Hebron University Research Journal (B)
Vol.(16), No.(2), pp.(1-38), 2021

H.U.R.J. is available online at
http://www.hebron.edu/journal

# درجة استخدام مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم

**مروان وليد المصري، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة**

**رنده عيد شرير، كلية التربية، جامعة الأقصى**

**marwan8000@hotmail.com**

**تاريخ استلام البحث: 2018/10/8 ، تاريخ قبول البحث: 2019/3/10**

**الملخص:**

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقدير مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لاستخدامهم إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تُعْزَى للمتغيّرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت العينة من (68) مشرفاً ومشرفة، طُبِّقت عليهم استبانة مكونة من (66) فقرة موزعة على (6) مجالات، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير الكلية لاستخدام مشرفي التربية العملية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.16)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى إلى متغيّري (الجنس، وسنوات الخدمة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح المشرفين الذين يحملون درجة البكالوريوس، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد دليل إرشادي لمشرفي التربية العملية يتضمن توصيفاً كاملاً لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

**الكلمات المفتاحية:** المشرف التربوي – التربية العملية – التقويم البديل – جامعة الأقصى.

# The degree of using alternative assessment strategies and tools by the practical education supervisors in Al-Aqsa University from their point of view

**Marwan Almasry, Randa Sharer**

marwan8000@hotmail.com

**Received: 8/10/2018- Accepted: 10/3/2019**

**Abstract:**

The study aimed at identifying the degree of using alternative assessment strategies of the practical education supervisiors in Al Aqsa University from thier pointview and to determine whether there are statistically significant differences within the average estimates of the sample members attributed to variables (gender, qualification, years of service). The study was based on the descriptive/ analytical approach. The sample consisted of (68) male and female superviseors, who were asked to fill in a questionnaire consisting of (66) items distributed on (6) axes. The study found that the degree of using alternative assessment strategies is medium with mean of (2.16). The results also showed no statistically significant differences between the average estimates of sample members attributed to (gender, years of service) variables. But showed the existence of differences of statistical significance due to the variable of scientific qualification in favor of supervisors who hold a bachelor's degree. The study recommended the necessity of preparing a guide for practical education supervisors that includes a complete description of alternative assessment strategies and tools.

**Keywords:** Educational Supervisor - Practical Education - Alternative Assessment - Al-Aqsa University.

**المقدمة :**

في ظل تطورات الحياة العصرية وتعقيداتها باتت العملية التعليميّة تمثل منظومة بالغة التعقيد، تتكون من حلقات مترابطة ومتفاعلة ومكمله لبعضها البعض، كما أصبحت متعدّدة الجوانب والمسارات والتفاعلات، ومتشابكة الوظائف والمكونات والعلاقات، ومتنوعة المهام والأنشطة والعمليّات الهادفة في مجملها إلى إكساب الأفراد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من التكيّف مع ذاتهم، والتوافق مع تغيّرات

وتطوّرات وتعقيدات محيطهم، والعيش المنسجم مع مجتمعاتهم، والإسهام في تقدم هذه المجتمعات وتطورها.

ويمثل التقويم عنصراً أساسياً في العملية التعليميّة التعلمية، وهو عملية منهجية منظمة لجمع البيانات والمعلومات، التي يمكن من خلالها الحكم على مدى تقدم الطلبة نحو تحقيق النتاجات المنشودة ومدى فاعلية التعليم والتعلم، عمرو (Amr, 2014: 82)، ولكي تؤدي عملية التقويم وظيفتها الأساسية المتمثلة في الحكم على نتائج وآثار العملية التعليميّة التعلمية وإجراء التعديلات اللازمة؛ لتعظيم تلك النتائج والآثار من خلال تدعيم وتعزيز نقاط القوّة ورأب وإصلاح نقاط الضعف في العملية التعليميّة التعلمية، فإنه من الضروري التنويع في أساليب التقويم مع الاستفادة من مزايا كل منها بما يتلاءم مع طبيعة المقرر ونوعية الطلبة الدارسين، هذا علاوة على أنه يمكن المزاوجة بين تلك الأساليب وتطوير أساليب جديدة بحيث يعطى لكل منها وزن في الدرجة النهائية لتقدير الطالب، سكر (Soker, 2004: 491).

وتؤكد الدِّراسات على أن التوجه الجديد عالمياً لكثير من الأنظمة التعليميّة اقتضى من المعلّمين تحولاً جذرياً في نظرتهم لعملية تقويم نتائج تعلم الطلبة وتعليمهم، التي كانت تعنى فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات لم تعد تتلاءم مع متطلبات هذا العصر، بكل ما يميزه من انفجار معرفي وتكنولوجي، لذا أصبح المعلّم وفقاً لهذا التوجه الجديد، مطالباً باستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم جديدة تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات معرفية، وتهتم بعمليات التفكير، وخاصة عمليات التفكير العليا، عرفت باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، إبراهيم (Ibrahim, 2017: 79).

ويجمع التقويم البديل بين الأداء والأصالة، ويقدم طرقاً وإستراتيجيات جديدة؛ لتحفيز المتعلّمين على اكتشاف قدراتهم وامكاناتهم وتوظيفها على أكمل وجه، إلى جانب أنه يساعد المعلّمين في التعرف إلى جوانب الضعف والقوّة لدى المتعلّمين في مواقف مختلفة، نسب (Nasab, 2015: 169)، وقد أكدت دراسة ليتينا (Letina, 2015) على أن التقويم البديل يهدف إلى تنمية مهارات التفكير والتحليل لدى الطلبة، وزيادة قدرتهم على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وتعميق فهمهم للعلاقات بين المفاهيم، بالإضافة إلى تحفيزهم لتحمل مسئولية تعلمهم، ليتينا (Letina, 2015: 141)، كما أكدت دراسة الصادقي وخنبي (Sadeghi and Khonbi, 2015) على أن التقويم البديل يعطي صورة أكثر دقة لإنجازات الطلبة ودرجة تمكنهم، الصادقي وخنبي (Sadeg and Khonbi, 2015: 643).

وكون عملية تقويم أداء الطالب تمثل إحدى المكونات الرئيسة لمنظومة التعليم الجامعي، وهذه العملية تتميز بالتعقد، والصعوبة، نظراً لأنها تؤدي دوراً مهماً في تحديد المستوى الأكاديمي للطالب، ومن ثم التأثير على مستقبله المهني، فإن عملية التقويم تعتبر واحدة من أصعب الأدوار والمسئوليات التي يناط بها عضو هيئة التدريس، لذلك يجب أن يتم إعداده وتدريبه للقيام بمهام هذا الدور، ومن أنواع التقويم التي يجب أن يُعد لها عضو هيئة التدريس في عصر المعرفة، ويتدرب عليها التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم التجميعي، والتقويم البعدي، والتقويم الذاتي، والتقويم البديل، وأن يعي التنوع في أدوات التقويم ووسائله وكيفية استخدامها في المواقف الملائمة لها، الشخيبي (Shikhibi, 2003: 266-267)

ونظراً لما يحتله المعلّم من مكانة مميزة؛ باعتباره الركن الأساسي من أركان المنظومة التعليميّة، تصبح عملية إعداده ملحة، ومواكبة التطورات في عملية الإعداد أكثر إلحاحاً لتزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة له في حياته المهنية، وبما أن كليات التربية تقوم بالدور الأساس في إعداد المعلّمين، أصبح لزاماً عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمرة لبرامجها، وأن تعمل على ضمان جودة عملية الإعداد للطلبة المعلّمين الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلاً، السر (Al-Sir, 2016: 561).

تعتبر التربية العملية تعتبر العمود الفقري لبرامج كليات التربية، فهي التطبيق العملي لما اكتسبه الطالب من خبرات في محاضرات المساقات التربوية المختلفة، كما أن لها فوائد قيمة أخرى، فهي تكسب المتدرب خبرات واقعية في مجال مهنته، الأغا وعبد المنعم (Al- agha and Abdel Moneim, 1997: 27)، ويعد مشرف التربية العملية معلّم الطالب المعلّم، حيث يقوم بتوجيهه ومتابعته، إضافة إلى التنسيق مع المعلّم المتعاون ومدير المدرسة التي يتم تدريب الطالب المعلّم فيها لتحقيق الأهداف المنشودة، ولذلك يعتبر الإشراف التربوي أحد الأركان الرئيسة الضابط للعملية التعليميّة التعليمة، حيث يتابع العملية في الميدان، فيقومها تقويماً تطويرياً شاملاً لجميع عناصرها وأركانها.

وتعد كفايات التقويم أحد الكفايات الأساسية للمشرف التربوي، وتشمل مهارات تقويم المشرف لعمله، فضلاً عن المعلّمين وجوانب العملية التربوية المختلفة، وكذلك إكساب المعلّمين مهارة التقويم بأنواعه المختلفة، ومهارة توظيف نتائج التقويم، لتطوير العمل، السعدية (Al-Saadi, 2014: 388)، وقد أكدت دراسة كويمبرا (Coimbra, 2013) على أن الإشراف مهمة تنظيمية ذو طبيعة إجرائية، يسعى لتحسين الأداء وتعزيز النمو المهني بما يساعد على تعزيز عمليتي التعليم والتعلم، والتقويم مهمة حيوية تساعد على تشخيص المشكلات وتحديد جوانب الضعف لمعالجتها وجوانب القوّة لتدعيمها، والكشف عن مدى تحقق الأهداف، وفي ضوء نتائج التقويم يتم اتخاذ القرار المناسب، كويمبرا (Coimbra, 2013: 65)، وبالتالي فإن العلاقة بين الإشراف والتقويم هي علاقة تكاملية مترابطة، فوظيفة الإشراف تحسين العملية التعليميّة التعلمية وتطويرها، وزيادة قدرتها على تحقيق أهدافها المنشودة، والتقويم يعتبر عملية تشخيصية علاجية وقائية هدفها التحسين والتطوير.

ولقد اهتمت كثيرٌ من الدِّراسات بموضوع التقويم البديل على اعتبار أنه يراعي التوجهات الحديثة للتقويم، ويستخدم الطرق الكمية والكيفية، ويمثل تقويماً واقعياً للأداء، فدراسة كاليسكان وكاسيكسيCaliskan and (Kasikci, 2010) هدفت التعرف إلى درجة استخدام معلمي الدِّراسات الاجتماعية بالمدارس الابتدائية التركية لأدوات التقويم التقليدية والبديلة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (241) معلماً ومعلمة، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن غالبية المعلّمين يستخدمون أساليب التقويم التقليدية وقليل منهم يستخدم أساليب التقويم البديل وأدواته، وحاولت دراسة الصادقي وخنبي Sadeghi and (Khonbi, 2015) التعرف إلى أثر نوع التقويم على التحصيل الدراسي لطلبة الجامعات الإيرانية واتجاهات الطلبة نحو التقويم البديل، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (82) طالباً وطالبة، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، وقد توصلت إلى وجود أثر إيجابي للتقويم البديل

على التحصيل الأكاديمي بشكل عام، وسعت دراسة ليتينا (Letina, 2015) التعرف إلى درجة استخدام معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية بالمدارس الابتدائية في منطقة زغرب الكرواتية للتقويم التقليدي والتقويم البديل، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (160) معلماً ومعلمة، طُبِّقَتْ عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن المعلّمين يستخدمون التقويم البديل والتقليدي، وأن المعلّمين يدركون فوائد استخدام التقويم البديل، ومع ذلك يستخدمون التقويم التقليدي أكثر، وعمدَت دراسة نسب (Nasab,2015) إلى المقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم البديل، واستخدمت المنهج الوصفي لمراجعة الأدبيات، وقد توصلت إلى أن التقويم البديل هو تقويم مستمر بطبيعته، وينسجم مع مبادئ علم النفس المعرفي، ويسمح بالتفاعل الايجابي بين المعلّم والمتعلم، كما هدفت دراسة الحراحشة (Al-Harahsheh, 2016) التعرف إلى واقع استخدام معلمي العلوم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا بمدارس مديرية لواء قصبة المفرق الأردنية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (146) معلماً ومعلمة، طُبِّقَتْ عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن درجة استخدام المعلّمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته متوسطة، وحاولت دراسة إبراهيم (Ibrahim, 2017) التعرف إلى درجة استخدام المعلّمين بمحافظة سوهاج المصرية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (324) معلّماً ومعلمة، طُبِّقَتْ عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن درجة استخدام المعلّمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته متوسطة، وسعت دراسة السنوسي Al-Senousi, (2017) التعرف إلى إمكانية تطوير الأسلوب المستخدم في عملية الإعداد والتدريب للطالب المعلّم في كليات التربية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (150) أستاذاً بكليات التربية في السودان والسعودية، طُبِّقَتْ عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن التقويم البديل له درجة عالية من الموافقة والقبول كأساس لعملية إعداد الطالب المعلّم، وهدفت دراسة المشيخي والرياشي Al-Meshaqi and Al-Riyashi, 2018) التعرف إلى درجة استخدام معلمي الدِّراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (26) معلماً، طُبِّقَتْ عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن درجة استخدام المعلّمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته كبيرة.

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة من حيث المنهج والأداة مثل: دراسة إبراهيم Ibrahim, (2017)، ودراسة السنوسي (Al-Senousi, 2017)، وتختلف عن جميع الدِّراسات السابقة وتتمايز في انفرادها بالتركيز على التعرف إلى درجة تقدير مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لاستخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تُعْزَى للمتغيّرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدِّراسات السابقة، رغم الاختلاف عنها، في بناء فكرة الدراسة، وفي تدعيم إطارها النظري، وتحديد منهجها، كما استفادت من تحليلاتها ونتائجها.

**مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**

بدأت جامعة الأقصى عام 1955م كمعهد للمعلّمين تحت إدارة الحكومة المصرية، وكان الهدف آنذاك هو إعداد المعلّمين وتأهيلهم، ومنذ عام 1991م تطور المعهد إلى كلية عرفت بكلية التربية الحكومية، ومنذ ذلك الحين أخذت الكلية تتنامى شيئاً فشيئاً في خططها التعليميّة، وأقسامها العلمية، وأساتذتها وطلابها، العاجز (Ajez, 2005: 242)، وقد تم اعتمادها كجامعة مع بداية العام الجامعي 2002/2001م كأول كلية جامعية متخصصة لإعداد المعلّم في غزة، وبالرغم من حداثتها فإن جامعة الأقصى تعتبر منظومة مجتمعية متكاملة ضمن النسق المجتمعي العام في فلسطين، ولها رسالة تسعى لتأديتها، وأهداف تنشد تحقيقها في إطار مساهمتها في تطوير وتنمية المجتمع الفلسطيني، سكر (Soker, 2006: 237-238).

وقد تأسس قسم الإشراف التربوي بالجامعة في العام 1993م، ليقوم بالإشراف الكامل على برامج التدريب الميداني لجميع تخصصات كلية التربية، وقد وضعت الجامعة مجموعة معايير وضوابط للعمل في قسم الاشراف التربوي، وحددت مهام المشرف التربوي في برنامج التربية العملية، ومسئوليات الطالب المعلّم، ومراحل التدريب العملي، وإجراءات التسجيل للتدريب العملي وشروطه، وتوزيع علامات الطالب، إلى جانب تنظيم عدة لقاءات إرشادية وورش عمل لتطوير العمل بقسم الإشراف التربوي وتطوير أداء المشرفين التربويين، جامعة الأقصى (Al-Aqsa University, 2018: 1).

وبالرغم من الجهود التطويرية والتحسينات المنهجية التي بذلتها الجامعة منذ تأسيسها، إلا أن الدِّراسات تشير إلى وجود العديد من المشاكل التي تعاني منها الجامعة، وتشخص نواحي قصور في الأداء العام لتلك الجامعة، من أهمها:

1. مستوى أداء الجامعة بشكل عام متوسط ويميل قليلاً إلى الانخفاض، سكر (Soker, 2006: 265)، وهناك عدة عوامل أدت إلى ظهور بعض القصور في أداء الجامعة لرسالتها وتحقيقها لأهدافها، أهمها: تبعية الجامعة لوزارة التربية والتعليم العالي وتقييد عمل إدارتها، وما تبع ذلك من تقليدية كل من تخصصات الجامعة، وعمليتي التدريس والتقويم فيها، سكر (Soker, 2004: 481).
2. القصور الواضح في برنامج الإعداد التربوي للطلاب المعلّمين في جانبيه النظري والعملي، نشوان (Nashwan, 2006: 210)، حيث أن درجة مساهمة برنامج الإعداد في إكساب طلبة الرياضيات المعرفة والفهم والمهارات اللازمة لمعلّم الرياضيات في الجانبين التخصصي والتربوي متوسطة، السر (Al-Sir, 2016: 561)، ودرجة توافر المعايير التي يجب أن تتوافر في الجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلّم العلوم لكل من: المحتوى، والأنشطة والتقويم أيضاً متوسطة، أبو جحجوح (Abu Jahjouh, 2009: 219).
3. عملية التقويم في برنامج الإعداد التربوي بكلية التربية تحتل مستوى متوسط بشكل عام ويميل إلى الانخفاض، سكر وموسى (Soker and Moses, 2006: 670)، يضاف إلى ذلك قيام غالبية أعضاء هيئة التدريس باستخدام الامتحانات التقليدية كوسيلة لتقويم الطلبة، وقلما يخرج أعضاء هيئة التدريس عن نمطية التدريس والتقويم، سكر (Soker, 2004: 480).

4. هناك مشكلات عدة تواجه الإشراف التربوي، ويأتي في مقدمتها المشكلات المتعلقة بمدرسة التدريب، ويليها المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي، ثم المشكلات المتعلقة بالكلية، ومن ثم المشكلات المتعلقة بالطالب المعلّم، حمدان (Hamdan, 2004: 514).

وبناءً على ذلك تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في وجود جوانب ضعف وأوجه قصور في أداء الجامعة بعامة، وبرنامج الإشراف على التربية العملية خاصة، الأمر الذي يستوجب الدراسة والبحث وصولاً إلى مقترحات وتصورات للتحسين والتطوير، ولذلك سعت الدراسة للإجابة عن التساؤلين التاليين:

1. ما درجة تقدير مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لاستخدامهم إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لاستخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تُعْزَى للمتغيّرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

**فرضيات الدراسة**

اتساقاً مع مشكلة الدراسة وتساؤلها الثاني، تم صياغة ثلاث فرضيات، وذلك على النحو التالي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لاستخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تُعْزَى لمتغيّر الجنس (مشرف - مشرفة).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لاستخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تُعْزَى لمتغيّر المؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عليا).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لاستخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات - 10 سنوات فأكثر).

**أهداف الدراسة**

هدفت الدراسة :

1. التعرف إلى درجة تقدير مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لاستخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم.
2. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لاستخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تُعْزَى للمتغيّرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

**أهميَّة الدراسة**

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية والتطبيقية من خلال ما يلي:

1. تأتي مواكبة للتوجهات التربوية المعاصرة، والتي تدعو إلى الاهتمام بتحديث أساليب التقويم في برامج التربية العملية لمواكبة المتطلبات والتحديات الحالية والمستقبليّة، كما تأتي متزامنة مع بعض الجهود المبذولة من جانب وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتوحيد الرؤى وآليات العمل والاحتياجات التدريبية لتطبيق التقويم البديل الذي أقرته الوزارة منذ بداية العام الدراسي 2018/2017م بمدارس المرحلة الأساسية الدنيا، كما تأتي متزامنة مع قرار وزارة التربية والتعليم العالي بالاعتماد على التقويم النوعي (البديل/ المستمر) بديلاً عن الامتحانات المدرسية للصفوف من الأول حتى الرابع في المدارس كافةً ابتداءً من العام الدراسي 2018/2017م، وذلك استناداً إلى فلسفة المنهاج الجديد.
2. تأتي متزامنة مع جهود وزارة التربية والتعليم العالي وخطواتها العملية لتنفيذ برنامج مدارس التعلم الذكي، الذي تنوي الوزارة تطبيقه في عدة مدارس، للمساعدة في الخروج عن النمط التقليدي في التعليم والتعلم والتقويم، والاستناد إلى الممارسات الفضلى والخبرات المميزة الريادية في مجالي التعليم والتقويم، والاستغناء عن الامتحانات بشكلها التقليدي والاعتماد على التقويم البديل، كما تستهدف تقديم قراءة متبصرة لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، الأمر الذي قد يتيح فرصة مواتية للكشف عن صلاحية بطاقات التقويم المستخدمة في قسم الإشراف التربوي بجامعة الأقصى، وهو ما قد يترتب عليه إما الاطمئنان على حُسن المسير، أو اتخاذ القرار السليم بضرورات التَّغيير واتجاهاته.

**حدود الدراسة**

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** إستراتيجيات التقويم البديل "الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي"، وهي: (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية الورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، إستراتيجية مراجعة الذات)، وأدوات التقويم البديل، وهي: (سلالم التقدير، قوائم الشطب، سجلات وصف سير تعلم الطلاب، السجل القصصي).
- **الحدود البشرية:** مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى.
- **الحدود المكانية:** محافظات فلسطين الجنوبية وهي: (شمال غزة، غزة، وسط غزة "دير البلح"، خان يونس، رفح).
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجزء الميداني للدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي2017 - 2018م.

**التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة**

ترتكز الدراسة على المصطلحات التالية:

- **استراتيجيات التقويم البديل:** ويقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة أساليب متنوعة متعددة الأبعاد تشتمل على مهام أدائية واقعية تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه في مواقف حقيقية، وتتضمن معايير للحكم على الأداء، يشترك فيها المشرف والطالب المعلّم بما يضمن جودة العملية التعليميّة، وتضم خمس استراتيجيات وهي: (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية الورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، استراتيجية مراجعة الذات).
- **أدوات التقويم البديل:** ويقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة أدوات يستخدمها مشرف التربية العملية لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم، والحكم على مستوى التمكن المعرفي والمهاري لدى الطالب المعلّم في المهمات المطلوبة، ويتم تصميمها بالاستناد إلى منهجية واضحة وفقاً لاستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها وتشمل: (سلالم التقدير، قوائم الشطب، سجلات وصف سير تعلم الطلاب، السجل القصصي).
- **مشرفو التربية العملية:** وهم: من تسند إليهم مسئولية الإشراف على الطلبة المعلّمين في المدارس، وإرشادهم ومتابعة أدائهم التربوي والمهني وتقويمه خلال فترة التدريب المحددة التي تستمر فصلاً دراسياً كاملاً في الميدان الحقيقي، ويتعاونون مع جميع الأطراف ذوي الصلة لضمان تحقيق الأهداف المنشودة.
- **درجة الاستخدام:** وهي: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في ضوء استجابتهم على فقرات أداة الدراسة وفق سلم تقدير ثلاثي، وتحدد درجة الاستخدام، وتقاس لكل مجال أو فقرة احصائياً بمدى ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي.

**الخلفية النظرية للدراسة**

تتناول الدراسة في هذا الجزء مفهوم التقويم البديل وإستراتيجياته وأدواته، وذلك على النحو الآتي:

**أولاً: مفهوم التقويم البديل:**

تعقيباً على ما جاء به التقويم الحديث بأن الطالب هو محور العملية التعليميّة، والمعلّم هو المحرك لهذا المحور، فقد أطلق مفهوم التقويم البديل أو الواقعي ليعكس واقع أداء الطالب في مهمات وأنشطة مفيدة، وذات معنى وقريبة من المواقف الحياتية الواقعية، وتنويع المعلّم في تطبيق استراتيجيات التقويم للحكم على تحصيل الطالب، عواودة والمقابلة (Awawodah and Al-Magableh, 2016: 44)، وقد سمي بالتقويم البديل لاعتماده على عدة بدائل لتقويم المتعلّمين، الموسى (Al-mousa, 2016: 35)، ونظراً لحداثة مصطلح التقويم البديل تحفل الأدبيات والدِّراسات التربوية والتعليميّة بعدة مسميات ومفاهيم أخرى للتقويم البديل، ومنها: التقويم الواقعي، والتقويم الأصيل، والتقويم الحقيقي، والتقويم الطبيعي، والتقويم

الكيفي أو النوعي، والتقويم الوثائقي، والتقويم البنائي، والتقويم المتوازن، والتقويم السياقي، والتقويم المباشر، وغيرها، وأكثر هذه المصطلحات شيوعاً هو مصطلح التقويم البديل.

والغاية النهائية للتقويم البديل تتمثل في التوصل إلى معلومات حقيقية وصورة أكثر شمولاً عن الطلبة ومستوى معرفتهم وقدراتهم ومهاراتهم ومواقفهم التي تم تطويرها خلال عملية التدريس، ليتينا (Letina, 2015: 139)، ولذلك يعتمد التقويم البديل على إجراءات وتقنيات أصيلة، بالإضافة إلى المهمات الواقعية التي تعكس تعلم الطلبة وتزيد دافعيتهم للتعلم، ويمكن إظهار الأصالة في التقويم البديل من خلال اعتماده على دمج خمس استراتيجيات للتقويم مع بعضها، وتوافر مجموعة معايير للتقويم، والسياق الاجتماعي والواقعي الذي يحدث فيه التقويم، نسب (Nasab, 2015: 171-172).

يضاف إلى ذلك أن التقويم البديل يعزز تعلم الطلبة ويزيد استعداداتهم وقدراتهم على التعامل مع الواقع المتغيّر، فالأصالة ليست سمة للمهام، بل نوعية للعمليات التعليميّة التي تسمح بمشاركة الطلبة وتساعدهم على الاتقان، فو ودالابا (Vu and Dall'alba, 2014: 778)، وقد احتل مفهوم التقويم البديل مكانة مركزية في الدِّراسات التربوية المعاصرة، الأمر الذي عدد من اتجاهات ومقاربات دراسة هذا المفهوم، إلا أن تعدد تلك الدِّراسات لم يحل إشكالية الاتفاق على مفهوم شامل، حيث تشير الأدبيات إلى أن عدم وجود تعريف متفق عليه للتقويم البديل بالرغم من توافر الإحساس الضمني بما يشير إليه.

فقد عُرّف التقويم البديل بأنَّه: تقويم يهدف التعرف إلى مستوى تطبيق الطلبة للمعارف والمهارات في الحياة الواقعية، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة، كاليسكان وكاسيكسي (Caliskan and Kasikci, 2010: 4153)، وعُرّف أيضاً بأنَّه: اتجاه حديث في التقويم يعتمد على اشراك الطلبة في تنفيذ المهام والأنشطة في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع الحقيقي، بما يساعدهم على اكتساب الخبرات والاحتفاظ بالمعارف والمعلومات إلى أطول فترة ممكنة، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير العليا للطلبة من خلال أصالة وتنوع استراتيجياته وأدواته، نسب (Nasab, 2015: 171).

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن التقويم البديل هو تقويم متعدد الأبعاد، متشابك الأهداف، متصل الأساليب، ومتنوع الاستراتيجيات والأدوات، الأصيلة غير التقليدية، التي تتجاوز حدود التقويم الذي ألفه المعلّمين والطلبة على حدّ سواء، حيث يعتمد على مبدأ إتاحة الفرصة للطلبة لأداء مهام حقيقة في البيئة الواقعية بما يعكس معارفهم وخبراتهم، من خلال استراتيجياته وأدواته التي تشتمل على مهام أدائية واقعية أو أصيلة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه في مواقف حقيقية، وتتضمن معايير للحكم على الأداء، يشترك فيها المعلّم والطالب بما يضمن جودة العملية التعليميّة ومخرجاتها.

حيث ينطلق مفهوم التقويم البديل من ضرورة أن تركز العملية التعليميّة على تحقيق الإنجازات التعليميّة التي تتجاوز حدود الموضوعات المقررة، وتكون ابتكارية وقابلة للتطبيق، ليتينا (Letina, 2015: 140)، وللتقويم البديل هدفان، الأول يتمثل في تقويم عمليتي التعليم والتعلم، والثاني تعزيز عملية التعلم من خلال دمج المعارف والمهارات ومشاركة الطلبة في عملية التقويم، فو ودالابا (Vu and Dall'alba, 2014: 789).

وفي ضوء ما تم عرضه من تعريفات، وما تم التوصل إليه من ملاحظات، يمكن القول بأن التقويم البديل هو تقويم محكي المرجع، لا يتم فيه الحكم على أداء أو مستوى الطالب من خلال مقارنته مع الأداء أو المستوى العام للمجموعة التي ينتمي إليها ذلك الطالب، حيث يتجنب المقارنات بين الطلبة، ويعتمد على قياس أداء الطلبة وإنجازاتهم في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع، بالاعتماد على استراتيجيات وأدوات ترتبط بمعايير أو محكات لتحديد مستوى الأداء، وبالتالي فهو يساعد على تنمية مهارات متعددة لدى الطلبة، بالإضافة إلى إمكانية استخدامه عندما يكون الإتقان هدفاً في حد ذاته.

**ثانياً: استراتيجيات التقويم البديل:**

شهدت الأنظمة التربوية العالمية تطوراً شاملاً في مجال التقويم، إذ أصبح التقويم مكوناً أساسياً من مكونات التعلم، وظهرت بذلك إستراتيجيات تقويم وأدوات تتوافق مع هذا التحول عرفت بإستراتيجيات التقويم البديل، العياصرة (Al-Ayasrah, 2017: 267)، وتُعرّف استراتيجيات التقويم البديل "الواقعي" بأنَّها: الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها المعلّم للحكم على مدى تقدم الطالب من خلال قيامه بأنشطة متنوعة يوظف من خلالها الجوانب المعرفية، والمهارية في الحياة العملية الواقعية، عواودة والمقابلة (Awawodah and Al-Magableh, 2016: 48)، ويستنتج أن استراتيجيات التقويم البديل هي مجموعة أساليب متنوعة تستند إلى أفكار ومبادئ وأنشطة وعمليات منهجية للحكم على مدى تحقيق المتعلم للأهداف.

وقد أشارت العديد من الدِّراسات مثل دراسة الثوابية ومهيدات Al-Thawabiyah and Mehdiat, (2005)، ودراسة البشير وبرهم (Al-Basheer and Barham, 2012)، ودراسة عواودة والمقابلة (Awawodah and Al-Magableh, 2016)، ودراسة الأسمري (Asmari, 2017)، ودراسة المشيخي والرياشي (Al-Meshaqi and Al-Riyashi, 2018) إلى أن هناك خمس استراتيجيات للتقويم البديل يتطلب الاعتماد عليها لتقويم نتاجات التعلم الحقيقة للطلبة، وهي:

1. **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Assessment based-Performance**:

وهي إحدى استراتيجيات التقويم البديل التي تتطلب من الطلبة إظهار المهارات أو تطبيق المعارف في وضع عملي يرتبط بسياق الحياة الواقعية، ليتينا (Letina, 2015: 141)، حيث يُعرّف التقويم المعتمد على الأداء بأنَّه: قيام الطالب بمهام محددة تتطلب إبرازه لأدلة أو إثباتات تبرهن تحقيقه لمستوى تربوي معين، الصلوي (Al-Salawi, 2017: 407)، ويتطلب التقويم المعتمد على الأداء من الطالب أن يوضح ما تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، ومن الأمثلة على التقويم المعتمد على الأداء: أداء الأدوار، والمناقشة، وغيرها، الثوابية ومهيدات Al-Thawabiyah and Mehdiat, 2005: 20).

ويندرج تحت هذه الإستراتيجية أيضاً عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثالاً ملائماً لتطبيق هذه الاستراتيجية كالتقديم، والعرض التوضيحي، والمحاكاة، والمناظرة، وهذه الإستراتيجية بما تقدمه من تقويم

متكامل، تتيح للطالب أداء دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها، ومشاركة المعلّم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، فضلاً على إعطاء كل من المعلّم والمتعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة، وصولاً بهم إلى أعلى مستويات الجودة، مع احتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج والبراهين المنطقية، البشير وبرهم Al-Basheer and (Barham, 2012: 245).

**2. إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم Pencil and Paper:**

تركّز هذه الإستراتيجية على الاختبارات بأشكالها المتعددة للتعرف إلى مستوى تحصيل الطلبة من المعلومات التي سبق دراستها، عواودة والمقابلة (Awawodah and Al-Magableh, 2016: 45)، وتشمل الاختبارات ذات الإجابة المحددة أو الإجابة المفتوحة، مثل: الاختبارات المقالية، والاختبارات ذات الإجابة القصيرة، والاختبارات الموضوعية "الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ"، وينبغي التأكد من إعداد هذا النوع من الاختبارات بعناية فائقة ووفق جداول مواصفات يتم بناؤها بدقة، الأسمري Asmari, (2017: 65)، وتكمن أهمية هذه الإستراتيجية فيما تقدمه للمعلّم من معرفة بمواطن القوّة ومواطن الضعف في أداء الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلّم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم، البشير وبرهم (Al-Basheer and Barham, 2012: 246).

يستنتج أن هذه الإستراتيجية تعتمد على الاختبارات بأنواعها وأنماطها المختلفة لتقويم مستوى الطلبة وتحصيلهم ومدى تحقيقهم للأهداف المخصصة له، وبالتالي فهي تزود المعلّم بالتغذية الراجعة حول مدى تقدم طلابه، وتساعده على الوقوف على جوانب ضعفهم وقوتهم، والتعرف إلى فاعلية طرق التدريس، وتوفير المعلومات اللازمة لتقييم المناهج، كما أنها تزود أولياء الأمور بمعلومات عن مستوى تحصيل أبنائهم بشكل أسهل وأيسر من طرق وإستراتيجيات التقويم الأخرى.

**3. استراتيجية التقويم بالملاحظة Observation:**

إستراتيجية التقويم بالملاحظة هي عملية يقوم خلالها عضو هيئة التدريس بمراقبة طلابه في مواقف نشطة من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليهم، وذلك باستخدام أدوات الملاحظة الورقية والإلكترونية، بهدف تقويم مهاراتهم وقيمهم وسلوكهم وأخلاقياتهم وطريقة تفكيرهم، بعيداً عن أدوات التقويم التقليدية، ومن ثم تقديم التقارير الدورية عن تحصيل الطلبة بالاعتماد على معايير أداء مصنفة وفقاً لمجالات ومحكات محددة، الحربي (Alharbi, 2014: 72)، ويمكن استخدام أدوات مثل قائمة الرصد، وسلالم التقدير، والدفاتر الجانبية واليومية في الملاحظة، أبو خليفة وآخرون Abu-Khalifeh, 2011: (986).

والملاحظة نوعان: ملاحظة تلقائية وتتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحقيقية، وملاحظة منظمة وتتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقاً، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة "الزمان، والمكان، والمعايير الخاصة بكل ملاحظة"، البشير وبرهم Al-Basheer and Barham, (2012: 246)، ووعي المعلمين بهذه الإستراتيجية، وما تتضمنه من أدوات يساعدهم في الحصول على

كم من المعلومات النوعية، التي تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرارات، والشمولية في تقويم النتاجات التعليميّة، فضلاً عما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية، تمكن المعلّمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتائج التعليميّة المختلفة، الأسمري (Asmari, 2017: 66).

**4. استراتيجية التقويم بالتواصل Communication:**

تستخدم هذه الإستراتيجية لتقويم مهارات الاتصال والمحادثة، وذلك من خلال عملية تعاونية يتعلم فيها الطالب آليات التواصل وقواعده، ويتوصل المعلّم إلى طبيعة تفكير الطالب، ويستكشف قدراته، ويحدد جوانب ضعفه، ليقدم له المساعدة للوصول إلى إتقان مهارات التواصل المنشودة، ومن الأمثلة على استراتيجيات التواصل: المؤتمر، والمقابلة، والتعبير الشفوي، وما يطرحه المعلم من أسئلة شفوية تتطلب إجابات شفوية، وينبغي على المعلّم عند استخدامه لهذه الإستراتيجية أن يحدد المهمة المطلوبة من الطالب بدقة، وأن يتيح الفرصة للطالب لإبداء وجهة نظره، وأن يقدم للطالب تغذية راجعة فورية تمكنه من إتمام المهمة المطلوبة منه، وأن يتابع تقدم الطالب ويعزز جوانب قوته وإبداعه، الثوابية ومهيدات Al-Thawabiyah and Mehdiat, 2005: 20).

**5. استراتيجية التقويم بمراجعة الذات Reflection Assessment Strategy:**

تمتاز هذه الإستراتيجية بكبر حجم دور الطالب في تنفيذها، وذلك لأن أهم متطلباتها قيام الطالب بتقديم الأدلة والمؤشرات على تحقيقه لنتاجات التعلم، ومن الأمثلة على هذه الإستراتيجية ملف الطالب الذي يحتوي على نماذج من أعمال الطلبة التي تم انتقاؤها بعناية، لتظهر مدى تقدمهم عبر الوقت، والتي تُعد شواهد على ما استطاع الطلبة إتقانه وتعلمه من معارف ومهارات، أما الشكل الثاني لإستراتيجية التقويم بمراجعة الذات، فهو: يوميات الطالب وفيها توثيق لأفكار الطالب وملاحظاته حول ما تعلمه في المباحث المختلفة، وهي تجسيد لنظرة الطالب الشخصية، ورأيه في ما تعلمه، سواء أتقنه أم لم يتقنه، الثوابية ومهيدات (Al-Thawabiyah and Mehdiat, 2005: 20-21).

ولذلك تعدّ إستراتيجية التقويم الذاتي وسيلة للتعلم، والضبط الذاتي لأداء الطالب، وترتبط إستراتيجية تقويم الأقران ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الذاتي، الحربي (Alharbi, 2014: 65)، ويُعرّف التقويم الذاتي بأنَّه: قدرة الطالب بالحكم على أدائه وذلك بالاعتماد على معايير واضحة محددة مسبقاً، الصلوي Al-Salawi, (2017: 407).

ومن خلال ما سبق يتضح أن التقويم البديل يعتمد على مجموعة إستراتيجيات متكاملة ومترابطة، وأن هذه الإستراتيجيات غير تقليدية وتتطلب مهارات عليا، كما تتطلب احتواء نطاق واسع من المعرفة كي تحقق الهدف المنشود من استخدامها وهو الكشف عن مستوى الأداء الفعلي أو الحقيقي للطالب.

**ثالثاً: أدوات التقويم البديل:**

يعتمد التقويم البديل على أدوات قياس ذات صدق ونسبة ثبات مرتفعة وموضوعية، ويُعطى من خلاله الطلبة نشاطات ومواقف تعليمية، ويكلفون بأداء مهام تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية، فما يتم تقويمه هو الأداء الفعلي المرتبط بحياة الطلبة الواقعية، وليس مجرد استرجاع معلومات وحقائق منعزلة عن

واقعهم، الناجم (Al-najem, 2013: 57)، وأدوات التقويم البديل هي مجموعة وسائل تستخدم للكشف عن مدى فهم وانجاز الطلبة في الواقع الفعلي أو الحقيقي، كاليسكان وكاسيكسي ( Caliskan and Kasikci, 2010: 4153).

وبالتالي يمكن القول بأن أدوات التقويم البديل هي مجموعة أدوات يمكن استخدامها لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم، والحكم على مستوى التمكن المعرفي والمهاري لدى المتعلم في المهمات المطلوبة، وهي مصممة بالاستناد إلى منهجية واضحة وفقاً لإستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها، وقد أشارت العديد من الدِّراسات مثل: دراسة الثوابية ومهيدات (Al-Thawabiyah and Mehdiat, 2005)، ودراسة أبو خليفة وآخرون (Abu-Khalifeh et. al., 2011)، ودراسة البشير وبرهم Al-Basheer and (Barham, 2012)، ودراسة الموسى (Al-mousa, 2016)، ودراسة المشيخي والرياشي Al-Meshaqi and Al-Riyashi, 2018)، إلى أن هناك خمس أدوات للتقويم البديل، وهي:

**1. قوائم الرصد/ الشطب Checklist:**

قائمة الرصد تشتمل على قائمة الأفعال التي يرصدها الطالب أو المعلّم في أثناء التنفيذ - تنفيذ النشاط أو المهمة -، والإجابة عنها بنعم أو لا، أو ما يدل عليهما، أبو خليفة وآخرون Abu-Khalifeh et. al., 2011: 986)، وتُعرّف بأنَّها: أداة مكونة من مجموعة فقرات ذات صلة بالمتغيّر أو السمة المقاسة، وكل فقرة من هذه الفقرات تعبر عن سلوك يخضع للكل أو للعدم، وتتكون قائمة الرصد من: قائمة السلوك، وعمود الشطب، الثوابية ومهيدات (Al-Thawabiyah and Mehdiat, 2005: 21).

**2. سلالم التقدير الرّقمية Rating Scale:**

وتقوم على تجزئة المهمة أو المهارة التعليميّة المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها بجودة عالية، وزارة التربية والتعليم العالي (Ministry of Education and Higher Education, 2017: 3)، وتُعرّف سلالم التقدير بأنَّها: أداة لإظهار مدى امتلاك المتعلّم لمهارة معينة، والحكم على مستوى جودة أدائه، ويتكون سلم التقدير من: السلوك، والمعايير، ويجب أن يشارك الطالب في تحديد السلوك ومعاييره، وأن يظهر سلم التقدير تطور المهارة لدى المتعلّم، الثوابية ومهيدات Al-Thawabiyah and Mehdiat, 2005: 22)، وسلم التقدير يظهر مدى إتقان الطالب لمهارات ما، وفق سلم رقمي تدريجي مثل: "1،2، 3، 4، 5" أو "3، 2،1"، أبو خليفة وآخرون (Abu-Khalifeh et. al., 2011: 986).

**3. سلالم التقدير اللفظية Rubric Scale:**

وتشتمل على سلسلة من الأوصاف المختصرة التي تبين وتصف مستوى أداء الطالب، وتشبه سلم التقدير مع زيادة في التفاصيل، مثل: كبيرة جداً، أو كبيرة، متوسطة، قليلة، أبو خليفة وآخرون Abu-Khalifeh et. al., 2011: 986)، ويتكون سلم التقدير اللفظي من: السلوك، ومستوى الأداء، الثوابية ومهيدات Al-Thawabiyah and Mehdiat, 2005: 23)، وتتيح هذه الأداة للمعلّم أن يدرج مستويات المهارة

المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من المستويات، وتحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة، وزارة التربية والتعليم العالي (Ministry of Education and Higher Education, 2017: 4)، ويستنتج أن سلالم التقدير اللفظية تعتمد على استخدام تدريج أو سلم تقدير رباعي أو خماسي مثل: "كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً"، أو "عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منفضة جداً" وذلك لوصف مستوى أداء الطالب ومدى اتقانه لمهارات معينة، أما سلالم التقدير الرّقمية فتعتمد على استخدام تدريج رّقمي مثل: "1،2، 3، 4، 5" أو "4،5، 3، 1،2"، في عملية الوصف، وبالتالي فإن الفرق بينهما في استخدام التدريج أو المقياس الرّقمي أو اللفظي لمستويات المهارة المراد تقويمها، والأوصاف المختصرة التي تبين وتصف مستوى أداء الطالب ودرجة اتقانه للمهارة.

**4. سجل وصف سير التعلم Learning Log:**

وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها، أو شاهدها، أو مرّ بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه، على أن يكون ذلك تحت إشراف المعلّم وذا صلة بالمادة الدراسية المعينة، حسن (Hassan, 2011: 210)، وسجل وصف سير التعلم هو سجل يكتبه الطالب خلال مدة من الزمن في أثناء قيامه بواجب محدد، أو خلال دراسته لمساق معين، ويتطلب من الطالب أن يكون عمله منظماً، وأن يقوم بإدخال المعلومات في هذا السجل بانتظام، ليتسنى لكل من المعلّم والطالب ملاحظة تقدم الطالب، الثوابية ومهيدات Al-Thawabiyah and (Mehdiat, 2005: 23).

**5. السجل القصصي Anecdotal Record:**

السجل القصصي هو وصف قصير لما يفعله الطالب في مواقف تعليمية تعلمية محددة، أبو خليفة وآخرون (Abu-Khalifeh et. al., 2011: 986)، ولذلك فإن السجل القصصي يقدم للمعلّم مؤشراً صادقاً يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية، البشير وبرهم (Al-Basheer and Barham, 2012: 248)، وبالتالي فالسجل القصصي هو وصف قصير من المعلّم أو المشرف مسجل فيه ما يفعله المتعلم، وهو يختلف عن سجل وصف سير التعلم الذي يعده الطالب بإشراف المعلّم أو المشرف.

**الطريقة والإجراءات**

يتضمن هذا الجزء من الدراسة خطوات منهجية تتمثل في تحديد منهج الدراسة، واختيار العينة، وإعداد أداة الدراسة وتقنينها، وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة، ونتائج تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) ومناقشتها، وذلك على النحو التالي:

**أولاً: منهج الدراسة**

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، لملاءمة هذا المنهج لأهداف الدراسة وما تنطوي عليه من رصد للواقع وتحليله ووضع توصيات مقترحة لتحسينه، وقد تمت الاستعانة بهذا المنهج للتعرف إلى درجة تقدير مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لاستخدامهم إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تُعْزَى للمتغيّرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

**ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها**

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى، والبالغ عددهم (170) مشرفاً ومشرفة، وذلك وفقاً لإحصائيات الجامعة للعام الدراسي 2018/2017م، وقد تم اختيار جميع أفراد المجتمع الأصلي كعينة، باستخدام أسلوب المسح الشامل، استجاب منهم (68) مشرفاً ومشرفة، بنسبة (40%) من المجتمع، والجدول (1) يوضح خصائص العينة:

**جدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة**

| م. | الخصائص | | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الجنس | مشرف | 43 | %63.2 |
| | | مشرفة | 25 | %36.8 |
| 2 | المؤهل العلمي | بكالوريوس | 25 | %36.8 |
| | | دراسات عليا | 43 | %63.2 |
| 4 | سنوات الخدمة | أقل من 10 سنوات | 32 | %47.1 |
| | | 10 سنوات فأكثر | 36 | %52.9 |

**ثالثاً: أداة الدراسة**

اعتمدت الدراسة على الاستبانة باعتبارها أداة للتعرف إلى درجة تقدير مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لاستخدامهم إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تُعْزَى للمتغيّرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وقد استفادت الدراسة الحالية في بناء الاستبانة من بعض الدِّراسات السابقة مثل: دراسة عواودة والمقابلة (Awawodah and Al-Magableh, 2016)، ودراسة الحراحشة (Al-Harahsheh, 2016)، ودراسة الموسى (Al-mousa, 2016)، وقد تكونت الاستبانة في صورتها

الأولية من (72) فقرة، وتم تحديد استجابة العينة عبر سلم ليكرت الثلاثي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة من صدق وثبات، وذلك على النحو التالي:

1. **صدق الاستبانة:** تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:

أ- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (9) محكمين متخصصين في مجال العلوم التربوية من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، استقرت الاستبانة في صورتها النهائية على (66) فقرة موزعة على (6) مجالات.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** تم قياس معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قدرها (30) مشرفاً ومشرفة، من خارج العينة الأصلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط (0.33-0.81) وتم التأكد من دلالاتها المعنوية عند مستوى (0.05 $\geq \alpha$).

2. **ثبات الاستبانة:** تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين، وهما كما في الجدول التالي:

**جدول (2): الطرق المستخدمة لحساب ثبات الاستبانة**

| الطرق المستخدمة | معامل الثبات |
|---|---|
| طريقة التجزئة النصفية | 0.84 |
| طريقة ألفا كرونباخ | 0.84 |

يتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات للاستبانة مرتفع ويطمئن للإجراء والتطبيق.

**رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة (المعالجات الإحصائية)**

استخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الاستبانة، وتصلح لتحقيق أهدافها، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار (T) لعينتين مستقلتين، ومعامل الارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، وللحكم على دلالة متوسطات استجابات أفراد العينة، فقد تم تقسيم الاستجابات إلى ثلاثة مستويات (ضعيفة = 1، متوسطة = 2، كبيرة = 3)، ولتحديد طول الخلايا تم حساب المدى بين درجات المقياس (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة، أي (3-1=2) ÷ 3 = (0.66)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (واحد صحيح)، وهكذا نحصل على التصنيف التالي:

**جدول (3): المحك المعتمد لتحليل استجابات العينة ومناقشتها**

| طول الخلية | الدرجة |
|---|---|
| (1.00 – 1.66) | ضعيفة |
| (أكثر من 1.66- 2.33) | متوسطة |
| (أكثر من 2.33 – 3.00) | عالية |

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: ما درجة تقدير مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لاستخدامهم إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة، كما في الجدول (4):

**جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لتقديرات مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لدرجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته مرتبة تنازلياً**

| المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | 2.21 | 0.37 | متوسطة | 1 |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالملاحظة | 2.20 | 0.32 | متوسطة | 2 |
| استخدام أدوات التقويم البديل | 2.19 | 0.23 | متوسطة | 3 |
| استخدام إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات | 2.16 | 0.30 | متوسطة | 4 |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالتواصل | 2.14 | 0.26 | متوسطة | 5 |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات الكتابية) | 2.08 | 0.33 | متوسطة | 6 |
| **الدرجة الكلية** | **2.16** | **0.20** | **متوسطة** | |

يتضح من جدول (4) أن درجة التقدير الكلية لاستخدام مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظرهم في جميع المجالات هي (2.16)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام متوسطة، وبالنسبة للمجالات فقد حصل مجال (استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.21) وتقدير متوسط، يليه مجال (استخدام إستراتيجية التقويم بالملاحظة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (2.20) وتقدير متوسط، ثم مجال (استخدام أدوات التقويم البديل) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (2.19) وتقدير متوسط، يليه مجال (استخدام إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات) في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (2.16)، وتقدير متوسط،

ثم مجال (استخدام إستراتيجية التقويم بالتواصل) في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (2.14) وتقدير متوسط، وأخيراً مجال (استخدام إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم) بمتوسط حسابي (2.08) وتقدير متوسط.

ويمكن أن تُعْزَى هذه النتيجة إلى أن المشرفين لديهم وعي نسبي بقيمة وأهمية التقويم البديل، غير أنهم غير مؤهلين تماماً لتطبيقه، وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة الحراحشة (Al-Harahsheh, 2016)، ودراسة عواودة والمقابلة (Awawodah and Al-Magableh, 2016)، ودراسة إبراهيم Ibrahim, (2017)، وفيما يلي عرض ومناقشة درجة تقدير مشرفي التربية العملية داخل كل مجال من مجالات الاستبانة، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة، وهي مفصلة تحت مجالاتها، كما هو موضح في الجداول التالية:

**1. المجال الأول: استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:**

يوضح جدول (5) النتائج المتعلقة باستجابات مشرفي التربية العملية على فقرات المجال الأول:

**جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لتقديرات مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لدرجة استخدامهم لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مرتبة تنازلياً**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| أقوم مهارات الطلبة في تنظيم عروض عملية توضيحية | 2.40 | 0.60 | عالية | 1 |
| أقوم المهارات الأدائية للطلبة (ما يؤديه أو يقوم به الطلبة) | 2.34 | 0.74 | عالية | 2 |
| أكلف الطلبة بإنجاز واجبات أو أنشطة لتقييم أدائهم ذاتياً | 2.28 | 0.67 | متوسطة | 3 |
| أكلف الطلبة بأداء مهمات محددة لإظهار معارفهم ومهاراتهم | 2.25 | 0.76 | متوسطة | 4 |
| أقوم الطلبة من خلال أنشطة تتطلب إجراء التجارب أو حل المشكلات | 2.21 | 0.65 | متوسطة | 5 |
| أستخدم التقويم المعتمد على الأداء بشكل سردي أو على شكل درجة من خلال ميزان تقدير | 2.16 | 0.71 | متوسطة | 6 |
| أكلف الطلبة بعرض توضيحي لتوضيح فكرة أو مفهوم جديد | 2.15 | 0.67 | متوسطة | 7 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أكلف الطلبة بعمل تقرير لموقف تعليمي كجزء من الأداء الممارس | 2.06 | 0.77 | متوسطة | 8 |
| أنظم مناظرة بين فريقين من الطلبة للنقاش حول موضوع ما | 2.01 | 0.61 | متوسطة | 9 |
| **التقدير العام للمجال** | **2.21** | **0.30** | **متوسطة** | |

يتضح من جدول (5) أن المستوى العام لتقدير مشرفي التربية العملية لاستخدامهم إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بلغت (2.21)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أقوم مهارات الطلبة في تنظيم عروض عملية توضيحية)، بمتوسط حسابي (2.40)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المشرفين بأن العروض العملية التوضيحية تمثل تطبيقات فعلية للمهارات السلوكية، وبالتالي تساعد على تقويم أداء الطالب المعلّم، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أنظم مناظرة بين فريقين من الطلبة للنقاش حول موضوع ما)، بمتوسط حسابي (2.01)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى اعتقاد بعض المشرفين بأن طريقة المناظرة قد تؤدي إلى الفوضى، وضعف الوعي لديهم بحقيقة أن المناظرة تفيد في تعلم كيفية التعبير الدقيق عن الأفكار، وتنمي التفكير المنطقي.

**2. المجال الثاني: استخدام إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات الكتابية):**

يوضح جدول (6) النتائج المتعلقة باستجابات مشرفي التربية العملية على فقرات المجال الثاني:

**جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لتقديرات مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لدرجة استخدامهم لإستراتيجية التقويم بالورقة والقلم مرتبة تنازلياً**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| أكلف الطلبة بتقديم أوراق عمل حول موضوع أو قضية ما | 2.25 | 0.65 | متوسطة | 1 |
| أستخدم الأسئلة الكتابية لتقييم المهارات العليا للطلبة | 2.21 | 0.72 | متوسطة | 2 |
| أستخدم الأسئلة الكتابية لقياس المحتوى المعرفي للطلبة | 2.19 | 0.60 | متوسطة | 3 |
| أستخدم الأسئلة الكتابية التي تتطلب اجابة قصيرة | 2.15 | 0.75 | متوسطة | 4 |
| أصحح الأسئلة بدقة وموضوعية | 2.03 | 0.69 | متوسطة | 5 |
| أحلل نتائج الاختبارات للوقوف على مستويات الطلبة | 2.02 | 0.72 | متوسطة | 6 |
| أستخدم الأسئلة المقالية لتقييم مهارة التركيب لدى الطلبة | 2.01 | 0.68 | متوسطة | 7 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أستخدم خرائط المفاهيم لقياس إبداع الطلبة | 2.00 | 0.73 | متوسطة | 8 |
| أستخدم الأسئلة المقالية لتقييم قدرة الطلبة على التفكير والتعبير الذاتي | 1.96 | 0.70 | متوسطة | 9 |
| **التقدير العام للمجال** | **2.08** | **0.33** | **متوسطة** | |

يتضح من جدول (6) أن المستوى العام لتقدير مشرفي التربية العملية لاستخدامهم إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم "الاختبارات الكتابية" بلغت (2.08)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أكلف الطلبة بتقديم أوراق عمل حول موضوع أو قضية ما)، بمتوسط حسابي (2.25)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى رغبة المشرفين في تطوير مهارات الطلبة المعلّمين وقدراتهم البحثية، وكذلك الاعتماد على تلك الأوراق ضمن محكات تقويم ملفات الإنجاز، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أستخدم الأسئلة المقالية لتقييم قدرة الطلبة على التفكير والتعبير الذاتي)، بمتوسط حسابي (1.96)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن التقويم في برنامج التربية العملية بجامعة الأقصى يعتمد فقط على تقويم الأداء النوعي والكيفي للطالب المعلّم دون الكمي، ولذلك فإن الاختبارات الكتابية ليست ضمن عملية التقويم المعتمدة.

**3. المجال الثالث: استخدام إستراتيجية التقويم بالملاحظة:**

يوضح جدول (7) النتائج المتعلقة باستجابات مشرفي التربية العملية على فقرات المجال الثالث:

**جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لتقديرات مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لدرجة استخدامهم لإستراتيجية التقويم بالملاحظة مرتبة تنازلياً**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| أستخدم الملاحظة المنظمة في تقويم أداء الطلبة | 2.38 | 0.62 | عالية | 1 |
| أوظف نتائج الملاحظة لتعزيز جوانب القوّة ومعالجة جوانب الضعف عند الطلبة | 2.37 | 0.62 | عالية | 2 |
| أحدد المهارات التي سأقوم بملاحظتها قبل الزيارة | 2.28 | 0.68 | متوسطة | 3 |
| أستخدم الملاحظات المدونة عن الطلبة في التقويم النهائي | 2.25 | 0.74 | متوسطة | 4 |
| أستخدم الملاحظة التلقائية في تقويم أداء الطلبة | 2.19 | 0.69 | متوسطة | 5 |
| أدون ملاحظاتي مباشرة في بطاقة الملاحظة المعدة مسبقاً | 2.16 | 0.78 | متوسطة | 6 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أعتمد نتائج الملاحظة في تقدير درجات الطلبة | 2.07 | 0.67 | متوسطة | 7 |
| أحدد درجة الإتقان المطلوبة لكل مهارة من المهارات | 1.88 | 0.68 | متوسطة | 8 |
| **التقدير العام للمجال** | **2.19** | **0.32** | **متوسطة** | |

يتضح من جدول (7) أن المستوى العام لتقدير مشرفي التربية العملية لاستخدامهم إستراتيجية التقويم بالملاحظة بلغت (2.19)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أستخدم الملاحظة المنظمة في تقويم أداء الطلبة)، بمتوسط حسابي (2.38)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن الملاحظة المنظمة تساعد في الكشف عن مستوى الأداء الحقيقي، وهي من أنواع التقويم النوعي التي يتم التخطيط لها مسبقاً وتكون مضبوطة ضبطاً دقيقاً، ولذلك يعتمد عليها المشرفون لتكوين صورة واضحة عن أداء الطالب المعلّم في الميدان الفعلي، ومساعدتهم في تعبئة نماذج التقويم المعتمدة، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أحدد درجة الإتقان المطلوبة لكل مهارة من المهارات)، بمتوسط حسابي (1.88)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن المشرفين ليس لديهم المعرفة الكافية بترتيب المهارات وتحديد درجة الإتقان اللازمة لكل مهارة، وربما يعود ذلك إلى الخلط بين مفهومي المهارة والقدرة، من حيث أن المهارة تعني التمكن من القيام بالأعمال الأدائية بإتقان، والقدرة تعني القيام بالعمل بصرف النظر عن درجة إتقانه.

**4. المجال الرابع: استخدام إستراتيجية التقويم بالتواصل:**

يوضح جدول (8) النتائج المتعلقة باستجابات مشرفي التربية العملية على فقرات المجال الرابع:

**جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لتقديرات مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لدرجة استخدامهم لإستراتيجية التقويم بالتواصل مرتبة تنازلياً**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| أوظف إستراتيجية المقابلة الشخصية في تقييم الطلبة | 2.41 | 0.67 | عالية | 1 |
| أعتمد على العمل الفرقي لتقييم أداء الطلبة | 2.28 | 0.64 | متوسطة | 2 |
| أتيح الفرصة للطالب ليفسر إجاباته ويبررها تبريراً منطقياً | 2.24 | 0.77 | متوسطة | 3 |
| أستخدم أسئلة تقيس مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة | 2.15 | 0.69 | متوسطة | 4 |
| أدرب الطلبة على كيفية تقويم الأداء بالمقابلة | 2.13 | 0.64 | متوسطة | 5 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أستخدم الأسئلة الشفوية في المقابلة بلغة واضحة | 2.12 | 0.61 | متوسطة | 6 |
| أقدم تغذية راجعة فورية لإجابات الطلبة في المقابلة | 2.04 | 0.70 | متوسطة | 7 |
| أتدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب (اتبع الأسلوب الاستقرائي في طرح الأسئلة) | 2.03 | 0.73 | متوسطة | 8 |
| أعطي الطالب وقت كافي للإجابة أثناء المقابلة | 1.99 | 0.74 | متوسطة | 9 |
| أستخدم أسلوب المؤتمرات لتقييم أداء الطلبة وتقدمهم | 1.97 | 0.69 | متوسطة | 10 |
| أستخدم الاختبارات الشفوية لتقييم الطلبة | 1.88 | 0.68 | متوسطة | 11 |
| **التقدير العام للمجال** | **2.14** | **0.24** | **متوسطة** | |

يتضح من جدول (8) أن المستوى العام لتقدير مشرفي التربية العملية لاستخدامهم إستراتيجية التقويم بالتواصل بلغت (2.14)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أوظف إستراتيجية المقابلة الشخصية في تقييم الطلبة)، بمتوسط حسابي (2.41)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى سهولة توظيف هذه الإستراتيجية، وإمكانية الاعتماد عليها كتقويم تكويني خلال الزيارة الصفية، إضافة إلى أنها تعطى الفرصة للطالب المعلّم للتحدث شفوياً عن أفكاره وتسهم في التعرف إلى سماته الشخصية، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أستخدم الاختبارات الشفوية لتقييم الطلبة)، بمتوسط حسابي (1.88)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن الاختبارات الشفوية ليست ضمن عملية التقويم المعتمدة في برنامج التربية العملية.

**5. المجال الخامس: استخدام إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات:**

يوضح جدول (9) النتائج المتعلقة باستجابات مشرفي التربية العملية على فقرات المجال الخامس:

**جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لتقديرات مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لدرجة استخدامهم لإستراتيجية التقويم بمراجعة الذات مرتبة تنازلياً**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| أدرب الطلبة على التقويم الذاتي | 2.59 | 0.55 | عالية | 1 |
| أقدم تغذية راجعة للطلبة حول محتويات ملفات الإنجاز | 2.54 | 0.53 | عالية | 2 |
| أتيح الفرصة للطالب لكي يقوم أدائه بنفسه | 2.49 | 0.65 | عالية | 3 |
| أستخدم ملفات الإنجاز (ملف الطالب) في تقويم | 2.34 | 0.68 | عالية | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الطلبة | | | | |
| أستخدم مشاريع الطلبة في عملية التقويم | 2.32 | 0.55 | متوسطة | 5 |
| أشجع الطلبة على التساؤل والتأمل الذاتي | 2.29 | 0.67 | متوسطة | 6 |
| أحدد محتويات ملف الإنجاز بمشاركة الطلبة | 2.28 | 0.81 | متوسطة | 7 |
| ألتزم بمحكات تقدير الأداء المعتمدة لتقويم ملفات إنجاز الطلبة | 2.26 | 0.63 | متوسطة | 8 |
| أزود الطلبة بمعايير واضحة تساعدهم في الحكم على أداء أقرانهم | 2.25 | 0.63 | متوسطة | 9 |
| أحرص على شمول ملف الإنجاز مختلف مجالات التعلم (معارف، مهارات، اتجاهات) | 2.21 | 0.63 | متوسطة | 10 |
| أشجع الطلبة على عرض أعمالهم أمام أقرانهم لتقييمها | 2.18 | 0.75 | متوسطة | 11 |
| أوجه الطالب لإعداد نموذج خاص به (يوميات الطالب) | 2.16 | 0.69 | متوسطة | 12 |
| أشجع الطلبة على تقويم أنشطة زملائهم ونقدها بموضوعية | 2.15 | 0.62 | متوسطة | 13 |
| أكلف الطلبة بإنجاز مشاريع بحثية | 1.99 | 0.70 | متوسطة | 14 |
| أعتمد نتائج التقويم الذاتي في تقدير درجات الطلبة | 1.84 | 0.74 | متوسطة | 15 |
| أشرح للطلبة طرق وأساليب تقويم الأقران | 1.79 | 0.65 | متوسطة | 16 |
| أعتمد نتائج تقويم الأقران في تقدير درجات الطلبة | 1.76 | 0.60 | متوسطة | 17 |
| **التقدير العام للمجال** | **2.16** | **0.25** | **متوسطة** | |

يتضح من جدول (9) أن المستوى العام لتقدير مشرفي التربية العملية لاستخدامهم إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات بلغت (2.16)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أدرب الطلبة على التقويم الذاتي)، بمتوسط حسابي (2.59)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المشرفين بأن إستراتيجية التقويم الذاتي وسيلة للتعلم، والضبط الذاتي لأداء الطالب المعلّم، وأن مشاركة الطالب المعلّم في تقويم أدائه يعزز استقلاليته ويزيد دافعيته، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أعتمد نتائج تقويم الأقران في تقدير درجات الطلبة)، بمتوسط حسابي (1.76)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن بطاقات التقويم المستخدمة لا تتضمن بنوداً أو فقرات خاصة بتقويم الأقران، وإنما تركز فقط على مجال الشخصية العامة، ومجال التخطيط والإعداد، ومجال التنفيذ والتقويم الذي يضم مجموعة من الفقرات الهادفة إلى قياس قدرة الطالب المعلّم على تهيئة البيئة الصفية، وإجادة مهارات

الاتصال والتواصل مع الطلبة، وإشعار الطلبة بالأهداف وإثارة دافعيتهم وتعزيز استجاباتهم، ومدى تمكنه من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها.

**6. المجال السادس: استخدام أدوات التقويم البديل:**

يوضح جدول (10) النتائج المتعلقة باستجابات مشرفي التربية العملية على فقرات المجال السادس:

**جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لتقديرات مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى لدرجة استخدامهم لأدوات التقويم البديل مرتبة تنازلياً**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| أكلف الطلبة بإعداد مشاريع مناسبة لتقييم أدائهم | 2.34 | 0.68 | عالية | 1 |
| أستخدم قوائم الرصد/ الشطب لتقدير عملية أو نتاج معين | 2.22 | 0.59 | متوسطة | 2 |
| أوجه الطلبة إعداد سجل بطاقات منظم (سجل وصف سير التعلم) يسجل فيه آراءه واستجاباته حول ما تعّلمه | 2.21 | 0.68 | متوسطة | 3 |
| أستخدم سلم التقدير اللفظي لتقويم النتاجات التعليميّة التعلمية | 2.20 | 0.77 | متوسطة | 4 |
| أستخدم ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط القوّة للطالب | 2.19 | 0.65 | متوسطة | 5 |
| أستخدم موازين التقدير بأنواعها المختلفة لتقييم الأداء الفعلي للطالب | 2.18 | 0.67 | متوسطة | 6 |
| أجمع سجلات الطلبة دورياً لقراءتها والتعليق عليها | 2.17 | 0.69 | متوسطة | 7 |
| أستخدم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة بين تقدم الطالب | 2.16 | 0.70 | متوسطة | 8 |
| أشجع الطلبة على الاحتفاظ بسجل سير التعلم | 2.15 | 0.68 | متوسطة | 9 |
| أوظف السجل القصصي (سجل المعلّم) لوصف سلوك يقوم به الطالب سواء كان السلوك لفظياً أو عملياً | 2.14 | 0.71 | متوسطة | 10 |
| أستخدم خرائط المفاهيم كأداة تقييمية تشخيصية | 2.06 | 0.77 | متوسطة | 11 |
| أستخدم قائمة المراجعة لمساعدة الطلبة على | 1.99 | 0.65 | متوسطة | 12 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| فحص أعمالهم | | | | |
| **التقدير العام للمجال** | **2.19** | **0.27** | **متوسطة** | |

يتضح من جدول (10) أن المستوى العام لتقدير مشرفي التربية العملية لاستخدامهم أدوات التقويم البديل بلغت (2.19)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أكلف الطلبة بإعداد مشاريع مناسبة لتقييم أدائهم)، بمتوسط حسابي (2.34)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المشرفين بأن تكليف الطالبة المعلّمين بإعداد مشاريع يساعد في الكشف عن مدى إلمامهم ودرجة تمكنهم من المادة، ويساهم في إعدادهم وتأهيلهم تربوياً، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أستخدم قائمة المراجعة لمساعدة الطلبة على فحص أعمالهم)، بمتوسط حسابي (1.99)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن استخدام قائمة المراجعة ليس ضمن بنود ومعايير التقويم المدرجة في نماذج التقويم المعتمدة، إضافة إلى ضعف وعي المشرفين بأن قائمة المراجعة تمثل أداة فعالة للفحص والتقويم.

**النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لاستخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تُعْزَى للمتغيّرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟** للإجابة عن هذا التساؤل تم صياغة الفرضيات التالية:

**الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لاستخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تُعْزَى لمتغيّر الجنس (مشرف - مشرفة).**

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول التالي:

**جدول (11): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة التي تُعْزَى لمتغيّر الجنس**

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (T) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | مشرف | 43 | 2.30 | 0.37 | 2.80 | 0.00 |
| | مشرفة | 25 | 2.05 | 0.32 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات الكتابية) | مشرف | 43 | 2.06 | 0.37 | -0.73 | 0.46 |
| | مشرفة | 25 | 2.12 | 0.25 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام إستراتيجية التقويم بالملاحظة | مشرف | 43 | 2.26 | 0.37 | 2.14 | 0.03 |
| | مشرفة | 25 | 2.09 | 0.18 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالتواصل | مشرف | 43 | 2.14 | 0.26 | 0.00 | 0.99 |
| | مشرفة | 25 | 2.14 | 0.27 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات | مشرف | 43 | 2.24 | 0.30 | 3.36 | 0.00 |
| | مشرفة | 25 | 2.01 | 0.22 | | |
| استخدام أدوات التقويم البديل | مشرف | 43 | 2.19 | 0.26 | -0.28 | 0.77 |
| | مشرفة | 25 | 2.20 | 0.18 | | |
| **الدرجة الكلية** | **مشرف** | **43** | **2.20** | **0.21** | **1.93** | **0.05** |
| | **مشرفة** | **25** | **2.10** | **0.16** | | |

يتضح من جدول (11) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية تساوي مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر الجنس، على (الاستبانة ككل والمجالات: الثاني، والرابع، والسادس)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن المشرفين والمشرفات ملزمون باستخدام بطاقات التقويم المعتمدة في القسم، وأن التعليمات والتوجيهات وورش العمل والندوات التوعوية والتثقيفية واللقاءات المعنونة بتوحيد المفردات تكون موجهة للمشرفين والمشرفات على حدّ سواء، غير أن المشرفات يتفوقن على المشرفين في استخدامهن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالملاحظة وبمراجعة الذات، وربما يعود ذلك إلى أن المشرفات بحكم طبيعتهن أكثر دقة في التقويم بالمقارنة مع المشرفين، ولذلك يهتمن بتنويع إستراتيجياته، وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة الحراحشة Al-Harahsheh, (2016)، وتختلف مع نتائج دراسة عواودة والمقابلة (Awawodah and Al-Magableh, 2016).

**الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لاستخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تُعْزَى لمتغيّر المؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عليا).**

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول التالي:

**جدول (12): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة التي تُعْزَى لمتغيّر المؤهل العلمي**

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (T) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | بكالوريوس | 25 | 2.30 | 0.37 | -2.03 | 0.04 |
| | دراسات عليا | 43 | 2.05 | 0.32 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات الكتابية) | بكالوريوس | 25 | 2.06 | 0.37 | 0.81 | 0.41 |
| | دراسات عليا | 43 | 2.12 | 0.25 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالملاحظة | بكالوريوس | 25 | 2.26 | 0.37 | -4.15 | 0.00 |
| | دراسات عليا | 43 | 2.09 | 0.18 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالتواصل | بكالوريوس | 25 | 2.14 | 0.26 | -2.77 | 0.00 |
| | دراسات عليا | 43 | 2.14 | 0.27 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات | بكالوريوس | 25 | 2.24 | 0.30 | -0.92 | 0.36 |
| | دراسات عليا | 43 | 2.01 | 0.22 | | |
| استخدام أدوات التقويم البديل | بكالوريوس | 25 | 2.19 | 0.26 | -0.97 | 0.33 |
| | دراسات عليا | 43 | 2.20 | 0.18 | | |
| **الدرجة الكلية** | **بكالوريوس** | **25** | **2.20** | **0.21** | **-2.45** | **0.01** |
| | **دراسات عليا** | **43** | **2.10** | **0.16** | | |

يتضح من جدول (12) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية، حيث يستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر المؤهل العلمي، على (الاستبانة ككل والمجالات: الأول، والثالث، والرابع)، ومن خلال مقارنة المتوسطات فقد تبين أن الفروق لصالح حملة البكالوريوس بمتوسط حسابي (2.20) وهو أكبر من متوسط حملة الدراسات العليا البالغ (2.10)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن معظم المشرفين من حملة البكالوريوس يعملون في مدارس التعليم العام كمعلّمين أو مشرفين، وقد تلقوا دورات تدريبية في مجال إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، كما أنهم ملزمون بتطبيق هذا النوع من التقويم استجابة لتوجيهات وزارة التربية والتعليم العالي، أما المشرفين من حملة الدراسات العليا فإن أغلبهم يعمل في قطاع التعليم العالي، وربما البعض منهم لم يمارس مهنة التعليم في المدارس ولم يتلق أي تدريب

يتعلق بإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وبالتالي فإن المشرفين الذين يحملون درجة البكالوريوس أكثر خبرة وكفاءة وقدرة على توظيف إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وتختلف هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة المشيخي والرياشي (Al-Meshaqi and Al-Riyashi, 2018)، ودراسة الحراحشة (Al-Harahsheh, 2016)، ودراسة ليتينا (Letina, 2015).

**الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لاستخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات - 10 سنوات فأكثر).**

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول التالي:

**جدول (13): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة التي تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخدمة**

| المجال | سنوات الخدمة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (T) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | أقل من 10 سنوات | 32 | 2.26 | 0.38 | 1.06 | 0.29 |
| | 10 سنوات فأكثر | 36 | 2.16 | 0.36 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم (الاختبارات الكتابية) | أقل من 10 سنوات | 32 | 2.11 | 0.27 | 0.49 | 0.62 |
| | 10 سنوات فأكثر | 36 | 2.07 | 0.38 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالملاحظة | أقل من 10 سنوات | 32 | 2.17 | 0.33 | -0.53 | 0.59 |
| | 10 سنوات فأكثر | 36 | 2.21 | 0.31 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بالتواصل | أقل من 10 سنوات | 32 | 2.20 | 0.24 | 1.74 | 0.08 |
| | 10 سنوات فأكثر | 36 | 2.09 | 0.26 | | |
| استخدام إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات | أقل من 10 سنوات | 32 | 2.17 | 0.24 | 0.47 | 0.63 |
| | 10 سنوات فأكثر | 36 | 2.14 | 0.34 | | |
| استخدام أدوات التقويم البديل | أقل من 10 سنوات | 32 | 2.20 | 0.20 | 0.37 | 0.70 |
| | 10 سنوات فأكثر | 36 | 2.18 | 0.25 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الدرجة الكلية** | **أقل من 10 سنوات** | **32** | **2.19** | **0.21** | **0.87** | **0.38** |
| | **10 سنوات فأكثر** | **36** | **2.14** | **0.19** | | |

يتضح من جدول (13) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية كانت أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخدمة، على (الاستبانة ككل وجميع مجالاتها)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى حداثة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وأن المشرفين والمشرفات ملزمون بتنفيذ تعليمات وتوجيهات قسم الإشراف التربوي لاسيما المتعلقة بتعبئة نماذج التقويم المعتمدة دون اعتبار لسنوات خدمتهم، وبالتالي فإن الواجبات والمهمات المناطة ومتطلبات الوظيفة واحدة لجميع المشرفين، ولذلك لا يلاحظ وجود فرق في الممارسة باختلاف سنوات الخدمة، وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة المشيخي والرياشي (Al-Meshaqi and Al-Riyashi, 2018)، ودراسة الصلوي-Al Salawi, 2017)، ودراسة إبراهيم (Ibrahim, 2017)، التي تختلف مع نتائج دراسة عواودة والمقابلة (Awawodah and Al-Magableh, 2016).

**توصيات الدراسة**

استكمالاً للإجراءات المنهجية للدراسة، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

- إدراج إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته ضمن محتويات مساق القياس والتقويم التربوي لطلبة كلية التربية.
- إعداد دليل إرشادي لمشرفي التربية العملية في الجامعة يتضمن توصيفاً كاملاً لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.
- تبني الإدارة لمبدأ التقويم البديل لتوفير متطلبات تطبيق التقويم البديل في الجامعة، ووضع الخطط اللازمة للتطبيق.
- تنظيم لقاءات وندوات تعريفية وإرشادية لنشر ثقافة التقويم البديل بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.
- تنظيم دورات تدريبية لمشرفي التربية العملية حول إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وتنظيم لقاءات توعوية لمشرفي التربية العملية لزيادة حصيلتهم المعرفية حول إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، بما يؤهلهم لتوظيف تلك الإستراتيجيات والأدوات والإفادة من مميزاتها، وتقديم حوافز للمشرفين الملتزمين باستخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.
- تعديل بطاقات التقويم المستخدمة في قسم الإشراف التربوي، وتضمينها بإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

- تخفيف العبء الإشرافي لمشرفي التربية العملية، وذلك كون استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته يحتاج جهداً أكبر ووقتاً أطول مقارنة بالتقويم التقليدي.

**المراجع العربية**

أبو جحجوح، يحيى محمد (2009). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "جستن" – الرياض، (32)، 189-238.

أبو خليفة، ابتسام وخضر، غازي وعشا، انتصار وهمّاش، حنان (2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي وإستراتيجياته في مدارس محافظة عمّان – الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية – عمّان، (38)، 984-1002.

إبراهيم، خالد أحمد (2017). درجة استخدام المعلّمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته: معلّمو محافظة سوهاج نموذجاً. مجلة كلية التربية بالإسكندرية - مصر، 27 (1)، 73-90.

البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام (2012). استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين - البحرين، 13 (1)، 241-270.

الثوابية، أحمد ومهيدات، عبد الحكيم (2005). إستراتيجيات التقويم وأدواته. رسالة المعلّم، وزارة التربية والتعليم - عمّان، 43 (3) (4)، 18-24.

جامعة الأقصى (2018). كلية التربية/ الإشراف التربوي/ مطوية القسم، استرجع بتاريخ 2018/4/16م من https://www.alaqsa.edu.ps/AR/PAGE/2346/%D8%AC%D8%A7%D9%85.

الحراحشة، كوثر عبود (2016). واقع استخدام معلمي العلوم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت - الأردن، 22 (4)، 335-372.

الحربي، محمد بن محمد (2014). إستراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليميّة. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – الرياض، (44)، 49-80.

حسن، محيى الدين عبد الله (2011). تطوير أساليب تقويم الطالب بكليات التربية وفقاً لنموذج تقويم الأداء: رؤية مستقبليّة. مجلة آفاق تربوية، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية - السودان، 1 (1)، 179-224.

حمدان، محمد عبد الفتاح (2004). مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلاب المعلّمين في جامعة الأقصى بغزة. المؤتمر التربوي الأول - التربية في فلسطين ومتغيرات العصر - الجامعة الإسلامية، 23-24 نوفمبر، غزة، (1)، 498-528.

السر، خالد (2016). تقديرات طلبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة لدرجة مساهمة برنامج إعدادهم في إكسابهم المعرفة والفهم والمهارات اللازمة لمعلم الرياضيات. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية – عمّان، (43)، 561-577.

السعدية، حمدة (2014). الكفايات الأدائية لدى المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم بولاية السويقي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين- البحرين، 15 (1)، 381-415.

سكر، ناجي رجب (2006). تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة. دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس- القاهرة، (10)، 236-285.

سكر، ناجي رجب (2004). أولويات تطوير النظام التعليمي بجامعة الأقصى التي تمكن خريج الجامعة من مواجهة متغيرات العصر. المؤتمر التربوي الأول - التربية في فلسطين ومتغيرات العصر - الجامعة الإسلامية، 23-24 نوفمبر، غزة، (1)، 461-497.

سكر، ناجي رجب وموسى، رجاء محمد (2006). الإعداد التربوي في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة: دراسة تقويمية في ضوء بعض المؤشرات الأدائية. المؤتمر العلمي السابع - مؤسسات إعداد المعلّم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول- كلية التربية، جامعة الفيوم، 18-20 ابريل، مصر، (2)، 647-676.

السنوسي، محمد يوسف (2017). التقويم التربوي البديل ودوره في تنمية كفايات الطالب المعلّم بكليات التربية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث – فلسطين، 1 (1)، 68-85.

الشخيبي، علي السيد (2003). الطالب وعضو هيئة التدريس من منظور مجتمع المعرفة. المؤتمر التاسع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي - التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة -المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 15-18 ديسمبر، دمشق، 439-487.

الصلوي، محمد علي (2017). واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP، رابطة التربويين العرب - السعودية، (88)، 403-422.

العاجز، فؤاد علي (2005). المُيَسَّر في التربية المقارنة. الطبعة الرابعة، غزة: دار المقداد للطباعة.

عمرو، أيمن محمد (2014). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم وإستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية – غزة، 22 (1)، 81-109.

عواودة، إسماعيل عبد والمقابلة، محمد قاسم (2016). درجة ممارسة إستراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، جامعة طيبة- المدينة المنورة، 11(1)، 43-59.

العياصرة، أحمد حسن (2017). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية للتقويم البديل وكيفية استخدامهم له. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية – الأردن، 4 (1)، 263-284.

الأسمري، نوره (2017). تصور مقترح لتطوير تقويم تعلم الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء إستراتيجيات التقويم البديل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث – فلسطين، 1 (10)، 60-94.

الأغا، إحسان وعبد المنعم عبد الله (1997). التربية العملية وطرق التدريس. الطبعة الرابعة، غزة: مطابع منصور.

المشيخي، موسى أحمد والرياشي، حمزة عبد الحكيم (2018). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية – مصر، (10)، 101-153.

الموسى، جعفر محمود (2016). واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا – مصر، 64 (4)، 33-81.

الناجم، محمد بن عبد العزيز (2013). أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس- القاهرة، 37 (2)، 49-92.

نشوان، تيسير محمود (2006). برنامج مقترح لتطوير الإعداد التربوي للطالب/ المعلّم لمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية - جامعة الأقصى. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس – القاهرة، 30 (2)، 171-217.

وزارة التربية والتعليم العالي (2017). التقويم النوعي/ الحقيقي نشرة إثرائية حول إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته. نشرة صادرة عن مديرية التربية والتعليم رام الله والبيرة - رام الله.

## References

Abu Jahjouh, Yahya M. (2009): Programme Evaluation of *Preparing a Science Teacher at the College of Education AL-Aqsa University. The Journal of Education and Psychology (Resalah)*, Saudi Association for Education and Psychology – Riyadh, (32), 189-238.

Abu-Khalifeh, I , Khader, G. and Asha, I and Hammash, H. (2011). The Degree of Employing Authentic Assessment Tools and Strategies by Teachers of the Lower Elementary Stage in Amman - Jordanian Schools from their

Perspectives. *Dirasat Educational Sciences Journal*, The University of Jordan - Amman, (38), 984-1002.

Ibrahim, K. A. (2017). The Degree of Using the Alternative Assessment Strategy and its Tools:Teachers of Sohag Governorate as a Model. *Journal of Faculty of Education, Alexandria – Egypt, 27* (1), 73-90.

Ajez, F. A. (2005). The Moisser in Comparative education. 4th ed., Gaza: Dar Almeqdad.

Al- agha, I. and Abdel Moneim, A. (1997). Practical Education and Teaching Methods. 4th ed., Gaza: Mansour Press.

Al-Ayasrah, A. H. (2017). Perceptions of Science Teachers for the Basic Level in a Jordanian Village Relating to Alternative Assessment and How to Make Use of it. Al-mishkat for Humanities and Social Studies Journal, The World Islamic Sciences and Education University, WISE – Jordan, 4(1), 263-284.

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

Al-Thawabiyah, A. and Mehdiat, A. (2005). Evaluation Strategies and its Tools. *Teacher 's Journal, Ministry of Education - Amman, 43* (3) (4), 18-24.

Al-Aqsa University (2018). Faculty of Education/ Educational Supervision/ Department Leaflet, was Visited on 16/4/2018, https://www.alaqsa.edu.ps/AR/PAGE/2346/%D8%AC%D8%A7%D9%85.

Al-Harahsheh, K. A. (2016): The Status of Practicing the Alternative Evaluation Strategies and its Tools By the Higher Basic Cycle Science Teachers in Jordan. *AL-Manara for Research and Studies Journal, Al al-Bayt University – Jordan, 22*(4), 335-372.

Alharbi, M. (2014). Strategies for Actual Academic Evaluation of Multi Skills Performance in Educational institutions. *The Journal of Education and*

*Psychology (Resalah)*, Saudi Association for Education and Psychology – Riyadh, (44), 49-80.

Al-Saadi, H. (2014). The Required Performance Competencies for Educational Supervisors as Viewed by School Principals and Their Assistants in Suwaiq Governorate (Willayat), North Batina Region, Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences, JEPS, University of Bahrain– Bahrain, 15* (1), 381-415.

Al-Salawi, M. A. (2017).The Degree of the Practice Science Teachers for Alternative Methods of Evaluation in Al Ardah. *Journal of Studies in Education and Psychology, ASEP*, Association of Arab Educational - Saudi Arabia, (88), 403-422.

Al-Senousi, M. Y. (2017). Alternative Educational Assessment and its Role in the Development of the Competencies of the Student Teacher in the Faculties of Education. *Arab Journal of Sciences and Research Publishing, Educational and Psychological Sciences Journal*, National Research Center – Palestine, 1 (1), 85-68.

Al-Sir, K. (2016). Estimates of Students of Mathematics in the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza for the Degree of the Contribution of their Education Program to their Acquirement of Cognition, Comprehension and the Skills that are Needed for Mathematics Teacher. *Dirasat Educational Sciences Journal, The University of Jordan - Amman, (43)*, 561-577.

Al-Meshaqi, M. A. and Al-Riyashi, H. A. (2018). Extent of Use of National and Social Studies Teachers for Alternative Evaluation Strategies and Tools in Mohail Asir Governorate. *International Journal of Educational and Psychological Sciences, IJEPS, Arab Organization for Scientific Research and Human Development – Egypt*, (10), 101-153.

Al-mousa, J. M. (2016). The reality of the Practice social studies teachers for Alternative Methods of Evaluation in the middle stage. *Faculty of Education Journal, Tanta University – Egypt, 64*(4), 33-81.

Al-najem, M. A. (2013). The impact of the using the Authentic Evaluation on the Development of Problem-Solving Skills and the Direction Towards Jurisprudence Course at the Primary Stage. *Journal of Faculty of Education for Educational Sciences, Ain Shams University – Cairo, 37*(2), 49-92.

Amr, A. M. (2014). The Level of Knowledge of Islamic Education Teachers of the Concepts, Strategies, and Tools of Authentic Assessment, and the Level of its Implementation at the Schools of Zarqa District who Report to UNRWA in Jordan. *IUG Journal of Educational and Psychology Sciences - Gaza, 22* (1), 81-109.

Asmari, N. (2017). A Suggested proposition for Develop the Mathematics Learning Calendar for the Intermediate Stage in Saudi Arabia in the light of Alternative Assessment Strategies. *Educational and Psychological Sciences Journal – Palestine, 1* (10), 60-94.

Awawodah, I. H. and Al-Magableh M. Q. (2016). The Extent to Which Dammam Middle School Teachers Implement Authentic Assessment Strategies. *Taibah University Journal of Educational Sciences - Taibah University, 11*(1), 43-59.

Caliskan, H. and Kasikci, Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, Elsevier*, *2*(2), 4152-4156.

Coimbra, Maria de Nazaré (2013). Supervision and Evaluation: Teachers' Perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science, Center for Promoting Ideas - New York, 3*(5), 65-71.

Hassan, M. A. (2011). Developing the Methods of Evaluating Students in the Faculties of Education According to the Performance Evaluation Model: Future Vision. *Afaq Educational Journal. University of the Holy Qur'an and Islamic Sciences-Sudan,1*(1),179-224.

Hamdan, M. A. (2004). Problems of educational supervision of students and teachers at Al-Aqsa University in Gaza. *The First Educational*

*Conference - Education in Palestine and the Variables Era -The Islamic University, 23-24 November, Gaza, (1),* 498-528.

Letina, A. (2015). Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Ministry of Education and Higher Education (2017). Qualitative/ Real Evaluation Enrichment Bulletin of Real Evaluation Strategies and its Tools. Issued by the Directorate of Education of Ramallah and Al-Bireh - Ramallah.

Nasab, F. (2015). Alternative versus Traditional Assessment. Journal of Applied Linguistics and Language Research, 2(6), 165-178.

Nashwan, T. M. (2006). A proposed Program for the Development of Educational Preparation for the Student/ Teacher for the Basic Education Stage at the Faculty of Education - Al-Aqsa University, *Journal of Faculty of Education for Educational Sciences, Ain Shams University – Cairo, 30*(2), 171-217.

Letina, A. (2015). Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Social Studies Teaching, *Croatian Journal of Education, 17* (10), 137-152.

Sadeghi, K. and Khonbi, Z. A. (2015). Iranian university students' experiences of and attitudes towards alternatives in assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, Routledge Taylor and Francis Group - England, 40* (5), 641-665.

Shikhibi, Ali Al Sayed (2003). Student and Faculty Member from A knowledge Society Perspective. Ninth Conference of Ministers and Officials of Higher Education and Scientific Research in the Arab World – Higher Education and Scientific Research in the Knowledge Society – ALECSO, 15-18 December, Damascus, 439-487.

Soker, N. R.. (2006). Evaluating the Performance of Al-Aqsa University in Gaza as a Step Towards Achieving its Overall Quality. Studies in University Education, Center of Development University Education, Ain Shams University – Cairo, (10), 236-285.

Soker, N. R. (2004). Priorities of Al- Aqsa University in Developing its Educational System to Enhance Graduates Abilities in Facing the New Century Variables. The First Educational Conference - Education in Palestine and the Variables Era -The Islamic University, 23-24 November, Gaza, (1), 461-497.

Soker, N. and Moses, R. (2006). Educational Preparation in the Faculty of Education- Al-Aqsa University in Gaza: An Evaluation Study in the Light of Some Performance Indicators. Seventh Scientific Conference – Institutions of Teacher Preparation in the Arab World Between Reality and Hope - Fayoum University, 18-20 April, Egypt, (2), 647-676.

Vu, T. and Dall'alba, G. (2014). Authentic Assessment for Student Learning: An ontological conceptualization. Journal of Educational Philosophy and Theory, Philosophy of Education Society of Australasia "PESA" - Australasia, 46 (7), 778-791.