المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
المجلد٥- العدد٢- ٢٠١٩، ص٧٩ – ص٩٦
https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2019.5.2.1

رفاد للدراسات والأبحاث
www.refaad.com

# فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل (دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي)[1]

**خالد حسن بكر الشريف**
أستاذ مساعد في كلية التربية جامعة الإسكندرية- مصر
khhabaah@yahoo.com

**الملخص:**

هدف إلى قياس فاعلية أساليب التقويم البديل (ملف الأداء- أوراق العمل- الأنشطة - الاستبيانات – سجل وصف سير التعلم ) في قياس التحصيل لدى (١٣٢ ) من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل بمقرر مهارات التعلم والتفكير، مقارنة مع التقويم التقليدي (الأسئلة الموضوعية)، وبجانب أساليب التقويم البديل تضمنت الأدوات : اختبارين تحصيليين في المقرر وأشارت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين درجات التقويم التقليدي، والتقويم البديل لصالح التقويم البديل لدى طلاب العينة، ووجدت فروق إحصائياً بين درجات طلاب كليتي التربية و الآداب لصالح كلية التربية في التقويم البديل عند (٠,٠٥)، وأشارت قوة معامل الارتباط بين درجتي التقويم التقليدي والتقويم البديل إلى التعبير عن التأثير الموجب الدال إحصائياً لأساليب التقويم البديل على التحصيل:

**التقويم التقليدي = ١٦,٢٧+ (٠,٥٠٧) التقويم البديل**

**الكلمات المفتاحية:** التقويم البديل، التحصيل الدراسي، طلاب جامعة الملك فيصل

## المقدمة:

ينادي أصحاب نظريات القياس الحديثة بضرورة تبني اتجاهات حديثة في القياس تسمح بالتحقق من مستويات المتعلمين التحصيلية بطرق موضوعية وشاملة لكل جوانب ظاهرة التقويم التربوي ؛ فالتقويم التربوي الشامل يهتم بالمجالات الأساسية الثلاث في تحديد المستويات التحصيلية للمتعلمين : المعرفي، والمهاري، والوجداني ومن هذا المنطلق فإن الاقتصار على الاختبارات التحريرية فقط في مواقف التقييم مثار جدل بين التربويين لأنه يستغرق وقت وجهد وتكاليف ولا يتم تطبيقه إلا مرتين أو ثلاث على أقصى تقدير خلال الفصل الدراسي ؛ ومن ثم فإن قدرة مثل هذه الاختبارات وحدها على تصنيف المتعلمين وفرزهم أصبحت ضعيفة وغير دقيقة لأن هذه الاختبارات تهمل نواحي وجدانية وأدائية مهمة متضمنة في الموضوعات الدراسية .

لذلك اتجهت دراسات التقويم التربوي إلى البحث عن أساليب تقويم بديلة لهذه الاختبارات أو مكملة لها على أقل تقدير لا تنادي باستبعادها وإنما تهدف إلى استكمال النقص فيها عن طريق إمداد المعلمين بالمعلومات التي يفتقرون إليها في الحكم على أداء الطلاب خلال الفصل الدراسي وبطرق متنوعة تسمح باستكشاف استعدادات المتعلمين الفنية والأدبية والعلمية وغيرها مما لا تكشفه لنا اختبارات الورقة والقلم بشكلها التقليدي ، وفي هذا الإطار تم التركيز على أساليب تقويم بديل شاملة تضم المجال المعرفي بمستوياته وفي نفس الوقت لا تهمل المجالين: المهاري والوجداني في تقييم أداء المتعلمين ومن خلال عدة محطات أو مواقف تقييمية موزعة على الفصل الدراسي ولا تقتصر على اختبار تحصيلي واحد في نهاية الفصل الدراسي كما في الاختبارات التحريرية.

ويشير علام (٢٠٠٤) إلى أن التقويم البديل أدى إلى تحولات مهمة في الميدان التربوي هذه التحولات لها ركائز أساسية اعتمدت على التطورات 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 Standards ، والمناهج الدراسية ، والبيئة الصفية، وأساليب التدريس . ( علام ، ٢٠٠٤، ٣٤)

وفي نفس الإطار يشير سلام (٢٠١٥) إلى أن ظهور مفهوم التقويم البديل جاء نتيجة طبيعية لهذه التحولات فالتحول من السلوكية حيث التعلم الخطي ، والأهداف التربوية المحددة المرتبطة بالسلوك الملاحظ إلى البنائية حيث يبني المتعلم معرفته بنفسه ؛ فالتعلم أصبح يعتمد على نشاط

[1] تم إجراء هذا البحث خلال فترة إعارة الباحث كأستاذ مشارك في كلية التربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

المتعلم في بناء مخططات عقلية Schemes يوظفها في فهم المادة المتعلمة ، ويعطيها المعنى ، ويربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية ، والتأكيد على دعم الاستقلالية، وعدم الاعتماد على المعلم وحده ، والسماح للمتعلم بإعداد بيان أعماله ، وتقويم نموه، والتأكيد على التقويم البديل الذي يتسم بالموضوعية والاستمرارية والواقعية بوصفه أحد أهم التوجهات المعاصرة (سلام ، ٢٠١٥ ، ٩٤).

لذلك فإن الثبات على الأساليب التقليدية في التقويم ، والاعتماد على الأنماط الشائعة في الاختبارات، والعجز عن وضع تصور متكامل لتقويم مختلف جوانب التعلم ، كل هذا كان كفيلًا بأن يحد من فعالية التقويم بوصفه أداة رئيسة من أدوات التطوير؛ فأساليب التقويم التقليدي مازالت عاجزة عن تقويم جوانب كثيرة أساسية ومهمة في شخصية المتعلم ، مثل مهارات التفكير، والقدرة على اتخاذ القرار، والقيم والاتجاهات والمهارات الحركية، والقدرات الإبداعية ، والأبعاد الاجتماعية.

وهكذا أدى عجز أساليب التقويم التقليدية عن إعطاء صورة شاملة متكاملة عما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادرًا على أدائه إلى خلل في منظور التقويم ، وقصور في أدواته؛ حيث ينظر التقويم التقليدي دائماً إلى الخلف ؛ أي إلى ما يكون المتعلم قد درسه بالفعل في مدة سابقة على التقويم، ويرتبط بمحتوى دراسي معين ، ولا تتناول أدواته إلا أجزاء متناثرة منه ليس بينها رابط إلا اجتماعها معاً في ورقة الاختبار ، ومعيار الحكم على أداء المتعلم فيه هو مدى إلمامه بما تضمنه ذلك المحتوى الدراسي ، ويركز على الجوانب المعرفية للخبرة غالبًا.

ويمتاز التقويم البديل عن التقويم التقليدي من عدة أوجه؛ حيث ينظر إلى ما يمكن أن يفعله المتعلم إذا ما وضع في موقف ممارسة حقيقي، ولا يتقيد بمحتوى دراسي معين؛ بمعنى أنه يعني قدرة المتعلم على الممارسة في المواقف بغض النظر عن المحتوى ، ومعيار الحكم على أداء المتعلم في التقويم البديل هو مدى قربه أو بعده عن الأداء الطبيعي في الموقف الحقيقي، هذا فضلاً عن أن التقويم البديل يركز على مواقف متكاملة بحيث يمكن أن ينسحب أداء المتعلم فيها على أدائه في معظم المواقف المشابهة (سلام ، ٢٠١٥ ، ٩٦).

**مفهوم التقويم البديل**

يوجد أكثر من مصطلح مرادف لمفهوم التقويم البديل، مثل: التقويم الأصيل أو الواقعي Authentic Assessment، والتقويم القائم على الأداء Performance Assessment، وغير ذلك (علام، ٢٠٠٤، ٣١).

ويعرف باكستر ومعاونوه (Baxter et al,1992) التقويم البديل بأنه تقويم متعدد الأبعاد Multidimensional Assessment لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضًا على أساليب أخرى متنوعة ، مثل ملاحظة أداء المتعلم ، والتعليق على نتاجاته ، وإجراء مقابلات شخصية معه ، ومراجعة إنجازاته السابقة.

كما يعرفه هرمان وآخرون : (Herman et al ,1992) على أنه يتطلب من المتعلم إنجاز مهام معقدة وذات دلالة إنجازاً نشطاً ، بينما يوظف معارفه السابقة ، وتعلمه الحالي ، ومهاراته المناسبة لحل مشكلات واقعية أو أصيلة Authentic

ويعرف ويجنز(Wiggins,1993) التقويم البديل بالتقويم الذي يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكون نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية.(في علام ،٢٠٠٤ ، ٣١-٣٢) وبعيداً عن كثرة المصطلحات المعبرة عن معنى التقويم التربوي البديل، فإنه يتضمن في مضمونه التحول من أساليب التقويم التقليدية إلى أساليب تقويم بديلة لها تهدف إلى ربط التقويم بمشكلات الحياة الواقعية وقيام الطالب بأداء مهام ذات معنى ودلالة، تظهر مدى كفاءته وقدرته وتوظف هذه القدرة في حل ما يواجهه من مشكلات، وتتيح الفرص لتقديم مهام لكل طالب في ضوء مستويات قدراته (البلاونة، ٢٠١٠).

**التقويم المستند إلى الأداء Performance Based Assessment**

تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح ، وأن يبرهن ، أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلاً على تحقيقه مستوى تربوياً أو هدفاً تعليمياً معيناً. ويتم تقدير هذه الأداءات أثناء تنفيذها استناداً إلى الملاحظة المنتظمة. غير أن تقويم أداء الطلبة داخل الصف المدرسي يمكن أن يتسع بحيث يشمل: المحادثة الشفوية، والتعبير التحريري، وإجراء التجارب المختبرية، وتصميم البحوث، وإجراء دراسات ميدانية ، وعمل الصحائف المدرسية، والتصوير، وبرمجة الحاسوب ، ورسم الخرائط وتكوين المجسمات، وغير ذلك.

ويمكن في هذه الحالات تقييم العمليات المتضمنة في الأداء أثناء تنفيذه، كما يمكن تقييم النتاجات النهائية، وتقدير درجة أو مستوى جودتها استناداً إلى موازين تقدير تصمم لهذا الغرض . وتتطلب مهام الأداء Performance Tasks في كثير من الأحيان إجراء العمليات والتوصل إلى نتاجات، وبذلك يمكن تقييم كلهما. وأهم ما يميز هذه المهام أنها مباشرة ، ووظيفية، وواقعية أو حقيقية، أي تماثل مواقف حياتية فعلية خارج نطاق الصف المدرسي، أو العمليات الاختبارية ، كما أنها لا تتطلب بالضرورة الورقة والقلم .ومع ذلك فإنه يمكن اعتبار اختبارات المقال التي تتطلب إجابة مفتوحة، أو إنشاء استجابات حرة، أو حل مشكلات، أحد أساليب تقويم أداء الطلبة، بشرط أن يكون سياقها واقعياً، أي تتناول مواقف طبيعية وليست مصطنعة كما هو الحال في الاختبارات التقليدية(علام ، ٢٠٠٤، ١٠٥-١٠٦).

**استراتيجيات التقويم البديل:**

- **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance-based Assessment**

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

- **استراتيجية التقويم بالقلم والورقة:**

تعد الاختبارات بأنواعها عماد هذه الاستراتيجية ، وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام ، تمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة ، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لمحتوى دراسي تعلموه سابقاً (عودة ، ٢٠٠٥ ؛ نصر ، ١٩٩٨ ؛ Zeidner,1993) .

- **استراتيجية الملاحظة:**

تعد استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من انواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك الطلبة بهدف التعرف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضاً، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وفي تقوية مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها (Lanting, 2000) .

ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما :

١. الملاحظة التلقائية : تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية.
٢. الملاحظة المنظمة :تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقاً، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان ، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

- **استراتيجية التقويم بالتواصل:**

تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار ، بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلًا عن التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات (Lanting,2000) .وتتضمن هذه الاستراتيجية فعاليات (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات التقويم التي ترتبط بها هي (سجل وصف سير التعلم).

- **استراتيجية مراجعة الذات Reflection Assessment Strategy**

تقوم على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد ، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة ، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين ، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً ، لذا تعد هذه الاستراتيجية مكوناً أساسياً للتعلم الذاتي بما تقدمه للمتعلم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفية ومهارات التفكير العليا ، وحل المشكلات مما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه ، وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته (LaBoskey,1997 ; Schon,1987 )(البشير وبرهم ،٢٠٠٩ ، ٣-٤)

وفي دراسة سابقة للباحث الحالي : قام **فراج والشريف (٢٠١٧)** بدراسة التعلم الذاتي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار الشخصي لدى عينة مكونة من ( ٢٤٢ ) من طالبات جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية ؛ وتم تطبيق مقياس التعلم الذاتي لطلاب الجامعة ، ومقياس اتخاذ القرار الشخصي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متغيري التعلم الذاتي واتخاذ القرار الشخصي لدى طالبات جامعة الملك فيصل؛ الأمر الذي يؤكد قدرة المتعلم الذي يصل إلى مرحلة التأمل الذاتي على اتخاذ القرارات الشخصية سواء بحل مشكلاته أو بالمشاركة في تطوير ذاته كنتيجة لوعيه بنواحي قوته وضعفه.

وفي دراسة الأصقة والدولات (٢٠١٦) عن أساليب التقويم البديل في العلوم أشارت الدراسة إلى ١٩ من الأساليب هي : التقديم، والعرض، والأداء العملي، والمعارض، والملاحظة، وتقويم الذات، وتقويم الأقران، ويوميات الطالب (السجل القصصي)، وملف الطالب (البورتفوليو)، وسلم التقدير، قائمة الشطب والرصد، والمشاريع، والمقابلة، وخرائط المفاهيم، وسجل وصف سير التعلم، وورقة الدقيقة، وأوراق العمل، واستفتاء رأي الطلبة، وتقويم العمل المخبري والمهارات المخبرية.

**أساليب التقويم البديل**

**١. ملف الأعمال:**

يعد مفهوم ملفات الأعمال من المفاهيم التي تثير كثيراً من الإرباك لدى المربين نظراً لأنه يختلط بمفهوم "حوافظ أوراق الطلبة" أو المطويات Student Folders لذلك يفضل البعض تسميته الصحائف الوثائقية أو حوافظ الأعمال، أو يمكن الاحتفاظ بالمصطلح الإنجليزي (بورتفوليو Portfolio) وهو المصطلح الشائع في مجالات الفنون، والصحافة، وإدارة الأعمال، وغيرها

وعلى الرغم من تعدد تعريفات مفهوم ملفات الأعمال،أو البورتفوليو إلا إنها تشترك جميعًا في عناصر معينة، ولعل التعريف التالي يعد من أكثر التعريفات توضيحًا لهذا المفهوم (Arter and Spandel, 1992)

ملف الأعمال Portfolio هو تجميع مركز وهادف لأعمال الطالب يبين جهوده وتقدمه ، وتحصيله في مجال أو مجالات دراسية معينة . ويجب أن تشتمل هذه الأعمال على مشاركة الطالب في انتقاء محتوى الملف ، ومراشد هذا الانتقاء، ومحكات الحكم على نوعية الأعمال وأدلة على تأملاته الذاتية على هذه الأعمال.

وهذا يبين أن ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) الذي يتم تجميعه لأغراض التقويم ليس حافظة أو وعاء يحتوي على جميع أعمال الطالب خلال المدة الدراسية ، كما أن الملف لا يشتمل على أعمال منتقاة عشوائياً . فالتعريف يؤكد أن محتويات الملف يتم انتقاؤها بعناية لكي تقدم دليلاً على حدوث التعلم ، ويبين ما يعرفه الطالب، وما يستطيع أدائه في مجال دراسي معين، ويوضح إنجازاته وتقدمه. لذلك فإن انتقاء الطالب ما يراه من أدلة مناسبة لمجال دراسي معين يجب أن يكون مستنداً إلى أقسام محددة مسبقاً ، وأن يكون مدركاً لخصائص الأدلة المناسبة ، ويعد محكات الحكم على كل عمل من أعماله بمشاركة المعلم والأقران كما ينبغي على الطالب تقديم أدلة على تأملاته الذاتية في كل من هذه الأعمال . ويتضمن ذلك تفسيره لمواءمة الأدلة ، وكيف توصل إليها ، والصعوبات التي واجهته أثناء إنجازها ، وكيف تغلب عليها ، وماذا تعلم من أدائه لهذه الأعمال ، وغير ذلك من الأدلة . وكذلك ينبغي على الطالب المقارنة بين أعماله الجيدة وأعماله الأقل جودة ، ويحدد جوانب الاختلاف بينها .

**أهداف ملفات الأعمال :**

تعد ملفات الأعمال Portfolios كما أوضحنا مفهوماً يتميز بالعمومية، حيث إنه يتضمن نطاقًا واسعًا من المحتويات والنتاجات. ويتخذ صيغاً وأشكالاً متعددة؛ لذلك فإن ملفات الأعمال لها أهداف متعددة أبرزها :

- أهداف تعليمية : تساعد المعلم في تقييم أنشطة ومهام متعددة في آن واحد ، على العكس من الاختبارات التي تقيس عدداً محدوداً من من المهارات . كما تسهم في مراقبة تقدم الطلبة وتحسن أدائهم خلال العام الدراسي سواء في العمليات التي يجرونها، أو النتاجات التي يبتكرونها، وبذلك يمكن تشخيص جوانب ضعف كل منهم للتغلب عليها، وتعزيز جوانب القوة .
- كما تسمح هذه الملفات للطلبة بالتأمل في كل عمل من أعمالهم ، وتتبع تقدمهم ذاتياً مما يزيد من دافعيتهم ، وتحمل مسؤولية تعلمهم ، وتعرفهم احتياجاتهم وميولهم ، وتحسن مفهوم الذات لديهم. كذلك تتيح هذه الملفات لهم الفرصة للتدريب على مهارات التفكير ، والاستدلال وتحليل المهام التي يقومون بها ، ومقارنة هذه الأعمال عبر الزمن ، وكذلك مهارات التقويم الذاتي ، وفهم متطلبات العمل المنتج في مواقف الحياة الواقعية من خلال محاكاة هذه المواقف في المدرسة.
- أهداف المساءلة التربوية : استخدام ملفات أعمال الطلبة في التقويم واسع النطاق Large Scale Assessment وكذلك استخدامها في برامج تقويم الطلبة من أجل التخرج ، ومنح الشهادات High-stakes Assessment ، والقبول في الجامعات .
- أهداف تقويم البرامج التربوية : ويهدف ذلك إلى التعرف على مدى تحقق المستويات أو النواتج التعليمية التي صممت هذه البرامج من أجلها . واعتمد التقويم اعتماداً أساسياً في الماضي على الاختبارات بأنواعها المختلفة( علام، ٢٠٠٤، ١٧٦-١٧٩).
- قوائم الرصد / الشطب Check list : تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية : (صح أو خطأ )، (نعم أو لا)، (موافق أو غير موافق ) . وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية.
- سلالم التقدير Rating Scale تقوم على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها ، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة ، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (عودة، ٢٠٠٥).
- سلالم التقدير اللفظي Rubric : تتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم التقدير، حيث يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة، مما يوفر تقويماً تكوينياً Formative Assessment لأدائهم، يمكن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها (عودة، ٢٠٠٥ ).

- سجل وصف سير التعلم Learning Log : إن تعبير المتعلم كتابة عن موضوعات قرأها أو أشياء شاهدها أو تعلمها ، تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة . لذا يعتمد نجاح تطبيق هذه الأداة على وجود معلم قادر على خلق بيئة آمنة تشجع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به ، دونما خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم.
- السجل القصصي Anecdotal Records يقدم بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم ، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه (Fritz,2001)، مما يقدم للمعلم مؤشرًا يمكنه من التعرف على شخصية المتعلم، ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤيه ، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية( في البشير وبرهم ، ٢٠٠٩ ، ٥-٦).

وهناك العديد من الأساليب والأدوات في مجال التقويم التربوي البديل؛ يمكن تلخيصها وفق ما انتهى إليه الإطار النظري فيما يلي : التعلم المتمركز حول المشكلات، والمعارض وملفات الأعمال، والاستبيانات، وبحوث العمليات، والموديولات التعليمية، والملاحظة والتواصل، والمراجعة الذاتية، والتساؤل الذاتي، والاختبارات الشفوية، وقوائم الرصد والشطب، وسلالم التقدير، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي وأوراق العمل، والمشروعات والعمل الجماعي، وتوجهات أحدث نسبياً مثل الملف التراكمي وبنوك الأسئلة والتقويم المدار بالحاسوب، والتقويم عبر الإنترنت .

ولم يجد الباحث في- حدود علمه- دراسات على البيئة السعودية قارنت بين أساليب التقويم البديل وأساليب التقويم التقليدي لدى طلاب الجامعات السعودية

## مشكلة الدراسة:

تشير نتائج دراسات كل من دارلنج هاموند وسنايدر (Darling-Hammond and Snyder ,2000) إلى أن استخدام الاستبانات المتمركزة حول المشكلات، وملفات الأداء، والمعارض، والبحوث من أساليب التقويم البديل الفعالة في تقدير مستويات المتعلمين بكليات التربية (مؤسسات إعداد المعلم)، وذلك من قبيل الوصول إلى تقييم حقيقي للتدريس في هذه الكليات وكذلك تدريب جاد للطلاب المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة لاستخدام هذه الأساليب في ممارساتهم التدريسية بعد التخرج . وفي نفس الإطار تشير دراسة ماكسويل (Maxwell,2012) إلى أنه يمكن توظيف مهام التقويم الواقعية بفعالية في جهود التقويم في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة ومؤسسات إعداد المعلم بصفة خاصة ؛ ذلك لأن مهام التقييم الواقعية والأصيلة تتضمن مهارات التفكير وترتبط بالممارسة المهنية الأمر الذي يجعلها مناسبة للطالب المعلم خلال فترة التدريب على مهارات التدريس .

وتشير بوسكو (Bosco,2014) إلى أن واقعية التقويم تعني ربط التعلم بخبرات الحياة الحقيقية؛ وهنا يفيد تنوع أدوات وأساليب التقويم البديل في مقابلة احتياجات المتعلمين المختلفة وتوفير معايير ومستويات موضوعية للحكم على أدائهم في مهام التقويم البديل المرتبطة بتعلمهم والشواهد والأدلة من أعمال الطلاب عامل حاسم في نجاح مدخل التقويم البديل المعتمد على الأداء؛ لكن تؤكد بوسكو (٢٠١٤) على ضعف توافر بارامترات واضحة لتقييم مهام التقويم البديل في هذا النوع من التعلم.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت التقويم التربوي البديل في السنوات الأخيرة لكن هذه الدراسات تباينت في مناهجها وأهدافها وأدواتها فمن حيث المنهج المستخدم استخدمت غالبية الدراسات المنهج الوصفي لمعرفة اتجاهات الطلاب المعلمين، والمعلمين أثناء الخدمة نحو استخدام أساليب وأدوات بديلة في التدريس وتنفيذ المقررات، ومنها :دراسة دارلنج هاموند وسنايدر (Darling-Hammond and Snyder,2000) دراسة البشير وبرهم (٢٠٠٩)، وأبو عواد وأبو سنينة (٢٠١١)، والعليان (٢٠١٤)، والحارثي (٢٠١٥)، ومحمد (٢٠١٥)، والأصقة والدولات (٢٠١٦)، والسنوسي (٢٠١٧)، وحسين وأبو عوف (٢٠١٧) وأغلبها أشارت إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام أساليب التقويم البديل إيجابية وأنها أكثر اتساقاً مع أهداف المقررات لكن الإمكانيات المتاحة والوقت قد تحول دون التوسع في استخدامها . في حين استخدمت بعض الدراسات الأخرى المنهج التجريبي مثل الشريف (٢٠٠٩)، والمزروع (٢٠٠٩)، والنمري (٢٠١١)، بعض الدراسات اتجهت إلى تدريب المعلمين على بعض أساليب التقويم البديل مثل دراسة الشريف (٢٠٠٩)، وبعضها اتجه إلى بحث فعالية أساليب التقويم البديل في التحصيل مثل دراسة المزروع (٢٠٠٩) لكن لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل في هذه الدراسة ، ودراسة النمري (٢٠١١) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي في بحث أثر حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لتلميذات الصف الأول الثانوي وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجموعات عينة الدراسة في كل من الأداتين ؛ لصالح المجموعة التجريبية ، وكان حجم الأثر كبيراً في كلا الأداتين ، ولصالح المجموعة التجريبية ، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً في التطبيق البعدي بين التحصيل الدراسي لمهارات التذوق ومهارات التفكير التأملي للمجموعة التجريبية ؛ وهذه النتائج تؤكد أهمية الربط بين التقويم البديل والتفكير التأملي، وأهمية التوسع في أساليب التقويم البديل في المملكة العربية السعودية. فيما يخص الدراسات التي طبقت على المجتمع السعودي تتميز دراسات كل من: الشريف(٢٠٠٩)، والمزروع (٢٠٠٩)، والنمري (٢٠١١)، والعليان (٢٠١٤)، والحارثي (٢٠١٥)، والأصقة والدولات (٢٠١٦)، وحسن وأبو عوف (٢٠١٧) ، وتميزت دراسة السنوسي (٢٠١٧) بأنها قارنت بين عينتين من السودان والمملكة العربية السعودية.

فيما يخص أدوات وأساليب التقويم البديل المستخدمة: أشارت الدراسات السابق عرضها مجتمعة إلى مجموعة من أهم أدوات وأساليب التقويم البديل التي يمكن استخدامها بنجاح في دراسة ظاهرة التحصيل الدراسي هي على سبيل المثال لا الحصر: التعلم المتمركز حول المشكلات، والمعارض وملفات الأعمال، والاستبيانات، وبحوث العمليات، والموديولات التعليمية، والملاحظة والتواصل، والمراجعة الذاتية، والتساؤل الذاتي، والاختبارات الشفوية، وقوائم الرصد والشطب، وسلالم التقدير، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي وأوراق العمل، والمشروعات والعمل الجماعي، وتوجهات أحدث نسبياً مثل الملف التراكمي وبنوك الأسئلة والتقويم المدار بالحاسوب، والتقويم عبر الإنترنت.

وتشير نتائج دراسة العليان (٢٠١٤) على عينة من معلمي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية أن اتجاهاتهم نحو تطبيق أدوات وأساليب التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات كانت إيجابية ؛ لكن مازال التوسع في استخدام هذه الأساليب يحتاج إلى المزيد من الجهود في مجال نشر ثقافتها وكيفية استخدامها فهناك على سبيل المثال مفهوم خاطئ لدى بعض التربويين أن استخدام أساليب التقويم البديل تعني استبعاد الورقة و القلم من مواقف التقييم.

وفي هذا الإطار تشير كذلك نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٥) على جامعة شقراء : أن الاختبارات الموضوعية والاختبارات التي يعدها الأساتذة هي الأكثر تطبيقاً وتفضيلاً ، وجاءت الاختبارات الشفوية الأكثر خوفاً ، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

وحداثة وازدياد الدراسات عن التقويم البديل في المجتمع السعودي يشير إلى ازدياد الوعي بأهمية التوجه نحو أساليب بديلة حديثة في التقويم التربوي تواكب طرق التدريس الحديثة وتحقق أهداف البرامج التعليمية و وتواكب استراتيجية التعليم في المملكة وفق رؤية ٢٠٣٠ .

خاصة أن هناك أوجه قصور واضحة في أدوات التقويم التقليدي من قبيل : الاختبارات التحريرية (التقرير الذاتي – ورقة وقلم) واستخدامها كأداة وحيدة في قياس القدرة التحصيلية لدى طلاب الجامعة : يمثل مشكلة لأن هذه الاختبارات تشجع على الحفظ والاستظهار وليس الفهم والاستذكار هذه الاختبارات تقيس القدرات التحصيلية في أدنى مستوياتها وهي التذكر ولا تهتم بفهم المعاني ولا تطوير مهارات التفكير من أجل ربط الخبرات السابقة بالموضوعات الدراسية الجديدة وهو أمر توفره أدوات ووسائل التقويم البديل حيث يكون الطالب إيجابيًا ونشطًا ومبدعًا يكون ملفه بيده ووفق رؤيته وفي إطار محكات تقييم الأداء التي توضح له في بداية المقرر

لذلك يحدد الباحث مشكلته في ضرورة الإجابة عن السؤال التالي :

١. ما فاعلية بعض أدوات التقويم البديل (ملف الأعمال - أوراق العمل- سجل وصف سير التعلم) في قياس القدرة التحصيلية لدى طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل في مقرر مهارات التعلم والتفكير ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات( التقويم البديل) لدى كل من طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل ممن يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير ؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل في كل من التقويم التقليدي والتقويم البديل ؟

## أهداف الدراسة:

١. قياس القدرة التحصيلية لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل في مقرر مهارات التعلم والتفكير باستخدام بعض أساليب التقويم البديل (ملف الأعمال- أوراق العمل- سجل وصف سير التعلم)
٢. قياس القدرة التحصيلية لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل في مقرر مهارات التعلم والتفكير باستخدام الأسلوب التقليدي (الأسئلة الموضوعية في حالة جامعة الملك فيصل)
٣. مقارنة الفروق في تقديرات نفس القدرة التحصيلية لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل في مقرر مهارات التعلم والتفكير باستخدام طريقتين مختلفين (التقويم التقليدي- التقويم البديل) ووفقاً لمستويات معتمدة في ضوء توصيف المقرر.

## فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقويم البديل، والتقويم التقليدي لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل بالعينة بعد انتهاء تدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير لصالح درجات التقويم البديل.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي : التربية والآداب في متوسطات درجات التقويم البديل بعد انتهاء تدريس المقرر
٣. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجات التقويم البديل ، والتقويم التقليدي لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل بالعينة بعد انتهاء تدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير.

## أهمية الدراسة:

إن الإرتكان إلى محكات أصيلة تقدر ظاهرة التحصيل الدراسي في الجامعة بشمولية و بمعايير أكاديمية واضحة ووفق أدوات وأساليب تقويم واقعية فعالة لمن أهم أهداف برامج الجودة في الجامعات السعودية ولذلك فإن البحوث التربوية التي تقارن بين أدوات التقويم ودورها في قياس القدرات التحصيلية عادة تهتم بإبراز أهمية الاتجاه نحو أدوات جديدة نسبياً وعدم الاقتصار على الاختبارات التحريرية فقط في تقييم أداء طلاب الجامعة، وذلك ليس فقط لما يشوب هذه الاختبارات من عيوب ولكن أيضاً لأن أدوات التقويم البديل أكثر شمولية لمجالات التقييم الثلاث الرئيسية (المعرفي- المهاري- الوجداني) .

وقد تعرض التقويم التقليدي منذ ستينيات القرن الماضي إلى حملة نقدية شديدة هيأت المناخ لظهور أفكار وأساليب وأدوات مغايرة للتقويم، ومن ذلك أن أساليب التقويم التقليدي لا تقدم إلا معلومات قليلة عن الأداء في مواقف الاستخدام الحقيقية، كما أنها لا تسمح إلا بقياس أجزاء متفرقة مما يجب أن يقاس ؛ فضلاً عن الارتجال في صياغة أسئلة الاختبارات، وعجزها عن إعطاء صورة كاملة عن الأداء الفعلي. كما أن الاختبارات التقليدية لا تستند إلى معايير مكتوبة ومحددة، ومن ثم فإن نتائجها شكلية لا تعبر عن طبيعة الأداء الذي يتم تقويمه وبذلك تضعف الثقة في تلك النتائج (سلام ، ٢٠١٥، ٩٥)

وتتناول البحوث والدراسات في مجال التقويم عيوب ومشكلات الأسئلة والاختبارات التقليدية في تقدير ظاهرة التحصيل الدراسي دون الحديث بنفس القوة عن التقويم البديل والاهتمام بتقديم أدلة موضوعية ودراسات إمبريقية تثبت التفوق النظري والعملي لأدوات واساليب التقويم البديل على أدوات التقويم التقليدي (الكلاسيكي) والتي غالباً لا تزيد عن الأسئلة الموضوعية والمقالية التي اعتاد عليها الطلاب و جلسة أو جلستين شفويتين في كل فصل دراسي حسب اللوائح والوقت والجهد المتاح في الجامعة لكن في التقويم البديل يكون لدى المعلم فرص أكبر لأخذ صورة كاملة (بروفيل) عن الطالب وأدائه ومهاراته وميوله وكل نجاح في تحصيله وكل صعوباته كذلك في التحصيل من خلال ملف أعماله.

- إلقاء المزيد من الضوء على ملف الأعمال (البورتفوليو) وكيفية توظيفه لتحقيق الهدف من عملية التقويم وخاصة في مقررات التفكير التي أشارت دراسة ماكسويل (Maxwell,2012) إلى أن مقررات التفكير أولى من غيرها بأدوات التقويم البديل لأنها موضوعات محتوياتها بالفعل مرتبطة بالواقع ومشكلات الحياة التي تواجه الطلاب فالتفكير يستخدم في كل مناحي الحياة بالتالي لابد أن تعكس أدوات وأساليب التقويم في مقررات التفكير ومهاراته مهام تقويم واقعية تتضمن مشكلات حياتية معاشة، وذلك كمقدمة للتوسع في استخدام مثل هذه الأدوات والأساليب من التقويم البديل في كل المقررات الأخرى بالتعليم العالي على اختلاف برامجه.
- هناك خطأ شائع أن مهام وأساليب التقويم البديل تكون بعيدة عن الورقة والقلم وهذا غير دقيق فملفات الأعمال، وأوراق العمل، وسجل وصف سير التعلم وغيرها كلها أساليب يدخل في تطبيقها استخدام الورقة والقلم وحتى بعض الأسئلة المقالية المطورة تعد ضمن إطار التقويم البديل طالما تربط المقرر بمشكلات الحياة الواقعية وتتطلب الإجابة عنها التفكير بمستوياته العليا وليس مجرد استدعاء معلومة من الذاكرة تم تلقينها أثناء التدريس .

## محددات الدراسة:

يتحدد البحث الحالي بطبيعة العينة المستخدمة وباستخدام المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه . كما يتحدد البحث بالأدوات المستخدمة وهي اختبارين تحصيليين وبعض أساليب التقويم البديل من إعداد الباحث ، وبالعينة المستخدمة والتي تتكون من (٤٩) من طلاب من كلية التربية و(٨٣ ) من طلاب كلية الآداب بمتوسط عمر زمني ( ٢١,٨) من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية ، ثم بالحدود الزمانية حيث تم تطبيق البحث في الفترة الزمنية من١٥ / ١/ ١٤٤٠ هجري إلى ١٣ / ٤/ ١٤٤٠ هجري للعام الدراسي الجامعي ١٤٣٩/ ١٤٤٠ هجري.

## مصطلحات الدراسة:

**التقويم التربوي البديل:** ويعرفه الباحث على أنه تقويم متعدد الأبعاد قائم على المهام، ويتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة يحقق من خلال إنجازها مخرجات تعلمه ويتضمن أساليب وأدوات متنوعة تقابل احتياجات وميول المتعلمين وتكشف عن استعداداتهم وتتيح لهم فرص تقييمية متعددة لتحديد مستويات التحصيل لديهم في المجالات الثلاث : المعرفي، والمهاري، والوجداني.

**التحصيل الدراسي:** يعرف بأنه مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل، ويقاس بمقدار ما يحصله طلاب عينة الدراسة، من مهارات ومعلومات عند دراستهم لموضوعات ومقررات آخر فصل دراسي أنهوه بنجاح، معبراً عنه بالمعدل الدراسي الذي حصلوا عليه في اختبارات هذا الفصل.

**مقرر مهارات التعلم والتفكير:** مقرر متطلب كلية يدرسه طلبة كليتي التربية والآداب والإعداد العام ضمن الخطة الدراسية لبرامج البكالوريوس حسب لوائحها الداخلية ويتضمن ساعتين معتمدتين أسبوعياً ومرفق توصيف المقرر ضمن ملاحق الدراسة.

**التقويم التقليديClassical Assessment**: نوع من التقويم يعتمد فقط على استخدام الاختبارات التحريرية في شكلها التقليدي (الأسئلة الموضوعية بأنواعها- والأسئلة المقالية الطويلة) وتتطلب من الطالب استخدام قدرته التحصيلية في أدنى مستوياتها (التذكر- الفهم- التطبيق) كي يجتاز الاختبار بنجاح.

## منهج الدراسة وإجراءاتها:

المنهج شبه التجريبي: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) وذلك للمبررات التالية:

- دقة التصميم إذا توفرت فيها شروط الضبط الجيدة.
- حاجة متغيرات البحث (المتغير المستقل أدوات التقويم البديل التي تم اختيارها بالبحث الحالي – والمتغير التابع: التحصيل الدراسي ) إلى مثل هذا التصميم في التطبيق.
- الإسهام بالفائدة العلمية لمجتمع البحث (كل من يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير بجامعة الملك فيصل).
- طبيعة الاختبارات التحصيلية المرتبطة بمحتوى دراسي معين في ظل اختلاف أساتذة المقررات الذين يدرسون للشعب المختلفة مقرر مهارات التعلم والتفكير وأتيح للباحث ملاحظة ذلك الاختلاف لكونه منسق المقرر بكلية التربية في قسم الطلاب خلال السنوات الثلاث الماضية.

## مجتمع الدراسة:

جميع طلاب كليتي التربية والآداب الذين يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير في مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك فيصل ؛ العام الجامعي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هجري في الفصل الدراسي الأول وعددهم 7 شعب بها: ٢٨٩ طالبا .

## عينة الدراسة

تكونت العينة من (١٣٢) من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل الذين يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير ؛ حيث يتم تدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير لطلاب كليتي الآداب والتربية في شعب مشتركة بكلية التربية وتم اختيار ٤ شعب بطريقة عمدية حيث يدرس لهم الباحث مقرر مهارات التعلم والتفكير تضمنت (٤٩) من طلاب كلية التربية ، و (٣٨) من طلاب كلية الآداب بمتوسط عمر زمني ( ٢١,٨) ، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٩ /١٤٤٠ هجري.

## أدوات الدراسة

**١. الاختبار التحصيلي في منتصف الفصل مقرر مهارات التعلم والتفكير (٣٠ درجة) (تقويم تقليدي)**

**صدق المحتوى :**

اتبع الباحث الخطوات العلمية في بناء الاختبار التحصيلي وبدأت بتحديد مفردات مادة مهارات التعلم والتفكير بالاستناد إلى المفردات التي وضعتها لجنة ضمان الجودة بكلية التربية جامعة الملك فيصل في توصيف المقرر، إذ بلغ عدد فصول المادة في النصف الأول من الفصل الدراسي (٥) فصول ، وبعد توزيع استبانة مفردات مادة مهارات التعلم والتفكير لمدرسي المادة حول المفردات التي يدرسونها بنحو فعلي ،بعدها تم الاتفاق على ١٠٠% من الموضوعات التي يمكن أن تدخل في اختبار منتصف الفصل( وهي أول خمسة موضوعات في توصيف المقرر) ، تم صياغة (٣٠ ) هدفاً سلوكياً للمستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم : (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) ومن ثم صياغة مفردة اختبارية واحدة لكل هدف سلوكي من نوع الاختيار من متعدد ذات البدائل الأربعة (٢٠ مفردة) وعشر مفردات من نوع الصواب أو الخطأ مع مراعاة الدقة والشمولية لأهداف ومفردات الاختبار .

وللتحقق من صلاحية تمثيل الاختبار للمحتوى الذي يقيسه عرضت عناصر المحتوى التي تم الاتفاق عليها بالرجوع للتوصيف على ( ٥ ) من الزملاء مدرسي مقرر مهارات التعلم والتفكير بكلية التربية جامعة الملك فيصل ، للتثبت من مدى صلاحيتها لتمثيل المحتوى في ضوء توصيف المقرر ، ومدى ملاءمتها للأهداف ، وأخذ الباحث بآرائهم في تعديل بعض العناصر وصياغة بعض الأهداف، فأصبح الاختبار يتكون من ( ٣٠ ) مفردة اختبارية في صورته النهائية وتم تطبيقه على طلاب أربع شعب قام الباحث بالتدريس لهم في اختبار منتصف الفصل الدراسي الأول. والجدول التالي يلخص مواصفات هذا الاختبار وكذلك نسب الاتفاق بين المحكمين على كل هدف من أهداف الاختبار وتصنيف مستواه حيث لم تسمح سرية الاختبارات بعرض المفردات على المحكمين قبل تطبيقها لكن تم تحويل كل هدف بدقة إلى مفردة .

جدول(١): مواصفات اختبار منتصف الفصل مقرر مهارات التعلم والتفكير

| م | البعد | الهدف | أرقام المفردات | المستوى | نسب الاتفاق | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | مفهوم التفكير | أن يتعرف الطالب تعريف للتفكير | ١ | تذكر | %١٠٠ | %٢٠ |
| | | أن يذكر تعريف ديبونو للتفكير | ٢ | تذكر | %٨٠ | |
| | | أن يذكر تعريف جون ديوي للتفكير | ٣ | تذكر | %٨٠ | |
| | | أن يذكر تعريف مهارات التفكير | ٤ | تذكر | %١٠٠ | |
| | | أن يحدد الطالب العلاقة بين التفكير والذكاء | ٢٢ | فهم | %٨٠ | |
| | | أن يتذكر الطالب تعريفا للذكاء | ٣٠ | تذكر | %٨٠ | |
| ٢ | تصنيفات التفكير ومهاراته | أن يميز الطالب بين مهارات وأساليب وعادات التفكير | ١١ | فهم | %١٠٠ | %٢٣,٣٣ |
| | | أن يميز الطالب بين مفاهيم عنقود مهارات ومهارة رئيسية وفرعية في تصنيفات التفكير | ١٥ | فهم | %١٠٠ | |
| | | أن يذكر الطالب تعريف مهارة رئيسية في التفكير | ١٦ | تذكر | %٨٠ | |
| | | أن يذكر الطالب تعريف مهارة فرعية في التفكير | ١٧ | تذكر | %٨٠ | |
| | | أن يتعرف الطالب مفهوم المستوى في تصنيفات التفكير | ٢٠ | تذكر | %٨٠ | |
| | | أن يميز الطالب التفكير المهاري عن المعتاد | ٢١ | فهم | %١٠٠ | |
| | | أن يميز الطالب التصنيفات الثلاثية للتفكير عن بقية التصنيفات | ٢٥ | فهم | %٨٠ | |
| ٣ | تعليم التفكير | أن يتعرف الطالب أهمية تعليم التفكير | ٥ | فهم | %١٠٠ | %٣٠ |
| | | أن يتعرف الطالب رائد الأسلوب المباشر في تعليم التفكير | ٦ | تذكر | %١٠٠ | |
| | | أن يتعرف الطالب رائد أسلوب الدمج في تعليم التفكير | ٧ | تذكر | %١٠٠ | |
| | | أن يتعرف الطالب خصائص الأسلوب المباشر | ٨ | فهم | %١٠٠ | |
| | | أن يتعرف الطالب خصائص أسلوب الدمج | ٩ | فهم | %١٠٠ | |
| | | أن يتعرف برنامجا لتعليم التفكير بالأسلوب المباشر | ١٠ | تذكر | %١٠٠ | |
| | | أن يستنتج الطالب إمكانية تعليم التفكير المهاري | ٢٣ | فهم | %٨٠ | |
| | | أن يستنتج الطالب إمكانية الدمج بين الأسلوبين في تعليم التفكير | ٢٤ | تطبيق | %٨٠ | |
| | | أن يميز الطالب بين خصائص الأسلوب المباشر عن أسلوب الدمج في تعليم التفكير | ٢٨ | فهم | %١٠٠ | |
| ٤ | التفكير التأملي | أن يذكر الطالب تعريف جون ديوي للتفكير التأملي | ١٢ | تذكر | %١٠٠ | %١٦,٦٦ |
| | | أن يذكر الطالب تعريف هابرماس للتفكير التأملي | ١٣ | تذكر | %٨٠ | |
| | | أن يتعرف الطالب مستويات التفكير التأملي عند دونالد شون | ١٤ | فهم | %١٠٠ | |
| | | أن يذكر الطالب تعريف جيني موون للتفكير التأملي | ١٩ | تذكر | %١٠٠ | |
| | | أن يحدد الطالب أول من وضع تعريفا للتفكير التأملي | ٢٦ | تذكر | %٨٠ | |
| ٥ | تطبيقات التفكير في التعلم | أن يتعرف الطالب مفهوم مهارة التعلم الخبري | ١٨ | تطبيق | %١٠٠ | %١٠ |
| | | أن يتعرف الطالب العلاقة بين برامج تنمية مهارات التفكير والتعليم المدرسي | ٢٧ | تطبيق | %١٠٠ | |
| | | أن يتعرف الطالب أسلوب تعليم التفكير المستخدم في التعليم المدرسي | ٢٩ | تطبيق | %١٠٠ | |
| | مجموع | | | ٣٠ | | %١٠٠ |

**ثبات اختبار منتصف الفصل :**

قام الباحث بحساب معامل ثبات اختبار منتصف الفصل في مقرر مهارات التعلم والتفكير على عينة مكونة من ( ١٣٨) من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل :فبلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي (٠,٨٠٩) وانحصرت قيم معامل ألفا كرونباخ للمفردات بين (٠,٧٩٣ ، ٠,٨٠٨) وكانت قيمة معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون (٠,٨١٨) وبمعادلة جتمان (٠,٨٢).

**٢. أساليب التقويم البديل المستخدمة خلال الفصل الدراسي (٢٠ درجة)**

بنفس الطريقة تم توصيف أدوات وأساليب التقويم البديل الأكثر مناسبة لتقييم أداء الطلاب في مقرر مهارات التعلم والتفكير خلال الفصل الدراسي والجدول التالي يوضح أساليب التقويم البديل التي تم الاتفاق عليها بين المحكمين الخمسة بأعلى نسب (من ٨٠ % إلى ١٠٠%) ،حيث تم بناء على ذلك اختيار الأساليب التالية للتقويم البديل خلال الفصل (ملف الأعمال- سجل وصف سير التعلم- الأنشطة- الاستبانات)، والجدول التالي يوضح الأدوات التي تم اختيارها ونسب الاتفاق عليها بين المحكمين:

جدول (٢ ): أساليب التقويم البديل المستخدمة خلال الفصل مقرر مهارات التعلم والتفكير

| الأداة | الموضوع | الدرجة المخصصة | نسب الاتفاق | محكات تقييم الأداء |
|---|---|---|---|---|
| سجل وصف سير التعلم | التعلم الخبري | ٥ درجات | %٨٠ | سرد موقف مر به الطالب وتوضيح ما تعلمه منه |
| ملف الأعمال (البورتفوليو) | سؤال واجب منزلي على كل محاضرة (١٠ محاضرات) | ١٠ درجات | %١٠٠ | درجة لكل سؤال |
| الأنشطة (حضور ندوة) | ندوة نظمها لهم أستاذ المقرر عن تنظيم الذات | ٢ درجتين | %٨٠ | حضور الندوة والتسجيل والمشاركة |
| الاستبيانات التقيمية | الإجابة عن استبانات تقييم أستاذ المقرر في نهاية الفصل | ٣ درجات | %١٠٠ | إجابة استبيان واحد على الأقل (استبيان موقع الجامعة – او استبيان لجنة التقويم بالكلية) |
| المجموع | | ٢٠ درجة | | |

### ٣. الأسئلة الموضوعية في الاختبار النهائي لمقرر مهارات التعلم والتفكير (٢٠ درجة) تقويم تقليدي :

**صدق المحتوى :**

تم التركيز في بناء الاختبار التحصيلي لنهاية الفصل الدراسي على الموضوعات من توصيف المقرر التي لم يشملها اختبار منتصف الفصل وهي بقية موضوعات التوصيف (تصنيف مستويات التفكير التأملي وعلاقته بالتعلم ، والتفكير العلمي وأنواع المشكلات وسلوك حل المشكلات ، والتفكير الناقد ومكوناته ، والتفكير الإبداعي ومهاراته ، وأدوات التفكير وتطبيقات التفكير في مهارات التعلم ) مع ملاحظة أن لجنة الجودة بالكلية تسمح لمدرس كل مقرر بالتعديل في موضوعات المقرر بالحذف أو الإضافة بما لا يزيد عن ٢٥% من موضوعات المقرر حسب التوصيف وتم مراجعة ذلك بالرجوع لمدرسي مقرر مهارات التعلم والتفكير لاستطلاع آرائهم حول المفردات التي يدرسونها بنحو فعلي بعد اختبار منتصف الفصل الهدف من ذلك أن تكون درجة التقييم موزعة بالتساوي على كل موضوعات المقرر فلا يجب أن تأخذ الموضوعات التي تم اختبار الطلاب فيها في الاختبار النصفي (٣٠ درجة) فرصًا أخرى للظهور في الاختبار النهائي (٥٠ درجة) بقدر يجعلها تطغى على العناصر الأخرى من جهة ومن جهة أخرى يتم تمثيلها بوزن نسبي أكبر من وزنها الحقيقي بالتالي ؛ تم صياغة (٢٤ ) هدفاً سلوكياً ومن ثم صياغة مفردة اختبارية واحدة لكل هدف سلوكي من نوع الاختيار من متعدد ذات البدائل الأربعة والصواب والخطأ في الجزء الموضوعي (٢٠ درجة)، وهدف لكل مهمة من مهام التقويم البديل في الجزء المقالي (٣٠ درجة) مع مراعاة الدقة والشمولية لأهداف ومفردات الاختبار .

وللتحقق من صلاحية تمثيل الاختبار للمحتوى الذي يقيسه عرضت عناصر المحتوى على ( ٥ ) خبراء متخصصين في العلوم التربوية والنفسية وقاموا بتدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير من قبل، للتثبت من مدى صلاحيتها لتمثيل المحتوى في ضوء توصيف المقرر ، ومدى ملاءمتها للأهداف، وأخذ الباحث بآرائهم في تعديل بعض العناصر وصياغة بعض الأهداف، فأصبح الجزء الموضوعي من الاختبار يتكون من ( ٢٠ ) مفردة اختبارية .

جدول (٣ ): مواصفات الاختبار النهائي مقرر مهارات التعلم والتفكير

| م | المحتوى | الهدف | أرقام المفردات | الدرجة | نسب الاتفاق | السؤال | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | مستويات التفكير التأملي وعلاقته بالتعلم | التمييز بين التفكير أثناء وبعد العمل عند شون | ١ | ١ | %٨٠ | السؤال الأول (١٠ مفردات) -(عشر درجات) | %١٠ |
| | | التمييز بين التفكير التأملي التحليل والتقويمي جون كون | ٢ | ١ | %٨٠ | | |
| | | التمييز بين التفكير التأملي من الدرجة الأولى و الثانية فيرلونج | ٣ | ١ | %٨٠ | | |
| | | التفكير التأملي الناقد عند شيل وجونس | ٤ | ١ | %٨٠ | | |
| | | تعريف التعلم الخبري عند ديفيد كولب | ٥ | ١ | %١٠٠ | | |
| ٢ | التفكير العلمي وسلوك حل المشكلات بأنواعها | تصنيف التفكير العلمي ضمن قدرات التفكير التقاربي | ٦ | ١ | %١٠٠ | | %١٠ |
| | | تمييز عناصر المشكلة الثلاث | ٧ | ١ | %١٠٠ | | |
| | | تعريف المشكلة غير واضحة البنية | ٨ | ١ | %١٠٠ | | |
| | | تعريف المشكلات مفتوحة النهاية | ٩ | ١ | %٨٠ | | |
| | | تعريف حل المشكلة | ١٠ | ١ | | | |
| ٣ | التفكير الناقد ومكوناته | تصنيف التفكير الناقد | ١١ | ١ | %١٠٠ | السؤال | %١٠ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تعريف التفكير الناقد عند جونسون | ١٢ | ١ | %٨٠ | الثاني : (١٠ مفردات) – (عشر درجات) | |
| | | تعريف التفكير الناقد عن جيلفورد | ١٣ | ١ | %٨٠ | | |
| | | تعريف التميز بين الحقيقة والرأي | ١٤ | ١ | %٨٠ | | |
| | | تعريف الاستدلال | ١٥ | ١ | %١٠٠ | | |
| ٤ | التفكير الإبداعي ومهاراته – العصف الذهني | تصنيف التفكير الابداعي ضمن قدرات التفكير التباعدي | ١٦ | ١ | %١٠٠ | | % ١٠ |
| | | تعريف الطلاقة | ١٧ | ١ | %١٠٠ | | |
| | | تعريف المرونة | ١٨ | ١ | %١٠٠ | | |
| | | تعريف أدوات التفكير | ١٩ | ١ | %١٠٠ | | |
| | | تعريف الأصالة | ٢٠ | ١ | %١٠٠ | | |
| ٥ | بعض التطبيقات في التعلم(المرونة –التلخيص – التميز بين الحقية والرأي –نموذج هونج) | التميز بين الحقيقة والرأي | ٢١ -٣٠ | ١٠ | %٨٠ | السؤال الثالث :( عشر مفردات) | %٢٠ |
| | | نموذج هونج التطبيقي لحل المشكلات | السؤال الرابع | ١٠ | %١٠٠ | كل خطوة درجة | %٢٠ |
| | | مهارة التلخيص (تطبيقي) | السؤال الخامس | ٥ | %٨٠ | | %١٠ |
| | | مهارة المرونة (تطبيق على التفكير الإبداعي) | السؤال السادس | ٥ | %٨٠ | | %١٠ |
| | مجموع | | | | | | %١٠٠ |

**ثبات الاختبار النهائي :**

نظراً لسرية الاختبار التحصيلي قام الباحث بحساب معامل الثبات في اختبار نهاية الفصل في مقرر مهارات التعلم والتفكير بطريقة تستلزم التطبيق مرة واحدة وهي طريقة ألفا كرونباخ على عينة مكونة من ( ١٣٢ ) من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل :فبلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي ( ٠,٧٢٥) وانحصرت قيم معامل ألفا كرونباخ للمفردات بين (٠,٧٠٣ و ٠,٧٢٤ ) .

**٤. أساليب التقويم البديل المستخدمة في الاختبار النهائي للمقرر (٣٠ درجة)**

بنفس الطريقة تم توصيف أدوات وأساليب التقويم البديل الأكثر مناسبة لتقييم أداء الطلاب في مقرر مهارات التعلم والتفكير في اختبار نهاية الفصل الدراسي لمقرر مهارات التعلم و التفكير والجدول التالي يوضح أساليب التقويم البديل التي تم الاتفاق عليها بين المحكمين الخمسة بأعلى نسب (من ٨٠ % إلى ١٠٠%) حيث تم بناء على ذلك اختيار الأساليب التالية للتقويم البديل خلال اختبار نهاية الفصل ( أوراق العمل-سجل وصف سير التعلم ) ، والجدول التالي يوضح الأدوات التي تم اختيارها ونسب الاتفاق عليها بين المحكمين :

**جدول ( ٤ ): أساليب التقويم البديل المستخدمة في الاختبار النهائي مقرر مهارات التعلم والتفكير**

| الأسلوب | رقم السؤال | الموضوع | الدرجة المخصصة | نسب الاتفاق | محكات تقييم الأداء |
|---|---|---|---|---|---|
| ورقة عمل | الثالث | مهارة التميز بين الحقيقة والرأي | ١٠ درجات | %١٠٠ | الحقائق مثبتة علمياً ومتفق عليها ويمكن الاستدلال عليها |
| ورقة عمل | الرابع | مهارات حل المشكلة | ١٠ درجات | %١٠٠ | الالتزام بنموذج هونج للحل |
| سجل وصف سير التعلم | الخامس | مهارة التلخيص | ٥ درجات | %٨٠ | التعبير عن نفس معنى الفقرة بألفاظ أخرى فيما لايزيد عن ٢٠ كلمة |
| ورقة عمل | السادس | مهارة المرونة | ٥ درجات | %١٠٠ | كل استخدام متنوع للجهاز المذكور درجة واحدة |
| المجموع | | | ٣٠ درجة | | |

والجزء الخاص بأساليب التقويم البديل في الاختبار النهائي هو الأسئلة من الثالث إلى السادس في جدول مواصفات الاختبار النهائي رقم (٣) ومخصص لها ٣٠ درجة من الدرجة الكلية للاختبار النهائي (٥٠)، و٢٠ درجة للتقويم التقليدي (الأسئلة الموضوعية ) وبذلك يكون قد تحقق التوازن بين درجتي التقويم التقليدي والتقويم البديل (٥٠ درجة لكل نوع من التقويم ) من الدرجة الكلية لمقرر مهارات التعلم والتفكير وهي (١٠٠) درجة .

وبذلك يمكن تلخيص توزيع درجات المقرر كله حسب أساليب التقويم المستخدمة في الجدول التالي:

جدول ( ٥) : توزيع درجات مقرر مهارات التعلم والتفكير حسب نوع التقويم

| الأسلوب | التقويم التقليدي | | التقويم البديل | |
|---|---|---|---|---|
| | اختبار منتصف الفصل | الأسئلة الموضوعية في الاختبار النهائي | مجموعة مهام خلال الفصل الدراسي جدول ٢ | الأسئلة (من الثالث إلى السادس) في الاختبار النهائي |
| الدرجة | ٣٠ | ٢٠ | ٢٠ | ٣٠ |
| درجة كل تقويم | ٥٠ | | ٥٠ | |
| الدرجة الكلية | ١٠٠ | | | |

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**: استخدم الباحث برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار الحادي والعشرين في حساب: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب ، ومعامل ارتباط بيرسون الخطي ، واختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات .

## عرض النتائج ومناقشتها:

### النتائج الخاصة بالسؤال الأول

-ما فاعلية بعض أساليب التقويم البديل (ملف الأعمال - أوراق العمل – الأنشطة – الاستبيانات -سجل وصف سير التعلم ) في قياس القدرة التحصيلية لدى طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل في مقرر مهارات التعلم والتفكير ؟

للإجابة عن هذا السؤال يمكن اختبار صحة الفرض الإحصائي التالي:

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقويم البديل ، والتقويم التقليدي لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل بالعينة بعد انتهاء تدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير لصالح درجات التقويم البديل.**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام برنامج SPSS الإصدار الحادي والعشرين بحساب اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجتي التقويم البديل والتقويم التقليدي لعدد (ن = ١٣٢ ) طالب من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل بالعينة قيد البحث والجدول التالي يلخص نتيجة هذا الاختبار:

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيم " ت" لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين درجتي التقويم التقليدي والبديل للعينة (ن= ١٣٢ )

| المتغيرات | التقويم التقليدي | | التقويم البديل | | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | |
| التحصيل الدراسي (٥٠ درجة) | ٣٥,٨٣ | ٧,٧٥ | ٣٨,٥٣ | ٦,١٨ | -٤,٠٢٧** |
| درجات الحرية | ١٣١ | | | | |
| | **دال إحصائياً عند ٠,٠١ | | | | |

ويتضح من نتيجة اختبار ت = (٤,٠٢٧) لعينتين مرتبطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقويم التقليدي ، والتقويم البديل لصالح المتوسط الأكبر وهو الخاص بدرجات التقويم البديل لدى طلاب العينة (١٣٢ طالب من كليتي التربية والآداب ) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يمكن قبول الفرض الأول.

### النتائج الخاصة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات( التقويم البديل) لدى كل من طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل ممن يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير؟

للإجابة عن هذا السؤال يمكن اختبار صحة الفرض الإحصائي التالي:

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي : التربية والآداب في متوسطات درجات التقويم البديل بعد انتهاء تدريس المقرر**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام برنامج SPSS الإصدار الحادي والعشرين بحساب اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في درجة التقويم البديل ٥٠ درجة (ن =٨٣ ) من طلاب كلية الآداب و(ن =٤٩ ) من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالعينة قيد البحث والجدول التالي يلخص نتيجة هذا الاختبار :

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيم " ت" عينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين درجتي طلاب كليتي التربية والآداب بالعينة في التقويم البديل

| المتغيرات | كلية التربية ن =٤٩ | | كلية الآداب ن =٨٣ | | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | |
| التقويم البديل (٥٠ درجة) | ٤٠,٠٤ | ٦,٣٨ | ٣٧,٦٥ | ٥,٩٢ | *٢,١٧٤ |
| درجات الحرية | ١٣٠ | | | | |
| | *دال إحصائياً عند ٠,٠٥ | | | | |

ويتضح من نتيجة اختبار ت = (٢,١٧٤) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية ، وطلاب كلية الآداب لصالح المتوسط الأكبر وهو الخاص بطلاب كلية التربية (م= ٤٠,٠٤ ) في درجات التقويم البديل عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك يمكن رفض الفرض الثاني.

**النتائج الخاصة بالسؤال الثالث**

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل في كل من التقويم التقليدي والتقويم البديل ؟ وللإجابة على هذا السؤال يختبر إحصائياً الفرض الثالث :

**لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجات التقويم البديل ، والتقويم التقليدي لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل بالعينة بعد انتهاء تدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام برنامج SPSS الإصدار الحادي والعشرين بحساب معامل الارتباط الخطي بيرسون بين درجتي التقويم البديل والتقويم التقليدي بالعينة قيد البحث ن = ١٣٢

جدول (٨): قيمة معامل الارتباط بين درجة التقويم البديل ودرجة التقويم التقليدي لطلاب العينة

| العدد ن | قيمة معامل بيرسون | مستوى الدلالة | ملاحظات |
|---|---|---|---|
| ١٣٢ | ٠,٤٠٥ | ٠,٠٠٠ | دال إحصائياً عند ٠,٠١ |

ويتضح من جدول (٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب العينة في كل من التقويم التقليدي والتقويم البديل حيث بلغت قيمة بيرسون = (٠,٤٠٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

وبالتالي يمكن تفسير العلاقة بين درجة التقويم التقليدي ودرجة التقويم البديل من خلال النموذج الانحداري البسيط حيث يمكن استنتاج معادلة إنحدارية تصف العلاقة بين المتغيرين وللوصول إلى ذلك استخدم الباحث برنامج SPSS لتطبيق تحليل الانحدار الخطي البسيط :

من النتائج السابقة في السؤال الثالث وجد أن قيمة معامل الارتباط الخطي بين المتغيرين هي ( ٠,٤٠٥) وهي قيمة تدل على ارتباط طردي دال إحصائياً ، وقيمة مربع معامل الارتباط (٠,١٦٤) وهذه القيمة تعني أن ١٦,٤% من التغير في درجات التقويم التقليدي يمكن تفسيرها بالعلاقة الخطية مع التقويم البديل.

والجدول التالي يوضح نتيجة تحليل التباين الانحداري بين المتغيرين :( التقويم التقليدي – التقويم البديل)

جدول ( ٩): تحليل التباين الانحداري لتأثير التقويم البديل على درجة التقويم التقليدي ن =١٣٢

| النموذج | البيان | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الانحدار | ١٢٩٢,٤ | ١ | ١٢٩٢,٤ | ٢٥,٥ | *٠,٠٠٠ |
| | البواقي | ٦٥٨١,٩ | ١٣٠ | ٥٠,٦ | | |
| | المجموع | ٧٨٧٤,٣ | ١٣١ | | | |

ويتضح من الجدول (٩) أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وأن يمكن تفسير جزء من تباين درجات التقويم التقليدي لأثر المتغير المستقل وهو التقويم البديل أي أن تأثير أساليب التقويم البديل المستخدمة في تجربة البحث على درجة التقويم التقليدي دال إحصائياً ؛ وأنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب التحصيلية بدلالة درجاتهم في التقويم البديل وأمكن استخلاص معادلة انحدارية كالتالي :

**التقويم التقليدي = ١٦,٢٧+ (٠,٥٠٧) التقويم البديل**

وبذلك يمكن رفض الفرض الثالث وأنه وجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التقويم البديل، والتقويم التقليدي لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل بالعينة بعد انتهاء تدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير.

## الاستنتاج:

أثبتت النتائج الخاصة بالسؤال الأول فاعلية أساليب التقويم البديل المستخدمة في البحث الحالي (ملفات الأعمال – أوراق العمل – سجل وصف سير التعلم – الأنشطة – الاستبانات) في تقدير التحصيل الدراسي لطلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل بالعينة ؛ وذلك مقارنة مع درجات التحصيل بالتقويم التقليدي الذي اعتاد عليه طلاب الكليتين وهو الأسئلة الموضوعية وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من دارلنج هاموند وسنايدر( Darlinng-Hammond and Snyder,2000) والشريف (٢٠٠٩) التي أثبتت أن أساليب التقويم البديل كانت داعمة لبرامج التعلم في المؤسسات التي طبقت فيها واختلفت عن دراسة المزروع (٢٠٠٩) التي لم تجد تأثير دال لأساليب التقويم البديل في التحصيل في مادة مفاهيم البحث التربوي ، واتفقت مع دراسة محمد (٢٠١٥) في توضيح تفوق أساليب التقويم البديل على نظيراتها في التقويم التقليدي ، ودراسة السنوسي (٢٠١٧) التي أثبتت أن التقويم البديل له درجة عالية من الموافقة والقبول كأساس لعملية إعداد المعلم ؛ وهذه النتائج يمكن تفسيرها بأن أساليب التقويم البديل جعلت الطالب إيجابيًا أكثر يكتب بيده ويكون ملفه ويخرج لأنشطة خارج قاعة الدراسة وكل ذلك انعكس بالإيجاب على درجة التحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير- وهو ما أكدته نتيجة السؤال الثالث كذلك- مقارنة بالأسئلة الموضوعية التي تم أخذها كممثل للتقويم التقليدي لأن طلاب جامعة الملك فيصل اعتادوا عليها في السنوات الأخيرة لأنها لا تتطلب كتابة أو بذل مجهود ذهني كبير لحلها كما أنها تسمح بالتخمين والغش أحياناً.

وأثبتت النتائج الخاصة بالسؤال الثاني أن طلاب كلية التربية كانوا أكثر تفوقاً في استيعابهم لأساليب التقويم البديل من نظرائهم طلاب كلية الآداب الذين يدرسون معهم نفس المقرر ، وهذه النتيجة تشير إلى أن طلاب كلية التربية أكثر اهتماماً بالتحصيل في هذا المقرر لأنه يدل على مدى امتلاكهم لمهارات التفكير الأساسية والعليا اللازمة للنجاح في مهنة التدريس بعد التخرج ؛ كذلك أكثر انفتاحاً على كل ما هو حديث من أساليب في التعلم والتدريس والتقويم وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من أبو عواد وأبو سنينة (٢٠١١) التي أثبتت أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية أفضل نحو أساليب التقويم البديل ، والعليان (٢٠١٤) التي أثبتت أن اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات المدرسية كانت إيجابية ، والسنوسي (٢٠١٧) التي أكدت أن استخدام ملفات الأعمال أحد عناصر نجاح إعداد الطالب المعلم.

وأشارت النتائج الخاصة بالسؤال الثالث إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات التقويم البديل ودرجات التقويم التقليدي لطلاب العينة وهذه العلاقة تؤكد التكامل بين مهام التقويم في المقرر؛ فقد تم توضيح أن مهام الورقة والقلم على سبيل المثال ليست كلها تقويم تقليدي؛ وفي كثير من الأحيان حين يجرب الطلاب مهام التقويم البديل ربما يجدونها جذابة ومفيدة اكثر من مهام التقويم التقليدي ولكن تعودهم على أساليب التقويم التقليدي لسنوات طويلة جعلهم ربما يستسهلونها خوفًا من تجريب مهام جديدة قد تكون تقديراتهم في أدائها أقل لكن هذه النتيجة تؤكد الارتباط الوثيق بين مهام النوعين من التقويم :التقليدي، والبديل بالتالي التحول من ثقافة التقويم التقليدي إلى ثقافة التقويم البديل ليس مستحيل.

## التوصيات:

- ضرورة إقناع المعلمين باستخدام التقويم البديل وتعديل الاتجاهات غير الإيجابية نحوها على اختلاف التخصصات. لما لها من تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي بالمقررات بالبرامج الجامعية
- ضرورة نشر ثقافة التقويم البديل بين خريجي كليات جامعة الملك فيصل بصفة عامة والطلاب المعلمين بصفة خاصة وذلك قبل تدريب المعلمين عليها ، وتدريب الطلاب المعلمين عليها ضمن برامج التنمية المهنية .
- ضرورة التكامل بين أساليب التقويم التقليدي والتقويم البديل بما يتفق مع تحقيق أهداف تدريس وتقويم المقررات الجامعية.
- ضرورة التنويع في استخدام أدوات وأساليب التقويم البديل حسب اختلاف الأهداف.
- ضرورة ربط تطبيق أساليب وفنيات التقويم البديل بطرق التدريس المستخدمة خاصة : الطريقة الاستقصائية ، وطريقة المشروعات ، والطريقة التعاونية ، والطريقة الحوارية.
- ضرورة تدريب المعلمين على استخدام مهارات التفكير العليا (التفكير التأملي – التفكير الناقد –التفكير العلمي – التفكير الإبداعي) باعتبارها المدخل الصحيح لفهم واستخدام كل تطبيقات التقويم البديل.
- المزيد من الدراسات عن علاقة التفكير التأملي وتطبيقاته خاصة صحف التعلم بأساليب التقويم التربوي البديل.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

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

٢. أبو عواد، فريال محمد وأبو سنينة، عودة عبد الجواد، (٢٠١١) معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، ٢٤(١)، ٢٢٩ -٢٦٦.

٣. البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام، (٢٠٠٩) استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، الجامعة الهاشمية، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس ، ١-٣٢ ، تم استرجاعه بتاريخ (٢٧ /١١ /٢٠١٨) من الرابط : https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub103762158.pdf

٤. البلاونة، فهمي يونس، (٢٠١٠) أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، ٢٤(٨) ،٢٤٩٤-٢٥٥١ .

٥. الحارثي، صبحي سعيد عويض، (٢٠١٥) أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلس العلمي ، ٢٩( ١١٤) ، ٣٥٥ – ٤١٣.

٦. حسين، عبد المنعم أحمد و أبو عوف، طلعت محمد، (٢٠١٧) درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٨ (٤) ، ١٠٠ – ١٧٣.

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

٨. السنوسي، محمد يوسف أحمد، (٢٠١٧) التقويم التربوي البديل ودورهُ في تنمية كفايات الطالب/المعلم بكليات التربية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث غزة ،مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١ (١) ،٦٨- ٨٥، تم استرجاعه بتاريخ (٢٤ /١١ /٢٠١٨ ) من https://www.ajsrp.com/s191016.html

٩. الشريف، خالد حسن بكر، (٢٠١٧) مهارات التفكير التأملي ؛ مفاهيم - تطبيقات ، المملكة العربية السعودية ،مكتبة الرشد، ط٢.

١٠. الشريف، فهد ماجد الفعر، (٢٠٠٩) برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، ١٤٣ (٤) ، ٤٦٧- ٥١٧، تم استرجاعه بتاريخ (٢٦ / ١١ / ٢٠١٨) ومتاح على الرابط :www.m5zn.com/newuploads/2014/03/25/docx/b5cf46509da6073.docx

١١. عبد الحفيظ سعد مقدم، (٢٠٠٨) الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى جامعة أم القرى ومتاح بتاريخ (١٢/٦ /٢٠١٧) على الرابط http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/file.

١٢. علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٤) التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، مصر، دار الفكر العربي.

١٣. العليان، فهد بن عبد الرحمن، (٢٠١٤) اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات ، جامعة الملك سعود ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، (٤٥) ، ٥٣- ٧٦.

١٤. عودة، أحمد ( ٢٠٠٥) ، القياس والتقويم في العملية التدريسية في الأردن: المملكة الأردنية الهاشمية ، دار الأمل للنشر والتوزيع.

١٥. فراج، محمد أنور والشريف، خالد حسن، (٢٠١٧) إسهام مكونات التعلم الذاتي في التنبؤ باتخاذ القرار الشخصي لدى عينة من طالبات جامعة الملك فيص ، مجلة العلوم التربوية والنفسي ، جامعة البحرين ، مقبول للنشر بتاريخ (٢٥ ديسمبر ٢٠١٧).

١٦. محمد، خير النور عبد الرحمن، (٢٠١٥) التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة: دراسة تحليلية نظرية: مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية ، ٣٠ (٢)، ١-٢٩.

١٧. مدبولي، محمد عبد الخالق، (٢٠٠٤) تطوير مساق الأصول الفلسفية للتربية في ضوء فلسفة التقييم المستند إلى الأداء: دراسة تطبيقية. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، ١٠(١) ، ١-٣٢

١٨. المزروع، هيا محمد، (٢٠٠٩) فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٥٤) ، ١٢٧ – ١٥٥

١٩. منسي ، محمود عبد الحليم، (٢٠٠٣) التقويم التربوي ، مصر ، دار المعرفة الجامعية.

٢٠. نصر، حمدان علي، (١٩٩٨) مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر،١٣(٧) ،٤١ - ١٧٨.

٢١. النمري، حنان سرحان عوض، (٢٠١١) أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، ١٤٦ (٣) ، ١٧٢ - ٢٢٩.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

[1] Arter. J. & Spandel. V., Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment, Educational Measurement: Issues and Practice, 11(1)(2005), 36-44, https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1992.tb00230.x

[2] Baxter. G. , Shavelson. R., Goldman. S. & Pine. J., Evaluation of Procedure-Based Scoring for Hands-on Science Assessment, Journal of Educational Measurement, 29(1)(1992),1-17, https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1992.tb00364.x

[3] Birenbaum. M. & Dochy. F., Alternative Assessment of Achievement , Learning Processes and Prior Knowledge. Boston: Kluwer Academic Publishers, (1996)

[4] Bosco. A. M., Embedding of Authentic Assessment in Work-integrated Learning Curriculum, Asia-Pacific Journal of Cooperative Education ,15(4)(2014), 281-290.

[5] Darling-Hammond. L & Snyder. J., Authentic Assessment of Teaching in Context, Teaching and Teacher Education ,16(5-6)(2000),523-545, https://doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00015-9

[6] Herman. J., Aschbacher. R. & Winters. L., A Practical Guide to Alternative Assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, (1992)

[7] LaBoskey. V.K, Teaching to teach with purpose and passion: pedagogy for reflective practice, in Loughran, J. & Russell, T. (Eds). Teaching about teaching, 150-163, London: Falmer Press, (1997)

[8] Lanting. A. Y., An Empirical Study of District-Wide k-2 performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results, Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana- Champaign, USA, (2000)

[9] Maxwell. T.W., Assessment in Higher Education in The Professions: Action Research as an Authentic Assessment Task, Teaching in Higher Education ,17(6)(2012), 686-696, https://doi.org/10.1080/13562517.2012.725220

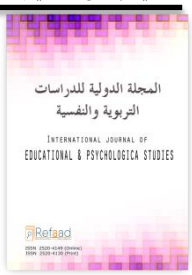
[10] Schon, D., Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions, New York: Basic Books, (1987)

[11] Wiggins. G., Assessing Student Performance, San Francisco, CA: Jossey-Bass, (1993)

[12] Zeidner. M., Essay versus Multiple-choice Type Classroom Exams: The Student's Perspective, In Nova, B. (Ed.). Psychometric Testing: the test taker's outlook, Hogrefe & Huben: (1993) 68-8.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
المجلد٥- العدد٢- ٢٠١٩، ص٧٩ – ص٩٦
https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2019.5.2.1

رفاد للدراسات والأبحاث
www.refaad.com



# The Effectiveness of Some Authentic Assessment Methods in Assessing Achievement Scores in the Course of Thinking and Learning Skills for Education and Arts Students at King Faisal University. (A Comparative Study with the Classical Assessment Method)

**Dr. Khaled Hassan Bakr Elsherief**
Associate Professor Faculty of Education- Alexandria University
khhabaah@yahoo.com

***Abstract:*** The Research aimed to investigate the effectiveness of authentic assessment methods (portfolio- worksheets- activities- questionnaires- learning log) in assessing the achievement for(132) of education and arts students in King Faisal University in the curriculum of learning and thinking skills, compared with the traditional assessment ). In addition to the authentic assessment methods, the tools included two tests in the course. The results indicated that there were statistically significant differences at (0.01) between the traditional and the authentic assessment in favor of the authentic assessment among the sample students. there were statistically significant differences at (0.05) between education and arts students in authentic assessment degrees in favor of education students

It was possible to deduce a regression equation expresses the positive influence statistically significant of authentic methods on achievement:

**Traditional assessment = 16.27+ (0.507) authentic assessment**

***Keywords:*** *Authentic Assessment, Academic Achievement, King Faisal University.*

## References:

[1] Alạsqh, Hsh Mḥmd & Aldwlạt, ʿdnạn Salm, Drjẗ Astkẖdạm Mʿlmạt Almrḥlh Almtwsṭh Lạsạlyb Altqwym Albdylh Fy Tdrys Alʿlwm Fy Mnṭqẗ Alqsym Fy Almmlkh Alʿrbyh Alsʿwdyh, Drạsạt, Alʿlwm Altrbwyh, Aljạmʿh Alạrdnyh , 43(1)(2016) , 37- 48.

[2] Ạbw ʿwạd. Fryạl Mḥmd & ạbw Snynh. ʿwdh ʿbd Aljwạd, Mʿtqdạt Mʿlmy Aldrạsạt Alạjtmạʿyh Hwl Altqwym Albdyl Fy Almrḥlh Alạsạsyhẗ Alʿlyạ Fy Mdạrs Wkạlẗ Alghẇtẖ Fy Alạrdn, Mjlẗ Jạmʿẗ Alqds Almftwḥh Lldrạsạt Wạlạbḥạtẖ, 24(1)(2011), 229 -266.

[3] Albsẖyr. Ạkrm ʿạdl & brhm. Ạryj ʿṣạm, Astkẖdạm Astrạtyjyạt Altqwym Albdyl Wạdwạth Fy Tqwym Tʿlm Alryạdyạt Wạllghh Alʿrbyh Fy Alạrdn, Aljạmʿh h Klyẗ Alʿlwm Altrbwyh, Qsm Almnạhj Wṭrq Altdrys , (2009) 1-32, Tm Astrjạʿh Btarykẖ (27 /11 /2018) Mn Alrạbṭ : https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub103762158.pdf

[4] Alblạwnh, Fhmy Ywns, Ạthr Astrạtyjyẗ Altqwym Alqạym ʿla Alạdạʾ Fy Tnmyẗ Altfkyr Alryạdy Wạlqdrh ʿla Ḥl Almsẖklạt Lda Ṭlbẗ Almrḥlh Altẖạnwyh, Mjlẗ Jạmʿẗ Alnjaḥ Llạbḥạtẖ, Alʿlwm Alạ̣Nsạnyh, 24(8) (2010), 2494-2551.

[5] Alḥarthy. Sbḥy Sʿyd ʿwyḍ, Ạsạlyb Altqwym Albdyl Kmạ Yrạḥạ Altḷạb Wạʿdạʾ Hyẏẗ Altdrys Fy Bʿḍ Alklyạt Bjạmʿẗ Shqrạʾ, Almjlh Altrbwyh, Jạmʿẗ Alkwyt, Almjls Alʿlmy , 29( 114)(2015), 355- 413.

[6] Ḥsyn. ʿbd Ạlmnʿm Ậḥmd & Ậbw ʿwf. Ṭlʿt Mḥmd, Drjẗ Ạmtlạk Mʿlmy Ạllgẖh Ạlʿrbyh Bmnṭqẗ Njrạn Lạstrạtyjyạt Ạltqwym Ạltrbwy Ạlbdyl Wậdwạth Wʿlạqthạ Bbʿḍ Ạlmtgẖyrạt, Mjlẗ Klyẗ Ạltrbyh, Jạmʿẗ Ṭnṭạ, 68(4)(2017), 100- 173.

[7] Slạm. ʿly ʿbd Ạlʿẓym ʿly, Ạltqwym Ạlbdyl Mdkẖl Llạrtqạʾ Bậḍạʾ Ạlmʿlm Wṭṭwyr Brạmj Ạʿḍạdh, Ạlmẃtmr Ạlʿlmy Ạlrạbʿ Wạlʿsẖryn Lljmʿyh Ạlmṣryh Llmnạhj Wṭrq Ạltdrys (Brạmj Ạʿḍạd Ạlmʿlmyn Fy Ạljạmʿạt Mn Ậjl Ạltmyz ) , Ạljmʿyh Ạlmṣryh Llmnạhj Wṭrq Ạltdrys , (2015), 91-119

[8] Ạlsnwsy. Mḥmd Ywsf Ậḥmd, Ạltqwym Ạltrbwy Ạlbdyl Wdwrhu Fy Tnmyẗ Kfạyạt Ạlṭạlb/Ạlmʿlm Bklyạt Ạltrbyh, Ạlmjlh Ạlʿrbyh Llʿlwm Wnsẖr Ạlậbḥạtẖ, Ạlmrkz Ạlqwmy Llbḥwtẖ Gẖzh ,Mjlẗ Ạlʿlwm ẠltrbwyhWạlnfsyh , 1(1)(2017) ,68- 85, Tm Ạstrjạʿh Btạrykẖ (24 /11 /2018 ) Mn: https://www.ajsrp.com/s191016.html

[9] Ạlsẖryf. Kẖạld Ḥsn Bkr, Mhạrạt Ạltfkyr Ạltậmly; Mfạhym- Ttbyqạt, Ạlmmlkh Ạlʿrbyh Ạlsʿwdyh ,Mktbẗ Ạlrsẖd, Ṭ2, (2017)

[10] Ạlsẖryf. Fhd Mạjd Ạlfʿr, Brnạmj Mqtrḥ Ltnmyẗ Mhạrạt Astkẖdạm Ậsạlyb Ạltqwym Ạlbdyl Lda Mʿlmy Ạllgẖh ẠlạNjlyzyh BạlmrḥlhẠlmtwsṭh, Mjlẗ Ạltrbyh Llbḥwtẖ Ạltrbwyh Wạlnfsyh Wạlạjtmạʿyh, Jạmʿẗ Ạlậzhr, 143 (4) (2009) , 467- 517, Tm Ạstrjạʿh Btạrykẖ (26 / 11 / 2018) Wmtạḥ ʿly Ạlrạbṭ : Www.M5zn.Com/Newuploads/2014/03/25/Docx/B5cf46509da6073.Docx

[11] ʿbd Ạlḥfyẓ Sʿd Mqdm, Ạlạtjạhạt Ạlḥdytẖh Fy Tqwym Ạlṭlạb Mn Mnẓwr Ạljwdh Wạlạʿtmạd Ạlậkạdymy, Wrqẗ ʿml Mqdmh ẠLa Mltqẏ Jạmʿẗ Ậm Ạlqrẏ Wmtạḥ Btạrykẖ (6/12 /2017) ʿla Ạlrạbṭ Http://Uqu.Edu.Sa/Files2/Tiny_Mce/Plugins/Filemanager/Files/4281114/2501_____.Doc .

[12] ʿlạm. Ṣlạḥ Ạldyn Mḥmwd, Ạltqwym Ạltrbwy Ạlbdyl, Ậssh Ạlnẓryh Wạlmnhjyh Wṭtbyqạth Ạlmydạnyh, Mṣr, Dạr Ạlfkr Ạlʿrby, (2004)

[13] Ạlʿlyạn. Fhd Bn ʿbd Ạlrḥmn, Ạtjạhạt Mʿlmy Ạlryạḍyạt Bạlmrḥlh Ạlmtwsṭh Nḥw Ạstkẖdạm Ạltqwym Ạlbdyl Fy Tqwym Tʿlm Ạlryạḍyạt, Jạmʿẗ Ạlmlk Sʿwd, Ạljmʿyh Ạlsʿwdyh Llʿlwm Ạltrbwyh Wạlnfsyh, (45)(2014) , 53- 76.

[14] ʿwdẗ. Ậḥmd, Ạlqyạs Wạltqwym Fy Ạlʿmlyh Ạltdrysyh Fy Ạlậrdn: Ạlmmlkh Ạlậrdnyh Ạlhạsẖmyh, Dạr Ạlậml Llnsẖr Wạltwzyʿ, ( 2005)

[15] Frạj. Mḥmd Ậnwr & ạlsẖryf. Kẖạld Ḥsn, ẠShạm Mkwnạt Ạltʿlm Ạldẖạty Fy Ạltnbẃ Bạtkẖạdẖ Ạlqrạr Ạlsẖkẖṣy Lda ʿynh Mn Ṭạlbạt Jạmʿẗ Ạlmlk Fyṣ, Mjlẗ Ạlʿlwm Ạltrbwy Wạlnfsy , Jạmʿẗ Ạlbḥryn , Mqbwl Llnsẖr Btạrykẖ (25 Dysmbr 2017).

[16] Mḥmd. Kẖyr Ạlnwr ʿbd Ạlrḥmn, Ạltqwym Ạltrbwy Ạlbdyl Wdwrh Ạlạyjạby Fy Qyạs Thṣyl Ạlṭlạb Wtqwym Ậdạẏhm Bmrạḥl Ạltʿlym Ạlmkẖtlfẗ: Drạsh Thlylyh Nẓryh: Mjlẗ Ạlbḥẃtẖ Ạlnfsyh Wạltrbwyh- Klyẗ Ạltrbyh Jạmʿẗ Ạlmnwfyh , 30(2)(2015), 1-29.

[17] Mdbwly. Mḥmd ʿbd Ạlkẖạlq, Ttwyr Msạq Ạlậṣwl Ạlflsfyh Lltrbyh Fy Ḍwʾ Flsfẗ Ạltqyym Ạlmstnd ẠLa Ạlậḍaʾ: Drạsh Ttbyqyh. Drạsạt Trbwyh Wạjtmạʿyh, Klyẗ Ạltrbyh Jạmʿẗ Ḥlwạn, 10(1)(2004), 1-32

[18] Ạlmzrwʿ. Hyạ Mḥmd, Fʿạlyẗ Ạltqwym Ạlbdyl Fy Thṣyl Mfạhym Ạlbḥtẖ Ạltrbwy Wzyạdẗ Fʿạlyẗ Ạldẖạt Fy Ạlbḥtẖ Lda Ṭạlbạt Ạldrạsạt Ạlʿlyạ, Mjlẗ Ạthạd Ạljạmʿạt Ạlʿrbyh, (54)(2009), 127-155

[19] Mnsy. Mḥmwd ʿbd Ạlḥlym, Ạltqwym Ạltrbwy, Mṣr, Dạr Ạlmʿrfẗ Ạljạmʿyh, (2003)

[20] Nṣr. Ḥmdạn ʿly, Mdẏ Ạstkẖdạm Wtnwyʿ Mʿlmy Ạllgẖh Ạlʿrbyh Fy Ậsạlyb Wậdwạt Tqwym Ạltlbh Bmrạḥl Ạltʿlym Ạlʿạm Fy Ạlậrdn, Mjlẗ Mrkz Ạlbḥwtẖ Ạltrbwyh, Jạmʿẗ Qtr,13(7)(1998),41-178.

[21] Ạlnmry. Ḥnạn Srḥạn ʿwḍ, Ậthr Ạstkẖdạm Ḥqybẗ Tʿlymyh Qạẏmh ʿla Ạstrạtyjyh Ạltsạẃl Ạldẖạty Wậsạlyb Ạltqwym Ạlậṣyl Fy Tnmyẗ Mhạrạt Ạltdẖwq Ạlậdby Wạltfkyr Ạltậmly Ldẏ Tlmydẖạt Ạlṣf Ạlậwl Ạlthạnwy, Mjlẗ Ạltrbyh Llbḥwtẖ Ạltrbwyh Wạlnfsyh Wạlạjtmạʿyh, Jạmʿẗ Ạlậzhr, 146 (3)(2011), 172- 229.