠
٥	تقويم الأقران	٧	٠.٧٢
٦	المقياس ككل	٣٦	٠.٩١

- **ثبات الأداء الفردي على المقياس:**

تم حساب ثبات الأداء لكل طالب على المقياس في صورته النهائية عن طريق الخطأ المعياري للقياس، حيث تعبر قيمة الخطأ المعياري للقياس عن مقدار التغير أو التذبذب في أداء المفحوص على المقياس إذا افترضنا أنه تعرض للقياس بنفس المقياس عددًا كبيرًا من المرات، ويوضح جدول (٩) هذه القيم، والحد الأعلى والأدنى للدرجات في كل بعد:

جدول (٩) قيم الخطأ المعياري للقياس في كل بعد والحد الأعلى والأدنى للدرجات.

م	البعد	عدد المفردات	أقل درجة	أعلى درجة	الخطأ المعياري
١	التقويم المعتمد على الأداء	١٠	١٠	٣٠	±١.٩٥
٢	التقويم بالورقة والقلم	٦	٦	١٨	±١.٦٢
٣	التقويم بالتواصل	٥	٥	١٥	±١.٤٤
٤	التقويم الذاتي	٨	٨	٢٤	±١.٨٦
٥	تقويم الأقران	٧	٧	٢١	±١.٦٩
٦	المقياس ككل	٣٦	٣٦	١٠٨	±٣.٩٣

يتضح من جدول (٩) أن الأداء الفردي لكل طالب على المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٥- بناءً على الخطوات السابقة يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) مفردة أو فعالية تتوزع على (٥) أبعاد أو استراتيجيات، وتتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي بحيث تأخذ الفعالية الدرجة (٣، ٢، ١) المناظرة للاستجابات (متحققة بدرجة عالية، متحققة بدرجة متوسطة، متحققة بدرجة منخفضة) على الترتيب.

ثالثًا– العينة الأساسية:

طبق الباحث أداة البحث على ١٢٠٠ طالبًا وطالبة من طلاب كلية: التربية، والعلوم، والآداب، والتمريض، ودار العلوم بجامعة المنيا، استُبعِد منهم ٥٢ طالبًا وطالبة لعدم استكمالهم الإجابة عن جميع مفردات المقياس، فأصبحت عينة البحث الأساسية مكونة من ١١٤٨ طالبًا وطالبة، وبهذا تكون العينة ممثلة لكل من: الاعتماد (معتمدة/ غير معتمدة)، وطبيعة الدراسة (عملية/ نظرية)، والجدول (١٠) التالي يوضح توزيع أفراد العينة على الكليات.

جدول (١٠) توزيع أفراد عينة البحث الأساسية طبقًا لكل كلية (ن = ١١٤٨)

الكلية / العدد	التربية	العلوم	الآداب	التمريض	دار العلوم	المجموع
	٢٥٠	٢٠٠	٢٩٨	٢٠٠	٢٠٠	١١٤٨

عرض النتائج وتفسيرها:

أولًا– الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث.

تم إيجاد الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث للتأكد من اعتدالية توزيع درجات هذه المتغيرات في عينة البحث، تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث، ويوضح هذه الإحصاءات جدول (١١) التالي:

جدول (١١) الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث (ن= ١١٤٨).

الإحصاءة	المتغيـــــر					
	التقويم المعتمد على الأداء	التقويم بالورقة والقلم	التقويم بالتواصل	التقويم الذاتي	تقويم الأقران	التقويم البديل
المتوسط	١٨.٤٤	١١.٧٠	٩.٢٣	١٣.٢٥	١١.٣٣	٦٣.٩٥
الوسيط	١٨	١٢	٩	١٣	١١	٦٢
المنوال	١٦	١١	٨	١٢	٨	٥٨
الانحراف المعياري	٤.١٠	٢.٢٣	٢.٢٠	٣.٧٤	٣.٣٤	١٣.٢٩
الالتواء	٠.٥٠	٠.٣٢	٠.٤٩	٠.٦٧	٠.٦٧	٠.٧٠

يتضح من جدول (١١) أن قيم المتوسطات الحسابية لجميع المتغيرات أكبر من قيم انحرافاتها المعيارية، كما أن قيم المتوسط والوسيط والمنوال لكل متغير متقاربة إلى حد ما، بالإضافة إلى أن قيم معامل الالتواء لجميع المتغيرات تقترب من الصفر؛ مما يعني أن توزيع درجات الطلاب في كل متغير من المتغيرات يقترب من الاعتدالية.

ثانيًا- الإجابة عن تساؤلات البحث

- التساؤل الأول وينص على: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل من وجهة نظر طلابهم؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بالخطوات التالية:

١- حساب نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) للمفردات والأبعاد من خلال الخطوات التالية:

أ- تم حساب تكرارت استجابات أفراد العينة تحت درجة التحقق أو الممارسة (عالية- متوسطة – منخفضة) لكل مفردة من مفردات المقياس.

ب- تم إعطاء درجة وزنية لبدائل الاستجابة قدرها (٣، ٢، ١) على الترتيب

ج- تم ضرب تكرارات الاستجابة تحت كل بديل من بدائل الاستجابة الثلاثة في الدرجة الوزنية لكل بديل على حدة.

د- تم جمع حاصل ضرب التكرارات المناظرة لكل عبارة × الدرجة الوزنية للحصول على الدرجة الكلية.

هـ- في ضوء ما سبق، تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{مج ك}_1 \times ٣ + \text{مج ك}_2 \times ٢ + \text{مج ك}_3 \times ١}{\text{عدد أفراد العينة (ن)} \times ٣}$$

حيث إن:

- مج ك١: مجموع تكرارات استجابات أفراد العينة للمفردات على البديل الأول: تتحقق (تُمارس) بدرجة عالية.
- مج ك٢: مجموع تكرارات استجابات أفراد العينة للمفردات على البديل الثاني: تتحقق (تُمارس) بدرجة متوسطة.

- مج ك٣: مجموع تكرارات استجابات أفراد العينة للمفردات على البديل الثالث: تتحقق (تُمارس) بدرجة منخفضة.
- ن: عدد أفراد العينة.

وفي ضوء الخطوة الأخيرة، يتم الحصول على نسبة متوسطة الاستجابة لكل مفردة من مفردات المقياس، حيث يتم استخدام هذه النسبة في معرفة درجة تحقق المفردة (الفعالية)، وذلك من خلال مقارنتها بحدود الثقة التي سيتم حسابها فيما بعد.

وللحصول على نسبة متوسط الاستجابة للبُعد ككل، يتم قسمة حاصل جمع نسب متوسط الاستجابة لمفردات هذا البُعد على عدد هذه المفردات، وتستخدم هذه النسبة للمقارنة بين الأبعاد، ولحساب نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) للمقياس بشكل عام تتم عن طريق قسمة مجموع الأوزان النسبية لأبعاده على عدد هذه الأبعاد.

٢- حساب حدي الثقة الأعلى والأدنى:

وذلك من خلال الخطوات التالية:

أ- حساب نسبة متوسط شدة الاستجابة لكل مفردة من مفردات المقياس كما يلي:

$$\text{نسبة متوسط شدة الاستجابة} = \frac{\text{الدرجة الوزنية لأعلى درجة تحقق} - \text{الدرجة الوزنية لأقل درجة تحقق}}{\text{عدد احتمالات (بدائل) الاستجابة}}$$

$$\text{نسبة متوسط شدة الاستجابة} = \frac{٣-١}{٣} = ٠.٦٧$$

إذن نسبة متوسط شدة الاستجابة = ٠.٦٧ .

ب- الخطأ المعياري لنسبة متوسط شدة الاستجابة، وتم حسابه باستخدام القانون التالي (زكريا أحمد الشربيني،٢٠٠٧، ١٠٥):

$$\text{الخطأ المعياري (خ . م)} = \sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}}$$

- أ = نسبة متوسط شدة التحقق، وهي = ٠.٦٧
- ب= نسبة متوسط شدة عدم التحقق، وهي تساوي باقي النسبة المئوية من الواحد الصحيح = ١ – ٠.٦٧ = ٠.٣٣
- ن= عدد أفراد العينة، وهو (١١٤٨).

$$\text{إذن الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{٠.٣٣ \times ٠.٦٧}{١١٤٨}} = ٠.٠١٣٨$$

ومن ثم أمكن حساب حدي الثقة من القانون التالي (زكريا أحمد الشربيني،٢٠٠٧، ١٠١):

- حد الثقة = نسبة متوسطة شدة الاستجابة ± الخطأ المعياري × ١.٩٦

حيث إن ١.٩٦ هي المساحة تحت المنحنى الاعتدالي عند درجة ثقة ٠.٩٥ ودرجة شك ٠.٠٥

- حد الثقة الأعلى= نسبة متوسط شدة الاستجابة + الخطأ المعياري × ١.٩٦

إذن حد الثقة الأعلى = ٠.٦٧ + ٠.٠١٣٨ × ١.٩٦ = ٠.٦٩

- حد الثقة الأدنى= نسبة متوسط شدة الاستجابة – الخطأ المعياري × ١.٩٦
- إذن حد الثقة الأدنى= ٠.٦٧ – ٠.٠١٣٨ × ١.٩٦ = ٠.٦٤

بناءً على ذلك فإنه يمكن الحكم على درجة تحقق أو درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكل إستراتيجية من إستراتيجيات التقويم البديل وكل فعالية من فعالياتها من خلال ما يلي:

أ- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لأفراد العينة على المفردة (الفعالية) ≤ ٠.٦٩ فإن الفعالية تمارس بدرجة عالية.

ب- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لأفراد العينة على المفردة (الفعالية) تقع بين: ٠,٦٤ < الوزني النسبي< ٠.٦٩ فإن الفعالية تمارس بدرجة متوسطة.

ج- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لأفراد العينة على المفردة (الفعالية) ≤ ٠.٦٤ فإن الفعالية تمارس بدرجة منخفضة.

وفي ضوء ذلك تمت الإجابة عن التساؤل الأول وكانت النتائج كما يلي:

(أ). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وفعالياتها المختلفة من وجهة نظر طلابهم (البعد الأول)، ويوضحها جدول (١٢):

جدول (١٢) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للفعاليات المرتبطة بإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وللإستراتيجية ككل من وجهة نظر الطلاب (ن= ١١٤٨)

الترقيم كما في المقياس	م	البعد الأول: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء الفعاليـــــــــات	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التحقق (الممارسة)
١	١	يُكلف أعضاء هيئة التدريس الطلاب بتقديم عروض عملية لتوضيح مفهوم أو فكرة.	٠.٦٧	٣	متوسطة
٦	٢	يُكلف أعضاء هيئة التدريس الطلاب بالقيام بمهام مشابهة للمهام الحياتية (الواقعية) تبين قدرتهم على توظيف معارفهم ومهاراتهم.	٠.٥٢	٨	منخفضة
١١	٣	يجري أعضاء هيئة التدريس مناظرات بين الطلاب للمناقشة حول موضوع ما، يتبنى كل طرف فيها وجهة نظر محددة ويدافع عنها.	٠.٥٤	٦	منخفضة
١٦	٤	يطلب أعضاء هيئة التدريس من الطلاب إجراء بعض البحوث المتعلقة بموضوعات المقررات الدراسية.	٠.٨٧	١	كبيرة
٢١	٥	يعتمد أعضاء هيئة التدريس في عملية التقويم على الاختبارات الأدائية التي تركز على الجوانب المهارية لدى الطلاب.	٠.٦٠	٤	منخفضة
٢٦	٦	يُفسح أعضاء هيئة التدريس المجال للطلاب لعرض إنتاجهم الفكري والعملي	٠.٥٨	٥	منخفضة
٣٠	٧	يكلف أعضاء هيئة التدريس الطلاب بالتحدث الشفوي عن موضوع معين.	٠.٦٨	٢	متوسطة
٣٣	٨	يطلب أعضاء هيئة التدريس من الطلاب القيام بأنشطة تتطلب أداء مهمات مختلفة كـ: لعب الأدوار، وحل المشكلات، وتنفيذ المشاريع، واجراء التجارب	٠.٥٨	٥	منخفضة
٣٥	٩	يوجه أعضاء هيئة التدريس الطلاب نحو تنفيذ أنشطة إبداعية.	٠.٥٤	٦	منخفضة
٣٦	١٠	يُكلف أعضاء هيئة التدريس الطلاب بأداء مهام محددة لإظهار معارفهم ومهاراتهم.	٠.٥٣	٧	منخفضة
		البعد ككـــل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء)	٠.٦١	–	منخفضة

يوضح جدول (١٢) الأوزان النسبية للمفردات (الفعاليات) الخاصة بإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وترتيبها في ضوء هذه الأوزان، ومستوى تحققها أو مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها من وجهة نظر الطلاب، ويتضح من الجدول أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء منخفضة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لها (٠,٦١)، وهي أقل من الحد الأدنى للثقة لدى عينة البحث والذي بلغ (٠,٦٤)؛ مما يعني أنه من وجهة نظر الطلاب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يمارسون إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كأحد استراتيجيات التقويم البديل في تقويمهم للطلاب بدرجة قليلة؛ مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا بحاجة إلى تحسين المهارات التي تمكنهم من القيام بالممارسات والفعاليات الخاصة بإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، مما سيؤثر بشكل إيجابي في أدائهم لعملية التقويم، وفي المستوى الأكاديمي لطلابهم.

كما يتضح من جدول (١٢) أن المفردة أو الفعالية رقم (٤): "يطلب أعضاء هيئة التدريس من الطلاب إجراء بعض البحوث المتعلقة بموضوعات المقررات الدراسية"، هي الفعالية الوحيدة التي تحققت بدرجة عالية؛ واحتلت الرتبة الأولى؛ حيث بلغ الوزن النسبي لها (٠.٨٧) وهو يفوق الحد الأعلى للثقة الذي بلغ لدى عينة البحث (٠.٦٩)، مما يعني من وجهة نظر الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون هذه الفعالية فقط بدرجة كبيرة دون الفعاليات الأخرى لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وهو أمر واقعي فأعضاء هيئة التدريس باحثون في المقام الأول يعون جيدًا كيفية إجراء بحث علمي خاص بموضوع معين؛ لذا فهم يمتلكون المهارات اللازمة لمراجعة البحوث وتحديد نقاط القوة والضعف بها، وتقديم التغذية الراجعة لها.

وقد يرجع انخفاض مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في تقويم الطلاب إلى اهتمامهم بالتحصيل الدراسي فقط (الجانب المعرفي في شخصية الطالب) وإهمالهم الجوانب الأخرى؛ لذا ينصب جُل تركيزهم في عملية التقويم على الاختبارات الكتابية دون الاهتمام بالاختبارات الأدائية التي تهدف إلى توظيف معارف الطلاب في مواقف حياتية.

بالإضافة إلى اقتصار أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على استخدام طرائق التدريس التقليدية التي تعني بتقديم المعرفة فقط، وإهمالهم لطرائق التدريس الحديثة التي تهتم بالنظرية والتطبيق، وإكساب الطلاب مهارات التعاون والديمقراطية والنقد الموضوعي البناء، وتقبل الرأي الآخر، والبحث والاستقصاء ... وغير ذلك مما يعني به التقويم البديل، فيعوق ذلك استخدامهم لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل في عملية التقويم؛ لأنها لا تتناسب مع هذه الطرائق، فأسلوب التقويم يجب أن يتماشى مع طرائق التدريس المستخدمة (خالد محمود محمد، ٢٠٠٥، ١٧٦).

كما قد يرجع ذلك إلى نقص الخلفية المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس عن التقويم البديل ومكوناته وفلسفته وأهدافه، وخصائصه المختلفة والتي أهمها أنه واقعي يعتمد على توظيف المعارف والمهارات في مهام أداء واقعية، وبذلك فهي نتيجة منطقية، فعدم الدراية بالأسلوب سيمثل عقبة في طريق الممارسة.

(ب). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم وفعالياتها المختلفة من وجهة نظر طلابهم (البعد الثاني) ويوضحها جدول (١٣):

جدول (١٣) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للفعاليات المرتبطة بإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم وللإستراتيجية ككل من وجهة نظر الطلاب (ن= ١١٤٨)

الترقيم كما في المقياس		البعد الثاني: إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم الفعاليـــــــــات	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التحقق (الممارسة)
٢	١	يعتمد أعضاء هيئة التدريس على الاختبارات المقالية في تقويم أداء الطلاب.	٠.٧٢	٢	عالية
٧	٢	يجري أعضاء هيئة التدريس اختبارات كتابية قصيرة للطلاب داخل المحاضرة بعد كل معرفة يتم اكتسابها.	٠.٥٠	٦	منخفضة
١٢	٣	يجري أعضاء هيئة التدريس اختبارات كتابية للطلاب في نهاية كل فصل من الكتاب الجامعي.	٠.٥٨	٤	منخفضة
١٧	٤	يجري أعضاء هيئة التدريس اختبارات كتابية للطلاب في نهاية كل شهر خلال الفصل الدراسي.	٠.٥٥	٥	منخفضة
٢٢	٥	يطلب أعضاء هيئة التدريس من الطلاب القيام بأنشطة تتطلب مهارات كتابية كالتقارير البحثية وأوراق العمل.	٠.٨٣	١	عالية
٢٧	٦	يعتمد أعضاء هيئة التدريس على الاختبارات الموضوعية في تقويم أداء الطلاب.	٠.٦٩	٣	عالية
		البعد ككـــل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم)	٠.٦٥	–	متوسطة

يوضح جدول (١٣) الأوزان النسبية للمفردات (الفعاليات) الخاصة بإستراتيجية التقويم بالورقة والقلم وترتيبها في ضوء هذه الأوزان، ومستوى تحققها أو مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها من وجهة نظر الطلاب، ويتضح من الجدول أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم متوسطة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لها (٠,٦٥)، وهي محصورة بين الحد الأدنى للثقة (٠,٦٤) والحد الأعلى للثقة (٠.٦٩).

كما يتضح من جدول (١٣) أن الفعاليات: رقم(٥)، ورقم (١)، ورقم (٦) والمتعلقة بالتقارير البحثية وأوراق العمل، والاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية على الترتيب، هي فقط الفعاليات التي تحققت بدرجة عالية؛ واحتلت الرتب الأولى (١، ٢، ٣)؛ مما يعني من وجهة نظر الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون فقط هذه الفعاليات بدرجة كبيرة من بين فعاليات إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم، حيث جاء مستوى الممارسة من قِبَل أعضاء هيئة التدريس لباقي الفعاليات منخفضًا.

وهذه النتيجة منطقية وترجع إلى سيطرة الاختبارات الورقية (المقالية والموضوعية) بصفتها الأداة المفضلة لدى كثير من أعضاء هيئة التدريس، حسب ما هو معروف وشائع في الجامعة، حيث تُعد هذه الاختبارات الأساس في عملية التقويم، لما لها من دور مهم في التقويم الجماعي للطلاب، ولقدرتها على تمكين أعضاء هيئة التدريس من الحكم الكمي على أداء طلابهم الأكاديمي، وقياس درجة تعلمهم، والمجتمع التربوي ممثلًا في الجامعة وأولياء الأمور يُركز على تحصيل الطلاب بشكله الكمي دون الاهتمام بأداء الطالب النوعي والكيفي (كوثر عبود الحراحشة، ٢٠١٦، ٣٦٤-٣٦٥).

فقد توصلت دراسة (صبحي سعيد الحارثي، ٢٠١٥) إلى أن أكثر أساليب التقويم البديل تفضيلًا لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس هي الاختبارات الموضوعية.

أما فيما يتعلق بانخفاض مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للفعاليات الأخرى والمتعلقة بإجراء اختبارات كتابية: بعد كل معرفة يكتسبها المتعلم داخل المحاضرة، وبعد الانتهاء من دراسة كل فصل في الكتاب الجامعي، وفي نهاية كل شهر، فقد يرجع إلى ضيق الوقت الذي يحول دون ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لهذه الفعاليات؛ حيث إنها تتطلب وقتًا كبيرًا في المناقشة ومتابعة أداء الطلاب وتقديم التغذية الراجعة.

كما قد يرجع ذلك إلى نقص الخلفية المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس عن التقويم البديل ومكوناته وفلسفته وأهدافه، وخصائصه المختلفة ومنها أنه مستمر طوال الفصل الدراسي ومصاحب لكل عمليات ومراحل التعلم، وبذلك فهي نتيجة منطقية، فعدم الدراية بالأسلوب سيمثل عقبة في طريق الممارسة، فعضو هيئة التدريس بهذه الكيفية لا يدرك دوره في ضوء التقويم التربوي البديل، ولا يدرك دور الطالب، بالإضافة إلى كثرة أعداد الطلاب.

وبناءً على هذه النتائج فأعضاء هيئة التدريس يمتلكون المهارات الكافية في كيفية إعداد الأسئلة المقالية والموضوعية بأنواعها المختلفة، وكيفية تطبيقها وتصحيحها - لأنها الأساليب الأكثر استخدامًا وتفضيلًا بالنسبة لهم - ومن ثم الحكم الكمي على أداء الطالب الذي هو جُل اهتمام جميع المنتسبين إلى العملية التعليمية، ولكنهم في حاجة إلى إثراء المعرفة عن التقويم البديل ومكوناته وفلسفته وأهدافه، وخصائصه المختلفة.

(ج). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية التقويم بالتواصل وفعالياتها المختلفة من وجهة نظر طلابهم (البعد الثالث) ويوضحها جدول (١٤):

جدول (١٤) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للفعاليات المرتبطة بإستراتيجية التقويم بالتواصل وللإستراتيجية ككل من وجهة نظر الطلاب (ن= ١١٤٨)

الترقيم كما في المقياس		البعد الثالث: إستراتيجية التقويم بالتواصل الفعاليـــــــــات	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التحقق (الممارسة)
٣	١	يوجه أعضاء هيئة التدريس أسئلة مباشرة للطلاب أثناء المحاضرات حول موضوع هذه المحاضرات.	٠.٧٠	٢	عالية
٨	٢	يجري أعضاء هيئة التدريس اختبارات شفوية للطلاب.	٠.٧٤	١	عالية
١٣	٣	ينظم أعضاء هيئة التدريس مسابقات علمية بين الطلاب لتقويم أدائهم.	٠.٤٨	٤	منخفضة
١٨	٤	يجري أعضاء هيئة التدريس باستمرار مقابلات (لقاءات) مع الطلاب للتعرف على مدى تقدمهم في إنجاز عمل معين وطرق تفكيرهم وأساليبهم في حل المشكلات.	٠.٤٧	٥	منخفضة
٢٣	٥	يوجه أعضاء هيئة التدريس أسئلة مفتوحة للطلاب تتيح لهم الحرية في الإجابة وإبداء الرأي حول موضوعات المقرر الدراسي.	٠.٦٦	٣	متوسطة
		البعد ككـــل (إستراتيجية التقويم بالتواصل)	٠.٦١	–	منخفضة

يوضح جدول (١٤) الأوزان النسبية للمفردات (الفعاليات) الخاصة بإستراتيجية التقويم بالتواصل وترتيبها في ضوء هذه الأوزان، ومستوى تحققها أو مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها من وجهة نظر الطلاب، ويتضح من الجدول أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية التقويم بالتواصل منخفضة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لها (٠,٦١)، وهي أقل من الحد الأدنى للثقة (٠,٦٤).

كما يتضح من جدول (١٤) أن الفعاليتان: رقم (٢)، ورقم (١)، والمتعلقتان بإجراء الاختبارات الشفوية، وتوجيه الأسئلة للطلاب أثناء المحاضرة، على الترتيب، هما فقط اللتان تحققتا بدرجة عالية؛ واحتلتا الرتبتين الأولى والثانية؛ مما يعني من وجهة نظر الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون فقط هاتين الفعاليتين بدرجة عالية من بين فعاليات إستراتيجية التقويم بالتواصل، حيث جاء مستوى الممارسة من قِبَل أعضاء هيئة التدريس لباقي الفعاليات متوسطًا للفعالية رقم (٣)، ومنخفضًا للفعاليتين رقم: (٣)، و(٤).

وهذه النتيجة منطقية وترجع إلى أن الاختبارات الشفوية أساسية في عملية تقويم تعلم الطلاب؛ حيث تنص عليها اللائحة الدراسية بمرحلتي البكالوريوس/ الليسانس والدراسات العليا، لذا فهي شائعة الاستخدام بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

بالإضافة إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الطلاب في الجامعة، وطبيعة الدراسة بالمرحلة الجامعية نفسها التي تتيح للطالب التواصل مع أساتذته والتحدث معهم شفويًا سواء أثناء المحاضرات أو أثناء الاختبارات الشفوية.

أما فيما يتعلق بانخفاض مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للفعاليات الأخرى المتعلقة بـ: إجراء لقاءات ومقابلات بشكل مستمر مع الطلاب لمعرفة مدى تقدمهم، وتنظيم مسابقات علمية بينهم، فقد يرجع إلى ضيق الوقت الذي يحول دون ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لهذه الفعاليات؛ حيث إنها تتطلب وقتًا كبيرًا في المناقشة ومتابعة أداء الطلاب وتقديم التغذية الراجعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (صبحي سعيد الحارثي، ٢٠١٥)

(د). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية التقويم الذاتي وفعالياتها المختلفة من وجهة نظر طلابهم (البعد الرابع) ويوضحها جدول (١٥):

جدول (١٥) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للفعاليات المرتبطة بإستراتيجية التقويم الذاتي وللإستراتيجية ككل من وجهة نظر الطلاب (ن= ١١٤٨)

الترقيم كما في المقياس	م	البعد الرابع: إستراتيجية التقويم الذاتي الفعاليـــــــــات	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التحقق (الممارسة)
٤	١	يُكلف أعضاء هيئة التدريس الطلاب بمراجعة أعمالهم التي قاموا بها لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم.	٠.٥٦	٣	منخفضة
٩	٢	يُشرك أعضاء هيئة التدريس الطلاب في تحديد محكات ومستويات الأداء المرغوبة من المهام والأنشطة.	٠.٥٦	٣	منخفضة
١٤	٣	يوجه أعضاء هيئة التدريس الطلاب نحو مبدأ محاسبة النفس والحكم على تصرفاتهم.	٠.٥٧	٢	منخفضة
١٩	٤	يتيح أعضاء هيئة التدريس الفرصة للطلاب للتصحيح الذاتي لأعمالهم وفق محكات ومعايير محددة.	٠.٥١	٥	منخفضة
٢٤	٥	يكلف أعضاء هيئة التدريس الطلاب بإعداد مجموعة من الأسئلة حول موضوعات المقررات الدراسية والإجابة عنها.	٠.٥٧	٢	منخفضة
٢٨	٦	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على التساؤل والتأمل الذاتي.	٠.٥٨	١	منخفضة
٣١	٧	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على مقارنة نتائجهم الحالية بنتائجهم السابقة لتوضيح مدى تقدمهم.	٠.٥٢	٤	منخفضة
٣٤	٨	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على التقييم الذاتي لأنفسهم من خلال الاختبارات الإلكترونية.	٠.٥٢	٤	منخفضة
		البعد ككـــل (إستراتيجية التقويم الذاتي)	٠.٥٤	–	منخفضة

يوضح جدول (١٥) الأوزان النسبية للمفردات (الفعاليات) الخاصة بإستراتيجية التقويم الذاتي وترتيبها في ضوء هذه الأوزان، ومستوى تحققها أو مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها من وجهة نظر الطلاب، ويتضح من الجدول أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية التقويم الذاتي منخفضة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لها (٠,٥٤)، وهي أقل من الحد الأدنى للثقة (٠,٦٤).

كما يتضح من جدول (١٥) أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكل فعالية من فعاليات إستراتيجية التقويم الذاتي منخفضًا، وقد يرجع ذلك إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس وقناعتهم بأن التقويم الذاتي وتقويم الأقران كأسلوب لا يمكن الوثوق فيه لأن الطلاب لا يمتلكون المهارة لتقييم ذاتهم وتقييم كل منهم الآخر وذلك في ضوء ما توصلت إليه نتائج دراسة (Maclellan, 2004).

(هـ). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية تقويم الأقران وفعالياتها المختلفة من وجهة نظر طلابهم (البعد الخامس) ويوضحها جدول (١٦):

جدول (١٦) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للفعاليات المرتبطة بإستراتيجية تقويم الأقران وللإستراتيجية ككل من وجهة نظر الطلاب (ن= ١١٤٨)

الترقيم كما في المقياس	م	البعد الخامس: إستراتيجية تقويم الأقران الفعاليـــــــــات	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التحقق (الممارسة)
٥	١	يطلب أعضاء هيئة التدريس من الطلاب تقويم عمل بعضهم بعض.	٠.٥٠	٦	منخفضة
١٠	٢	يُكلف أعضاء هيئة التدريس بعض الطلاب بمتابعة تكليفات زملائهم وتقويمها.	٠.٥٠	٦	منخفضة
١٥	٣	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على تقويم زملائهم بموضوعية دون تحيز.	٠.٥٤	٢	منخفضة
٢٠	٤	يطلب أعضاء هيئة التدريس من الطلاب تقييم أدوار بعضهم بعض خلال العمل التعاوني.	٠.٥٢	٤	منخفضة
٢٥	٥	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على الحصول على تغذية راجعة عن أعمالهم من بعضهم البعض.	٠.٥٣	٣	منخفضة
٢٩	٦	يتيح أعضاء هيئة التدريس الفرصة للطلاب لتنفيذ الأنشطة المختلفة ضمن مجموعات عمل تعاونية.	٠.٦٣	١	منخفضة
٣٢	٧	يوضح أعضاء هيئة التدريس للطلاب طرق وأساليب تقويم الزملاء.	٠.٥١	٥	منخفضة
		البعد ككـــل (إستراتيجية تقويم الأقران)	٠.٥٣	–	منخفضة

يوضح جدول (١٦) الأوزان النسبية للمفردات (الفعاليات) الخاصة بإستراتيجية تقويم الأقران وترتيبها في ضوء هذه الأوزان، ومستوى تحققها أو مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها من وجهة نظر الطلاب، ويتضح من الجدول أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية تقويم الأقران منخفضة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لها (٠,٥٣)، وهي أقل من الحد الأدنى للثقة (٠,٦٤).

كما يتضح من جدول (١٦) أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكل فعالية من فعاليات إستراتيجية تقويم الأقران منخفضًا، وقد يرجع ذلك إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس وقناعتهم بأن التقويم الذاتي وتقويم الأقران كأسلوب لا يمكن الوثوق فيه لأن الطلاب لا يمتلكون المهارة لتقييم ذاتهم وتقييم كل منهم الآخر وذلك في ضوء ما توصلت إليه نتائج دراسة (Maclellan, 2004).

(و). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجيات التقويم البديل بشكل عام من وجهة نظر طلابهم:

من خلال النتائج في جدول: (١٢)، و(١٣)، و(١٤)، و(١٥)، و(١٦) يمكننا معرفة واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل بشكل عام من خلال جدول (١٧) التالي:

جدول (١٧) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجيات التقويم البديل كل إستراتيجية على حداها وللإستراتيجيات ككل (المقياس ككل) من وجهة نظر الطلاب (ن= ١١٤٨)

م	الأبعـــاد (الاستراتيجيات)	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التحقق (مستوى الممارسة)
١	إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٦١	٢	منخفضة
٢	إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم	٠.٦٥	١	متوسطة
٣	إستراتيجية التقويم بالتواصل	٠.٦١	٢	منخفضة
٤	إستراتيجية التقويم الذاتي	٠.٥٤	٣	منخفضة
٥	إستراتيجية تقويم الأقران	٠.٥٣	٤	منخفضة
	المقياس ككل	٠.٥٨	–	منخفضة

يوضح جدول (١٧) الأوزان النسبية الخاصة بكل إستراتيجية من استراتيجيات التقويم البديل على حداها وترتيبها في ضوء هذه الأوزان، ومستوى تحققها أو مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها، ومستوى ممارسة التقويم البديل بجميع استراتيجياته، وذلك من وجهة نظر الطلاب.

ويتضح من الجدول أن إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم هي أعلى الاستراتيجيات من حيث درجة الممارسة من قِبَل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ حيث احتلت الرتبة الأولى بوزن نسبي (٠.٦٥) وبدرجة ممارسة متوسطة، بينما كانت درجة الممارسة لجميع الاستراتيجيات الأخرى منخفضة، كما يتضح أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتقويم البديل بجميع استراتيجياته منخفضة أيضًا، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لها (٠,٥٨)، وهي أقل من الحد الأدنى للثقة (٠,٦٤).

وهذا يعني أن عملية تقويم تعلم (تحصيل) الطلاب بالجامعة مازالت قائمة على الممارسات التقليدية للتقويم من قِبَل أعضاء هيئة التدريس، أي ما زالت تعتمد على اختبارات الورقة والقلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Ghaicha & Omarkaly, 2018) والتي توصلت إلى أن اختبارات الورقة والقلم (أدوات التقويم التقليدية) هي أسلوب التقويم الرئيس الذي يعتمد عليه المعلمون لتقويم المهارات المختلفة لطلابهم.

ويمكن عَزْو انخفاض مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتقويم التربوي البديل في ضوء ما أشار إليه Tigelaar et al (2006, 376) إلى اختلاف أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم في الثقافة والخلفية والخبرات والمقررات الدراسية، كما لا يوجد وقت كاف لعمل تغذية راجعة للأداء التدريسي، وكثرة متطلبات ومهام التقويم البديل، وتنفيذ هذه المهام يمثل عبء إضافي على أعضاء هيئة التدريس.

كما قد يرجع ذلك إلى أن محور اهتمام المربين في كثير من دول العالم هو التحصيل الأكاديمي، من حيث اكتساب الطلاب وتعلمهم محتوى دراسي معين، وبهذا ينصب تركيزهم عادة على المعلومات والحقائق والمعارف التي اكتسبها الطلاب من المقررات الدراسية المختلفة، وهذه النظرة التقليدية المحدودة للتحصيل الدراسي ونواتج التعلم تتعلق ببعض الجوانب المعرفية البسيطة التي يسهل قياسها وتقويم مدى تحققها، وفي إطار هذا المفهوم الضيق للتحصيل الدراسي أصبحت الممارسات التقليدية للتقويم في المؤسسات التربوية تعتمد على تطبيق اختبار واحد لمقرر دراسي معين في نهاية مدة دراسية محددة أو ما يُعرف بنظام الامتحانات أو ثقافة الامتحانات (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٩، ٥٣).

وكذلك يمكن عَزْو انخفاض مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل في ضوء ما أشار إليه حجاج غانم أحمد (٢٠٠٧، ٤٠) إلى عدم تدريبهم التدريب الكافي على استخدام هذه الاستراتيجيات وذلك على الرغم من كونهم أعضاء هيئة تدريس بالجامعة إلا أن الشهادة العليا وحدها لا تكفي دون تدريب وممارسة، فيجب أن تقترن الشهادة بالتدريب والممارسة

ويمكن عزو ذلك إلى ندرة الدورات التدريبية الخاصة بنظم التقويم الحديثة، والتي أهمها التقويم الشامل، حيث تقتصر البرامج التدريبية في مجال التقويم بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على برنامج تدريبي واحد وهو نظم الامتحانات وتقويم الطلاب، وهذا البرنامج بعيد كل البعد في محتواه عن التقويم الشامل، على الرغم من أن التقويم الشامل هو أهم أساليب التقويم الحديثة؛ فهو تقويم لجميع جوانب شخصية المتعلم.

بالإضافة إلى إسناد مهام التدريب والتدريس في البرامج التدريبية الخاصة بمجال التقويم بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا إلى غير المتخصصين في مجال القياس والتقويم، مما يجعل هذه الدورات غير مجدية.

كما قد يرجع انخفاض مستوى ممارسة استراتيجيات التقويم البديل من قِبَل أعضاء هيئة التدريس إلى ضيق الوقت؛ حيث إنها تتطلب وقتًا كبيرًا في التخطيط والمناقشة ومتابعة أداء الطلاب وتقديم التغذية الراجعة، بالإضافة إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات يتطلب منهم القيام بأدوار جديدة تتعلق بها، كالقيام بإعداد الأدوات التي تناسب كل استراتيجية مثل: قوائم الرصد، سلم التقدير اللفظي، وسلم التقدير العددي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي، واختبارات الأداء، وكل ذلك يتطلب جهدًا وفكرًا وتخطيطًا وتنظيمًا مرنًا، ومصادر تعلم عديدة ومتنوعة، ووقت وإمكانات.

فضلًا عن الجمود الفكري عند نسبة لا يستهان بها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وعدم رغبتهم في التجديد في أساليب أدائهم التقويمي، مما يجعلهم يقفون عند حد الممارسات التقليدية للتقويم، ولعل ذلك يتضح جليًا في رفض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للاختبارات الإلكترونية (التي يؤديها الطالب من خلال شبكة المعلومات الدولية على موقع Schoology أو Google Drive) كأسلوب حديث من أساليب التقويم، وتمسكهم بالاختبارات الورقية رغم أن الاتجاهات الجديدة للتطوير والتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس تركز على تطويره بما يتناسب والأساليب الحديثة في التقويم.

هذا فضلًا عن أن التوجه السائد حاليًا في الجامعة والأخذ بفكرة الاختبارات الورقية الموضوعية التي تصحح آليًا، وذلك في جميع المقررات الدراسية، وبدأ يشمل جميع كليات الجامعة، سيقلل من فرص تطبيق التقويم الحقيقي، لأن عضو هيئة التدريس يجد راحة بالغة في اتباع هذا النوع من التقويم، بعيدًا عن الإشراف والمتابعة والعمل الشاق عند استخدام استراتيجيات التقويم البديل وإعداد مهامها وتقدير أداء الطلاب فيها.

وبناءً على هذه النتائج فإن إجابة التساؤل الأول هي: يمارس أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا استراتيجيات التقويم البديل بدرجة منخفضة، وذلك من وجهة نظر الطلاب.

أي أن التحول من التعليم القائم على الحفظ والتلقين إلى حيوية التعلم القائم على البحث والاستكشاف والتحليل وحل المشكلات عن طريق توظيف استراتيجيات التقويم التربوي البديل، لم يحدث بعد.

التساؤل الثاني: هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: الاعتماد (كلية معتمدة– كلية غير معتمدة)، وطبيعة الدراسة (كلية عملية– كلية نظرية) والتفاعل بينهما في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل؟

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي (٢×٢) = (الاعتماد × طبيعة الدراسة) للمتوسطات الموزونة؛ لبيان أثر المتغيرات: الاعتماد، وطبيعة الدراسة، والتفاعل بينهما كمتغيرات مستقلة في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل كمتغير تابع، وذلك بعد التحقق من شروط ومسلمات استخدام تحليل التباين الثنائي والمتمثلة في:

١- اعتدالية توزيع درجات عينات التحليل (الكليات المعتمدة، والكليات غير المعتمدة، والكليات العملية، والكليات النظرية) في متغير مستوى ممارسة استراتيجيات التقويم البديل، ويتضح ذلك من جدول (١٨)، فجميع معاملات الالتواء تقترب من الصفر وتقع في المدى (-١، ١).

جدول (١٨) قيم معاملات الالتواء لدى عينات تحليل التباين الثنائي لمتغيري الاعتماد وطبيعة الدراسة على مقياس استراتيجيات التقويم البديل

المتغير	قيم معاملات الالتواء لدى عينات التحليل			
	الكليات المعتمدة	الكليات غير المعتمدة	الكليات العملية	الكليات النظرية
ممارسة استراتيجيات التقويم البديل	٠.٤٦	٠.٧٧	٠.٦٣	٠.٤٦

٢- تساوي حجم العينات؛ حيث إنه لا يمكن الثقة في نتائج تحليل التباين الثنائي إذا انتهك هذا المسلم (رجاء محمود أبو علام: ٢٠٠٦، ١٧٠-١٧١؛ عبد المنعم أحمد الدردير: ٢٠٠٦، ٢٥٢)، لذا اقتصر الباحث على ٤٠٠ طالب وطالبة من طلاب الكليات المعتمدة (بواقع ٢٠٠ طالبًا وطالبة من طلاب الكليات النظرية المعتمدة و ٢٠٠ طالبًا وطالبة من طلاب الكليات العملية المعتمدة) و٤٠٠ طالب وطالبة من طلاب الكليات غير المعتمدة (بواقع ٢٠٠ طالبًا وطالبة من طلاب الكليات النظرية غير المعتمدة و ٢٠٠ طالبًا وطالبة من طلاب الكليات العملية غير المعتمدة)، ويوضح جدول (١٩) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري الاعتماد وطبيعة الدراسة على مقياس استراتيجيات التقويم البديل

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع إيتا (حجم التأثير)
مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب	الاعتماد الأكاديمي	٢٦٤٩٦	١	٢٦٤٩٦	٢٠٢.٣١	٠.٠٠٠	٠.٢٠٣
	طبيعة الدراسة	٦٢٨٣.٢٠	١	٦٢٨٣.٢٠	٤٧.٩٧	٠.٠٠٠	٠.٠٥٧
	التفاعل بينهما	٧٠٩٢.٤٠	١	٧٠٩٢.٤٠	٥٤.١٥٦	٠.٠٠٠	٠.٠٦٤
	الخطأ	١٠٤٢٤٦.٧٥	٧٩٦	١٣٠.٩٦			
	المجموع الكلي	١٤٤١١٨.٣٨	٧٩٩				

أولًا بالنسبة للاعتماد:

يتضح من جدول (١٩) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أعضاء هيئة تدريس الكليات المعتمدة وغير المعتمدة (من وجهة نظر الطلاب) في ممارسة واستخدام استراتيجيات التقويم البديل يُعزى إلى متغير الاعتماد الأكاديمي؛ حيث كانت قيمة "ف" (٢٠٢.٣) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠٠ ، ولمعرفة اتجاه الفرق تم حساب المتوسطات الحسابية لمتغيري الاعتماد (كليات معتمدة، وكليات غير معتمدة)، فكانت كالتالي: متوسط درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل في الكليات المعتمدة (من وجهة نظر الطلاب) = ٦٨.٨٠، ومتوسط درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل في الكليات غير المعتمدة (من وجهة نظر الطلاب) =٥٧.٢٩.

مما يشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات ممارسة أعضاء هيئة تدريس الكليات المعتمدة وغير المعتمدة لاستراتيجيات التقويم البديل إلى جانب أعضاء هيئة تدريس الكليات المعتمدة، وهذا يعني أن الاعتماد (كليات معتمدة، كليات غير معتمدة) كمتغير مستقل يؤثر في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل بصرف النظر عن المتغير المستقل الآخر (طبيعة الدراسة بالكلية)، وكان حجم تأثير متغير الاعتماد η^2= ٠.٢٠٣؛ مما يعني أن متغير الاعتماد يفسر ٢٠.٣% من التباين الحادث في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل، وهو تأثير كبير (رشدي فام منصور: ١٩٩٧، ٦٥).

وتعني هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات المعتمدة أكثر استخدامًا لاستراتيجيات التقويم البديل من نظرائهم بالكليات غير المعتمدة، وهي نتيجة منطقية، فقد سبق أن أشرنا بأن حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، يعني أن أعضاء هيئة التدريس بها يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل في قياس وتقويم تحصيل طلابهم؛ فالتقويم البديل يُعد متطلبًا رئيسًا من متطلبات تجويد الأداء والحصول على الاعتماد الأكاديمي.

كما أن سعي المؤسسة التعليمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي حتى حصولها على الاعتماد بالفعل، يغير من الثقافة السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس بها وخاصةً فيما يتعلق بعملية التقويم، ويحولها من ثقافة الامتحانات ذات الاختبار الواحد لجانب واحد فقط من جوانب الشخصية إلى ثقافة التقويم المتعدد لكافة جوانب الشخصية.

والاعتماد الأكاديمي يعني إقرار الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد استيفاء المؤسسة التعليمية مستوى معينًا من معايير الجودة استنادًا إلى معايير الاعتماد بالهيئة ووفقًا لأحكام قانون الهيئة، ومن هذه المعايير التي ينبغي تحقيقها معيار التدريس والتعلم، والذي من ضمن مؤشراته التي ينبغي تحقيقها عن طريق ممارسات أعضاء هيئة التدريس: أن يكون للكلية استراتيجيات تقويم يتم مراجعتها وتطويرها بصورة دورية بما يضمن تحقيق المعايير الأكاديمية، وأن يكون تقويم الطلاب عادلًا وموضوعيًا باستخدام أساليب وأدوات متنوعة تلائم نواتج التعلم (استراتيجيات التقويم البديل).

كما أشار Jonsson, Baartman &Lennung (2009, 241) إلى أنه للوصول إلى الجودة الشاملة في التعليم المهني والثانوي والعالي، لابد من تقويم كفاءة الطلاب باستخدام التقويم البديل بدلًا من التقويم التقليدي.

وبناءً عليه فأعضاء هيئة التدريس بالكليات المعتمدة لابد أن يكون مستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم البديل أعلى من مستوى ممارسة نظرائهم بالكليات غير المعتمدة (لم تقع بين يدي الباحث دراسات سابقة حول هذا المتغير لتقارن النتائج بها).

ثانيًا بالنسبة لطبيعة الدراسة:

يتضح من جدول (١٩) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أعضاء هيئة تدريس الكليات العملية والنظرية (من وجهة نظر الطلاب) في ممارسة واستخدام استراتيجيات التقويم البديل يُعزى إلى متغير طبيعة الدراسة؛ حيث كانت قيمة "ف" (٤٧.٩٧) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠٠ ، ولمعرفة اتجاه الفرق تم حساب المتوسطات الحسابية لمتغيري طبيعة الدراسة (كليات عملية، وكليات نظرية)، فكانت كالتالي: متوسط درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل في الكليات العملية (من وجهة نظر الطلاب) = ٦٥.٨٤، ومتوسط درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل في الكليات النظرية (من وجهة نظر الطلاب) =٦٠.٢٤.

مما يشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات ممارسة أعضاء هيئة تدريس الكليات العملية والنظرية لاستراتيجيات التقويم البديل إلى جانب أعضاء هيئة تدريس الكليات العملية، وهذا يعني أن طبيعة الدراسة (كليات عملية، كليات نظرية) كمتغير مستقل يؤثر في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل بصرف النظر عن المتغير المستقل الآخر (الاعتماد الأكاديمي)، وكان حجم تأثير متغير طبيعة الدراسة η^2= ٠.٠٥٧؛ مما يعني أنه يفسر ٥.٧% من التباين الحادث في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل، وهو تأثير ضعيف.

وتعني هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية أكثر استخدامًا لاستراتيجيات التقويم البديل من نظرائهم بالكليات النظرية، وهي نتيجة منطقية، فطبيعة المقررات الدراسية بالكليات العملية تختلف عن طبيعة المقررات الدراسية بالكليات النظرية، حيث تتطلب المقررات الدراسية في الكليات العملية ممارسات وإجراءات ومشاريع بحثية تطبيقية يتطلب تنفيذها .

لذا فأعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية غالبًا ما يكونون على ألفة بالتقويم البديل ويستخدمونه في تقويم الطلاب في المقررات الدراسية المختلفة بسبب طبيعة هذه المقررات التي تشتمل عادة على مهمات أدائية وجوانب مهارية لا تقاس إلا بأدوات التقويم البديل، في حين أن طبيعة المقررات الدراسية بالكليات النظرية لا تمكن أعضاء هيئة التدريس من استخدام استراتيجيات التقويم البديل، فيستخدمون معها الاختبارات التقليدية (اختبارات الورقة والقلم).

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (علي محمد زكري، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الكليات النظرية والعملية في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل، كما تختلف مع نتيجة دراسة (صبحي سعيد الحارثي، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين الكليات النظرية والعملية في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل لصالح الكليات النظرية.

ثالثًا: تأثير التفاعل بين متغيري الاعتماد وطبيعة الدراسة في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل:

يتضح من جدول (١٩) وجود تأثير دال إحصائيًا لتفاعل الاعتماد وطبيعة الدراسة في درجة ممارسة واستخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل؛ حيث كانت قيمة "ف" (٥٤.١٥) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠٠ ؛ مما يعني أن الاعتماد وطبيعة الدراسة معًا يؤثران في درجة ممارسة واستخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل، أي أن درجة الممارسة لدى أعضاء هيئة تدريس الكليات العملية والكليات النظرية تختلف باختلاف الاعتماد الأكاديمي (كليات معتمدة، وكليات غير معتمدة)، وكان حجم تأثير التفاعل بين المتغيرين = ٠.٠٦٤؛ مما يعني أن التفاعل بين المتغيرين يفسر ٦.٤% من التباين الحادث في مستوى الممارسة، وهو تأثير متوسط، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث بتقسيم العينة إلى أربع

مجموعات وفقًا لمتغير الاعتماد (كليات غير معتمدة – كليات معتمدة)، ومتغير طبيعة الدراسة (كليات عملية – كليات نظرية) كما يلي: (كليات عملية غير معتمدة، وكليات عملية معتمدة، وكليات نظرية غير معتمدة، وكليات نظرية معتمدة)، ثم قام باستخدام اختبار توكي للمقارنة بين متوسطات المجموعات الأربعة، ويوضح جدول (٢٠) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٢٠) نتائج اختبار توكي للمقارنة بين متوسطات المجموعات الأربعة

على مقياس استراتيجيات التقويم البديل

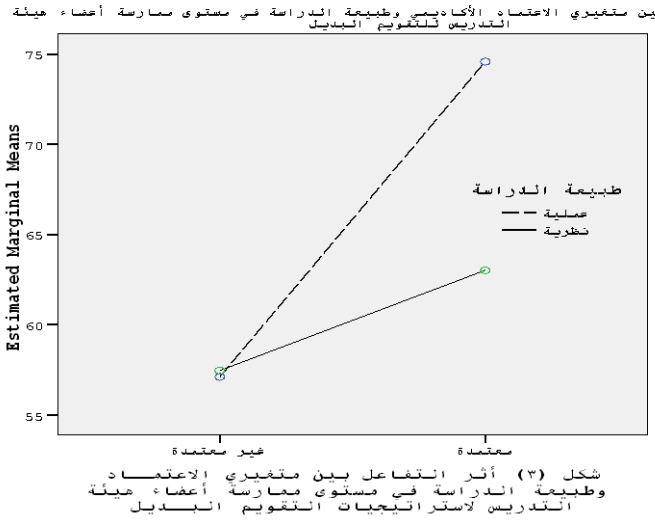
المجموعة	كليات عملية غير معتمدة	كليات عملية معتمدة	كليات نظرية غير معتمدة	كليات نظرية معتمدة
كليات عملية غير معتمدة	–			
كليات عملية معتمدة	١٧.٤٦*	–		
كليات نظرية غير معتمدة	٠.٣٥	-١٧.١١*	–	
كليات نظرية معتمدة	٥.٩٠*	-١١.٥٦*	٥.٥٥*	–

(*) الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢٠) (مصفوفة الفروق بين متوسطات المجموعات الأربعة) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات المجموعات الأربعة، وأن السبب في ذلك يرجع إلى التفاعل بين الاعتماد وطبيعة الدراسة، حيث يختلف أثر طبيعة الدراسة بالكلية في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل باختلاف الاعتماد الأكاديمي (الكلية غير معتمدة – الكلية معتمدة)، فنلاحظ وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجة ممارسة أعضاء هيئة تدريس الكليات العملية المعتمدة والكليات العملية غير المعتمدة لاستراتيجيات التقويم البديل لصالح أعضاء هيئة تدريس الكليات العملية المعتمدة على الرغم من أن طبيعة الدراسة في المجموعتين واحدة فكلتيهما كليات عملية، كما نلاحظ وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجة ممارسة أعضاء هيئة تدريس الكليات النظرية المعتمدة والكليات النظرية غير المعتمدة لاستراتيجيات التقويم البديل لصالح أعضاء هيئة تدريس الكليات النظرية المعتمدة على الرغم من أن طبيعة الدراسة في المجموعتين واحدة فكلتيهما كليات نظرية.

كما نلاحظ عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجة ممارسة أعضاء هيئة تدريس الكليات العملية غير المعتمدة والكليات النظرية غير المعتمدة على الرغم من أن طبيعة الدراسة في المجموعتين مختلفة فإحداهما كليات عملية والأخرى كليات نظرية، وعلى الرغم أيضًا من وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجة ممارسة أعضاء هيئة تدريس الكليات العملية بصفة عامة والكليات النظرية بصفة عامة لصالح أعضاء هيئة تدريس الكليات العملية كما في النتائج السابقة بجدول (١٩).

ومن خلال النتائج بجدول (١٩) نلاحظ أن الفروق في مستوى ممارسة استراتيجيات التقويم البديل من قِبَل أعضاء هيئة التدريس كانت لصالح أعضاء هيئة تدريس الكليات العملية المعتمدة مقابل نظرائهم بكل من: الكليات العملية غير المعتمدة، والكليات النظرية المعتمدة، والكليات النظرية غير المعتمدة، ويوضح ذلك بوضوح شكل (٣) التالي:



شكل (٣) أثر التفاعل بين متغيري الاعتماد وطبيعة الدراسة في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل

وبناءً على هذه النتائج فإن إجابة التساؤل الثاني هي: نعم، يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: الاعتماد (كلية معتمدة– كلية غير معتمدة)، وطبيعة الدراسة (كلية عملية– كلية نظرية) والتفاعل بينهما في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل.

التساؤل الثالث للبحث: ما هي السبل والمقترحات التي يُمكن الأخذ بها لتحسين ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث يمكن اقتراح مجموعة من السبل، كما يلي:

١. تفعيل دور وحدات القياس والتقويم بكليات الجامعة في توعية أعضاء هيئة التدريس بالتقويم التربوي البديل: مفهومه، واستراتيجياته، وأدواته، وأسسه، وخصائصه، وأهميته.

٢. إعادة النظر في برامج التدريب بمراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وتنظيم الدورات التدريبية وفقًا لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس، والتركيز على تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم البديل.

٣. إسناد مهام التدريب والتدريس في البرامج التدريبية الخاصة بمجال التقويم بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا إلى المتخصصين في مجال علم النفس التربوي بعامة والقياس والتقويم بخاصة؛ حتى تؤتي هذه الدورات ثمارها المرجوة.

٤. إشراك الطلاب في وضع المعايير الخاصة بعملية التقويم، وتوعيتهم وتدريبهم على أساليب التقويم الذاتي، وتقويم الأقران.

٥. حل مشكلة الكثافة الطلابية بالقاعات الدراسة عن طريق التوسع في إنشاء المباني الدراسية.

٦. تطوير المقررات الدراسية وربطها بالواقع، والاهتمام بالجانب العملي التطبيقي جنبًا إلى جنب مع الجانب النظري، حتى يتثنى لأعضاء هيئة التدريس قياس قدرة الطالب على توظيف المعلومات والمهارات المكتسبة من خلال إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، فالطالب يتعلم ما يمارسه أو ما يعمله، وينسى ما لم يعمله.

٧. إعداد دليل إرشادي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة يتضمن توصيفًا كاملًا لاستراتيجيات وأساليب التقويم البديل وكيفية تطبيقها؛ للإفادة منه كمرجع أساسي لأعضاء هيئة التدريس.

٨. توفير المتطلبات الإدارية والتنظيمية اللازمة لتطبيق استراتيجيات التقويم التربوي البديل.

٩. وضع حوافز تشجيعية مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس المطبقين لاستراتيجيات التقويم البديل.

١٠. إتاحة الفرصة للطلاب لتصحيح أعمالهم وفقًا لمحكات واضحة ومحددة يشارك الطلاب في تحديدها.

١١. عقد لقاءات دورية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب بعيدًا عن وقت المحاضرات للتعرف على مدى تقدمهم الأكاديمي والصعوبات التي تواجههم وسبل علاجها، وتقديم التغذية الراجعة الفورية لهم، وذلك من خلال تفعيل ساعات الإرشاد الأكاديمي أو الساعات المكتبية الممتلئة بها جداول أعضاء هيئة التدريس.

١٢. إدراج مقرر القياس والتقويم ضمن المقررات الدراسية بالبرامج الدراسية المختلفة بمختلف كليات الجامعة غير التربوية، بحيث يتضمن كل ما يخص أساليب التقويم، وكيفية تنفيذها، وأن يكون القائمين على تدريسه أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي بكليات التربية.

١٣. عقد ندوات ولقاءات توعية عن طريق مركز القياس والتقويم بالجامعة لتوعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بأهمية ودور التقويم البديل في رفع المستوى التعليمي.

١٤. تشجيع جميع كليات الجامعة على السعي قُدمًا نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وتوفير كافة السبل اللازمة لهم للحصول عليه من قبل إدارة الجامعة؛ لأنه كما ذكرنا سابقًا بأن الاعتماد يغير من ثقافة جميع المنتسبين للمؤسسة، ويوجد حالة من الالتزام والتفاني والإخلاص في العمل لتحقيق مؤشرات جميع معايير الاعتماد والتي منها التدريس والتعلم الذي يؤكد ضرورة التنوع في استراتيجيات التقويم واستخدام استراتيجيات تقويم تضمن عدالة عملية التقويم، وهو ما يوفره التقويم البديل.

١٥. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء مسابقات ومناظرات علمية بين الطلاب، على أن يتم تخصيص جوائز للطلاب الفائزين.

١٦. عدم اقتصار أعضاء هيئة التدريس على طريقة الإلقاء والمحاضرة في التدريس، واستخدامهم لاستراتيجيات تدريس حديثة متنوعة تجمع بين النظرية والتطبيق، وتتماشى مع ما يمتلكه الطلاب من قدرات، بحيث تُدعم هذه الاستراتيجيات من ألأداء العملي للطالب كلعب الأدوار، وحل المشكلات، وتنفيذ المشاريع، وإجراء التجارب.

١٧. تشجيع أعضاء هيئة التدريس الإنتاج والعمل الابتكاري لدى الطلاب، والتركيز على مهارات التفكير العليا.

١٨. الابتعاد عن الحشو في محتوى المقررات الدراسية والتركيز فقط على ما يفيد الطالب في حياته المهنية، بحيث يسمح وقت المحاضرة لعضو هيئة التدريس بتطبيق استراتيجيات التقويم البديل، والجمع بين العرض النظري والتطبيق العملي للمعارف والمهارات المكتسبة من قِبَل الطلاب.

١٩. حث أعضاء هيئة التدريس على التقويم المستمر للطلاب خلال المحاضرات، وبعد الانتهاء من كل فصل دراسي، وفي نهاية كل شهر، فالتقويم عملية مستمرة.

٢٠. الأخذ بنظام الجودة في قبول الطلاب بالكليات والذي يتطلب تطبيق عدة معايير منها إجراء اختبارات لقبول الطلاب وعدم الاقتصار على مجموع درجات الثانوية العامة، الأمر الذي بدوره سيؤدي إلى: تجويد المدخل، وتقليل الأعداد، والاهتمام بالكيف لا الكم، وإتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس باستخدام استراتيجيات التقويم البديل.

٢١. أن يكون التدريس في جميع البرامج الدراسية بجميع كليات الجامعة بنظام الساعات المعتمدة، مع التطبيق والتنفيذ الصحيح من قبل أعضاء هيئة التدريس لهذا النظام.

٢٢. إتاحة الفرصة للطلاب للحوار والمناقشة وإبداء الرأي بحرية حول: عضو هيئة التدريس، وموضوعات المقررات الدراسية، وعملية التقويم.

٢٣. تشجيع أعضاء هيئة التدريس للتعاون والعمل الجماعي بين الطلاب، الذي يسمح لهم بتبادل المعرفة، والحصول على تغذية راجعة من بعضهم بعض.

٢٤. تدريب الطلاب على أداء الاختبارات الإلكترونية التي تسمح لهم بالتقويم الذاتي والحصول على تغذية راجعة فورية.

البحوث المقترحة:

١- دراسة أثر استراتيجيات التقويم البديل في الدافعية الذاتية للتعلم.

٢- دراسة أثر التفاعل بين الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التقويم البديل في تنمية الدافع للإنجاز لدى الطلاب.

٣- دراسة فعالية استخدام التقويم البديل للطلاب المعلمين بكليات التربية على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

مراجع البحث:

. إبراهيم سليمان الشقيرات. (٢٠١٤). فاعلية المعلمين في استخدام التقويم البديل في مدارس مديريات التربية والتعليم لإقليم جنوب الأردن. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية – جامعة أم درمان الإسلامية.

. إبراهيم محمد عبد الله. (٢٠١٢). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢٩ (٢)، ١٧١-٢٠٢.

. أحمد عفت مصطفى، السيد محمود العراقي، أحمد سالم الثقفي. (٢٠١٢). تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢٧ (٢)، ٤٧-٩٠.

. أشرف عطية فؤاد. (٢٠١٦). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

. الفريق الوطني للتقويم. (٢٠٠٤). *استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)*. المملكة الأردنية الهاشمية: وزارة التربية والتعليم، إدارة الامتحانات والاختبارات، مديرية الاختبارات، قسم القياس والتقويم.

. أمحمد بوزيان تغيزة (٢٠١٢): *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي "مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL*. الأردن "عمان": دار المسيرة.

. تحرير محمد إبراهيم. (٢٠١٥). مدى الاتساق بين تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث الدولية حول استراتيجيات التقويم البديل وأدواته وممارستهم لها والتصورات المقترحة لتوظيفها. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن.

. جعفر محمود الموسى. (٢٠١٦). واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ٦٤ (٤)، ٣٣-٨١

. حجاج غانم أحمد. (٢٠٠٧). المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوي الشامل في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ذوي المعارف الكافية عن هذا الأسلوب وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الاسمية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس – كلية التربية جامعة المنيا، ٢١ (١)، ١-٧٣.

. حسن محمد آل مساعد. (٢٠١٢). التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "تجربة مطبقة". *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٣١، ٢–٤٢.

– حصة محمد الاصقة، عدنان سالم الدولات. (٢٠١٦). درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٣ (١)، ٣٧–٤٨.

. حمده محمد سعود. (٢٠١٤). درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة اليرموك بالأردن.

. حميد محمود كطب. (٢٠٠٥). أهمية كل من تقييم التلميذ والمعلم والمنهج والمدرسة في تطوير البرامج التربوية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٤٣، ١٩٠–٢٠٥.

. خالد رشاد سعد. (٢٠١٥). أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية بنابلس بفلسطين.

. خالد محمود محمد. (٢٠٠٥). *التقويم التراكمي الشامل: البرتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا*. القاهرة: عالم الكتب.

. ديما علي فارس. (٢٠١٤). مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين. *رسالة ماجستير غير منشورة*، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية بالأردن.

. ديو بولد ب فان دالين. (١٩٩٧). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (محمد نبيل نوفل، سلمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غبريال، مترجمون). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (تاريخ النشر الأصلي ١٩٦٢).

. رجاء محمود أبو علام. (٢٠٠٦). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. ط ٢. القاهرة: دار النشر للجامعات.

. رشدي فام منصور. (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٧ (١٦)، ٥٧–٧٥.

. زكريا أحمد الشربيني. (٢٠٠٧). *الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

. سعيد عبد الله لافي. (٢٠١٢). *أساليب التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

. شادي عبد الحافظ عبد الحافظ. (٢٠١٣). أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

. صبحي سعيد الحارثي. (٢٠١٥). أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء. المجلة التربوية الصادرة عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، ٢٩ (١١٤)، ٣٥٥-٤١٣.

. صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٦). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

. صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٩). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

. عادي كريم عادي. (٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣٨ (٣)، ٤١٥-٤٦٣.

. عبد المُنعم أحمد الدردير. (٢٠٠٦). *الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.

. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب. (٢٠١٣). التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة نموذجًا. *بحوث المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية التربية جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة تحت عنوان: رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة*، الفترة من ٢٠-٢١ فبراير، ١٠٧٣-١١٠٧.

. علي عبد العظيم سلام. (٢٠١٥). التقويم البديل: مدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداده. *بحوث المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس تحت عنوان: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز*، ٩١-١١٩.

. علي محمد زكري. (٢٠١٥). مدى توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران. *مجلة الخدمة النفسية لكلية الآداب بجامعة عين شمس*، ٨ (١)، ٣٢١-٣٦٤.

. علي محمد زكري، عبد المنعم أحمد حسين. (٢٠١٤). درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، ٣٧، ١-٥٢

. فريال محمد عثمان، عودة عبد الجواد أبو سنينة. (٢٠١١). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، ٢٤، ٢٢٩-٢٦٦.

. فؤاد أبو حطب، وآمال صادق. (١٩٩٦). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

. فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان، آمال صادق. (١٩٨٦). *التقويم النفسي*. ط ٣. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

. كوثر عبود الحراحشة. (٢٠١٦). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات الصادرة عن عمادة البحث العلمي بجامعة آل البيت*، ٢٢ (٤)، ٣٣٥-٣٧٢.

. مجدي إبراهيم إسماعيل. (٢٠١١). أثر التقويم بالبورتفوليو على تنمية المهارات العملية وخفض قلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي. *مجلة كلية التربية بالسويس*، ١ (٤)، ١-٥٤.

. محمد أحمد عيسى. (٢٠١١). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٧٦ (٢)، ٣٣٢-٣٨٠.

. محمد سعد إبراهيم. (٢٠٠٤). فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *بحوث المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية ببنها بالتعاون مع الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات تحت عنوان: رياضيات التعليم العام فى مجتمع المعرفة*، ١٧٧-٢٤٤.

. محمد علي طاهر. (٢٠١٧). واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٨، ٤٠٣-٤٢٢.

. محمد موسى نصر الله. (٢٠١٨). واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس.

. محمد يوسف أحمد. (٢٠١٧). التقويم التربوي البديل ودورهُ في تنمية كفايات الطالب/المعلم بكليات التربية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث بالمركز القومي للبحوث بغزة (مجلة العلوم التربوية والنفسية)*، ١ (١)، ٦٨-٨٥.

. مهند حسن أحمد. (٢٠١٥). أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

. نداء حسن حسين. (٢٠١٠). أثر استخدام أساليب التقويم البديل (ملف إنجاز الطالب) في دافعية وتحصيل طلبة الصف الثالث في مرحلة التعليم الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية بالأردن.

. نزيه سليمان بني خالد. (٢٠١٨). مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت بالأردن.

. هيام مصطفى عبد الله. (٢٠١٥). استخدام البورتفوليو كإستراتيجية للتقويم البديل في تنمية كل من التفكير التأملي وأداء طلاب المرحلة الجامعية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٦٠، ١٧٩-٢٣٢.

. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. (٢٠١٨). إعادة تنظيم التقويم التربوي الشامل المطبق على الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على الصفوف من الثاني الابتدائي وحتى السادس الابتدائي "قرار وزاري رقم ٣٦٠". *الوقائع المصرية*، ٢٣٧، ٦-٧.

. وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٣). *التقويم الصفي الواقعي*. المملكة العربية السعودية: مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (تطوير).

. يحي عبد الخالق يوسف. (٢٠١٨). المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣ (٢)، ٢٩٢-٣١٦.

. يسرى زكي عبود. (٢٠١٦). التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم أداء الطلاب. *بحوث المؤتمر الدولي لكلية التربية بجامعة الملك خالد تحت عنوان: المعلم وعصر المعرفة الفرص والتحديات وتحت شعار: معلم متجدد لعالم متغير*، فندق قصر أبها بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، الفترة من ٢٩-٣٠ نوفمبر، ١٨٠٣-١٨٣٨.

- Adams, T.L. & Hsu, J. Y. (1998). Classroom assessments: teachers' conceptions and practices in mathematics. *School Science and Mathematics*, 98 (4), 174-180.

-Agustina, R. (2011). Portfolio as an alternative assessment in language testing. *Eksplanasi*, 6 (1), 1-6.

- Andrade, H., Wang, X., Du. Y. & Akawi, R.L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and SelfEfficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 287-302.

- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York:The Guilford Press.

- Eshun, B. A. & Abledu, G. K. (2001). The effect of alternative assessment on the attitudes and achievement in mathematics of female pre-service teachers in Ghana. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Science*, 1, 21-30.

- Ghaicha, A. & Omarkaly, E. (2018). Alternative Assessment in the Moroccan EFL Classrooms Teachers' Conceptions and Practices. *Higher Education of Social Science*, 14 (1), 56-68.

- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and curriculum Development.

- Hurley, A.E., Scandura, T.A., Schriesheim, C.A., Brannick, M.T., Seers, A., Vandenberg, R.J., & Williams, L.J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational behavior*, 18, 667-683.

- Jackson, D.L., Gillaspy, J.A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting Practices in Confirmatory Factor Analysis: An Overview and Some Recommendations. *Psychological Methods*, 14 (1), 6-23.

- Jonsson, A., Baartman, L.K & Lennung, S.A. (2009). Estimating the quality of performance assessments: The case of an 'interactive examination' for teacher competencies. *Learning Environments Research*, 12 (3), 225-241.

- Kamen, M. (1996). A Teacher's Implementation of Authentic Assessment in an Elementary Science Classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (8), 859-877.

- Kellaghan, T. & Greaney, V. (2001). *Using assessment in improve the quality of education*. Paris "UNESCO": International Institute for Educational Planning.

- Kerka, S. (1995). Techniques for Authentic Assessment Practice Application Brief. *ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Center on Education and Training for Employment*, College of Education, The Ohio State University.

- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for leaning and assessment: processes and principles*. Canada: RoutiedgeFalmer.

- Maclellan, E. (2004). Authenticity in assessment tasks: a heuristic exploration of academics' perceptions. *Higher Education Research and Development*, 23 (1).19-33.

- Margulies, B.J. & Ghent, C.A. (2005). Alternative Assessment Strategy and Its Impact on Student Comprehension in an Undergraduate Microbiology Course. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 6, 3-7.

- 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.

- Mueller, J. (2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1 (1), 1-7. Retrieved June 19, 2018, from http://jolt.merlot.org/documents/vol1_no1_mueller_001.pdf

- Sanders,S., McIntosh, D.E., Dunham, M., Rothlisberg, B.A., & Finch, H. (2007). Joint confirmatory factor analysis of the differential ability scales and the Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities–Third Edition. *Psychology in the Schools*, 44 (2), 119-138.

- Schreiber, J.B., Stage, F.K., King, J., Nora, A., & Barlow, E.A. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-337.

-Svinicki. M.D. (2005). Authentic assessment: testing in reality. *New Directions for Teaching and Learning*, 100, 23-29.

- Tigelaar, D., Dolmans, D., Grave, W., Wolfhagen, I. & Vleuten, C. (2006). Participants' opinions on the usefulness of a teaching portfolio. *Medical Education*, 40 (4), 371-378.

- VU,T.T. & Dall, G. (2014). Authentic Assessment for Student Learning: An ontological conceptualization. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (7), 778-791.

- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Wikstrom, N. (2007). *Alternative assessment in primary years of international baccalaureate education*. The Stockholm Institute of education, Thesis 15 ECTS. Retrieved June 19, 2018, from http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199424/FULLTEXT01.pdf