

**فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري  
في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين  
فاعلية الذات التدريسية لدي الطلاب / المعلمين  
بشعبة التعليم التجاري كلية التربية – جامعة حلوان**

إعداد

**زينب السيد إبراهيم أحمد**

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية- جامعة حلوان

## المستخلص

هدفت الدراسة إلي التعرف علي فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات التدريسية لدي الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري كلية التربية - جامعة حلوان . وتكونت عينة الدراسة من (30) طالب / معلم بشعبة التعليم التجاري بالفرقة الثالثة بكلية التربية - جامعة حلوان كمجموعة تجريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بأساليب التقويم البديل اللازمة، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد البرنامج الإثرائي المقترح وفقاً للخطوات الثمانية لنموذج ديك وكاري لتصميم البرامج التعليمية، ثم تم إعداد أدوات الدراسة وهي: اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بأساليب التقويم البديل، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتطبيق بعض أساليب التقويم البديل، ومقياس فاعلية الذات التدريسية للطلاب / المعلمين، وطبقت أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً علي عينة الدراسة، وأشارت النتائج إلي وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب / المعلمين - عينة الدراسة - في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس فاعلية الذات التدريسية لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلي فاعلية البرنامج الإثرائي القائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل لدي الطلاب / المعلمين وتحسين فاعلية الذات التدريسية لديهم .

## Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of an enrichment program based on Dick & Carey model in developing some alternative evaluation methods and improving the self- teaching efficacy of Commercial section students / teachers, Faculty of Education- Helwan University. The study sample consisted of (30) third year, commercial section student-teachers, Faculty of Education, Helwan University as an experimental group, and to achieve the goals of the study, a list of the necessary alternative evaluation methods was prepared, and in light of this list the proposed enrichment program was prepared according to the eight steps of the Dick & Carey model for designing educational programs, and then the study tools were prepared: an achievement test, observation checklist, and the self- teaching efficacy scale. The results showed that there is a statistically significant difference at (0.01) between the average scores of the experimental group students in the pre and post measurements of the achievement test, observation checklist, and the self- teaching efficacy scale in favor of the post evaluation ; This indicates the effectiveness of the enrichment program based on the Dick & Carey model in developing some alternative evaluation methods for students / teachers and improving their self-teaching efficacy .



## مقدمة الدراسة:

يقاس تقدم الأمم ورفيها بقوة نظامها التعليمي، فهو يعد مفتاح التطوير والتنمية الحقيقية في شتي جوانب الحياة، وكلما كان النظام التعليمي علي درجة من الكفاءة والفاعلية كلما ساهم في إعداد الكوادر البشرية التي يقع على كاهلها بناء ونمو المجتمع في المستقبل .

وبالنظر الي النظام التعليمي نجده منظومة مكونة من مجموعة عناصر مرتبطة فيما بينها ؛ بحيث يؤثر كل منها علي الآخر ويتأثر به، وبعد التقويم عنصراً أساسياً في النظام التعليمي ؛ حيث له دوراً فاعلاً في انجاح هذا النظام بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصره ومكوناته ؛ بل يعد التقويم من أهم عناصر النظام التعليمي لأنه اكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي الذي تسعى مختلف النظم التربوية والتعليمية بمختلف فلسفاتها إليه، فهو الوسيلة التي تساعد المهتمين بهذا النظام من استقصاء كيفية تعلم الطلاب وكيفية تحقيقهم للمعايير المحددة للإنجاز وتحديد مستواهم بدقة، وبالتالي الحكم علي فعالية وكفاءة النظام التعليمي من حيث مدى تحقيقه للأهداف والنتائج المنشودة منه (Maxwell,2012:687) .

وفي هذا السياق يجب التأكيد علي أن التطوير التربوي المنظم لا بد وأن يدور حول ثلاثة محاور أساسية هي: ما الذي يجب أن يتعلمه الطالب؟ وكيف يتعلمه؟ ثم كيف يتم تحديد وقياس التقدم الذي يحرزه في هذا الأمر؟، وبناء علي ذلك يمكن القول أنه ما لم يمتد التطوير إلى التقويم وأساليبه وأدواته فأن هذه التطوير لا يتعدى مجرد كونه تغير في محتوى المنهج وطرق التدريس، وبالتالي يصبح غير ذي جدوى إذا لم تلازمه رؤية واسعة وتطوير حقيقي لمفهوم وأساليب وأدوات التقويم .

وقد طرح رئيس المنظمة العالمية للقياس والتقويم (توماس كالفان Thomas Kalvan) في المؤتمر السابع والعشرين للمنظمة العالمية للقياس والتقويم قضية

الإصلاح التربوي من خلال تطوير عملية التقويم (أبو عبيد، 2011: 25 - 57) ؛ حيث أكد علي أن عمليات الإصلاح التربوي في الماضي كانت تقوم علي تطوير المدخلات، أما في السنوات الأخيرة فقد أصبحت تركز علي المخرجات التربوية، وما يمتلكه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات.

لذا تعد عملية تطوير التقويم وأساليبه مدخلاً أساسياً لتطوير التعليم وإصلاحه ؛ بل يمكن اعتبار ذلك شعاراً للعمل في المرحلة الراهنة لما لتطوير عملية التقويم من أهمية لعلاج الكثير من مشكلات النظام التعليمي، حيث أنه قادر علي أن يعكس ما يشوب العملية التعليمية بعناصرها المختلفة من نقائص وعيوب، وتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية وتشخيص نقاط القوة والضعف في هذه العناصر ؛ مما يساهم في اتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة (عفت مصطفى الطناوي، 2009: 225).

ورغم الاعتراف والإتفاق علي أهمية وجدية دور التقويم في العملية التعليمية، إلا أنه لا يزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية، والواقع في مدارسنا يعكس كيف أن أساليب التقويم المتبعة والمطبقة تقف حجرة أمام كل محاولات الإصلاح التربوي وتهدر كل جهد للتطوير والرقى بالنظام التعليمي ؛ حيث يقتصر التقويم على تطبيق الامتحانات التي تقيس التحصيل فقط سواء مرة واحدة أو عدة مرات خلال العام الدراسي بغرض الحصول علي معلومات عن تحصيل الطلاب لتقديمها للمهتمين بالعملية التعليمية، على الرغم من ضعف هذه الاختبارات في الكشف الدقيق عن المهارات والمعارف والاتجاهات التي اكتسبها الطلاب، وبالتالي اختصرت جميع نواتج التعلم على جانب واحد فقط من جوانب النمو لدي المتعلم وهو تحصيل وحفظ المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي، وأصبح الامتحان هو الوسيلة الوحيدة للحكم على مستوى الطلاب ؛ مما جعل الامتحان هدفاً في ذاته .

ولعل من أهم مشكلات التقويم في الكثير من مدارسنا أنه يأتي منفصلاً عن عملية التعلم ؛ حيث يأتي غالباً في نهاية عملية التدريس ولا يؤثر فيها، والمشكلة الأساسية هنا أن الطالب قد لا يعلم شيئاً عن مستوي كفاياته ومعارفه ومهاراته إلا بعد إنتهاء عملية

التعلم، ومن ثم لا تكون أمامه فرصة لتدارك ذلك، ومحاولة تحسين تعلم الكفاية أو المهارة التي تشير نتائج تقويمه إلي ضعف أتقانه لها .

ويرى عليان (2010) بأن الاختبارات التحصيلية كأداة للتقويم تهمل دور الطالب، ولا تعطيه إلا فرصة واحدة للنجاح، هذا بجانب أنها تركز على تذكر المعلومات وتتجاهل قياس باقي جوانب التعلم عند الطالب من مهارات واتجاهات، كما أنها تفتقر في كثير من الاحيان لمعايير موضوعية في الحكم على أداء الطالب وتعلمه، فهي تمدنا بمجموعة أرقام لا تقدم معلومات مفيدة عن تعلم الطالب، ولا يمكن من خلالها تحديد نتائج التعلم الحقيقية التي أتقنها الطالب . (شاهر عليان، 2010: 184) .

وبناء علي ما سبق أصبح من الضروري الاهتمام بعنصر التقويم في العملية التعليمية، لأنه بدون عمليات القياس والتقويم التربوي المعتمد علي أسس منهجية وعلمية، لا يمكننا الحكم علي مدي كفاءة البرامج التعليمية والمناهج وطرائق التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة منها .

وقد ظهر هذا واضحاً في الأهداف الإستراتيجية لرؤية 2030 في التعليم الفني؛ حيث أكدت علي أهمية تطوير منظومة التقييم والتقويم في ضوء أهداف التعليم وأهداف المادة العلمية، والتركيز على التقويم الشامل دون التركيز على التقييم التحصيلي فقط .

هذا بالإضافة إلي أنه في ضوء منظومة الجدارات المهنية كمدخل لتطوير التعليم التجاري، والتي تعد من أحدث التطورات التي يمر بها التعليم التجاري في الأونة الأخيرة، أصبح المعلم مطالباً بأدواراً جديدة فيما يخص مهام التقويم؛ حيث أنها تعتمد علي تقييم يرتبط بشكل أكبر بمهارات المتعلم أي بالشق العملي لقياس الجدارات المهنية عملياً وليس نظرياً والاعتماد علي الأدلة وملف الإنجاز والتقييم الواقعي للمتعلم، وبالتالي الحاجة إلي أساليب ووسائل تقويم حقيقية مثل المقاييس وبطاقات الملاحظة والاختبارات العملية .

لذا فقد تنامت الدعوات الجدية لإجراء تعديلات جوهرية في أساليب التقويم المستخدمة بالعملية التعليمية، لما لذلك من أثر فعال علي كفاءة النظام التعليمي،

والمساعدة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تحيط بهذا النظام . (فريال أبو عواد، انتصار عشا، 2008: 52-36) .

وعليه فإن التقويم بمفهومه الحديث تجاوز المعني التقليدي لعملية تقييم الطلاب القائم علي إظهار ما بينهم من فروق أو مهارات فردية تقاس من خلال درجات كمية لا تعكس حقيقة ما يملكونه من مهارات ومعارف وقيم، فالتقويم التربوي بنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، تركز على حقيقة وواقع ما تعلمه الطلاب بشكل يضمن جودة العملية التربوية، وجودة مخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأهداف التعلم ونتاجاته وتمكنه منها. 0 (جابر عبد الحميد، 2013) وبناء علي ما سبق فقد دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم وأساليبه إلي نوع من التقويم يعرف بالتقويم الحقيقي أو التقويم البديل أو الأصيل أو الواقعي، الذي يركز علي الأداء وعلي أن المعرفة يتم بنائها بواسطة المتعلم، ويقوم علي ضرورة أن يعطي التقويم صورة متكاملة عن المتعلم من خلال التقويم بشكل فعلي لأداء المتعلم الذي يكشف بشكل حقيقي وواقعي عما إذا كان المتعلم قادر علي استخدام وتوظيف ما تعلمه من معارف ومهارات وقيم في مواقف حياته المشابهة، مع القدرة علي التجديد والابتكار في المواقف الجديدة (صلاح الدين محمود علام، 2009: 20) .

وبذلك يعد التقويم البديل تحولاً جوهرياً في الممارسات التقويمية السائدة؛ حيث أنه يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال النشاط الذي يقوم به وتكوين نتائج تعليمية ذات معني ودلالة، أو انجاز مهمة موظفاً في ذلك قدرات عقلية عليا وابتكارات، وبهذا فإن فلسفة التقويم البديل تقوم علي أن تقويم المتعلم يتم من خلال انشغاله بالمهام والأنشطة ومشاركته بشكل إيجابي؛ مما يحول تقويم المتعلم من النظرية السلوكية إلي النظرية البنائية للتعلم . (شادي عبد الحافظ حميد، 2013)

وبما أن إعداد أساليب التقويم والقياس الملائمة لتقويم أداء المتعلم في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية من مسؤوليات المعلم الهامة، فهو المسؤول عن تقييم أدائهم ومعالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة (أحمد سالم وأحمد سيد، 2006: 87)،



فقد استدعي ذلك مراجعة مدي اتقان المعلم لمهارات التقويم بمفهومه الحديث، مع تنوع الأساليب والأدوات القادر علي توظيفها في العملية التعليمية (أشرف محمود، مؤنس بخيت، 2011، ص ص 137:179)، وبالتالي كان لابد من الاهتمام بأساليب القياس والتقويم في إعداد الطالب / المعلم وخاصة أساليب التقويم البديل، وتدريبه علي اكتسابها من خلال إثراء المناهج الدراسية الخاصة بأساليب القياس والتقويم التربوي بموضوعات متنوعة وخبرات وأنشطة متعمقة تفوق ما يقدمه المنهج الدراسي العادي فيما يتعلق بأساليب واستراتيجيات التقويم ؛ حتي تتلاءم مع احتياجاتهم المعرفية والمهارية في هذا المجال .

ويتفق ذلك مع ما أوصي به (محمد حسين، 2005) من ضرورة تطوير مقررات القياس والتقويم النفسي والتربوي التي يدرسها الطالب / المعلم بكليات التربية بحيث تواكب التطورات المعاصرة في التعليم . (محمد حسين سعيد حسين، 2005: 30) .

ويؤكد ذلك أهداف الرؤية الإستراتيجية في التعليم حتي عام 2030، التي تشير إلي العمل علي التطوير المستمر لخطط برامج إعداد المعلم، والتنمية المهنية الشاملة والمستدامة والمخططة للمعلمين، وذلك من خلال إثرائه المعرفي بالعديد من الأنشطة وورش العمل التربوية ؛ مما يحسن من كفاءته التدريسية .

وهناك العديد من المؤتمرات التي نظمتها كليات التربية والهيئات المختلفة، ومنها المؤتمر العلمي الثالث للمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بعنوان (آفاق جديدة في تقويم أداء التعليم قبل الجامعي: واقع ورؤى) (المركز القومي للامتحانات، يوليو 2009) وكان من ضمن توصياته ؛ تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بما يضمن تأهيل خريجها في مجال التقويم التربوي، والتدريب علي أساليبه الحديثة والمتنوعة .

ويعد تصميم البرامج التعليمية وفق منحي النظم من الأساليب المتطورة في تصميم برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، ويعد نموذج ديك وكاري أحد نماذج التصميم التعليمي والمنظومي الملائمة لتصميم وتطوير برامج إعداد المعلمين، ويؤكد Akbulut، 2017

فاعلية برنامج إثرائي قائم على نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

أن تصميم ديك وكاري من نماذج تصميم البرامج التعليمية المناسبة لتدريب المعلمين في مرحلة الإعداد الجامعي وفي أثناء الخدمة ؛ حيث أنه يتميز بسهولة تعامل المتدربين معه، فضلاً عن مناسبته لإعداد البرامج التعليمية القائمة على المواد المطبوعة أو القائمة على الحاسب الآلي واستخدام الوسائط المتعددة على حد سواء ؛ مما جعله يثبت نجاحه في تصميم عدد من البرامج الدراسية المتنوعة . (Morales,2007)

وتأسيساً على كل ما سبق، تتضح أهمية تفهم وامتلاك وتوظيف المعلم (خاصة في مرحلة إعداد التربوي) لأساليب التقويم البديل، ووعيه بأهميته في تقويم الطلاب وإعطاء صورة دقيقة عن نتائج تعلمهم، من جهة أخرى فإن نجاح المعلم في تقويم طلابه بالإسلوب المناسب والحصول على معلومات دقيقة وواضحة عن نتائج تعلمهم ينعكس إيجاباً على إحساس المعلم بقدرته على تحقيق أهداف التعلم المنشودة، وثقته بأساليبه المستخدمة في التقويم والتدريس، ودرجة فاعليته المرتبطة بإنجازات طلابه، كما تؤثر أيضاً على اتجاهاته نحو سلوكه التدريسي وتفاعلاته مع الطلاب .

لذا استشعرت الباحثة الحاجة إلى إثراء معارف ومهارات الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري حول أساليب التقويم البديل، وذلك من خلال إعداد برنامج إثرائي قائم على نموذج ديك وكاري لتنمية بعض أساليب التقويم البديل ؛ مما ينعكس على تحسين فاعلية الذات التدريسية لديهم .

### الإحساس بالمشكلة:

لقد نبغ لدي الباحثة الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال الآتي:

#### أولاً: الملاحظات المباشرة:

لاحظت الباحثة من خلال الإشراف على التدريب الميداني للطلاب / المعلمين شعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان واقع الأداء التدريسي لهؤلاء الطلاب ؛ حيث أتضح من خلال الملاحظات الدورية أثناء الزيارات الصفية عبر العديد من الأعوام الجامعية أن هناك ضعف لدى الطلاب / المعلمين فيما يخص الأداء التدريسي المرتبط بالتقويم، فهم في كثير من الأحيان يجيدون تخطيط الدرس وتنفيذه، ولكن يظهر

القصور أثناء القيام بعملية التقويم ؛ حيث أنهم لا يستخدمون إلا الاختبارات التحريرية والتي تعتمد على قياس أدنى مستويات المعرفة، وتهمل باقي جوانب التعلم لدي الطالب، فالكثير منهم لم يتدرب علي استخدام أساليب تقويم أخرى نتيجة أن مقررات القياس والتقويم التربوي في كليات التربية لا تهتم بموضوعات التقويم البديل، وينصب اهتمامها على طرق القياس والتقويم التربوي التقليدية مثل الاختبارات والمقاييس

#### ثانياً: الدراسة الاستطلاعية:

ولتعزيز الملاحظات المبدئية، قامت الباحثة باستطلاع آراء مجموعة اشتملت علي: (10) من معلمي التعليم التجاري بالمدارس الثانوية التجارية، و(10) من الخبراء المتخصصين في مجال التربية (مناهج وطرق تدريس، وعلم نفس)، و(20) من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية-جامعة حلوان، وذلك للتعرف علي آرائهم حول المحاور التالية: (ملحق 1)

- طبيعة أساليب القياس والتقويم المستخدمة من قبل الطالب / المعلم بالتربية العملية في المدرسة الثانوية التجارية .
  - مدى معرفة الطالب / المعلم بأي من أساليب التقويم البديل .
  - مدى استخدام الطالب / المعلم لأي من أساليب التقويم البديل في المدارس التجارية التي يتم التدريب الميداني بها .
  - هل يتم تدريب الطالب / المعلم بكلية التربية على أساليب القياس والتقويم المتنوعة والحقيقية بمقررات القياس والتقويم التي يدرسها .
- وقد أسفرت نتائج استطلاع الرأي عما يلي:
- أساليب القياس والتقويم التي يطبقها الطالب / المعلم أثناء تدريبه بالتربية العملية هي أساليب التقويم التقليدية المتمثلة في الامتحانات التحريرية، وتجاهل قياس وتقويم المهارات والاتجاهات والقيم لدي الطلاب .
  - أغلب أفراد العينة من الطلاب / المعلمين (بنسبة 75%) لم يسموعوا بأساليب التقويم البديل، كما أنهم لم يسبق أن استخدموها بشكل مقصود .

- أغلب أفراد العينة من الطلاب / المعلمين (بنسبة 90%) لم يتدربوا على أساليب تقييم بديلة بالمقررات التربوية التي تدرس لهم بالكلية، حتي يتسني لهم تطبيق ذلك خلال التربية العملية .
- أفاد افراد العينة من الخبراء التربويين أن المقررات التربوية التي تدرس بالكلية تركز علي الطرق الأكثر شيوعاً للتقييم، وهي الطرق التقليدية التي تعتمد علي الاختبارات التحصيلية .

### ثالثاً: دراسة وتحليل نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة:

وقد عززت نتائج الدراسات والبحوث السابقة ملاحظات الباحثة ونتائج الدراسة الاستطلاعية ؛ حيث أشارت عدة دراسات إلى الحاجة الماسة بمختلف المراحل التعليمية والمواد الدراسية إلى تنمية استراتيجيات وأساليب التقييم البديل سواء لدي المعلم أو لدي الطالب / المعلم خلال برنامج إعداد، ومن هذه الدراسات دراسة كلا من: (خالد أبو شعيرة وآخرون، 2010)، (سمر عيسي عبد المعطي عبد الهادي، 2012)، (محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن الناجم، 2013)، (خالد العصيمي 2015)، (عفاف سالم المحمدي، وآخرون، 2015)،

(B.Adeyemi، 2015)، وقد أوصت جميعها بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين على أساليب القياس والتقييم الحقيقي، وإعادة النظر في المقررات المقدمة لإعداد الطالب/ المعلم في القياس والتقييم ؛ بحيث تركز أكثر على أساليب التقييم المختلفة والمتنوعة والحقيقية التي تساعد الطلاب على تقدمهم ذاتياً، وتعطي صورة دقيقة عن تقدم الطلاب في جميع جوانب التعلم .

مما سبق تبين للباحثة أنه على الرغم من أهمية أساليب القياس والتقييم لدى الطالب/ المعلم بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية، إلا أن البرنامج الدراسي الحالي لا يعمل على تنمية أساليب القياس والتقييم بالقدر الكافي لتأهيله للعمل، مما أدى إلى ضعف في أدائه التدريسي المرتبط بعملية التقييم، وافتقاده لمهارات إعداد واستخدام أساليب التقييم البديل .

### مشكلة الدراسة:

بناء علي ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة فيما يلي:

تدني مستوى الطلاب / المعلمين تخصص تعليم تجاري بكلية التربية جامعة حلوان في إعداد واستخدام أساليب التقويم البديل؛ حيث أنهم يعانون ضعفاً في امتلاك المعلومات المرتبطة بأساليب التقويم البديل، الأمر الذي يتطلب العمل على تنمية أساليب التقويم البديل والمتنوعة لدي الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان؛ بما يساعدهم علي تقويم طلابهم بنجاح وتحسين فاعلية الذات التدريسية لديهم .

### تساؤلات الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية إلي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- (1) ما أساليب التقويم البديل اللازم تنميتها لدي الطلاب/ المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان؟
- (2) ما التصور المقترح لبرنامج إرثائي قائم علي نموذج ديك وكاري لتنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات التدريسية لدي الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري كلية التربية - جامعة حلوان؟
- (3) ما فاعلية البرنامج الإرثائي القائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية الجانب المعرفي لبعض أساليب التقويم البديل لدي الطلاب/ المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان؟
- (4) ما فاعلية البرنامج الإرثائي القائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية الجانب الأدائي لبعض أساليب التقويم البديل لدي الطلاب/ المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان؟
- (5) ما فاعلية البرنامج الإرثائي القائم علي نموذج ديك وكاري في تحسين فاعلية الذات التدريسية لدي الطلاب/ المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان؟

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

6) ما العلاقة الارتباطية بين مستوي الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان في تطبيق بعض أساليب التقويم البديل وتحسن فاعلية الذات التدريسية لديهم؟

#### فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض الآتية:

- 1) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي .
- 2) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح التطبيق البعدي .
- 3) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية للطلاب/ المعلم لصالح التطبيق البعدي .
- 4) توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الطلاب / المعلمين في تطبيق بعض أساليب التقويم البديل وتحسن فاعلية الذات التدريسية لديهم .

#### حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: الطلاب / المعلمين بالفرقة الثالثة بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان .
- الحدود العلمية: تقديم برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري يضم موضوعات وأنشطة إثرائية عن أساليب القياس والتقويم عامة، والتركيز بصفة خاصة علي بعض أساليب التقويم البديل ومهاراته خلال فترة التربية العملية للفرقة الثالثة شعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان .

- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018 / 2019.
- الحدود المكانية: كلية التربية - جامعة حلوان .

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلي:

- (1) تحديد أساليب التقويم البديل اللازمة للطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان .
- (2) بناء برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري لتنمية بعض أساليب التقويم البديل لدى الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان .
- (3) قياس فاعلية البرنامج الإثرائي القائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل لدى الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان .
- (4) قياس فاعلية البرنامج الإثرائي القائم علي نموذج ديك وكاري في تحسين فاعلية الذات التدريسية لدي الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري، كلية التربية - جامعة حلوان .

#### أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية في أنها:

- (1) تنطلق الدراسة الحالية من التوجهات الحديثة في تقويم الطلاب داخل المدرسة، والاعتماد في ذلك علي أساليب التقويم البديل بما يضمن جودة العملية التربوية وجودة مخرجاتها .
- (2) تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الأهمية التي تحتلها أساليب التقويم البديل وما تقوم به من إمداد المعلمين وأولياء الأمور والمسؤولين التربويين علي مختلف المستويات بالمعلومات اللازمة لتحسين العملية التعليمية وتطويرها .
- (3) قد تفيد الدراسة الحالية في توجيه الانتباه إلي أهمية التنوع في أساليب التقويم المستخدمة مع إبراز أهمية أساليب التقويم البديل بصفته من أساليب التقويم الحديثة التي تعكس صورة حقيقية عن مدي تقدم الطالب في جميع جوانب التعلم .

4) توجيه أنظار المسؤولين عن إعداد معلم التعليم التجاري نحو كيفية إعداد برنامج تعليمي للطلاب / المعلمين وفق نموذج ديك وكاري بهدف إبراز الدور المهم لجميع مكونات العملية التعليمية كنظام تتفاعل جميع مكوناته لتحقيق الأهداف المرجوة .

5) قد تفيد الدراسة الحالية معلمي التعليم التجاري علي تحسين أدائهم التدريسي في ضوء استخدام أساليب التقويم البديل في تقويم طلابهم .

6) قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في توجيه الأنظار إلى إجراء المراجعات المستمرة للبرامج التي تقدمها المؤسسات التربوية المختلفة سواء لإعداد وتأهيل معلمي التعليم التجاري أو تدريبهم أثناء الخدمة، وضرورة تزويدهم بأساليب التقويم الحديثة والحقيقية التي تمكنهم من تقويم كل جوانب التعليم لدي طلابهم .

#### أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

- 1) اختبار تحصيلي لقياس مدى المام الطلاب / المعلمين - عينة الدراسة - بالجوانب المعرفية الخاصة ببعض أساليب التقويم البديل .
- 2) بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء الطلاب / المعلمين - عينة الدراسة - لبعض أساليب التقويم البديل .
- 3) مقياس فاعلية الذات التدريسية .

#### منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية ما يلي:

- المنهج الوصفي التحليلي: من خلال دراسة وتحليل البحوث والدراسات المتعلقة بمحاور الدراسة المختلفة، لمعالجة الإطار النظري الخاص بها وإعداد الأدوات .
- المنهج شبه التجريبي: لقياس فاعلية البرنامج الإثرائي القائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل، وتحسين فاعلية الذات التدريسية لدي الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري، وتحديد العلاقة الإرتباطية بين



فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

مستوي الطلاب / المعلمين في تطبيق بعض أساليب التقويم البديل وتحسن فاعلية الذات التدريسية لديهم. وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة

One Group Pre- Test \ Post- Test Design كما يلي:

مجموعة الدراسة	القياس القبلي	تطبيق البرنامج الإثرائي	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	- الاختبار التحصيلي. - بطاقة ملاحظة الأداء .	تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح .	- الاختبار التحصيلي. - بطاقة ملاحظة الأداء . - مقياس فاعلية الذات التدريسية .

#### مصطلحات الدراسة:

#### ● التقويم البديل: Alternative evaluation

ويعرف التقويم البديل بأنه ” اتجاه في التقويم التربوي يقوم علي أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع، ورصد استجاباته التي تمكنه من الاحتفاظ بالمعلومات . (فريال أبو عواد وعودة أبو سنينة، 2011: 239).

كما يعرف بأنه التقويم البديل بأنه “ استخدام أساليب للتقويم غير تقليدية خلاف الاختبارات المقننة التي تركز علي مجال التذكر ” . (سوسن شاكر مجيد، 2011: 374) ويعرفه كل من عفاف سالم المحمدي، وآخرون (2015: 329) بأنه ” نمط من التقويم كبديل عن التقويم التقليدي يتطلب من المتعلم انجازات مركبة ذات دلالة تعليمية، مع توظيف خبراته ومعارفه السابقة، وتعلمه الحالي، ومهاراته المكتسبة في حل مشكلات واقعية وأصيلة ترتبط بحياة المتعلم الواقعية ” .

ويعرف (فهيمى يونس، 2010) التقويم البديل على أنه ” التقويم من خلال تقديم مهام أدائية تمثل مواقف حياتية تتطلب التفكير والممارسة من قبل الطالب، وبالتالي ملاحظة ومتابعة أداء الطالب لهذه المهام؛ ليتم من خلالها الحكم على إنجازها بأدوات تقويم تقدر مستوى الأداء ودرجته” .

ويعرف التقويم البديل إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه « شكل من أشكال التقويم تطبق فيه أدوات تقويم غير تقليدية ؛ حيث يعطى الطلاب من خلاله نشاطات ومواقف تعليمية، ويكلفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية وتعتمد علي تطبيق ذي معني للمعارف والخبرات التي اكتسبوها ؛ وما يتم تقويمه هو الأداء الواقعي المرتبط بحياة الطلاب وواقعهم وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منعزلة عنها. يتم تلقينها داخل غرفة الدراسة، وهذا التقويم يطلق عليه التقويم البديل لأنه يستخدم بديلاً عن أسلوب التقويم التقليدي الذي يعتمد على اختبارات تحريرية باستخدام القلم والورقة .

#### ● فاعلية الذات التدريسية: The Self-Teaching Efficacy

ويعرف باندورا (Bandura،1997)فاعلية الذات التدريسية بأنها: «معتقدات المعلم حول قدرته على تنظيم وتصميم وتنفيذ الإجراءات التدريسية الصحيحة للوصول إلى الهدف المطلوب»

وعرفها سكالفيك وسكالفيك ((Skaalvik and Skaalvik، 2010)بأنها: ” معتقدات المعلم الفردية حول قدراته على التخطيط والتنظيم وتنفيذ للأشطة والممارسات التدريسية التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة ” .

كما عرفها تشانن - موران وولفولك هوي (Tschannen-Moran and Wollfolk، 1998) بأنها أحكام المعلم حول قدرته على تنظيم الخطط التعليمية للحصول على النتائج التعليمية المطلوب تحقيقها لدى الطلاب».

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها «معتقدات المعلم حول قدرته على أداء المهام التدريسية وتنفيذ الإجراءات الصحيحة - المرتبطة بعملية التقويم خلال التدريب الميداني -، مع التركيز علي أساليب التقويم البديل، والتي تسهم في تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة لدى الطلاب على اختلاف مستوياتهم التعليمية، ويتحدد ذلك من خلال استجابات الطالب / المعلم علي العبارات المتضمنة في مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية الذي أعدته الباحثة في الدراسة الحالية لهذه الغاية» .

### ● البرنامج الإثرائي : Enrichment Program

يعرف البرنامج عموماً بأنه « مجموعة من الأنشطة التدريبية التي تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وذهنية ومعرفية حالية أو مستقبلية لدي المتعلم » .

أما البرنامج الإثرائي فيعرف بأنه « هو البرنامج العام الذي يصمم ويقدم لفئة محددة من المتعلمين لتوفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق المعرفي والأدائي والتي غالباً لا تتوفر في المنهج الدراسي المقدم » .

ويعرفه (يحي أحمد القبالي، 2012: 10) بأنه « مجموعة الخبرات التعليمية الإضافية التي تتسم بالعمق والتنوع وتمثل في أنشطة أو مشكلات أو مشاريع علمية تلبى احتياجات المتعلمين وتناسب قدراتهم .

ويعرف البرنامج الإثرائي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه «مجموعة من الأنشطة والخبرات المعرفية والأدائية المنظمة القائمة على التعلم البنائي والتي أعدتها الباحثة لتنمية بعض أساليب التقويم البديل لدي الطالب / المعلم بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية \_ جامعة حلوان وتحسين كفاءته التدريسية».

### ● \* نموذج ديك وكاري : Dick & Carey Model

يعرف بأنه (ألية تصميم البرامج التعليمية وفق منحي النظم الذي يهدف إلى إبراز الدور المهم لجميع مكونات العملية التعليمية كنظام، وكيفية تفاعلها معاً لتحقيق الأهداف المرجوة، ويتكون هذا النموذج من ثمانية خطوات واضحة ومحددة) .

كما يعرف بأنه (النموذج الذي طوره والتر ديك (Walter Dick) ولو كاري (Lou Carey) عام (1996 م)، وهو يعتبر من أكثر النماذج استخداماً في التصميم التعليمي ؛ حيث أنه يبرز العملية الأساسية للتصميم التعليمي المستخدمة في العديد من مواقف التدريب في قطاعات الأعمال والصناعة والحكومة والعسكرية، ويقوم النموذج على أساس أسلوب المنظومات الذي يتضمن تحديد المشكلة وتقييم الحاجات وتحليلها لتحديد نقطة البدء في بناء البرنامج، وتحليل المهام لتحديد الغايات والأغراض العامة

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

بدقة، مراعيًا الخصائص المختلفة للمتعلمين والمتطلبات القبلية للتعلم، مع إجراء تحليل للسلوك التعليمي في كل خطوة من خطوات البرنامج).

ويعرف أيضاً بأنه (مجموعة من الإجراءات والخطوات المترابطة والمنظمة والمتداخلة مع بعضها البعض، والذي يتضمن تحديد وتحليل الهدف التعليمي، وتحليل حاجات المتعلمين، وتحديد الأهداف السلوكية، وتطوير أدوات التقييم المناسبة، وتطوير استراتيجية التعلم واختيار المواد التعليمية المساعدة، وإعداد إجراءات التقويم النهائي للتصميم التعليمي 92: Dick، Carey & Carey، 2005).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه (أنموذج قائم علي تصميم تعليمي - تعليمي وفق منحي النظم في تدريب وإثراء معارف ومهارات الطالب / المعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان حول أساليب التقويم البديل، وذلك من خلال خطوات محددة ومترابطة ومنظمة، وهي (اختيار المادة التعليمية وتحليلها وتنظيمها، تحديد الأهداف العامة والسلوكية، تحليل احتياجات وخصائص المتعلمين، تصميم وتطوير الاختبارات واستراتيجيات التدريس وأدوات التقويم، وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة، وتصميم التقويم التكويني ومراجعة البرنامج وإجراء عملية التقويم النهائي).

## الإطار النظري

### المحور الأول: إعداد معلم التعليم التجاري:

يعتبر المعلم عصب العملية التربوية وعنصرها الفاعل؛ فهو العامل الحاسم في مدى فاعلية العملية التعليمية / التعليمية، وعلى الرغم من كل المستجدات الجديدة التي زخر بها الفكر التربوي، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية، إلا أن المعلم لا يزال وسيظل العامل الرئيس في هذا المجال، لذا يشكل إعداد المعلم وتأهيله علمياً ومعرفياً وتربوياً عنصراً أساسياً في النظم التربوية الحديثة؛ بحيث يكون إعداد المعلم - بكليات التربية وغيرها من المؤسسات التربوية المنوطة بذلك - إعداداً خاصاً ومستمرًا ينمي لديه رغبة التعلم الذاتي والإطلاع على المستجدات التربوية وتطوراتها (العاجز، 2016: 12).

ويتم إعداد معلم التعليم التجاري من خلال كلية التربية - جامعة حلوان، شعبة التعليم التجاري؛ حيث تتم عملية الإعداد وفق النظام التكاملي، وفيه يلتحق الطلاب الحاصلين على دبلوم ثانوي تجاري (نظام ثلاث أو خمس سنوات) بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان (لمدة أربع سنوات) حيث يدرس الطالب / المعلم المواد المهنية والثقافية والمواد التخصصية الأكاديمية والتكنولوجية، بهدف إعداده ليصبح معلماً للمواد التجارية بالمدارس الثانوية التجارية .

#### أهداف برنامج إعداد معلم التعليم التجاري:

تعتبر الاهداف حجر الزاوية في بناء البرامج التربوية، وبخاصة عندما تتعلق هذه البرامج بإعداد المعلم للقيام بأداء مهام وأدوار محددة، وترتكز برامج إعداد المعلم على الأهداف التالية (فرماوى محمد وآخرون، 2015: 27)

- تلبية حاجات الطلاب / المعلمين باعتبارهم أفراداً ومواطنين وأعضاء في مهنة التعليم.
- تنمية قدرة الطلاب / المعلمين على التفكير السليم واكتساب عادات التفكير والدراسة الصحيحة، وتوجيه الطلاب في النواحي الشخصية والاجتماعية.
- تنمية قدرة الطلاب / المعلمين على الإفادة من طرق الاتصال، وخاصة في مجال التعليم.
- تدريب الطلاب / المعلمين على ممارسة طرق ومهارات التدريس المطورة، وأساليب التقويم الحديثة .

وبالرجوع إلي أهداف برنامج إعداد معلم التعليم التجاري، نجد أنه يهدف إلي:

(عادل علي صادق وآخرون، 2006: 7)، (عادل علي صادق، 2003: 45)، (عادل

علي صادق، 1999: 52)

- إعداد المعلم المتكامل نظريا وعلميا وتربويا في تخصص التعليم التجاري .
- إعداد معلم تعليم تجاري لتدريس المواد التطبيقية والنظرية بأسلوب علمي متطور.
- إعداد معلم تعليم تجاري تربويا من خلال النظريات التربوية والثقافية الحديثة .

- تنمية مهارات الاتصال لدى الطالب/ المعلم مع الآخرين .
- تزويد معلم التعليم التجاري بأخلاقيات المهنة .
- إشراك معلم التعليم التجاري في تطوير مناهج التعليم التجاري وتخطيطه وإدارته .

### جوانب برنامج إعداد معلم التعليم التجاري:

لاشك أن برامج الدراسة في كليات التربية إنما توضع لكي تحقق الأهداف المنشودة من هذه البرامج، ويشمل برنامج إعداد معلم التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان على الجوانب الأربعة الأساسية لإعداد المعلم وهي:

#### أولاً: جانب الإعداد الثقافي:

وهو الجانب الذي يهتم بإعطاء الطالب/ المعلم ثقافة عامة في معرفة الجوانب الرئيسية للأنشطة البشرية، وتزويده بالمعلومات الأساسية التي يحتاج إليها في ميادين المعرفة الإنسانية والطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والصحية، كما يتضمن الثقافة التخصصية في معرفة وإدراك وفهم جوانب تتصل بالمواد الدراسية التي تخصص فيها الطالب / المعلم (محمد الحيلة، 2013: 430)، ويتم اعداد الطلاب / المعلمين تخصص التعليم التجاري داخل كلية التربية - جامعة حلوان ثقافياً عن طريق دراسة بعض المقررات الثقافية التي تنمي الطلاب ثقافياً مثل (لغة عربية- التربية البيئية - لغة انجليزية- التربية الإعلامية - حقوق الانسان .....).

ويهدف هذا الجانب إلي تزويد الطالب/ المعلم بثقافة عامة عن نفسه وعن مجتمعه وحضارة العصر الذي يعيش فيه ؛ حتى يستطيع فهم الظواهر والمؤشرات الاجتماعية ؛ مما يساعد المعلم لكي يصبح مواطناً صالحاً لسد احتياجات المجتمع . (محمد فرماوى محمد، 2015) .

#### ثانياً: جانب الاعداد الأكاديمي التخصصي:

وهو الجانب الذي يهتم بإعداد الطالب/ المعلم في المواد التخصصية والمواد المساندة لها بهدف أن يتفهم الطالب / المعلم تفهماً كاملاً لأساسيات ومفاهيم المواد

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

الدراسية التي سيتخصص في تدريسها مستقبلياً، ومن المقررات التخصصية في شعبة التعليم التجاري والتي تؤهل الطالب / المعلم من الناحية الاكاديمية (المحاسبة المالية، التسويق، السكرتارية، إدارة الانتاج والعمليات، إدارة المشروعات الصغيرة، التنمية البشرية، .....).

ويهدف هذا الجانب إلى أن يلم الطالب / المعلم بأساسيات مادة أو مواد التخصص، بما تتضمنه هذه الأساسيات من مفاهيم ومهارات واتجاهات، ويتيح له البحث والتنقيب عن مصادر المادة .

### ثالثاً: جانب الإعداد المهني :

يعتبر الإعداد المهني أهم ركيزة من ركائز برنامج إعداد المعلم، وإعداده بكفاءة فنية عالية ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الطلاب، لذلك فهذا الجانب يهدف إلي توعية الطالب / المعلم بالدراسات والنظريات التربوية والنفسية والعلمية وطرق تحقيق أهدافه التعليمية في مجال تخصصه داخل الفصل وخارجه .

ويقترح (أحمد الخطيب، 2013) في هذا الجانب هدفين للإعداد المهني للمعلم،

هما:

1) الاستيعاب الكامل لحقيقة العملية التربوية والتعليمية وأهدافها حتى يتمكن من التأثير الإيجابي في الطلاب وفقاً للأهداف المقررة.

2) الاستيعاب الكامل لاحتياجات الطلبة المختلفة، وقدراتهم وإمكاناتهم، ومعرفة الفروق الفردية بينهم .

ويحتوي هذا الجانب على شقين، هما: الشق النظري من ناحية، والتدريب العملي من ناحية أخرى .

- الشق النظري، ويهتم بإعداد المعلم من الناحية التربوية والنفسية ؛ بحيث يتاح له فهم النظريات التربوية الخاصة بتعليم أو تعلم مادة أو مواد التخصص، وتطبيقاتها واكتساب المهارات اللازمة لعملية التعليم قبل التدريب الميداني، مثل (مهارات تدريس - مناهج - علم نفس...).

- التدريب العملي، ويتيح الفرصة أمام الطالب /المعلم لتطبيق أغلب المفاهيم والمبادئ - التي درسها نظرياً بالكلية - تطبيقاً أدائياً في الميدان الحقيقي، والذي يتمثل في المدرسة ؛ بحيث يكتسب الطالب / المعلم الكفايات التربوية التي تتطلبها طبيعة مهامه وأدواره المتعددة.

#### رابعاً: جانب الإعداد الشخصي:

ويهتم هذا الجانب بتهيئة الطالب/المعلم لاكتساب السمات الشخصية السوية، والسلوك الشخصي المتميز، والاتجاهات والقيم المرغوب فيها، فالمعلم قدوة لطلابه وتنعكس شخصيته عليهم، ويتم الإعداد من خلال القدوة الحسنة للأساتذة الذين يدرسون للطالب /المعلم، ومن خلال الأنشطة الطلابية المتنوعة، كما يتم الإعداد الشخصي للطالب/المعلم من خلال بعض المقررات الدراسية التي تعرفه بالسمات الشخصية اللازمة للمعلم الناجح .

وبناء علي ما سبق يمكن اقتراح بعض الأهداف لبرنامج إعداد معلم التعليم التجاري، وهي:

- تزويد الطالب / المعلم بحصيلة من المعلومات والمفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي في مرحلة المراهقة، والفروق الفردية، ونظريات التعلم.

- معرفة أساليب الربط بين الخبرات الدراسية النظرية والعملية والوسائل التي تحقق ذلك، حتى يستطيع الطالب / المعلم أن يقوم بمهنته مستقبلاً على مستوى عالي من الكفاءة .

- إلمام الطالب/المعلم بقدر كاف من المعلومات والخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية بمراحلها المختلفة من حيث الأهداف والوظائف .

- تنمية قدرة الطالب / المعلم على كيفية إعداد وتنفيذ أساليب تقويم متنوعة وحقيقية، تتماشى مع التطورات الحديثة في الميدان التربوي، وتساعد في تقويم طلابه وتقديم صورة واضحة عن تقدمهم .



## المحور الثاني: التقويم البديل:

يُعد التقويم ركناً من أركان العملية التعليمية/ التعليمية، وجزءاً أساسياً لا يتجزأ منها؛ حيث أنه الوسيلة التي يمكن من خلالها تحديد مدى ما تحقق من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج المحققة مع تم بذله من جهود على اختلاف المستويات، كما أنه يساعد في تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها؛ مما يساعد علي اتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة .

ويعد التقويم البديل أحد الاتجاهات المعاصرة للفكر التربوي في مجال قياس وتقويم المتعلمين، فهو يعتبر تحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية التي كانت سائدة لفترات طويلة في القياس والتقويم التربوي في مختلف المراحل التعليمية نحو تطبيق أساليب أكثر تنوعاً وارتباطاً بواقع المتعلم، فالتقويم البديل ظهر نتيجة الانتقادات العديدة التي وجهت لأساليب التقويم التقليدية التي تعتمد علي الاختبارات التحريرية وتهدف إلي مجرد استرجاع معلومات وحقائق منعزلة عن واقع المتعلم، لذا برزت الحاجة إلي أساليب التقويم البديل لعلاج إشكاليات أساليب التقويم الحالية في العملية التعليمية؛ حيث أنه يعتمد علي مجموعة من الأساليب لتقويم متعدد الأبعاد لمدي واسع من القدرات والطاقات العقلية للمتعلم، ومن أهمها ملاحظة الأداء والتعليق علي الإنتاج ومتابعة تطور الأنجاز، كما أنه يدعم تحسين مستوى المتعلم بصورة متكاملة ومستمرة من خلال أنشطة وتدريبات تتسم بالواقعية (الناجم، 2013).

وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ كثيراً من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لمفهوم التقويم البديل، منها علي سبيل المثال: التقويم الأصيل أو الواقعي، التقويم القائم على الأداء، التقويم البنائي، التقويم السياقي، التقويم الكيفي، التقويم البحثي، تقويم الكفاءة، التقويم المتوازن، التقويم المتضمن في المنهج، التقويم المباشر، التقويم الطبيعي، وغير ذلك (صلاح الدين محمود علام، 2009: 33).

ويري زيتون (1428هـ) أن مفهوم التقويم البديل هو أكثر هذه المفاهيم المترادفة عمومية؛ حيث أنه قد يضم داخله باقي المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بهذا النمط من

التقويم، ومن ثم يمكن النظر لمفهوم التقويم البديل علي أنه أكثرها عمومية يليه تقييم الأداء ثم التقييم الحقيقي. (حسن حسين زيتون، 1428هـ: 554)

لذا فقد استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مصطلح التقويم البديل لأنه أشمل وأعم من باقي المصطلحات الأخرى المرتبطة بهذا النمط من التقويم، كما أنه الأنسب لهذه الدراسة .

### تعريف التقويم البديل:

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم البديل؛ حيث يعرف بأنه: «تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم وإنما يشتمل أيضاً على أساليب أخرى متنوعة مثل ملاحظة إداء المتعلم والتعليق على نتائج وإجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة. (عبد الله الكيلاني وآخرون، 2013)

وتعرفه (رافده الحريري، 2008:306) بأنه: «التقويم الذي يقوم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم حيث تختلف هذه المعرفة من سياق لآخر.

ويعرفه (إلويذ وآخرون، 2008:186) بأنه ”عملية مستمرة تشمل الطالب للحصول علي أحكام حول تطور الطالب باستخدام استراتيجيات تقويم غير تقليدية ”.

كما يعرفه (صلاح الدين محمود علام، 2007:36) بأنه: ”قيام المتعلم بأداء مهام مفيدة، وذات معنى ودلالة، مماثلة لأنشطة التعلم، وليس اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عليا، وتنسيق نطاق واسع من المعرفة، وتخبر المتعلم بقيمة الأعمال الجيدة، وذلك بتحديد المحركات التي يستند إليها الحكم على جودة هذه الأعمال .

ويري (مكسيموس، 2006:92) بأن التقويم البديل هو تقويم واقعي للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه .

ويعرفه Mueller، 2005:2 بأنه: ”نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية

واقعية تبين قدرته على التطبيق الفعال للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقسيم أو تقدير أدائه

على ميزان وصفي أو كمي متدرج يبين نوعية أدائه وفقاً لمستويات أداء محددة“.

وبتحليل التعريفات السابقة يمكن تحديد ما يلي:

- أن التقويم البديل يمثل في جوهره تحولاً من أساليب التقويم التقليدية إلي أساليب تقويم بديلة حقيقية، فهو يشير إلى كل ما هو مغاير لأساليب التقويم التقليديه (الاختبارات).

- التقويم البديل يعتمد علي مهام تقويمية محددة وذات معني ومرتبطة بمشكلات الحياة الواقعية للمتعلم.

- أداء هذه المهام يكون من خلال الأنشطة والمواقف التي ينخرط خلالها المتعلم في تطبيق ما حصله من معارف ومهارات بشكل يحاكي ما يحدث، أو ما يتوقع أن يحدث، في مواقف حقيقية.

- التقويم البديل يتيح الفرصة لتقديم مهام تقويمية لكل متعلم في ضوء مستوى قدراته ومعارفه .

- تنوع أساليب التقويم المستخدمة وأدواته .

وبناء علي ما سبق يعرف التقويم البديل إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه ” شكل من أشكال التقويم تطبق فيه أدوات تقويم غير تقليدية ؛ حيث يعطى الطلاب من خلاله نشاطات ومواقف تعليمية، ويكلفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية وتعتمد علي تطبيق ذي معني للمعارف والخبرات التي اكتسبوها ؛ وما يتم تقويمه هو الأداء الواقعي المرتبط بحياة الطلاب وواقعهم وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منغزلة عنها. يتم تلقينها داخل غرفة الدراسة، وهذا التقويم يطلق عليه التقويم البديل لأنه يستخدم بديلاً عن أسلوب التقويم التقليدي الذي يعتمد على اختبارات تحريرية باستخدام القلم والورقة .

## الأسباب التي أدت إلي ظهور التقييم البديل :

يمكن إيجاز أبرز الأسباب التي أدت إلى ظهور التقييم البديل فيما يلي (صلاح الدين محمود علام، 2009: 21-17):

- أدي نشر تقرير أمة في خطر (Nation at Risk) وغيره من التقارير في الثمانينيات إلى موجة ثالثة من إصلاحات التعليم والتقييم على مستوى الولايات.

- رأت اللجنة القومية للمستويات التربوية والعمليات الاختبارية ((NCEST في أمريكا عام (2000) أن التركيز في الماضي على الكفايات، أو اختبارات الحد الأدنى للكفايات، والتي تقتصر على الورقة والقلم كانت لها آثار سلبية، وكان هناك تحرك قوي من جانب المرين بضرورة التحول من التقييم المعتاد الذي يقدم صورة أحادية البعد عن أداء الطالب باستخدام أسلوب تقييم واحد (في الغالب الاختبارات) إلى التقييم البديل الذي يقدم صوراً متعددة الأبعاد عن أداء الطالب باستخدام أساليب وأدوات متنوعة.

- كثير من المعلمين التربويين ممن حاولوا إعادة تصميم المناهج، وتحسين عملية التعلم، وجدوا أن الاختبارات لا تعكس بدقة الأهداف التربوية الجديدة، وبزيادة الاعتماد علي الاختبارات أصبحت النتائج المستمدة منها أكثر خطورة، نظراً لأن هذه النتائج تستخدم في اتخاذ قرارات متعددة تؤثر في مستوى الطلاب، وتوجهاتهم؛ بل في النظام التربوي ككل، كما تبرز مشكلات متعددة لهذه الاختبارات عندما يترتب عليها تأثيرات مهمة في مستقبل الطلاب.

- تخوف أصحاب الأعمال من افتقار الطلاب الذين سوف ينضمون مستقبلاً إلى القوة العاملة إلى الكفايات التي تؤهلهم للتنافس في الاقتصاد العالمي المتسارع، كل ذلك أدى إلى ظهور حركة إصلاح جديدة تستند إلى تقييم بديل يركز على التقييم البديل القائم على الأداء.

وبناء علي ما سبق تري الباحثة أن ظهور التقييم البديل ما هو إلا نتاج طبيعي لقصور وضعف أساليب وأدوات التقييم التقليدية في تقديم صورة متكاملة عن نمو وتطور المتعلم في مدي واسع من القدرات والمهارات .

### خصائص التقويم البديل:

يتسم التقويم البديل بعدة خصائص يوجزها كل من (وليد البطش، 2005: 119) و(عبد الله السعدوي، 2010: 66) فيما يلي:

(1) استمرارية عمليات التقويم البديل، فهي تسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس، متلازمة لكل الأنشطة التي يقوم بها الطالب أو يشارك فيها .

(2) شمولية عمليات التقويم البديل ؛ حيث أنها تشمل كل جوانب التعلم لدي الطالب (المعرفية، والوجدانية، والمهارية) .

(3) التقويم البديل عملية تعاونية، فكل من له صلة بتعليم الطالب مثل المعلم وولي الأمر والمشرف ومدير المدرسة له في ذلك دور، ويستعين بالآخرين لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة.

(4) التقويم البديل اقتصادي ؛ حيث تتم عملية التقويم بأقل تكلفة مادية ممكنة، ويحدث ذلك من خلال حسن اختيار أداة التقويم المناسبة لقياس النواتج بأقل وقت وجهد.

(5) التقويم البديل عملية علمية، فهو يعتمد على تحديد نواتج التعلم بشكل دقيق ومحكم، واختيار واستخدام أدوات قياس متنوعة مضبوطة علمياً وثبتت صلاحيتها للاستخدام، هذا إلي جانب تحديد معايير أداء يمكن الاحتكام إليها لتحديد حقيقة تعلم الطالب .

(6) التقويم البديل عملية مرنة ؛ حيث يعتمد على توظيف أدوات قياس متعددة مثل: (قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الوصفية، وسلالم التقدير اللفظية، وغيرها من الأدوات)، هذا بالإضافة إلي تعدد المواقف التي تستخدم فيها هذه الأدوات لقياس نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية .

(7) التقويم البديل عملية ديمقراطية، فهو يتم من خلال تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم، وإتاحة حرية التفكير لهم ليتمكنوا من تحقيق نواتج التعلم في مختلف الجوانب ؛ بل يكون الطلاب مشاركين فاعلين في تحديد معايير الأداء المطلوبة.

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقييم البديل وتحسين فاعلية الذات

8) التقييم البديل تقويم عادل، بمعنى أن تعطي أسس وأدوات ومعايير التقييم المستخدمة النتائج نفسها، وإن اختلف زمان ومكان التطبيق أو اختلفت الجهة التي تطبق التقييم.

9) التقييم البديل تقويم ذو معنى: فهو يركز على العمليات والنواتج، وليس على النواتج فقط، كما أنه يقود إلى تطبيق الأداء في مواقف حياتية متجددة .

10) التقييم البديل تقويم حقيقي وواقعي، بمعنى أنه يقيس المهام المعرفية والمهارية المعقدة كما هي في واقع الحياة الفعلية، بخلاف التقييم التقليدي الذي يعتمد أساساً على الاختبارات التقليدية، كما أنه يوفر للمعلمين والطلاب التغذية الراجعة لاستخدامها في مراجعة أدائهم لهذه المهام أو المهام مشابهة لها.

ويرى (سفنكي 2004: 23-24) أن التقييم البديل له خصائص، وهي:

1) واقعي يعكس الطريقة التي تستخدم فيها نواتج التعلم من مهارات أو معلومات في العالم الحقيقي.

2) يعتمد علي الابتكار لأنه قائم على حل المشكلات، ويتطلب من الطالب اتخاذ خيارات مدروسة.

3) يتم القيام بالتقويم في المواقف مشابهة للسياق الذي يتم فيه أداء المهارات في الواقع.

4) يسمح التقييم بالتغذية الراجعة والتعديل.

ويلخص كلا من (صلاح الدين محمود علام، 2004) و(عايش زيتون، 2007)

الخصائص التي تميز التقييم البديل فيما يلي:

- الواقعية، فهو يستند إلى مهام أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات .
- يتطلب الحكم والتجديد، فهو يستند إلى نظام التقييم القائم على مستويات تربوية، أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية.
- يستند علي التقييم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو، بجانب الاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن.

وتضيف الباحثة الخصائص التالية:

- الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية .
- يركز علي قدرة الطالب علي توظيف المعلومات والمهارات بفاعلية للتعامل مع مهمة معقدة حقيقية .
- يتطلب من الطالب العمل في الموضوع بدلا من استظهار واسترجاع ما تعلمه .
- يركز علي التكامل بين عملية التدريس والتقويم .
- يركز علي تنمية قدرات الطالب ومهاراته، وليس مجرد قياس أداء الطالب .

### المبادئ الأساسية للتقويم البديل:

- يعتمد التقويم البديل على عدد من المبادئ لعل من أهمها ما يلي:
- يعتبر إجراء يلزم عملية التعلم والتعليم، ويربطهما معاً في جميع مراحلهما بهدف بلوغ كل طالب لمحككات الاداء المطلوبة.
- ممارسة الطالب للعمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف ينظر لها علي أنها غاية يجب الإهتمام بها، والتأكد من اكتسابها خلال التقييم.
- يجب أن تكون المشكلات والمهام التقويمية واقعية وذات صلة بحياة الطالب اليومية.
- تعتبر إنجازات الطالب وليس حفظه للمعارف واسترجاعه لها هي مادة التقويم البديل.
- يحتاج التقويم البديل لبعض أشكال التعاون فيما بين الطلاب، وعليه فإن التعلم التعاوني يهيئ فرصة أفضل للتعلم.
- لا مكان في التقويم البديل للمقارنات بين الطلاب ؛ حيث أنها تعتمد أصلا على معايير أداء الجماعة . (محمد السيد علي، 2011: 376 - 377)

وبناء علي ما سبق يمكن القول أن المبادئ الأساسية لفكرة التقويم البديل تقوم على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمه بواسطة أعمال ومهام واقعية

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

مرتبطة بحياته اليومية، وتتطلب إنشغالاً نشطاً من جانبه، ومثال لذلك: البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية والأداء المرتفع .

### الضربق بين التقويم البديل والتقويم التقليدي:

يمكن ايجاز الفرق بين التقويم البديل والتقويم التقليدي في الجدول التالي:

#### جدول رقم (1)

#### الفرق بين التقويم البديل والتقويم التقليدي

م	التقويم البديل	التقويم التقليدي
1	يكون في شكل مهام حقيقية واقعية مطلوب من الطالب إنجازها أو أدائها .	يكون في شكل اختبار تحصيلي أسئلته مقالية أو موضوعية، وفي الغالب لا تكون لها صلة بواقع الطالب، ويكون مطلوب منه الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكلمة عبارة أو كتابة جمل قصيرة .
2	يقتضي من الطالب تطبيق معارفه ومهاراته، ودمجها والتنسيق بينها لإنجاز المهمة .	يتطلب من الطالب تذكر معلومات سبق له دراستها، واسترجاعها عند الحاجة .
3	يتطلب أن يوظف الطالب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة التقويمية (مهارات، التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب)	عادة لا يحتاج الطالب غير توظيف مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة التقويمية (مهارات التذكر، الاستيعاب).
م	التقويم البديل	التقويم التقليدي
4	قد يستغرق إنجاز المهمة من الطالب وقتاً طويلاً نسبياً يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام .	قد تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتاً قصيراً نسبياً من الطالب (ما بين 15 دقيقة إلى 120 دقيقة عادة).
5	يتيح إمكانية أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة.	إجابة الطالب على الاختبار التحصيلي تكون بشكل فردي.
6	يتم تقدير أداء الطالب في المهام اعتماداً على قواعد (موازن) تقدير.	يعتمد في تقدير أداء الطالب في الاختبار علي الدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة.
7	يتم تقييم الطالب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب إلخ .	يعتمد تقييم الطالب عادة علي أسلوب واحد وهو الاختبارات التحصيلية الكتابية .

(حسن حسين زيتون، 1428هـ: 519)



### أهمية التقويم البديل:

تكمن أهمية التقويم البديل في نواحي كثيرة وفقاً لما ذكره كل من (جابر عبد الحميد، 2007: 79) و(Tsagari,2004:7):

- ساعد علي تغيير دور الطالب في عملية التقويم، فبدلاً من أن يكون محيب سلبي عن الاختبار الذي يهدف إلي إبراز نواحي ضعفه، فقد أصبح مشارك إيجابي يمارس أنشطة تكشف ما يستطيع عمله، وهذا التحول بالنسبة للطلاب غالباً ما يؤدي إلي تحجيم قلق الاختبار وزيادة تقدير الذات والثقة.
- يقدم مهام وأنشطة مشوقة وذات قيمة في الحياة الفعلية، تتحدى قدرات الطالب، وتحفزه علي طرح أسئلة وإصدار أحكاماً؛ بل ويبحث عن إمكانيات وبدائل.
- يراعي الفروق الفردية بين الطلاب مهما اختلفت قدراتهم ومهاراتهم العقلية، وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية.
- يساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو التعلم والمعلم والعملية التعليمية ذاتها؛ بل ونحو أنفسهم أيضاً.
- أدي إلي خلق أدوار جديدة للمعلم؛ بحيث يكون دوره مساعدة الطلاب علي تحمل مسؤولية تعلمهم، وأن يصبحوا مقومين ذاتيين جيدين لأنفسهم.
- طور في أدوار الآباء وأعطي لهم دوراً أكثر نشاطاً في تقويم أبنائهم، وذلك من خلال توفير معلومات هادفة وذات معنى عن مستواهم، وتشجع الآباء علي أن ينظروا إلي ما هو أبعد من تقديرات الاختبار والدرجات، أو الشهادات المدرسية في تقدير إنجاز أبنائهم وتحصيلهم.

### أهداف التقويم البديل:

يهدف التقويم البديل إلي أهداف عديدة، ركز كل من (كمال عبد الحميد زيتون، وعادل سعيد البناء، 2001: 200) و(رجاء محمود أبو علام، 2001: 211) علي أهمها وهي:

- 1) اختبار مهارات التفكير العليا ؛ حيث أنه يعتمد علي انشغال الطالب بالعمل في الموضوع بدلاً من استرجاع ما تعلمه، بالإضافة إلي توفير الحصول علي التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال.
  - 2) توفير الفرصة للطالب أن يقيم أعماله بأنفسه .
  - 3) الاعتماد على أبعاد متعددة للقياس والتقييم بدلاً من بعد واحد كما هو موجود في الاختبارات التقليدية .
  - 4) تنمية قدرة الطالب على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الواقعية، وليس مجرد الاختيار من بين عدة بدائل أو اختبارات تم تحديدها مسبقاً.
  - 5) اتاحة الفرصة لتقويم المشاريع الجماعية بصورة حقيقية.
  - 6) الدخول في جوهر عملية التعلم لمساعدة الطلاب على التعلم.
  - 7) الاعتماد على معيار واضح، وهذا يجعل رؤية الطلاب لمستوياتهم أكثر وضوحاً.
  - 8) الاهتمام بالنواتج النهائية بالإضافة إلي تناول العمليات والاهتمام بها .
  - 9) إدماج الطالب في عملية مستمرة أساسها تأمل الذات والمراجعة، وإبراز نواحي القوة للطالب، وما يستطيع عمله.
  - 10) تزويد المعلم بصورة واضحة عن خصائص الطالب الفريدة كمتعلم، فهو يعامل الطالب كإنسان فريد في شخصيته.
  - 11) يتيح تقييماً عادلاً، ويوفر فرص متساوية للنجاح.
- وبتحليل ما سبق نستخلص أن التقويم البديل يهدف إلى إحداث تغير جوهري في دور الطالب ؛ حيث أصبح الطالب هو محور العملية التعليمية، وأصبح أكثر نشاطاً وفاعلية سواء في عملية تعلمه أو عملية تقويمية، بالإضافة إلى تغير دور المعلم حيث أصبح موجه ومرشد للطلاب، وهذا النوع من التقويم يهتم بقياس مهارات التفكير العليا التي لا يقيسها التقويم التقليدي، هذا بجانب تقديم تغذية راجعة لكل من المعلم والطالب ؛ مما يساعد في تحسين العملية التعليمية.

## أساليب التقويم البديل:

قد يظن البعض أن أساليب وأدوات التقويم البديل هي للتقويم فقط، وإنما هي في الحقيقة أساليب وأدوات للتعليم والتعلم والتقويم في ذات الوقت، وهذا ما تؤكد عليه العديد من الأدبيات والدراسات التربوية، وقد قام البعض بإعداد قائمة تلخص بعض أساليب التقويم البديل الأكثر استخداماً وشيوعاً مثل: (خالد الباز، 2006)، (صلاح الدين محمود علام، 2004: p17، Lowery، Vail، Norene، 2003: p13)، (Tsgari، 2004)، وهذه القائمة تشمل: (ملفات الإنجاز، التقييم الذاتي، الملاحظة، المشروعات، تقويم الأقران، قواعد تقدير الأداء، التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، استراتيجية KWL المحاكاة، الألعاب، العروض الشفوية، التفكير بصوت مسموع، الأسئلة مفتوحة النهاية، الاختراعات، المقابلة، التقارير).

ونظراً لتنوع وكثرة أساليب وأدوات التقويم البديل سوف تقتصر الباحثة في الدراسة الحالية علي خمسة أساليب للتقويم البديل وهي: (ملفات الأعمال، التقويم الأداء القائم علي الملاحظة، تقويم الأداء بالمقابلات، خرائط المفاهيم، التقويم الذاتي)، وذلك لآتساق تلك الأساليب مع طبيعة وأهداف التعليم التجاري، وأرتباطها بطبيعة المواد التجارية، وقابليتها للتطبيق والقياس في الواقع الفعلي للمدرسة التجارية)، وسوف نذكرها فيما يلي بشئ من التفصيل .

### 1) ملفات الأعمال (البورتفوليو):

تعرف ملفات الأعمال (Portfolios) بأنها: ”سجلات للتعلم والتقويم يتجمع فيها عينات ممثلة من أعمال الطالب والتي توضح مستوي تحصيله وتقدمه وجهده وتشمل كل من مخرجات وعمليات التعلم، وقد تركز علي مادة دراسية واحدة أو أكثر من مادة“ (كمال زيتون وعادل البناء، 2001).

كما يعرفها (محمد العرابي، 2004) بأنها ”تجميع هادف ومنظم ومختار لأعمال الطلاب توضح مدي تقدمهم ونموهم، وهي وسيلة للتقويم البديل والذي يعتبر أنشطة وعمليات أكثر من اعتباره مجرد استرجاع وتسميع لمعلومات سبق حفظها؛ مما يجعل

التدريس والتقويم عمليتين متكاملتين، فهي تضم الشواهد والأدلة علي مهارات الطالب وتحصيله وميوله، ويمكن تقدير ذلك بالاعتماد علي معايير مسبقه مثل مقياس التقدير وتقارير المعلم” .

وتعرف أيضاً بأنها تجميع هادف لأعمال الطالب تظهر جهده وتقدمه وتحصيله في مجال واحد أو أكثر (Wing Kam Chan،2006:3)

ويمكن تعريف ملفات الأعمال إجرائياً في هذه الدراسة بأنها « تجميع تراكمي هادف لعينات من أداء الطالب مثل: (تقارير، مقالات، تسجيلات صوتية، أو مرئية، اختبارات....) تفيد في تقديم صورة شاملة عن مدى تقدم الطالب، كما أنها تعتبر أداة حية للتواصل مع أولياء الأمور. ويتم اختيار الأعمال وفق أهداف محددة يضعها المعلم والطالب معاً مع توضيح لعملية تقييم الأعمال. وقد يستخدم الملف لمادة واحدة أو أكثر، أو لصف دراسي واحد أو مرحلة كاملة لأغراض التقييم التكويني والختامي.

ويجب التأكيد هنا علي أن ملفات الأعمال ليست مجرد وعاء يشتمل علي أنشطة وأداءات الطالب بشكل متفرق وعشوائي، لكنها في الحقيقة تقدم أدلة علي حدوث التعلم والنمو وتكشف عما يعرفه الطالب وما يستطيع أداءه في مجال دراسي معين، وتشير إلي تقدمه وإنجازاته في ضوء المستويات والأهداف التربوية المحددة (صلاح الدين محمود علام، 2004: 120)، أي أن ملفات الأعمال توفر لقطة أو صورة متحركة للتقدم في الأداء تختلف عن اللقطات التي توفرها الاختبارات التقليدية، أو أساليب التقويم المعتادة، ويشارك الطلاب في انتقاء الأعمال التي يحتوى عليها البورتفوليو، وفي تنظيمها، كما يمكن أن تتاح لهم فرص عديدة للمشاركة في إعداد المحكات المستخدمة في تقويم البورتفوليو، وكذلك التدريب على التقويم الذاتي لأعمالهم بانتظام وتقديم تغذية راجعة مستمرة.

محتوى البورتفوليو: يشتمل البورتفوليو على عينة من أداءات وإنجازات المتعلم وأنشطته التي يشارك المعلم في اختيارها، مثل:  
- عينة من الأوراق الامتحانية.

- نتائج الامتحانات وأدوات التقويم.
  - عينات من كتابات المتعلم ومقالاته.
  - مصادر المعرفة التي اطلع عليها.
  - بعض التقارير التي تتضمن ملخصات للبحوث، والتجارب والأنشطة المختبرية.
  - ملخص المشروعات الفردية والجماعية التي قام بها.
  - الأنشطة الفنية التي يقوم بها ويمارسها.
  - مواد سمعية وبصرية لأعمال قام بها المتعلم .
- وغير ذلك من عينات الأعمال التي تتوافق مع طبيعة المادة أو طبيعة المجال المعرفي، وكذلك الهدف أو الغرض الذي يعد من أجله الملف، لذلك ما يحتويه الملف يتذبذب وفقاً للموضوع والغرض من استخدام الملف رغم أن التركيز عادة ما يكون على أفضل العينات من الأعمال .

وعادة ما يراجع الملف بشكل منتظم من خلال ما يسمي بمؤتمر الطالب - المعلم، إذ يتبني لهما مراجعة المحتوى ومقارنة الأداء ومناقشة نقاط القوة في تقدم الطالب ونقاط الضعف والمجالات التي تحتاج لتحسين، كما تستخدم في مؤتمرات أولياء الأمور والمعلمين لعرض ومناقشة تقدم الطلاب بصورة أكثر وضوحاً لهم من خلال التعرف علي أعمال وأداءات أبنائهم بمشاهدتهم عينات حقيقية من هذه الأعمال . (كوثر حسين كوجك، 2012

أهمية استخدام البورتفوليو: يعد البورتفوليو وسيلة تقويم مفيدة للطلاب؛ حيث يسهم فيما يلي:

- تنمية مهارات التفكير ومهارات التنظيم والاستقلال الذاتي لدى الطلاب.
- إشراك الطلاب في تقويم وملاحظة تقدمهم في عملية التعلم ومساعدتهم لتقويم أدائهم ذاتياً.
- تشجيع الطلاب علي ممارسة عمليات التأمل فيما يقومون به من أعمال، حيث يسجل الطالب

تعليقاته على الأعمال المتضمنة في الملف، وكذلك استجاباته على العديد من الأسئلة مثال:

ما الذي تعلمته من هذا العمل...؟ ما شعوري تجاه هذا العمل....؟

كيف أطور هذا العمل....؟ ما جوانب التميز في أدائي...؟

(2) تقويم الأداء بخرائط المفاهيم:

تعد خرائط المفاهيم من الأساليب البديلة لتقويم الطلاب؛ حيث يمكن استخدامها في تقويم البناء المفاهيمي بدلاً من استخدام الاختبارات التقليدية، فهي تعتبر وسيلة لترتيب الأفكار والمفاهيم وتنظيمها، كما تعكس كيفية ربط الطلاب للمفاهيم التي تعلموها، فهي تساعد الطلاب على ربط المفاهيم المتشابهة مع بعض وتطوير علاقات مفاهيمية جديدة مما يعمل علي تنمية مهارات التفكير لديهم، وأول خطوات بناء الخريطة هي تحديد المفاهيم الرئيسية والثانوية ثم تنظيم هذه المفاهيم في شكل علاقات هرمية. (نعيم أحمد العبد مطر، 2004)

ويمكن تعريف خرائط المفاهيم بأنها ”رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص، ويتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلاً هرمياً إذ يوضع المفهوم الرئيس في قمة الخريطة وتندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية.

كما تعرف علي أنها ”رسم بياني أو تخطيطي يظهر المفاهيم في المادة والروابط بين المفاهيم الأساسية. ويطلب تنفيذها إما بشكل فردي أو جماعي وذلك بتقديم المفاهيم للطالب وما عليه إلا أن يرسم خطوط بينها ليوضح العلاقات، وأحياناً يطلب كتابة مقال يشرح فيه ويفسر العلاقات. وهي تسمح للطلاب بتوليد وتنظيم ما يمتلك من معرفة حول موضوع ما، وإبراز عمليات التفكير لديه، كما تساعد الطالب علي رؤية الارتباطات بين عناصر المحتوى عوضاً عن الرؤية الخطية التي يظهرها الكتاب، وكذلك رؤية ما يمتلكه من معرفة، وقد تقيم من خلال مقارنتها بخرائط مفاهيمية وضعها خبراء في المحتوى أو وضعها المعلم (الخريطة المعيارية)، أو من خلال قواعد تصحيح. (كمال عبد الحميد زيتون، وعادل السعيد البناء، 2001)

استخدامات خرائط المفاهيم: تستخدم خرائط المفاهيم كوسيلة لتقويم تعلم المفاهيم واكتشاف المفاهيم الخاطئة، كما يمكن استخدامها كتقويم نهائي عندما يتم تدريب الطلاب علي تصميمها وبنائها بشكل كاف .

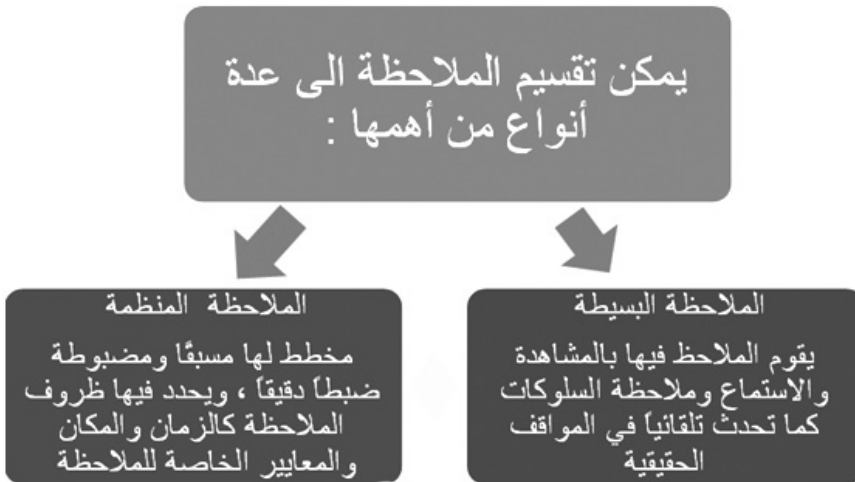
### (3) تقويم الأداء المعتمد علي الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أساليب التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك وأداء المتعلم بهدف التعرف علي اهتماماته وميوله واتجاهاته، وبقصد الحصول علي معلومات تساعد في الحكم علي أدائه، وتنقسم الملاحظة إلي نوعين أساسيين، وهما: (سوسن شاكر مجيد، 2011)

1. الملاحظة التقليدية التلقائية: وتتمثل في مشاهدة سلوك وأفعال وأداءات المتعلم في المواقف الحياتية التقليدية.

2. الملاحظ المنظمة: وتتمثل في مشاهدة سلوك وأفعال وأداءات المتعلم ولكن بشكل مخطط له مسبقاً مع الأخذ في الاعتبار تحديد عوامل الملاحظة (الزمان، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

ويمكن توضيح أنواع الملاحظة الرسم التخطيطي التالي:



شكل رقم (1) يوضح أنواع الملاحظة

ونظراً للمرونة العالية التي يتمتع بها هذا الأسلوب في التقويم، فهي تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع التاجات والأهداف التعليمية المختلفة (Barry Margulies، 2005)، كما يساعد وعي ومعرفة المعلم بهذا الأسلوب في التقويم البديل علي الحصول علي المعلومات النوعية التي تمده بالثقة في اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، بالإضافة إلي الشمولية في تقويم التاجات والأهداف التعليمية المتنوعة ؛ حيث تزودنا الملاحظة بأدلة ملموسة ومباشرة عن تعلم المتعلمين، وما يستطيعون عمله وما لا يستطيعون عمله، وتوفر هذه المعلومات الفرصة للمعلم لوضع خطة للبدء بتعزيز نقاط القوة وعلاج جوانب الضعف لديهم.

وتعرف الملاحظة بأنها « عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم أو مجموعة المتعلمين بهدف مراقبتهم وملاحظتهم في موقف أو نشاط تعليمي محدد ومعد بشكل منظم، للحصول على معلومات تفيد في الحكم على معارفهم ومهاراتهم وقيمهم وطريقة تفكيرهم وتفاعلهم مع الآخرين، ويتطلب التقويم بالملاحظة تكرار عملية الملاحظة خلال فترة زمنية محددة، وتنوع مصادر المعلومات عن سلوك وأداءات المتعلم، فقد يقوم بها المعلم أو المرشد الطلابي أو الأقران أو ولي الأمر.

خصائص تقويم الأداء المعتمد علي الملاحظة: يمكن تلخيص خصائص الملاحظة كأسلوب للتقويم النوعي والبديل في الشكل التخطيطي التالي: (فهيمى بونس البلاونة، 2010)



شكل تخطيطي رقم (2) يوضح خصائص الملاحظة



خطوات تصميم الملاحظة: يمكن تلخيص خطوات الملاحظة من خلال الشكل

التالي:



شكل تخطيطي رقم (3) يوضح خطوات الملاحظة

(4) تقويم الأداء المعتمد علي المقابلة:

المقابلة هي حديث تفاعلي بين القائم بالمقابلة والمستجيب بغرض الحصول على معلومات

معينة يعتمد عليها في إصدار القرارات، فهي موقف حوارى بين المعلم ومتعلم أو أكثر، يتم بشكل موجه ومقصود ومخطط بهدف الحصول على معلومات تساعد في الكشف عن بعض الجوانب في أداء المتعلم، وتساعد المقابلة في الكشف عن استراتيجيات التفكير التي يستخدمها المتعلم للوصول إلى الاستجابات المختلفة، كما أنها تعتبر أداة تشخيص ممتازة للمشكلات الدراسية، من خلال طرح الأسئلة السابرة خلال المقابلة؛ مما يدفع المتعلم إلى التوضيح والإجابة المستفيضة، ويجب علي القائم بالمقابلة أن يقوم بتسجيل ملاحظاته علي استجابات المتعلم كتابياً أو بواسطة آلة تسجيل . (محمد أحمد مومني، 2017)

أنواع المقابلات: (فهد ماجد الشريف، 2009)

توجد عدة أنواع للمقابلة، منها:

- **المقابلة المقيدة:** وهي تحتوي علي أسئلة ذات إجابات محددة، وعلى المستجيب أن يتخير أقربها في التعبير عن رأيه أو سلوكه، ويتميز هذا النوع من المقابلة بسهولة تصنيف البيانات، وتحليلها واستخلاص النتائج منها .
- **المقابلة المفتوحة:** وهي التي يطرح فيها أسئلة مفتوحة غير محددة الإجابة، وعلى المستجيب أن يخبر القائم بالمقابلة بما يراه مناسب من إجابات تعبر عن آرائه وسلوكياته، ويساعد هذا النوع من المقابلة علي الحصول على كم كبير من البيانات، ولكن قد يواجه المعلم أو القائم بالمقابلة صعوبة في تصنيف إجابات الطلاب وتحليلها.
- **المقابلة المقيدة / المفتوحة:** ويجمع هذا النوع بين النوعين السابقين للمقابلة؛ حيث يستخدم فيها الأسئلة ذات الإجابات المحددة والأسئلة المفتوحة .

#### أغراض المقابلة:

- يمكن للمعلم أن يلجأ للمقابلات لتحقيق الأغراض الآتية:
- استطلاع آراء طلابه حول موضوع معين، كالتعرف على آرائهم حول استراتيجيات
  - التدريس التي يستخدمها معهم، أو في المناهج الدراسية موضع الدراسة أو المناخ المدرسي.
  - دراسة وتشخيص مستوى نواتج تعلم معينة لدى طلابه.
  - علاج بعض المشكلات الشخصية لدى الطلاب، كالثقة بالنفس، وفهم الذات.

#### خطوات إعداد المقابلة وتنفيذها:

- (1) تحديد هدف المقابلة .
- (2) التحديد الدقيق لأسئلة المقابلة أو المحاور التي تدور حولها الأسئلة، وترتيبها (لو كانت مقابلة مقننة) .

(3) تحديد مكان المقابلة.

(4) تحديد طريقة تسجيل الإجابات والأداة المستخدمة في ذلك .

(5) البدء في المقابلة بالترحيب وخلق جو من الألفة والثقة بين الفاحص والمتعلم.

(6) طرح أسئلة المقابلة بشكل منظم مع الانتباه الدائم للمتعلم والتركيز على موضوع المقابلة .

(7) التمهيد لإنهاء المقابلة بشكل تدريجي، وتلخيص ما دار في المقابلة.

مميزات المقابلة: (شادي عبد الحافظ عبد الحافظ حميد، 2013)

تتميز المقابلة بمجموعة من المميزات من أهمها:

- تساعد في الحصول على الاستجابات بالتحدث مع الطلاب.
- تعتبر أسلوب مناسب للمتعلمين الذين ليس لديهم الدافعية والرغبة للإجابة كتابة.
- تساعد في الكشف عن الجوانب الوجدانية لدى المتعلم، كأن يكتشف المعلم أسباب تدهور قيم معينة أو أسباب شيوع تقاليد معينة بين طلابه على نحو مفاجئ.

### عيوب المقابلة:

في المقابل يعتري المقابلة مجموعة من العيوب، من أهمها:

- تتطلب المقابلة في الغالب اللقاء مع كل طالب بمفرده، وهذا يتطلب وقتاً وجهداً من المعلم.
- أحياناً قد يخشى الطالب أن يعبر عن رأيه بصراحة أمام المعلم .
- تتأثر درجتها إلى حد ما بذاتية القائم بالمقابلة .

(5) التقويم الذاتي (مراجعة الذات):

التقويم الذاتي يقصد به تقييم الفرد لنفسه، ومحاولته لاكتشاف أخطائه، والعمل على إصلاحها في الوقت المناسب، ويتطلب ذلك من المعلم أن تكون الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها واضحة، وأن تتم المحاسبة في ضوءها، والعمل على تزويد الطلاب بمعايير

لتقييم المهمات التي يقومون بها في ضوءها، وقد يساهم الطلاب في وضع هذه المعايير ثم تطبيقها في تقييم أعمالهم ونشاطاتهم وإصدار أحكام متعلقة بمدى استيفائهم لهذه المعايير، ومن ثم إصدار أحكام حول إنجازاتهم ونتائج تعلمهم والتي تساعد المعلم في تحديد مدى نجاحه في إيصال المعلومة ومن ثم تطوير أدائه، فالعلاقة ديناميكية بين المحتوى والأهداف والنتائج والتطوير الذاتي للمتعلم والمعلم

ويتميز التقويم الذاتي بأنه ينمي عند الطالب الاهتمام والتأمل في عمله، وإدراكه العميق لعمليات التفكير، وتحديد مواطن القوة والضعف في لديه، وتحسين تنظيمه لنفسه وثقته بنفسه، كما يشجع التقييم الذاتي الطالب على التعليم ويعد واحدة من أهم المهارات التي يحتاجها الطلاب من أجل التطوير المهني المستقبلي والتعلم مدى الحياة، وتكمن السمة المميزة للتقييم الذاتي في إشراك الطلاب في تحديد المعايير والمنهجية لتطبيقها على عملهم وإصدار أحكام حول مدى التزامهم بهذه المعايير والمنهجيات، وتحقيق أهداف التعلم. (خالد رشاد سعد، 2015)

**فوائد التقويم الذاتي:** (عبد الحكيم مهيدات، وإبراهيم المحاسنة، 2009)

1. يعزز التقويم الذاتي التعلم بما في ذلك التعلم مدى الحياة والتعلم العميق، والتطور الشخصي والفكري والكفاءة الاجتماعية لدي المتعلم .
2. يعزز التقويم الذاتي المشاركة النشطة في التعلم، ويجعل الطلاب يشعرون أنه بإمكانهم المشاركة في عملية التقييم الخاصة بهم .
3. يطور التقويم الذاتي استقلالية الطالب، ويطور أيضا القدرات المعرفية لديه .
4. يخفف التقويم الذاتي وطأة القلق على الطلاب وتقليل الصراع بين الطالب والمعلم فيما يخص عملية منح الدرجات .

**عوائق تقف أمام المتعلم في التقويم الذاتي:**

1. قد يعزف بعض الطلاب عن عملية التقييم الذاتي ؛ حيث يشعرون أنهم يفتقرون إلى المهارات الضرورية أو الثقة أو قدرة الحكم على أعمالهم .

فاعلية برنامج إثرائي قائم على نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

2. قد يخشى بعض الطلاب أن يكونوا على خطأ أثناء تقييمهم لأنفسهم وأعمالهم، وقد يعتبرون التقييم الذاتي مسؤولية غير محببة إليهم .

### معوقات تطبيق التقويم البديل:

يواجه التقويم البديل بعدد من المشكلات والمعوقات وذلك نظراً لحدائته وطبيعته المعقدة نسبياً، لعل أهمها:

- ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات وأدوات واستراتيجيات التقويم البديل .
- عدم الاقتناع بجدوي التقويم البديل من جانب بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور؛ بل أن بعضهم يقاوم هذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه .
- وجود بعض الشكوك التي تثار حول موضوعية وعدالة التقويم البديل؛ حيث يأخذ عليه بعض المتخصصين في مجال التقويم التربوي احتمالية التحيز من قبل المعلم عند تقويم الطلاب في مهام التقويم، ويرجعون ذلك لضعف تمكن المعلمين القائمين على التقويم من الأدوات والمعايير والمهارات التي يمكن أن تستخدم أثناء هذه العملية؛ حيث أن التقويم البديل يحتاج لوصف دقيق للمهارة بعد تجزئتها إلى مهام متتالية و مترابطة .
- يستغرق هذا النوع من التقويم وقتاً أطول من المعلم في إعداد المهام التقويمية وفي تقدير أداء الطلاب فيها، بالإضافة إلى ارتفاع تكلفته الاقتصادية مقارنة بالتقويم التقليدي .
- قد يكون من الصعب إعداد مهام تقويمية حقيقية مرتبطة بواقع حياة الطالب، بجانب صعوبة إدارة الصف في ظل انشغال المعلم في تقويم أداء أحد الطلاب أو مساعدته في أداء المهمة التقويمية؛ مما يزيد من احتمال حدوث الفوضى واضطراب النظام نتيجة لذلك .
- تكدس المناهج الدراسية وضيق الوقت لدي المعلمين يعتبر من المعوقات الهامة التي تؤثر على تطبيق التقويم البديل والاستفادة من فوائده في العملية التعليمية .  
(الدوسري، 2004)

### المحور الثالث: نموذج ديك وكاري

يلعب التخطيط الجيد للعملية التعليمية دوراً بارزاً في تطوير التعليم والتصدي للمشكلات التربوية المختلفة، ويعد التصميم التعليمي أو تصميم التدريس كما يطلق عليه بعض التربويين أحد وسائل التخطيط التربوي التي تؤدي إلي كفاءة العملية التعليمية واتباع الطريق الأنسب في مسار البرنامج التعليمي منذ طرحه كفكرة حتي الحصول علي المخرجات التعليمية المتسقة مع الفاعلية والكفاءة المطلوبة، وذلك عندما يتم بصورة منظومية متكاملة، فقد يكون البرنامج التعليمي مكتوباً بشكل جيد ولكنه يؤدي إلي حالة من الملل وعدم الاهتمام من جانب المتعلم بسبب تصميمه بصورة غير صحيحة أو غير مناسبة (Alzand، 2010).

ويعرف (محمد محمود الحيلة، 2008) التصميم التعليمي بأنه « علم يبحث في وصف أفضل الطرق التعليمية التي تحقق النتائج المرغوبة، ويعتبر هذا العلم بمثابة الجسر الذي يربط بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية في مجال التربية ؛ حيث أنه تطبيق عملي لمبادئ ونظريات التعلم التربوية والسلوكية ضمن إطار نظرية النظم لتطوير وتصميم البرامج التعليمية والتدريبية من خلال اتباع نموذج محدد للإجراءات والعمليات الموجهة نحو مخرجات تعليمية وتدريبية محددة » .

وفي هذا السياق يمكن للباحثة أن تعرف التصميم التعليمي بأنه «عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم البرامج التعليمية، وتطويرها، وتنفيذها، وتقويمها بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم، وذلك بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة .

وتتعدد نماذج التصميم التعليمي إلا أن أغلبها يعتمد علي النموذج العام للتصميم التعليمي والمعروف ب (ADDIE)، وهو اختصار للحروف الأولي من المصطلحات التي تشكل المراحل الخمس الأساسية التي يتكون منها النموذج، لذا نجد أن هناك عدة نماذج للتصميم التعليمي بعضها معقد والآخر بسيط، اشتقت جميعها من أسلوب النظم في التصميم التعليمي ومعدة بناء علي مراحلها، فهي متقاربة وتجمع بينها عناصر مشتركة تقتضيها طبيعة العملية التعليمية، ويكمن الاختلاف بينها في اعتماد نموذج ما علي

التوسع في مرحلة دون الأخرى ونشأ ذلك من انتماء مبتكري تلك النماذج إلى مدارس تربوية مختلفة، وتصنف نماذج التصميم التعليمي إلى: (الزند، 2004: 374) Branch، (2008 Sink، 2009)

- **المستوى الأكبر (تصميم التعليمي):** يستفاد من هذه النماذج عندما يراد التعامل مع المناهج والمقررات الدراسية مثل نموذج (جلاسر 1966)، و(برجز وواجن 1979)، (ديك ورايز 1989)، (بيرمن ومور 1990)، و(الحيلة . 1999)
- **المستوى الأصغر (تصميم التدريس):** هذه النماذج توظف عندما يتم التعامل مع الوحدات الصفية والدروس اليومية مثل (نموذج جيرلاك وإيلي 1981)، (دايموند 1989)، (راموسفتكي 1991)، (ديك وكاري المعدل 1996)، و(زيتون 2001) .
- **المستوى العام:** تفيد هذه النماذج في كلا الحالتين مثل نموذج (كمب 1985)، و(برجز 1975)، و(جانبة 1974) .

#### أهمية نماذج التصميم التعليمي:

إن اتباع إجراءات التصميم التعليمي من شأنه جعل التعلم أكثر فاعلية وتأثيراً، حيث أنه يعتمد علي تحليل التفاعل بين المكونات التعليمية والعمل علي التنسيق بينها، وترجع أهمية استخدام نماذج التصميم التعليمي في تصميم البرامج التعليمية إلي ما يلي: (حسن نصر، 2008) (نجيب أبو عظمة، 2009: 17)

- التركيز علي المتعلم بالدرجة الأولى ؛ حيث أنه يهتم بتحديد خصائص المتعلمين ليقدم لهم ما يناسبهم من معارف ومهارات ؛ مما ساعدهم علي تعلم المعلومات والمهارات الأكاديمية والإبداعية وفق إطار متكامل .
- الربط بين جميع المكونات التعليمية للبرنامج التعليمي بصورة نسقية ؛ حتي تعمل علي نحو متناغم ومتفاعل لتحقيق أهداف البرنامج بكفاءة .
- تزويد المعلمين ببعض الخبرات التي تساعدهم في تنظيم تدريسهم وجعله أكثر فاعلية، من خلال وضع الخطط وتصميم الدروس وانتقاء استراتيجيات التدريس

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

المناسبة، وبالتالي فهي تساعد المعلم علي تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للأهداف المرجوة؛ مما يؤدي إلي تحسين تعلم الطلاب .

- المساعدة علي توفير الفرص المناسبة لجميع المتعلمين لاستخدام مواهبهم ومهاراتهم بأقصى درجاتها بعد تحديد حاجاتهم التعليمية بدقة .
- تحسين وتنقيح البرامج التعليمية باستمرار للوصول لأفضل النتائج، حيث أنها تخضع لنوع من المراجعة والضبط والتعديل .

### نموذج ديك وكاري Dick & Carey :

يعد نموذج ديك وكاري من نماذج التصميم التعليمي علي المستوي الأصغر (تصميم التدريس)، إذ طور (Dick Walter) و (Lou Carey) نموذج التصميم التعليمي الخاص بهما، وقد أختارت الباحثة نموذج (ديك وكاري المعدل) (1996) لما يتمتع به من مميزات يمكن تلخيصها فيما يلي: ((Molenda & Lockyer، 2009) (Richmond، 2007) (The Herridge Group، 2004) (Sink، 2008))

• الاختصار والسهولة؛ حيث لاقى نجاحاً لا بأس به لكل من حاول تطبيقه، وذلك لاشتماله على مجموعة من الخطوات مهمه وفعالة لإنجاح العملية التعليمية .

• يعتبر من النماذج كثيرة الاستخدام في التصاميم التعليمية؛ حيث له شهره واسعة كنموذج قابل للتطبيق في مختلف المواقف والبيئات التعليمية من قبل المصممين التعليميين المبتدئين والخبراء علي حد سواء .

• اعتماده علي أسلوب النظم الذي يؤكد علي الربط بين كل من المعلم والمتعلم والمحتوي التعليمي والبيئة التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية .

- قدرته علي التحليل المبدئي الذي يقود إلي تحديد الأهداف ومن ثم تحديد أدوات التقييم وطرق التدريس المتوائمة مع هذه الأهداف قبل الشروع في تصميم التدريس .
- الاتساق الداخلي لجميع مكوناته مع بعضها البعض، دون تناقض أو تعارض بينها .
- التحديد الواضح لحدوده ومحدداته عند استخدامه وتطبيقه .



- يعتبر معياراً لمقارنة نماذج التصميم الأخرى ومناهج التصميم البديلة، كما إنه يعتبر أساساً للنماذج الأخرى .
- وضوح خطواته مع شمولها لكل مكونات العملية التعليمية، مع تميزه بإضافة عدد من العمليات الإجرائية داخل النموذج، وخصوصاً فيما يتعلق بمرحلة التطوير والتقويم .
- خضوعه لعمليات التطوير المستمر ومواكبة التطورات في مجال التصميم التعليمي، حيث ظهرت العديد من النسخ المعدلة منه .
- ملائمة خطوات ومراحل النموذج لتصميم برامج تعليمية وتدريبية قائمة علي استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة، بنفس كفاءة استخدامه في برامج تعليمية وتدريبية قائمة علي التقديم التقليدي بدون استخدام الحاسب أو الوسائل الالكترونية .

• التأصيل ؛ حيث أنه يقوم على أصول نظرية واضحة من نظريات التعليم والتعلم.

• النفعية ؛ حيث للنموذج فائدة نفعية، ويساعد على تحقيق نواتج التعلم .

وفي هذا السياق أكدت دراسة (Tracey & Richey، 2007) التي هدفت إلي مقارنة ثلاثة عشر نموذجاً من نماذج التصميم التعليمي من حيث مدى توافر مكونات التصميم التعليمي في كل نموذج، تفوق نموذج ديك وكاري علي جميع النماذج الأخرى لإحتوائه علي جميع المكونات والعناصر اللازمة للتصميم التعليمي .

كما أكدت دراسة (Baturay، 2008) علي أهمية نموذج ديك وكاري في التصميم التعليمي لإحتوائه علي العناصر الأساسية للتخطيط والتصميم التعليمي كالمتعلمين والأهداف والتقويم واستراتيجيات التدريس .

في حين أوضحت دراسة (The Herridge Group Inc.، 2008) أن نموذج ديك وكاري يمكن استخدامه في إنتاج دروس منفصلة، أو تطوير حزم تعليمية، أو إنتاج منهج كامل ؛ حيث أنه يتميز بالقوة والتكامل والوضوح في تحديد الأهداف التعليمية أو الإجرائية، وتطوير استراتيجيات التدريس التي تتلائم مع المحتوي والمتعلمين

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

والأهداف، تعريف أنسب الوسائل التعليمية، والتقويم التكويني والنهائي للبرنامج، بالإضافة لإحتوائه علي العناصر اللازمة لجودة التعليم سواء أكان تقليدياً أو الكترونياً.

### مراحل نموذج ديك وكاري:

يصف هذا النموذج كل مراحل العملية التفاعلية النشطة في تصميم التعليم والتي تبدأ بتحديد أهداف التعلم وتنتهي بالتقويم، وفيما يلي شرح للمراحل التي يقوم عليها نموذج ديك وكاري:

(نادية حسين العفون وفضل راهي قحطان، 2010: 65)، (أفنان نظير دروزة، 2000: 31)، (نادر شمي وسامح أسماعيل، 2008: 86 - 87)، (أنور عبد الرحمن والفلاح الصافي، 2009: 93)، (يوسف قطامي ونايفة أبو جابر، 2005: 635) (Gagne and Briggs, 1990: 41)

### المرحلة الأولى: الأهداف التعليمية:

ويتم فيها تحديد ما نريد أن يكون المتعلمين قادرين علي عمله عندما يكملون البرنامج التعليمي المصمم، وذلك من خلال تحديد المادة التعليمية وتقدير الحاجات بغرض تحديد الأهداف التعليمية التي تحدد ما ينبغي أن يكون المتعلم قادراً على القيام به (معرفياً، ومهارياً، ووجدانياً) بعد انتهاء البرنامج التعليمي .

### المرحلة الثانية: تنظيم وتحليل المحتوى التعليمي:

أحد أهم مقومات نجاح العملية التعليمية هي تنظيم المادة التعليمية وفقاً لاحتياجات وخصائص الطلاب، وتعد عملية تنظيم المحتوى وسيلة لفهم المحتوى واستيعابه .

### المرحلة الثالثة: تحليل خصائص المتعلمين:

تؤثر الفروق الفردية وخصائص المتعلمين على التعلم، وتعد المعرفة الدقيقة والمسبقة بخصائص المتعلمين واحدة من العناصر المهمة التي يعتمد عليها التصميم التعليمي في تحديد الأهداف التعليمية واختيار الأنشطة التعليمية واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لخصائصهم .

### المرحلة الرابعة: تحليل وتطوير الاهداف السلوكية:

ويتم في هذه المرحلة كتابة الأهداف الأدائية، بطريقة قابلة للقياس ؛ حيث تهدف إلي ترجمة الاحتياجات والأغراض إلي أهداف تفصيلية محددة تساعد المتعلم على تحديد محتوى المادة المتعلمة والعمل على تنظيمها واختيار استراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة، والأدوات والأنشطة التدريسية المناسبة، وتمثل المعيار الأساسي في تقويم العملية التعليمية فضلاً عن إصدار الحكم على البرنامج التعليمي .

### المرحلة الخامسة: إعداد وتطوير الاختبارات قبلية والتكوينية:

يتم في هذه المرحلة بناء وتصميم اختبارات قبلية وتكوينية محكمة أو معيارية المرجع، وهي مصممة لقياس مجموعة من الأهداف المحددة والواضحة، وتقويم أداء الطلاب وفحص نتائج تعلمهم خلال الدروس، والمساعدة في عمل ملف لتقدم كل طالب علي حدي، كما أنها تفيدي في تقييم البرنامج التعليمي نفسه، وتهدف جميعها الي الكشف عن مواقف الضعف والقوة في المواقف التعليمية .

### المرحلة السادسة: تصميم وتطوير الخطط واستراتيجيات التدريس:

يتم في هذه المرحلة اختيار وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس، والتدريبات والمهام المرتبطة بأهداف التعلم بما يتناسب وخصائص المتعلمين، بهدف وصول كل متعلم إلى إتقان التعلم، وبالمستوى الذي تحدده عبارات كل هدف أدائي ؛ مما يؤدي إلي تحقيق الأهداف المرسومة .

### المرحلة السابعة: اختيار البيئة والوسائل التعليمية:

يتم في هذه المرحلة تطوير واختيار المواد والأجهزة والوسائل والمطبوعات التعليمية وغيرها، والتي تؤدي دوراً فاعلاً ومؤثراً في جلب انتباه المتعلمين، وتشير فيهم حب الاستطلاع، والدافعية للتعلم، وتحفزهم على المشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية، وبالتالي تساعدهم على استيعاب وتوظيف المادة التعليمية بشكل أفضل وذو معني .

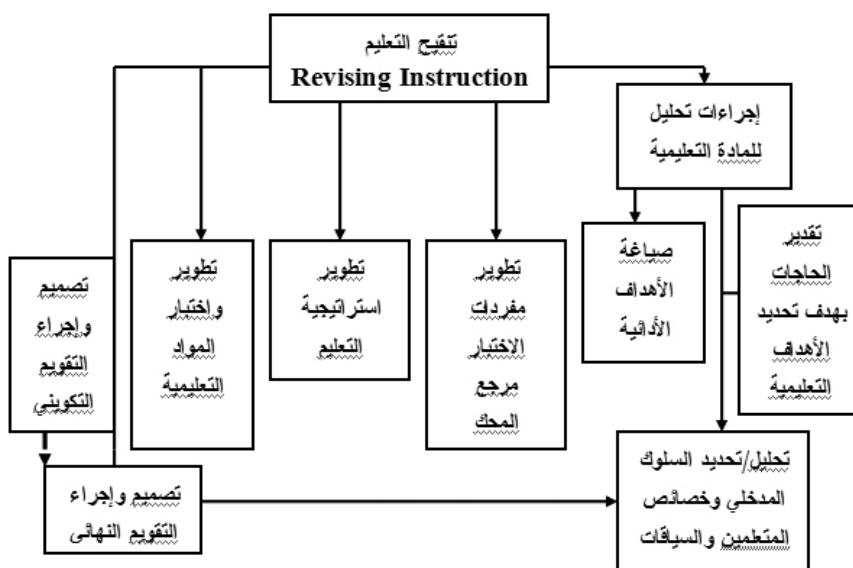
### المرحلة الثامنة: القيام بعمليات التقويم التكويني:

تعد هذه المرحلة جزءاً أساسياً ومهماً في بناء التصميم التعليمي ؛ حيث يتم فيها تصميم التقويم التكويني وتنفيذه، وذلك لتوفير البيانات اللازمة لتنقيح وتحسين المواد التعليمية لجعل التعلم أكثر فعالية، ويتم هذا بعد الانتهاء من البرنامج التعليمي .

### المرحلة التاسعة: التقويم النهائي ومراجعة البرنامج:

ويتم في هذه المرحلة مراجعة البرنامج التعليمي وتحديد درجة تحقيق الأهداف بناء على نتائج التقويم البنائي وإجراء التقويم النهائي .

والشكل التالي يوضح خطوات ومراحل نموذج ديك وكاري لتصميم البرامج التعليمية



شكل رقم (4) يوضح خطوات نموذج ديك وكاري

### المحور الرابع: فاعلية الذات التدريسية

تأتي فاعلية الذات التدريسية كمفهوم نفسي - تربوي امتداداً لجهود البحوث المتعلقة بالفاعلية التي انبثقت أساساً من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضعها باندورا، حيث

أخذت حيزاً بارزاً في الأدب التربوي والنفسي باعتبارها أحد أهم المتغيرات المؤثرة في سلوك الفرد والتحكم فيه . Banadura، 1993، ويرى بلورد 2007، Plourde أن معتقدات الفاعلية الذاتية تتوسط العلاقة بين المعرفة والتطبيق، حيث أن تنفيذ المهمات بفاعلية يتطلب من الفرد أن يكون ملماً بمعارف ومهارات بجانب درجة مرتفعة من الفاعلية، وعليه فالأفراد الذين يملكون إحساس مرتفع من فاعلية الذات غالباً ما يتجهون لمواجهة التحديات التي تعترض طريقهم، ولديهم القدرة على المثابرة واستمرارية العمل نحو النجاح وتحقيق الأهداف، وعلي الجانب الآخر نجد الأفراد الذين يفتقرون لهذا الإحساس عادة ما يتجهون نحو تجنب المهمات الصعبة .

وبذلك تعتبر معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية عامل هام في التحكم في سلوكه ؛ بل والأهم من ذلك مساهمتها في تغيير هذا السلوك إذا كان يحتاج إلي تغيير أو تعديل للأفضل، فامعتقدات الفرد حول قدراته تؤثر بقوة في سلوكه ودافعيته، وبالتالي في نجاحه وفشله، فهي بمثابة المرجع الذاتي للفرد في توجيه قدراته نحو مهام معينة تشكل متنبأً قوياً للسلوك الذي سيظهره .(Bandura،2006).

وتقوم معتقدات فاعلية الذات التدريسية بدور رئيسي في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة عملية التدريس، وتنظيم المواقف التعليمية، والاتصال مع الطلاب، كما أنها تعتبر أحد أهم المفاهيم التي تساعد في فهم معتقدات المعلمين، وقراراتهم، ومشاعرهم وسلوكياتهم، وإنجازاتهم، واتجاهاتهم نحو طلابهم ونحو مهنة التدريس، بل وتعتبر نظرية للكشف عن الآليات التي تولد دوافع المعلمين، وكيفية تفكيرهم، وكيف يواجهون المواقف المختلفة في ممارستهم اليومية . (Erdem and Demirel، 2007)

وعند تعريف الفاعلية الذاتية التدريسية نجد أن البعض ركز على توقعات الفاعلية الذاتية للمعلم مع الاهتمام بالسياق الذي يعمل فيه، بينما ركز البعض الآخر على قدرة المعلم في التأثير على نتائج طلابه . (De La Torre Cruz and Arias، 2007)

وبناء على ذلك يمكن تقسيم الفاعلية الذاتية التدريسية إلي نوعان، الأول يشير إلى الفاعلية الذاتية التدريسية العامة (توقعات الناتج) التي تتعلق بنتائج العملية التعليمية

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

المتوقعة برمتها، بمعنى توقعات المعلم نحو مخرجات سلوكياته التدريسية، أما الثاني فهو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة باعتقادات المعلم حول فاعليته وقدراته على إحداث التغيير المرغوب فيه عند طلابه والوصول إلي الناتج المنشود من خلال توظيف الطرق والإجراءات المناسبة والفعالة. Poulou، 2007، .Hoy، 2004 .

وتعرف فاعلية الذات التدريسية بأنها: ” قدرة المعلم على أداء المهام المهنية المطلوبة، وتنظيم العلاقات التي تنطوي عليها عملية التعليم والتعلم . ((Friedman and Kass، 2002

وتعرف أيضا بأنها: ” نظام معقد من انفعالات المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم واعتقاداتهم حول قدراته وأدائهم التدريسية (Knoblauch، 2004) كما تعرف بأنها ” مدركات المعلمين المتعلقة بكفاياتهم على تحقيق مخرجات التعلم ” .

Khurshid، F.، Qasmi، F. and Ashraf، N.، 2012

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها «معتقدات المعلم حول قدرته على أداء المهام التدريسية وتنفيذ الإجراءات الصحيحة - المرتبطة بعملية التقويم خلال التدريب الميداني -، مع التركيز علي أساليب التقويم البديل، والتي تسهم في تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة لدى الطلاب على اختلاف مستوياتهم التعليمية، ويتحدد ذلك من خلال استجابات الطالب / المعلم علي العبارات المتضمنة في مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية الذي أعدته الباحثة في الدراسة الحالية لهذه الغاية» .

وبناء علي ما سبق وجب التأكيد علي أن فاعلية الذات التدريسية لا تشير إلى قدرات ومهارات المعلم الحقيقية؛ بل تشير إلى ما يعتقد المعلم أنه قادراً على القيام به في ظروف معينة، وذلك بغض النظر عن امتلاكه فعلاً تلك القدرات والمهارات (Evers، Brouw-، 2002)، فلا يكفي أن يمتلك المعلم المتطلبات والمهارات اللازمة لأداء مهامه؛ بل لا بد أن يمتلك الثقة والإيمان بقدراته على القيام بالسلوك المطلوب تحت ظروف وتحديات صعبة (Anthony and Artino، 2012)، فالفاعلية الذاتية

التدريسية هي القدرة الإجرائية المدركة التي لا ترتبط بما يملكه المعلم من قدرات، وإنما ترتبط بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة، فلا يسأل المعلم عن درجة امتلاكه للقدرات، ولكن عن ثقته في تنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة منه وفق متطلبات الموقف. (Bandura، 2007)

والمعلمون الذين يرون أنهم يمتلكون فاعلية ذاتية تدريسية يكونوا أكثر مرونة أثناء التدريس ويبدلوا مزيداً من الوقت والجهد لتعلم الطلاب، كما يساهمون في دعم وتعزيز الدافعية الذاتية لديهم، هذا بالإضافة إلي أن لديهم إحساس كبير بالإنجاز الذاتي، واتجاهات إيجابية نحو عملية التعليم والتعلم، وتوقعات عالية حول أداء طلابهم، بل وإحساس بالمسؤولية تجاه تعلم الطلاب وتقويمهم، وامتلاك استراتيجيات متنوعة لتحقيق الأهداف المنشودة، واعتقادهم القوي بقدرتهم على التأثير في نتائج تعلم الطلاب، وبناء علي ذلك فإن دعم وتحسين الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم يمثل عاملاً ضرورياً للحصول على معلمون فعالون وملتزمون ومتحمسون ويمتلكون مستويات عالية من التخطيط والتنظيم والتنفيذ للعملية التعليمية ؛ مما ينعكس علي زيادة الرضا الوظيفي لديهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو مهنة التدريس .

(Caprara، Barbarnelli، Borgogni and Steca، 2003)

(Pendergast، et a.، 2011)، (Tschannen–Moran and Woolfolk Hoy، 2001)

كما يسهم تمتع المعلم بفاعلية ذاتية تدريسية مرتفعة في إمكانية استخدامه وتوظيفه لطرق تفكير جديدة وإبداعية، واستخدام استراتيجيات تدريس وأساليب تقويم متنوعة وحقائقية لتقويم نتائج تعلم طلابه، ومساعدة الطلاب على القيام بالمهام التعليمية اعتماداً على مستوى قدراتهم، وبناء توقعات إيجابية لدى الطلاب عن إمكانية النجاح المستقبلي، في حين نجد المعلم الذي لا يمتلك فاعلية ذاتية تدريسية عالية يميل إلى اتباع أساليب تدريس تقليدية، وتطبيق النمط التسلطي في إدارة الصف، وبناء توقعات سلبية عن مستوى قدرات الطلاب، والتأثير سلبياً على إنجازهم للمهام التعليمية حتى وإن كانت سهلة . ((Betoret، 2006)

وتتأثر الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم بعدة عوامل، منها: (Cheung، 2008، 2005، P.C، Wan)

- الاحترام والثقة المعطاة له من قبل طلابه .
- التدريب الذي تلقاه في فترة الإعداد بالكلية.
- الخبرة التي حصل عليها من الممارسات اليومية بالميدان .

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات والإجراءات البحثية؛ من أجل تنفيذ هذه الدراسة، والإجابة علي التساؤلات، والتحقق من صحة الفروض، وكانت هذه الخطوات كالتالي:  
أولاً: إعداد قائمة بأساليب التقويم البديل اللازمة للطلاب/ المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان:

لما كان التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة هو، (ما أساليب التقويم البديل اللازم تنميتها لدي الطلاب/ المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان؟  
ومن أجل الإجابة عن هذا التساؤل البحثي، قامت الباحثة بإعداد قائمة بأساليب التقويم البديل اللازم تنميتها للطلاب/ المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان، من خلال الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة، يتمثل الهدف الأساسي من إعداد هذه القائمة في الدراسة الحالية في تحديد أساليب التقويم البديل وأدواته الدالة على كل منها؛ بحيث تكون هذه الأساليب بمثابة نقطة البداية في إعداد الإطار العام للبرنامج الإثرائي .
- تحديد مصادر اشتقاق القائمة، حيث تم اشتقاق القائمة من خلال الاعتماد علي المصادر الآتية:

المصدر الأول: الإطلاع على الدراسات والبحوث والأدبيات السابقة المرتبطة بأساليب التقويم عموماً والتقويم البديل علي وجه التحديد، والتي أجريت في المجالات التالية:



- التقويم (ماهيته، أهميته، أساليبه، ومعايير إعدادهم).

- التقويم البديل أو الحقيقي (ماهيته، أهدافه، أهميته، أساليبه، أدواته وكيفية إعدادها).

- طبيعة الطالب / المعلم بكلية التربية - جامعة حلوان تخصص تجاري، طبيعة وأهداف برنامج الإعداد في هذا التخصص، طبيعة المواد الفنية بالمدرسة الثانوية التجارية والتي سيقوم بتدريسها بعد تخرجه، وطبيعة وأهداف مادة مهارات التدريس.

**المصدر الثاني:** دراسة قوائم أساليب القياس والتقويم التي تم إعدادها من قبل بعض العلماء والباحثين ومنهم (لمياء حمزه، 2014)، (نجلاء عبد الصمد مراد، 2015) للإسترشاد بها وبناء القائمة الحالية في ضوء الآراء السابقة مع الاحتفاظ بخصوصية هذه القائمة لتلائم طبيعة الطالب / المعلم بكلية التربية تخصص تعليم تجاري .

**المصدر الثالث:** آراء الخبراء والمتخصصين: حيث حرصت الباحثة على القيام بالعديد من المقابلات المفتوحة مع السادة الخبراء والمتخصصين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والتعليم التجاري بهدف استطلاع الآراء حول أهم أساليب التقويم البديل التي يجب تنميتها لدى الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية، خاصاً في ضوء التطورات الحديثة في مجال التعليم التجاري والاتجاه لمنظومة الجدارات في بناء المناهج .

● ومن المصادر السابق ذكرها قامت الباحثة باستخلاص أساليب التقويم البديل اللازمة للطالب / المعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية، ووضعها في صورة قائمة مبدئية تضمنت أساليب التقويم البديل المقترحة وتوضيح مختصر عن كل أسلوب، وتم عرض القائمة في صورتها المبدئية علي عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس عامة ومناهج وطرق تدريس المواد التجارية خاصة، وأساتذة علم النفس التربوي، ومعلمي وموجهي التعليم التجاري (ملحق 2) ؛ وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث ما يلي: (مدى السلامة العلمية لأساليب التقويم المقترحة، مدى اتساق أساليب التقويم البديل مع طبيعة وأهداف التعليم التجاري، ومدى ارتباطها بطبيعة المواد التجارية، والقابلية للتطبيق والقياس في الواقع الفعلي للمدرسة التجارية) والتعديل في القائمة بالحذف أو الإضافة

لما يرونه غير مناسب أو مناسب من أساليب التقويم البديل، على أن يعرض كل محكم من السادة المتخصصين رأيه من خلال مقياس ثلاثي الدرجة (مناسب إلى حد كبير - مناسب إلى حد ما - غير مناسب) وفقاً لما يراه لكل بند من بنود القائمة .

وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات وطلبوا إجراء بعض التعديلات التي استجابت لها الباحثة وقامت بإجرائها، وبذلك تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية (ملحق 3)، والتي يمكن للباحثة الارتكاز عليها ضمن مجموعة مرتكزات أخرى لبناء البرنامج الإثرائي، وإعداد أدوات الدراسة .

وجاءت القائمة في صورتها النهائية مشتملة علي ثلاث محاور رئيسية لأساليب التقويم البديل، وهي:

- المحور الأول: أساليب التقويم البديل للجانب المعرفي ويندرج تحته (2) أسلوبين فرعيين. (خرائط المفاهيم، ملفات الأعمال) (البورتوفوليو

- المحور الثاني: أساليب التقويم البديل للجانب المهاري ويندرج تحته أسلوب فرعي واحد. (تقويم الأداء المعتمد علي الملاحظة) .

- المحور الثالث: أساليب التقويم البديل للجانب الوجداني ويندرج تحته (2) أسلوبين فرعيين. (تقويم الأداء بالمقابلات، التقويم الذاتي (مراجعة الذات

وبذلك أمكن تحديد أساليب التقويم البديل اللازم تنميتها لدي الطلاب / المعلمين شعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان، والتي تفي بالاحتياجات المهنية لهم وتساعدهم في تطوير وتحسين أدائهم وكفاءتهم التدريسية، وبالتالي تحسين العملية التعليمية، وبذلك يكون قد تم الإجابة علي التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة، وهو: ما أساليب التقويم البديل اللازم تنميتها لدي الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان؟

ثانياً: بناء البرنامج الإثرائي المقترح:

قامت الباحثة بإعداد التخطيط العام للبرنامج الإثرائي المقترح من خلال الخطوات الآتية:

## 1) تحديد الفلسفة التي أُسند إليها البرنامج الإثرائي:

تتلخص فلسفة البرنامج الإثرائي في إثراء فكر التقويم البديل لدى الطالب / المعلم بشعبة التعليم التجاري والذي يعتمد على حقيقة وواقع ما تعلمه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات بشكل يضمن جودة العملية التربوية، وجودة مخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأهداف التعلم ونتاجاته وتمكنه منها، وبما يتماشى مع التطورات التربوية الحديثة في مجال التعليم التجاري .

## 2) تحديد أسس البرنامج الإثرائي:

تم بناء البرنامج الإثرائي في ضوء مجموعة من الأسس، وهي:

- أن يحقق البرنامج بعض أهداف تطوير إعداد للطلاب / المعلم تربوياً، والتنمية المستدامة له.
- ينطلق البرنامج الإثرائي المقترح من قائمة أساليب التقويم البديل اللازمة للطلاب / المعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية، والتي تمكنهم من تطوير ممارساتهم التقويمية، وتحسين كفاءتهم التدريسية في الوصول لأهدافهم التعليمية بنجاح.
- الاستناد في بناء البرنامج الإثرائي على الخطوات والمراحل العلمية التفاعلية النشطة لنموذج ديك وكاري لتصميم البرامج التعليمية .
- ينظم المحتوى العلمي للبرنامج الإثرائي المقترح في صورة موضوعات تتناول بالتفصيل مفهوم التقويم عموماً ومفهوم التقويم البديل على وجه التحديد، أسباب ظهور التقويم البديل، أهميته وأهدافه، خصائصه وسماته، الفرق بينه وبين التقويم التقليدي، أساليبه واستراتيجياته، أغراضه، متطلباته، ومعوقاته .
- مراعاة خصائص طلاب التعليم التجاري، وذلك بتنوع طرق واستراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية، والوسائل التعليمية الملائمة، وتدريبهم على أساليب التقويم البديل وكيفية تصميمها وتطبيقها في العلوم التجارية المختلفة .
- التركيز على قيام الطالب / المعلم بدور فعال من خلال كافة مراحل البرنامج الإثرائي، ووفقاً لخطوات ومراحل لنموذج ديك وكاري لتصميم البرامج التعليمية .

- يعتمد البرنامج على التقييم المستمر وتقديم تغذية راجعة في كل مرحله .

### 3) تصميم البرنامج الإثرائي وفقاً لخطوات نموذج ديك وكاري:

قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات لتصميم البرنامج الإثرائي وفقاً لخطوات ومرحل نموذج ديك وكاري لتصميم البرامج التعليمية والذي يتكون من (8) مراحل أو خطوات كما يلي:

#### المرحلة الأولى: الأهداف التعليمية:

ويتم فيها تحديد ما نريد أن يكون المتعلمين قادرين علي عمله عندما يكملون البرنامج التعليمي المصمم، وذلك من خلال تحديد المادة التعليمية وتقدير الحاجات بغرض تحديد الأهداف التعليمية العامة، أي تحديد الوضع الراهن وتحديد الوضع المرغوب تحقيقه؛ ثم يتم تحديد الهدف العام من البرنامج، وذلك من خلال ثلاث خطوات فرعية، هي:

أ) تحديد المادة التعليمية: قامت الباحثة بتحديد المادة التعليمية المتمثلة في التقييم البديل (أساليبه وأدواته) لإثراء معرفة الطلاب / المعلمين حول هذا الأسلوب في تقييم المتعلمين وذلك للاعتبارات السابق ذكرها في بداية الدراسة، ووفقاً لقائمة أساليب التقييم البديل اللازمة للطلاب / المعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان السابق إعدادها .

ب) تحديد الفئة المستهدفة وحاجاتهم التعليمية: تم تحديد الفئة المستهدفة بالبرنامج الإثرائي وهم الطلاب / المعلمين شعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان، ولتحديد حاجاتهم التعليمية فيما يخص ممارسات التقييم قامت الباحثة بعمل مقابلات مفتوحة غير مقننة مع الطلاب / المعلمين بالفرقة الثالثة وجهت فيها أسئلة تدور حول المحاور الآتية:

- ما طبيعة أساليب القياس والتقييم المستخدمة من قبل الطالب / المعلم بالتربية العملية في المدرسة الثانوية التجارية .
- مدى معرفة الطالب / المعلم بأي من أساليب التقييم البديل .

- مدى استخدام الطالب / المعلم لأي من أساليب التقويم البديل في المدارس التجارية التي يتم التدريب الميداني بها .
  - هل يتم تدريب الطالب / المعلم بكلية التربية على أساليب القياس والتقويم المتنوعة والحقيقية بمقررات القياس والتقويم التي يدرسها .
- هذا وقد دعمت هذه المقابلات بتوجيه استبانة استطلاعية تدور أسئلتها حول المحاور السابقة أيضا وطلب منهم الإجابة عليها (ملحق 4) .
- وبعد تحليل إجابات الطلاب علي أسئلة المقابلة والأستبانة، تم تلخيص الحاجات التعليمية فيما يخص الممارسات التكوينية حسب أهميتها من وجهة نظر الطلاب / المعلمين أنفسهم ؛ حيث تأكد أهمية التعرف علي أساليب وأدوات التقويم البديل، والتدريب علي تصميمه وتطبيقه وكيفية التعامل مع البيانات المستخلصة منه لتحقيق الأهداف التعليمية .

#### ج) تحديد الهدف العام للبرنامج الإثرائي :

في ضوء ما سبق تحدد الهدف العام للبرنامج الإثرائي المقترح في تنمية وإثراء المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالتقويم البديل وأساليبه لدي الطالب / المعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان، لتحسين الممارسات التكوينية أثناء التدريب الميداني ؛ مما يساعده علي تطوير وتحسين أدائه وكفاءته التدريسية .

#### المرحلة الثانية: تنظيم وتحليل المحتوى التعليمي :

في ضوء ما توصلت له الباحثة في الخطوات السابقة، تم تنظيم المحتوى العلمي للبرنامج الإثرائي في صورة موضوعات رئيسية وفرعية بنسق متسلسل من البسيط إلي المعقد في ضوء خصائص وحاجات الطلاب / المعلمين، كما يوضحه الجدول التالي:

## جدول رقم (2)

### الموضوعات الرئيسية والفرعية للبرنامج الإثرائي

م	موضوعات البرنامج الإثرائي
1	مدخل عام للتقويم . - مفهوم التقويم . - مفهوم التقييم . - مفهوم القياس . - الفرق بين التقويم والقياس .
2	التقويم البديل . - مفهوم التقويم البديل . - أسباب ظهور التقويم البديل . - أهمية التقويم البديل - أهداف التقويم البديل.
3	خصائص ومتطلبات التقويم البديل . - خصائص وسمات التقويم البديل . - أغراض التقويم البديل . - وظائف التقويم البديل . - متطلبات التقويم البديل .
4	مبادئ وتحديات التقويم البديل . - مبادئ التقويم البديل . - مزايا التقويم البديل . - معوقات ومشكلات التقويم البديل - الفرق بين التقويم البديل والتقويم التقليدي .
5	أساليب التقويم البديل . - ملفات الأعمال . - تقويم الأداء المعتمد علي الملاحظة .
6	مراجعة الذات والتقويم الذاتي . - مراجعة الذات . - التقويم الذاتي .
7	خراط المفاهيم والتقويم بالتواصل . - خراط المفاهيم . - التقويم بالتواصل (تقويم الأداء بالمقابلات) .

### المرحلة الثالثة: تحليل خصائص المتعلمين:

من خلال تحليل خصائص المتعلمين تبين للباحثة أن الطلاب عينة الدراسة:

- لم يسبق أن تعرضوا لخبرة تعليمية مماثلة لهذه الدراسة كخبرة سابقة لهم .
- تقارب البيئة الاجتماعية والثقافية والوضع الاقتصادي لمعظم أفراد العينة .

- توافر كلا الجنسين ضمن أفراد العينة .

- من خلال مراجعة المساقات التربوية ذات العلاقة بموضوع التقويم التي سبق لأفراد العينة دراستها، وجد أنها واحدة وتمثل في: (التقويم، القياس، الاختبارات، الأسئلة المقالية، الأسئلة الموضوعية) .

#### المرحلة الرابعة: تحليل وتطوير الأهداف السلوكية:

في ضوء الهدف العام والمادة العلمية للبرنامج الإثرائي المحدد، والحاجات التعليمية السابق تحديدها، قامت الباحثة بصياغة مجموعة من الأهداف السلوكية (الإجرائية) تشمل كل المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم المعرفي لكل موضوع بالبرنامج الإثرائي علي حدي ؛ لتحدد بدقة ما يتوقع للطالب / المعلم أن يكون قادراً علي أدائه بعد مشاركته في أنشطة البرنامج، وتضمن بناء المعارف والاتجاهات وتطوير الخبرات والمهارات المستهدفة .

#### المرحلة الخامسة: إعداد وتطوير الاختبارات القبليّة والتكوينية:

يتم في هذه المرحلة بناء وتصميم أدوات التقويم، وهي أدوات تقويم قبليّة وتكوينية محكية أو معيارية المرجع، ومصممة لقياس مجموعة من الأهداف المحددة والواضحة .  
وقد تم التقويم وفقاً لما يلي:

- التقويم القبلي: من خلال التطبيق القبلي لأدوات الدراسة (اختبار معرفي، بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتطبيق أساليب التقويم البديل، مقياس فاعلية الذات التدريسية) .

- التقويم البنائي: وهو يهدف إلى التحقق المستمر من مدى تحقيق الأهداف المنشودة من خلال متابعة أداء ومشاركات الطلاب / المعلمين في أنشطة البرنامج المختلفة، وفحص أوراق العمل والتكليفات المختلفة، المناقشة والحوار، ملف أعمال الطالب / المعلم، التقويم المرفق خلف كل موضوع تعليمي بالبرنامج .

- التقويم النهائي: من خلال التطبيق البعدي لأدوات الدراسة (اختبار معرفي، بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتطبيق أساليب التقويم البديل، مقياس فاعلية الذات التدريسية) .

**(1) إعداد الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بأساليب التقويم البديل:**

مر إعداد الاختبار التحصيلي بالخطوات الآتية:

**(1) تحديد الموضوعات الأساسية بالبرنامج الإثرائي:** (وذلك تم بالخطوات السابقة) .

**(2) تحديد الهدف من الاختبار:** حيث هدف الاختبار إلي قياس الجوانب المعرفية

المرتبطة بأساليب التقويم البديل لدي الطلاب / المعلمين شعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان (عينة الدراسة)، وبالتالي مدي إلمامهم للمعارف والمفاهيم المرتبطة بالتقويم البديل وأساليبه وأدواته .

**(3) إعداد جدول المواصفات للاختبار:** وذلك من خلال:

- تحديد الأهمية النسبية لموضوعات البرنامج الإثرائي طبقاً لأهمية كل موضوع بالنسبة لتنمية معارف ومهارات التقويم البديل، وكذلك مدي تكرار كل موضوع بالأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت أساليب وأدوات التقويم البديل .

- تحديد الأهمية النسبية لمستويات الأهداف (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل) في ضوء الأهداف الإجرائية للبرنامج الإثرائي، ووفقاً لمدي أهمية كل مستوى بالنسبة لتنمية معارف الطلاب / المعلمين (عينة الدراسة) .



### جدول (3)

#### مواصفات الاختبار التحصيلي .

المجموع الكلي للمفردات	الوزن النسبي للموضوعات	الوزن النسبي للأهداف				المحتوي
		تحليل	تطبيق	فهم	تذكر	
4	10%	1	1	1	1	(1) مدخل عام للتقويم .
4	10%	1	1	1	1	(2) التقويم البديل .
6	15%	2	2	1	1	(3) خصائص ومتطلبات التقويم البديل .
6	15%	2	2	1	1	(4) مبادئ وتحديات التقويم البديل .
8	20%	2	2	2	2	(5) أساليب التقويم البديل .
6	15%	2	2	1	1	(6) مراجعة الذات والتقويم الذاتي .
6	15%	2	2	1	1	(7) خرائط المفاهيم والتقويم بالتواصل .
	100%	35%	35%	15%	15%	الأوزان النسبية للأهداف
40		12	12	8	8	المجموع الكلي للمفردات

**4) صياغة مفردات / أسئلة الاختبار التحصيلي:** تكون الاختبار من (40) مفردة كما سبق وأوضحنا بجدول المواصفات، وقد صاغت الباحثة مفردات الاختبار في ثلاثة أشكال، وهي: (المفردات الموضوعية: الاختيار من متعدد - الإكمال - الصواب والخطأ - المزوجة، ومفردات المقال الصغير، والتدريبات) نظراً لموضوعيتها وسهولة تصحيحها، وتمتعها بدرجة عالية من الصدق والثبات، ومرونتها في قياس مستويات التحصيل المختلفة، وهي في هذه الدراسة التذكر والفهم والتطبيق والتحليل، وقد راعت الباحثة في صياغتها ما يلي:

- أن تكون المفردات مرتبطة إلي حد كبير بواقع تدريس المواد التجارية الذي يمكن أن يواجهها الطالب / المعلم في حجرة الدراسة، وذلك لكي تكون أكثر ملائمة لطبيعة أساليب التقويم البديل التي يتدرب عليها .

• وضوح ودقة صياغة المفردات لغوياً وتجنب الألفاظ الغامضة، وتلك التي تحتمل أكثر من معنى.

• وجود بديل واحد فقط صحيح من بين البدائل، مع توزيع الإجابات الصحيحة عشوائياً تفادياً لأثر التخمين.

• أن تخلو مقدمة المفردات من أي مؤشرات أو دلائل تساعد في توجيهه للإجابة الصحيحة.

• تغطية المفردات لكل الجوانب المعرفية المرتبطة بالتقويم البديل وأساليبه، والتي تضمنها البرنامج الإثرائي.

(5) إعداد مفتاح تصحيح الاختبار: حتى تتم عملية التصحيح بشكل موضوعي وعادل، تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار بالإجابات الصحيحة للأسئلة.

(6) وضع تعليمات الاختبار التحصيلي:

وروعي فيها أن تكون عباراتها سهلة وبسيطة وواضحة ومختصرة، وأن توضح نوع الاختبار للطلاب / المعلمين وهدفه، وأن تكشف لهم ضرورة الإجابة عن كل الأسئلة وأهمية تدوين البيانات الشخصية في المكان المخصص، وأخيراً توضح الزمن المتاح للإجابة عن الاختبار.

(7) نظام تقدير الدرجات: تم تحديد درجتان لكل مفردة في الاختبار؛ ليصبح مجموع درجات الاختبار (80) درجة.

(8) الضبط العلمي للاختبار:

(أ) صدق الاختبار: وذلك من خلال:

\*\* صدق المحتوى، للتأكد من مدي تمثيل الاختبار لمحتوي المجال الذي يقيسه، وذلك من خلال جدول مواصفات الاختبار الذي سبق عرضه.

\*\* الصدق الظاهري، وذلك من خلال عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم

التربوي (ملحق 5) ؛ لإبداء الرأي فيه من حيث (مدى دقة ووضوح مفردات الاختبار، كفاية عدد المفردات لمحتوي البرنامج، ملائمة مفردات الاختبار للأهداف ومستوي الطلاب)، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين ليصبح الاختبار التحصيلي صالحاً للتطبيق الاستطلاعي .

#### ب) ثبات الاختبار:

طبق الاختبار استطلاعياً في صورته الأولية علي عينة عشوائية قوامها (20) من الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري - من غير عينة الدراسة -، واعتمدت الباحثة في حساب معامل ثبات الاختبار الحالي على معادلة كودرريتشاردسون رقم 21 (ك) (21) (KR21) . والجدول التالي يوضح معامل ثبات الاختبار (حيث إن الدرجة النهائية للاختبار هي: 80 درجة)

#### جدول (4)

#### معامل ثبات الاختبار التحصيلي

الدرجة النهائية للاختبار (ن)	متوسط الدرجات (م)	الانحراف المعياري (ع)	تباين الدرجات (2ع)	معامل الثبات (ر1.1)
80	41.37	12.21	149.10	0.88

بتطبيق المعادلة السابقة على نتائج الاختبار، وجد أن معامل ثبات الاختبار هو (0.88) مما يدل علي أن الاختبار ذو ثبات عال، مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدام الاختبار مع أفراد عينة الدراسة . هذا فضلاً على أن معامل الثبات الذي يتم الحصول عليه بهذه الطريقة يعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار (فؤاد البهي السيد، 1979: 537) . وبذلك يكون الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار الحالي هو (0.88) وهذا يعني أن الاختبار ثابت إلى حد كبير ويمكن الاعتماد عليه واستخدامه بدرجة عالية من الثقة .

ج) حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار: من خلال نتائج التجريب الاستطلاعي للاختبار، قامت الباحثة بحساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، وذلك من خلال حساب

الزمن الذي انتهى فيه أول طالب من الإجابة على الاختبار وآخر طالب وأخذ المتوسط لهما، فكان الزمن (90 دقيقة) .

وبهذا يكون الاختبار التحصيلي في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق . (ملحق 6)

(2) إعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتطبيق بعض أساليب التقويم البديل:

لقد مر إعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات التالية:

(1) إعداد قائمة بأساليب التقويم البديل اللازمة للطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان: (كما تم توضيحه فيما سبق) .

(2) تحديد الهدف من البطاقة: تهدف بطاقة الملاحظة إلي قياس مستوى الأداء المهاري ومدى اتقان وتمكن الطلاب / المعلمين شعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان من تطبيق بعض أساليب التقويم البديل في العملية التعليمية .

(3) وصف بطاقة الملاحظة: قامت الباحثة ببناء بطاقة الملاحظة ارتكازاً على قائمة أساليب التقويم البديل السابق تحديدها، وقد تضمنت بطاقة الملاحظة علي (5) محاور رئيسية، وتضمن كل محور علي مجموعة من المؤشرات التي تشير إلى تنمية بعض أساليب التقويم البديل، وهي كما يلي:

\* المحور الأول: المهارات العامة لأساليب القياس والتقويم، وتضمن (10) مؤشرات أداء .

\* المحور الثاني: مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب المعرفي، ويتضمن أسلوبين من أساليب التقويم البديل:

أ) خرائط المفاهيم، ويشمل (14) مؤشر أداء .

ب) ملف الإنجاز، ويشمل (10) مؤشر أداء .

\* المحور الثالث: مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب المهاري، ويتضمن أسلوب واحد من اساليب التقويم البديل: أ) الملاحظة، ويشمل

(14) مؤشر أداء

\* المحور الرابع: مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب الوجداني، ويتضمن أسلوبين من أساليب التقويم البديل:

أ) المقابلة، ويشمل (9) مؤشر أداء .

ب) التقويم الذاتي، ويشمل (6) مؤشر أداء.

\* المحور الخامس: مهارات التعامل مع البيانات المستخلصة من تطبيق بعض أساليب التقويم البديل في العملية التعليمية، ويشمل (10) مؤشر أداء .

وبذلك تكونت بطاقة الملاحظة من (5) محاور رئيسية، و(73) مؤشر أداء كما توضيحه الجدول التالي:

#### جدول رقم (5)

#### المحاور الرئيسية لبطاقة الملاحظة ومؤشراتها

م	المحور الرئيسي	عدد مؤشرات الأداء
(1)	المهارات العامة لأساليب القياس والتقويم	(10) مؤشر
(2)	• مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب المعرفي .	(24) مؤشر
(3)	مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب المهاري .	(14) مؤشر
(4)	• مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب الوجداني .	(15) مؤشر
(5)	• مهارات التعامل مع البيانات المستخلصة من تطبيق بعض أساليب التقويم البديل في العملية التعليمية .	(10) مؤشر
	الإجمالي	(73) مؤشر

4) صياغة مفردات البطاقة: تم صياغة مفردات البطاقة في صورة عبارات أكثر تحديداً وأكثر إجرائية، بحيث تعبر كل منها علي الأداء المهاري المتوقع من الطالب / المعلم بشعبة التعليم التجاري في كل محور من محاور البطاقة الخمسة ؛ حيث تم مراعاة ما يلي:

- أن تحتوي كل مفردة علي فعل أو أداء سلوكي واحد .
- أن تصاغ المفردات بصورة إجرائية تقبل الملاحظة والقياس .
- أن تكون المفردات غير مركبة تصف مهارة واحدة فقط .
- أن تكون المفردات غير منفية أي لا تحتوي علي أداة نفي .
- أن تعكس كل مفردة المحور الذي تتبعه ومرتبطة به .

5) التقدير الكمي لأداء الطالب / المعلم: تكونت بطاقة الملاحظة ككل من (73) مفردة، وتم وضع أمام كل مفردة منها تقدير متدرج يوضح مستوي أداء الطالب / المعلم لكل مفردة وفقاً لمقياس متدرج بين (صفر) و(3) علي النحو التالي:

صفر	1	2	3
لم يؤدي المهارة إطلاقاً	يؤدي المهارة بدرجة ضعيفة	يؤدي المهارة بدرجة جيدة	يؤدي المهارة بتمكن

وبذلك تكون النهاية العظمي للبطاقة (219) درجة .

#### 6) صدق بطاقة الملاحظة:

أ) صدق المحكمين:

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة، تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم التربوي (ملحق 7) ؛ وذلك لإبداء آرائهم من حيث:

- مدى دقة ووضوح بنود البطاقة، وسهولة استخدامها .
- مدى ارتباط مفردات البطاقة بالأداء الدالة علي تطبيق أساليب التقويم البديل .
- إمكانية أو عدم إمكانية ملاحظة الأداءات التي تتضمنها البطاقة .
- سهولة استخدام بطاقة الملاحظة .
- مدى دقة وارتباط كل مؤشر أداء بالمحور الرئيسي الذي ينتمي إليه .
- الحكم على طريقة التقدير الكمي للدرجات .

- إبداء أي ملاحظات أو تعديلات أخرى قد يرونها مناسبة .
- وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين .

### ب) صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة علي عينة استطلاعية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المحاور الرئيسية الخمسة بمؤشراتها بالدرجة الكلية للبطاقة التي حصلت عليها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

### جدول (6)

مصنوفة الارتباط بين درجات المحاور الرئيسية الخمسة بمؤشراتها بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

م	المحور الرئيسي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	المهارات العامة لأساليب القياس والتقويم .	0.90	0.01
2	مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب المعرفي .	0.96	0.01
3	مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب المهاري .	0.96	0.01
4	مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب الوجداني .	0.94	0.01
5	مهارات التعامل مع البيانات المستخلصة من تطبيق بعض أساليب التقويم البديل في العملية التعليمية .	0.91	0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات اتساق المحاور الرئيسية الخمسة ببطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة قد تراوحت بين (0.90، 0.96)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوي (0.01)، وهي معاملات مرتفعة؛ مما يشير إلي إمكانية النظر إلي بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتطبيق بعض أساليب التقويم البديل بمحاورها الرئيسية الخمسة كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية لها، ويتضح مما سبق أن بطاقة الملاحظة تتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلي الصدق الداخلي للبطاقة .

(7) ثبات بطاقة الملاحظة: للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة، تم تطبيق البطاقة استطلاعياً على عينة عشوائية عددها (7) من الطلاب / المعلمين شعبة التعليم التجاري من غير عينة الدراسة، وعن طريق حساب « معادلة ألفا - كرونباخ »، والتي بلغت (0.95) وهي قيمة تشير إلى تمتع البطاقة بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التجربة الميدانية للدراسة .

(8) الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق . (ملحق 8)

(3) إعداد مقياس فاعلية الذات التدريسية للطلاب / المعلمين:

قامت الباحثة بالخطوات التالية في سبيل إعداد المقياس:

(1) مراجعة مجموعة من المحاور الأساسية والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت بالدراسة مفهوم الفاعلية الذاتية التدريسية وعرضت كيفية قياسها، والأسس التي يستند إليها بناء وتصميم المقياس، وذلك للاستفادة منها عند تصميم المقياس، مثل: دراسة (محمد سرحان المخلافي، 2002)، ودراسة (سامي عيسي حسونة، 2008)، ودراسة (كوثر بلجون، 2010)، ودراسة (شيماء محمد علي حسن، 2014)، ودراسة (صالح محمد صالح، 2005)، ودراسة (فاطمة عبد الوهاب، 2007)، ودراسة (ليلى إبراهيم معوض، 2008)، ودراسة (Morna&Hoy، 2001)، ودراسة (Bandura، 2006)، ودراسة (Jennifer et.al، 2001)، ودراسة (Wheatley، 2005) .

2تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مدى النمو الحادث في فاعلية الذات التدريسية لدى الطلاب / المعلمين شعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان بعد المرور بخبرات البرنامج الإثرائي لبعض أساليب التقويم البديل .

(3) صياغة مفردات المقياس: تكون المقياس في صورته الأولية من (45) عبارة منها (30) عبارة موجبة، (15) عبارة سالبة، وقد روعي في صياغة عبارات المقياس أن لا تكون مركبة، أي أن كل عبارة تصف سلوكاً واحداً فقط، وأن تكون دقيقة في وصف سلوك الطلاب، ومناسبة لمستوى الطلاب، ثم وضعت هذه السلوكيات في مقياس



متدرج (العبارة تصفني تماماً، العبارة تصفني أحياناً، العبارة لا تصفني أبداً) حيث يعبر كل طالب عن درجة موافقته للسلوك بوضع علامة (√) اما العبارة المناسبة .

(4) صدق المقياس: لإمكانية التحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس ومجال المناهج وطرق التدريس (ملحق 9 ؛ بهدف أخذ الآراء حول السلامة العلمية لصياغة مضمون كل عبارة من عبارات المقياس، ومدى دقة العبارات في وصف سلوك الطلاب، ومدى مناسبتها لمستوى الطلاب، ومدى مناسبة الأسلوب الكمي المتبع لتقدير الدرجات، وقد تم عمل بعض التعديلات التي أقرها المحكمون، والتي تمثلت في حذف بعض العبارات، وتعديل صياغة البعض الاخر، وبذلك أصبح عدد المفردات في المقياس (40) عبارة (16 عبارة سالبة، 24 عبارة موجبة)، ويتم تصحيح عبارات المقياس بإعطاء درجة تتراوح بين 3: 1 (في حالة العبارات الموجبة)، وبين 1: 3 (في حالة العبارات السالبة) أي حسب اتجاه العبارة، ومن ثم تتراوح درجات المقياس ما بين (40) درجة (وهي الدرجة الأقل) إلى (120) درجة (وهي الدرجة الأعلى) .

(5) ثبات المقياس: تم ذلك بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من الطلاب وعددهم (20) من الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري من غير عينة الدراسة، وعن طريق حساب « معادلة ألفا - كرونباخ»، والتي بلغت (0.90) وهي قيمة تشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، وصلاحيته للاستخدام في تجربة الدراسة، كما تم تحديد الزمن المناسب للإجابة على المقياس، ووجد أنه يساوي (20) دقيقة. (6) إعداد المقياس في صورته النهائية: بعد التأكد من صدق وثبات المقياس، تمت كتابة المقياس في صورته النهائية (ملحق 10)، جاهزاً للتطبيق .

المرحلة السادسة: تصميم وتطوير الخطط واستراتيجيات التدريس:

يتم في هذه المرحلة اختيار وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس، والتدريبات والمهام المرتبطة بأهداف التعلم بما يتناسب وخصائص المتعلمين، بهدف وصول كل

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

متعلم إلى إتقان التعلم، وبالمستوى الذي تحدده عبارات كل هدف أدائي؛ مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة .

ويعتمد البرنامج الإثرائي علي مجموعة متنوعة من أساليب واستراتيجيات التدريس والأنشطة الإثرائية التي تنسجم مع تلك مع تلك الأساليب والاستراتيجيات، ومن أهمها:

- العصف الذهني .
- التعلم التعاوني .
- مناقشات فردية وجماعية .
- حل المشكلات .
- التكاليف والمهام .
- إعداد أبحاث عن أساليب التقويم البديل المختلفة .
- عمل مسابقات بين المجموعات المتعاونة للاعداد وتصميم أساليب التقويم البديل المختلفة .
- كتابة تقارير لتقويم بعض أساليب التقويم البديل التي يصممها الزملاء وإبداء الرأي فيها .

#### المرحلة السابعة: اختيار البيئة والوسائل التعليمية:

يتم في هذه المرحلة تطوير وتهيئة البيئة التعليمية، واختيار المواد والأجهزة والوسائل والمطبوعات التعليمية وغيرها، والتي تؤدي دوراً فاعلاً ومؤثراً في جلب انتباه المتعلمين، وتثير فيهم حب الاستطلاع، والدافعية للتعلم، وتحفزهم على المشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية، وبالتالي تساعدهم على استيعاب وتوظيف المادة التعليمية بشكل أفضل وذو معني .

وقد تم تحديد الأدوات والوسائل التعليمية وإعدادها قبل البدء في تدريس البرنامج الإثرائي، وقد تمثلت في:

- استخدام شرائح شفافة توضح أساليب التقويم البديل والفرق بينها .

- لوحات ايضاح لأنواع وأساليب التقويم البديل .
- عروض تقديمية وجهاز عرض علوي Data Show .
- سبورة ورقية وأقلام للكتابة عليها .
- أوراق عمل .
- كتب ومراجع ومواقع إنترنت للبحث عما يتعلق بالتقويم وأساليب التقويم البديل .

### المرحلة الثامنة: القيام بعمليات التقويم:

تعد هذه المرحلة جزءاً أساسياً ومهماً في بناء البرنامج الإثرائي ؛ حيث أنه بعد الوصول للصورة المبدئية للبرنامج الإثرائي خضع البرنامج لتحكيم مجموعة من السادة المتخصصين بالمناهج وطرق التدريس عامة ومناهج وطرق تدريس العلوم التجارية علي وجه الخصوص (ملحق 11) لجمع البيانات والمعلومات وأخذ الأراء من أجل المراجعة والتعديل فيما يتعلق بالأهداف والمحتوي والأدوات المستخدمة في التقويم سواء كان تقويم قبلي (اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، ومقياس فاعلية الذات التدريسية) أو تقويم بنائي (تكويني) يهدف إلى التحقق المستمر من مدى تحقيق الأهداف المنشودة من خلال متابعة أداء ومشاركات الطلاب / المعلمين في أنشطة البرنامج المختلفة، وفحص أوراق العمل والتكليفات المختلفة، المناقشة والحوار، ملف أعمال الطالب / المعلم، التقويم المرفق خلف كل موضوع تعليمي بالبرنامج، أو تقويم ختامي (التطبيق البعدي لأدوات التقويم) .

وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات التي وضعت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للبرنامج حتي يمكن الوصول للأهداف المنشودة (ملحق 12) .

و بهذا يكون قد تم الإجابة علي التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة وهو: (ما التصور المقترح لبرنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري لتنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات التدريسية لدي الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري كلية التربية - جامعة حلوان؟

### المرحلة التاسعة: التقويم النهائي ومراجعة البرنامج:

ويتم في هذه المرحلة التقويم النهائي بهدف دراسة فاعلية البرنامج ككل في تحقيق الأهداف المنشودة منه بالنسبة لعينة الدراسة، ويتم إجراء ذلك بعد أن مر البرنامج بالمرحلة التكوينية، وهذا النوع من التقويم لا يعتبر جزءاً من خطوات بناء البرنامج، بقدر ما هو خطوة نهائية لإكمال التقويم البنائي لغرض الوصول إلي الهدف والحكم علي فاعلية البرنامج، وخصوصاً في مثل هذه الدراسات والبحوث (محمد العزي، 2003).

### ثالثاً: تطبيق تجربة الدراسة:

#### 1) تحديد عينة الدراسة:

تكونت العينة من (30) من الطلاب / المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان، وقد روعي ضبط المتغيرات الوسيطة قدر الإمكان والمتمثلة في السن، والمستوي الاجتماعي، والمستوي الاقتصادي ؛ كي لا تؤثر علي نتائج الدراسة، وقد تم اختيار الفرقة الثالثة للأسباب التالية:

أ) أثبتت عدد من الدراسات أن أول خبرة تدريسية للمعلم تعد مرحلة هامة جداً في نموه المهني ؛ فهذه الخبرات من شأنها إما أن تحفز المعلمين المبتدئين، أو تثبطهم للمضي في تحقيق التدريس الفعال . (Ginns et.al,2001)

ب) أن الطلاب / المعلمين في الفرقة الثالثة يحتكون بالواقع الفعلي للتدريس من خلال التدريب الميداني لأول مرة، وبالتالي يحاولون تطبيق ما تم دراسته نظرياً ؛ مما يجعلهم أكثر عرضة للوقوع في الأخطاء ومواجهة المشكلات التدريسية والتقويمية ؛ مما يتطلب النظر في هذه الممارسات، ومحاولة إثرائهم بما يحسن من منها ؛ حتي تصبح هذه الممارسات بمثابة عادات بالنسبة لهم يسهل استخدامها في السنة التالية للتدريب، ثم علي مدار حياتهم المهنية فيما بعد .

ج) أشارت بعض الدراسات إلي أن الطلاب / المعلمين أو المعلمين المبتدئين قد يعانون من انخفاض في الفاعلية الذاتية التدريسية ؛ مما يجعلهم في حاجة إلي رعاية وتنمية حتي يصلوا إلي مستوي عال من الفاعلية الذاتية من خلال خبرات التدريب الميداني ؛ حيث أنه كلما زادت سنوات خبرة المعلم، كلما زاد مستوي الفاعلية الذاتية التدريسية لديه Ozder،2011 .Guvitch&Metzler،2009

## 2) منهج الدراسة والتصميم التجريبي .<sup>(1)</sup>

### 3) تنفيذ تجربة الدراسة:

\*\*\* عقد لقاء تمهيدي لتهيئة الطلاب / المعلمين لتنفيذ البرنامج الإثرائي المقترح بتوضيح طبيعة وأهداف البرنامج الإثرائي، وأهمية المعارف والمهارات المتعلقة بأساليب التقويم البديل في ظل التطوير المستهدف في مجال التعليم الفني التجاري والتحول لنظام الجدارات المعرفية والمهارية، ثم قامت بتهيئة أفراد العينة وتشويقهم لموضوع البرنامج، وذلك من خلال عرض خريطة مفاهيم توضح موضوعات وعناصر البرنامج الإثرائي ؛ مما ساعد على استخلاص المعلومات المرتبطة بالبرنامج، والفهم الواضح للإطار العام للبرنامج الإثرائي، والتأكيد علي أهميته في تنمية أساليب التقويم البديل وكيفية اختيارها وتصميمها وتنمية فاعلية الذات التدريسية لديهم، كما تم عرض الخطة الزمنية المتبعة، والتأكيد علي دور الباحثة كمشرف أكاديمي في تقديم التوجيه والمساعدة للطلاب / المعلمين خلال فترة التدريب الميداني فيما يخص الممارسات التقويمية للطلاب بالمدرسة، وذلك من حيث اختيار الأسلوب المناسب للتقويم وتصميم أدوات التقويم وتطبيقها، وقد أظهر أفراد العينة اهتماماً كبيراً بدراسة المحتوى العلمي للبرنامج لأهميته المهنية لهم، وظهر ذلك من خلال مناقشاتهم وأستفساراتهم أثناء هذا اللقاء .

(1) برجاء الرجوع ل ص (11) .

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

---

\*\*\* تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً ؛ للوقوف علي مستوي المعارف والمهارات المتعلقة بأساليب التقويم البديل، وكذلك مستوي فاعلية الذات التدريسية لدي الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري .

\*\*\* تسليم المادة التعليمية الخاصة بالبرنامج الإثرائي والمتمثلة في (7) موضوعات متعلقة بأساليب ومهارات التقويم البديل، وكذلك جميع أوراق العمل وأوراق الأنشطة الإثرائية التي سيكلف بها أفراد العينة .

\*\*\* حددت الباحثة الخطة الزمنية لتنفيذ للبرنامج الإثرائي المقترح كما يوضحها الجدول التالي:

## جدول رقم (7)

### خطة تنفيذ البرنامج الإثرائي المقترح

اللقاء	محتوي البرنامج	عدد الساعات	المكان
اللقاء الأول	مدخل عام للتقويم . - مفهوم التقويم . - مفهوم التقويم . - مفهوم القياس - الفرق بين التقويم والقياس .	2	قاعة المحاضرات بالكلية
اللقاء الثاني	التقويم البديل . - مفهوم التقويم البديل . - أسباب ظهور التقويم البديل . - أهمية التقويم البديل - أهداف التقويم البديل .	2	
اللقاء الثالث	خصائص ومتطلبات التقويم البديل . - خصائص وسمات التقويم البديل . - أغراض التقويم البديل . - وظائف التقويم البديل . - متطلبات التقويم البديل .	2	
اللقاء الرابع	مبادئ وتحديات التقويم البديل . - مبادئ التقويم البديل . - مزايا التقويم البديل . - معوقات ومشكلات التقويم البديل . - الفرق بين التقويم البديل والتقويم التقليدي .	2	
اللقاء الخامس	أساليب التقويم البديل . - ملفات الأعمال . - تقويم الأداء المعتمد علي الملاحظة .	2	
اللقاء السادس	مراجعة الذات والتقويم الذاتي . - مراجعة الذات . - التقويم الذاتي .	2	
اللقاء السابع	خرائط المفاهيم والتقويم بالتواصل . - خرائط المفاهيم . - التقويم بالتواصل (تقويم الأداء بالمقابلات).	2	

المدرسة المضيقة للتدريب الميداني		لمتابعة الممارسات التقييمية للطلاب / المعلمين، وكيفية توظيفهم لأساليب التقويم البديل في تقويم طلابهم بالمدرسة، ملاحظة كيفية اختيارهم لأساليب التقويم المناسبة وإعدادهم لأدوات التقويم التي تم التدريب عليها خلال البرنامج الإثرائي ومناقشتهم فيما يتم التوصل إليه، وتقديم التغذية الراجعة والعود لمن يحتاج لذلك .	* فترة التدريب الميداني . لقاء أسبوعي لمدة أربعة أسابيع
-------------------------------------	--	---	--

بعد اللقاء التمهيدي والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة، مر تنفيذ تجربة الدراسة بالخطوات التالية:

- 1) تم تقديم المحتوى المعرفي للبرنامج الإثرائي للطلاب / المعلمين - عينة الدراسة - خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018 / 2019 ؛ حيث تم خلال سبعة لقاءات بواقع (2) ساعتان للقاء الواحد، موزعة علي جلستين يتخللها فترة راحة مقدارها ربع ساعة، الجلسة الأولى لعرض الجانب النظري والجلسة الثانية للتطبيق وممارسة الأنشطة الإثرائية والقيام بالتكليفات ومتابعة أوراق العمل .
- 2) وخلال فترة التدريب الميداني، وبعد تنظيم العمل بالمدرسة المضيقة (المدير والمعلم المتعاون)، ومع أول حصة تدريس لكل طالب تم تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتطبيق بعض أساليب التقويم البديل قبلياً ؛ للوقوف علي المستوي المبدئي لتطبيق بعض أساليب التقويم البديل في العملية التعليمية .
- 3) مع انتظام التدريب الميداني، كان هناك لقاء أسبوعي بين الباحثة والطلاب / المعلمين - عينة الدراسة - في المدرسة المضيقة لمدة أربعة أسابيع ؛ لمتابعة الممارسات التقييمية للطلاب / المعلمين، وكيفية توظيفهم لأساليب التقويم البديل في تقويم طلابهم بالمدرسة، ملاحظة كيفية اختيارهم لأساليب التقويم المناسبة وإعدادهم لأدوات التقويم التي تم التدريب عليها خلال البرنامج الإثرائي ومناقشتهم فيما يتم التوصل إليه، وتقديم التغذية الراجعة والعود لمن يحتاج لذلك .



فاعلية برنامج إثرائي قائم على نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

5) بعد الإنتهاء من تنفيذ البرنامج الإثرائي، أعيد تطبيق أدوات الدراسة بعدياً علي عينة الدراسة، وتم رصد الدرجات في كشوف معدة لذلك تمهيداً لمعالجتها إحصائياً وعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها .

رابعاً: نتائج الدراسة: تفسيرها ومناقشتها:

فيما يلي عرض للمعالجة الإحصائية للنتائج التي أسفر عنها التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة (ملحق 13) ؛ للتحقق من صحة الفروض والإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقد تم عرض النتائج المرتبطة بإجابة التساؤل الأول والثاني من أسئلة الدراسة في ثنايا الإجراءات سالفة الذكر. (1)\*

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

بالنسبة للفرض الأول من فروض الدراسة والذي ينص على ما يلي: « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي » . وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

### جدول (8)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في

التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

حجم التأثير (d)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية		درجة الحرية	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	العدد (ن)	البيانات الإحصائية التطبيق
			0.01	0.05					
36.05	0.01	97.07	2.76	2.05	29	4.00	9.77	30	القبلي
						5.28	72.97	30	البعدي

(1) برجاء الرجوع ل ص (42، 44)

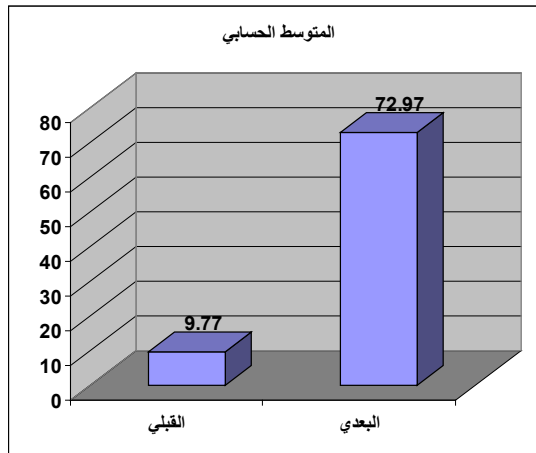
فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (97.07) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (2.05) عند مستوى ثقة (0.05) وتساوي (2.76) عند مستوى ثقة (0.01) عند درجة حرية

(29)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث أنه أكبر من (0.8)، وهو يساوي (36.05)

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول، كما تمت الإجابة علي التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة، وهو: «ما فاعلية البرنامج الإثرائي القائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية الجانب المعرفي لبعض أساليب التقويم البديل لدى الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان؟»

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (4)

## ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

بالنسبة للفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على ما يلي: « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح التطبيق البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

### جدول (9):

قيمة (ت) ودالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري ككل

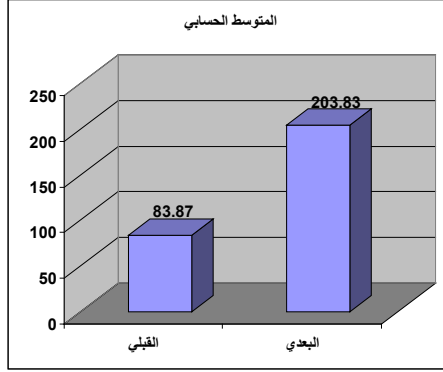
حجم التأثير (d)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية		درجة الحرية	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	العدد (ن)	البيانات الإحصائية التطبيق
			0.01	0.05					
55.99	0.01	150.75	2.76	2.05	29	4.13	83.87	30	القبلي
						3.71	203.83	30	البعدي

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (150.75) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (2.05) عند مستوى ثقة (0.05)، وتساوي (2.76) عند مستوى ثقة (0.01) عند درجة حرية (29)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (0.8)، وهو يساوي (55.99)

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني، كما تمت الإجابة علي التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة، وهو: « ما فاعلية البرنامج الإثرائي القائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية الجانب الأدائي لبعض

أساليب التقويم البديل لدى الطلاب/ المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية -  
جامعة حلوان؟»

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (5)

كما قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري فى كل محمر رئيسي من المحاور الخمسة المكونة للبطاقة كما يلي:

1) المحور الأول: المهارات العامة لأساليب القياس والتقويم:

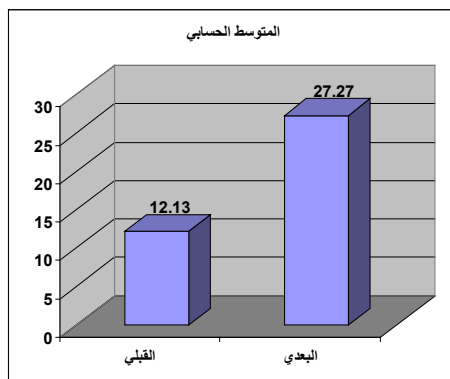
جدول (10)

قيمة (ت) ودالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري فى المحور الأول (المهارات العامة لأساليب القياس والتقويم)

حجم التأثير (d)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية		درجة الحرية	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	العدد (ن)	البيانات الإحصائية التطبيق
			0.01	0.05					
21.14	0.01	56.93	2.76	2.05	29	1.17	12.13	30	القبلي
						1.14	27.27	30	البعدي

فاعلية برنامج إثرائي قائم على نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (56.93) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (2.05) عند مستوى ثقة (0.05)، وتساوي (2.76) عند مستوى ثقة (0.01) عند درجة حرية (29)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (0.8)، وهو يساوي (21.14)؛ مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (6)

2) المحور الثاني: مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب المعرفي:

جدول (11)

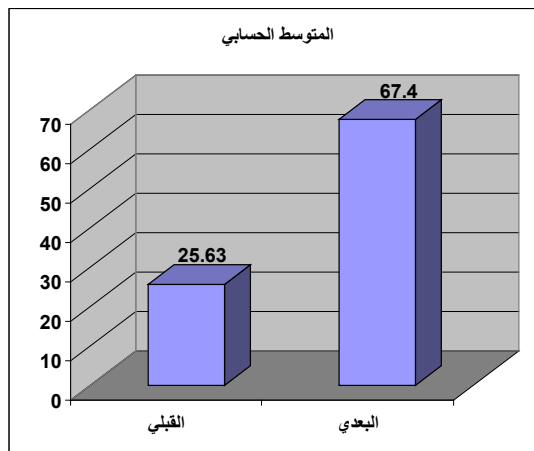
قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري في المحور الثاني (مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب المعرفي)

حجم التأثير (d)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية		درجة الحرية	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	العدد (ن)	دالات الإحصائية التطبيق
			0.01	0.05					

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

25.13	0.01	67.68	2.76	2.05	29	3.24	25.63	30	القبلي
						2.27	67.40	30	البعدي

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (67.68) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (2.05) عند مستوى ثقة (0.05)، وتساوي (2.76) عند مستوى ثقة (0.01) عند درجة حرية (29)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (0.8)، وهو يساوي (25.13)؛ مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (7)

3 المحور الثالث: مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب المهاري

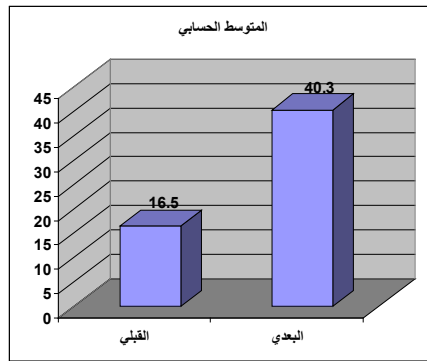
#### جدول (12)

قيمة (ت) ودالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري فى المحور الثالث (مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب المهاري)

فاعلية برنامج إثنائي قائم على نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

حجم التأثير (d)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية		درجة الحرية	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	العدد (ن)	البيانات الإحصائية التطبيق
			0.01	0.05					
29.00	0.01	78.10	2.76	2.05	29	1.25	16.50	30	القبلي
						1.09	40.30	30	البعدي

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (78.10) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (2.05) عند مستوى ثقة (0.05)، وتساوي (2.76) عند مستوى ثقة (0.01)، عند درجة حرية (29)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (0.8)، وهو يساوي (29.00)؛ مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (8)

4) المحور الرابع: مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب الوجداني:

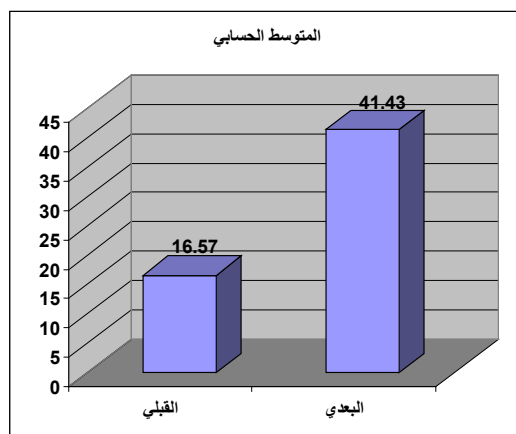
#### جدول (13)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري في المحور الرابع (مهارات تصميم وتطبيق بعض أساليب التقويم البديل لتقويم الجانب الوجداني)

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

حجم التأثير (d)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية		درجة الحرية	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	العدد (ن)	البيانات الإحصائية
			0.01	0.05					التطبيق
22.74	0.01	61.24	2.76	2.05	29	1.04	16.57	30	القبلي
						1.61	41.43	30	البعدي

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (61.24) وقيمة (ت) الجدولية (2.05) تساوي عند مستوى ثقة (0.05)، وتساوي (2.76) عند مستوى ثقة (0.01) عند درجة حرية (29)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (0.8)، وهو يساوي (22.74)؛ مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (9)

5) المحور الخامس: مهارات التعامل مع البيانات المستخلصة من تطبيق بعض أساليب التقويم البديل في العملية التعليمية:

جدول (14)

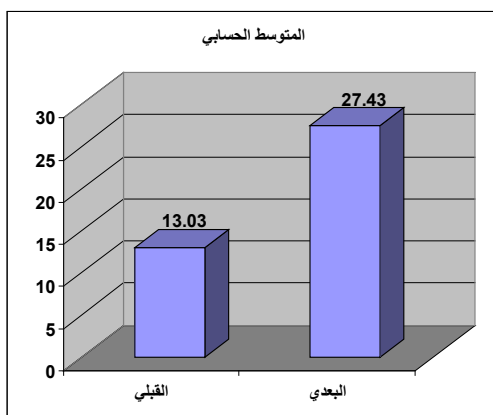
قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في



التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري في المحور الخامس (مهارات التعامل مع البيانات المستخلصة من تطبيق بعض أساليب التقويم البديل في العملية التعليمية)

حجم التأثير (d)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية		درجة الحرية	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	العدد (ن)	البيانات الإحصائية
			0.01	0.05					التطبيق
21.23	0.01	57.17	2.76	2.05	29	1.19	13.03	30	القبلي
									1.07

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (57.17) وقيمة (ت) الجدولية (2.05) عند مستوى ثقة (0.05)، وتساوي (2.76) عند مستوى ثقة (0.01) عند درجة حرية (29)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (0.8)، وهو يساوي (21.23)؛ مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (10)

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

بالنسبة للفرض الثالث من فروض الدراسة والذي ينص على ما يلي: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية للطلاب/المعلم لصالح التطبيق البعدي» .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس فاعلية الذات التدريسية للطلاب/المعلم، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (15)

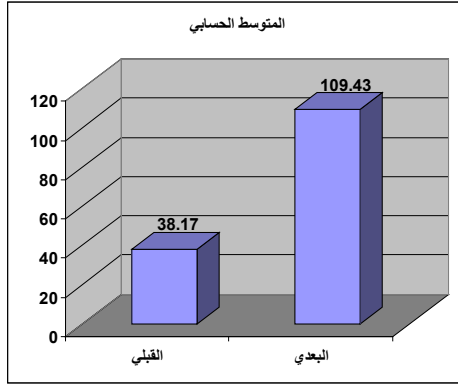
قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس فاعلية الذات التدريسية للطلاب/المعلم

حجم التأثير (d)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية		درجة الحرية	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	العدد (ن)	البيانات الإحصائية التطبيق
			0.01	0.05					
44.49	0.01	119.80	2.76	2.05	29	4.43	38.17	30	القبلي
						4.70	109.43	30	البعدي

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (119.80) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (2.05) عند مستوى ثقة (0.05)، وتساوي (2.76) عند مستوى ثقة (0.01) عند درجة حرية (29)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (0.8)، وهو يساوي (44.49)

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي . وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث، كما تمت الإجابة علي التساؤل الخامس من تساؤلات الدراسة، وهو: «ما فاعلية البرنامج الإثرائي القائم علي نموذج ديك وكاري في تحسين فاعلية الذات التدريسية لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان؟» ،

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (11)

#### رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع:

بالنسبة للفرض الرابع من فروض الدراسة والذي نص على ما يلي: « توجد علاقة إرتباطيه دالة إحصائياً بين مستوى الطلاب / المعلمين في تطبيق بعض أساليب التقويم البديل وتحسن فاعلية الذات التدريسية لديهم» .

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مستوى الطلاب / المعلمين في تطبيق بعض أساليب التقويم البديل وتحسن فاعلية الذات التدريسية لديهم، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.92)، مما سبق يتضح أنه توجد علاقة بين مستوى الطلاب / المعلمين في تطبيق بعض أساليب التقويم البديل وتحسن فاعلية الذات التدريسية لديهم وهي علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (0.01) . يتضح مما سبق: أن تحسن مستوى الطلاب / المعلمين في تطبيق بعض أساليب التقويم البديل يؤدي إلى تحسن فاعلية الذات التدريسية لديهم والعكس .

وبهذا يكون قد تم الإجابة علي التساؤل السادس من تساؤلات الدراسة وهو: « ما العلاقة الأرتباطية بين مستوي الطلاب / المعلمين بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية - جامعة حلوان في تطبيق بعض أساليب التقويم البديل وتحسن فاعلية الذات التدريسية لديهم؟»

### خامساً: فاعلية البرنامج:

ولتحديد فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح في تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي لبعض أساليب التقويم البديل، وتنمية فاعلية الذات التدريسية للطلاب / المعلم قامت الباحثة بحساب النسبة المعدلة للكسب ودلالاتها في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري ومقياس الفاعلية الذاتية التدريسية للطلاب / المعلم، والجدول التالي يوضح ذلك:

#### جدول (16)

النسب المعدلة للكسب لبلاك ودلالاتها للاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري

ومقياس فاعلية الذات التدريسية للطلاب / المعلم

الدالة الإحصائية	النسبة المعدلة للكسب	النهاية العظمى	متوسط درجات التطبيق البعدي	متوسط درجات التطبيق القبلي	الدليل الإحصائي الأداة
دالة إحصائية	1.69	80	72.97	9.77	الاختبار التحصيلي
دالة إحصائية	1.44	219	203.83	83.87	بطاقة ملاحظة الأداء المهاري
دالة إحصائية	1.46	120	109.43	38.17	مقياس فاعلية الذات التدريسية للطلاب / المعلم

من الجدول السابق يتضح أن النسبة المعدلة للكسب لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري ومقياس الفاعلية الذاتية التدريسية للطلاب / المعلم أكبر من (1.20)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في الجوانب التي يقيسها الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس فاعلية الذات التدريسية للطلاب / المعلم، وهذه النتائج تؤكد وتتسق مع النتائج السابقة.

و ترجع الباحثة النتائج السابقة إلي:

أولاً: ما يتعلق بفاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لأساليب التقويم البديل لدى الطلاب / المعلمين:

- التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية العملية في البرنامج الإثرائي، وإبراز القيمة الوظيفية لاستخدام أساليب التقويم البديل، وقابليتها للتطبيق الفعلي في عملية تقويم الطلاب، كل ذلك يسر علي الطلاب / المعلمين امتلاك الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لأساليب التقويم البديل في جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) .

- بناء البرنامج الإثرائي في ضوء نموذج ديك وكاري الذي يتميز بالاختصار والسهولة، واعتماده علي الربط بين المتعلم والمعلم والبيئة التعليمية والمحتوي لتحقيق الأهداف المنشودة، هذا بجانب قدرته علي تحديد الأهداف بشكل واضح ومن ثم تحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم المتوائمة مع الأهداف وطبيعة المتعلم، كل ذلك كان له بالغ الأثر في تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي لأساليب التقويم البديل لدي عينة الدراسة .

- مناسبة محتوى البرنامج الإثرائي للهدف منه ومستوي الطلاب / المعلمين - عينة الدراسة - كان له أثر في خلق دافع لديهم لبذل الجهد المناسب لاكتساب المعلومات والمهارات وتعديل الممارسات .

- صغر المحتوى المعرفي الموضوع للبرنامج الإثرائي المقترح، مع تجزئته وتقديمه بشكل مبسط ومتسلسل ؛ حيث ركزت فيه الباحثة علي أهم المحاور النظرية للتقويم البديل وأساليبه المناسبة لطبيعة التعليم التجاري ؛ مما ساعد في تنمية الجانب المعرفي لدى عينة الدراسة .

- شمول المحتوى المعرفي للبرنامج الإثرائي لوصف تفصيلي خطوة بخطوة للإجراءات المتبعة في تصميم واستخدام أساليب التقويم البديل، فضلا عن وصف للأخطاء الشائعة، والصعوبات التي ربما قد يواجهها المعلم في ذلك؛ مما قدم للطلاب / المعلمين دليلا تفصيليا ساعدهم في التطبيق .

- مراعاة البرنامج الإثرائي المقترح لحاجات الطلاب / المعلمين وميولهم واهتماماتهم فيما يقدم لهم من معارف ومهارات، وبهذا يكون التعلم أكثر نفعاً وأبقى أثراً .

- شعور واحساس الطلاب / المعلمين بمدى أهمية موضوع البرنامج الإثرائي المقترح في ضوء التطورات الحادثة بالتعليم التجاري- ميدان عملهم بعد التخرج - واتجاهه لتطبيق منظومة الجدارات وما تتطلبه من أساليب تقويم حقيقية وواقعية، خاصة بعد تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبلياً، ووجدوا أنفسهم في حاجة فعلية لمثل هذا الموضوع ؛ مما زاد من تحمسهم للبرنامج .

- إتاحة الفرصة لكل طالب / معلم لإعداد وتصميم وممارسة أساليب التقويم البديل المتنوعة خلال التدريب الميداني من خلال العديد من المهام التطبيقية، فكون الطالب / المعلم هو بنفسه من يقوم باختيار أسلوب التقويم المناسب للموقف التعليمي والأهداف المراد قياسها، وهو بنفسه من يقوم بإعداد وتصميم الأسلوب المختار من خلال مهام وأنشطة واقعية حقيقية، ثم جمعه للبيانات وتحليلها وتفسيرها واتخاذ القرارات التقويمية علي أساسها وإعطاء التغذية الراجعة للأطراف المعنية، كل ذلك ساعد في خلق حماس ودافعية قوية لديه لاقتراح أساليب التقويم البديل المتنوعة وتطبيقها وإدارك العلاقات بين الإجراءات التي يمكن اتخاذها والتغيرات التي تنتج عنها، الأمر الذي زاد من القدرة علي اتخاذ القرارات الفعالة بشأن الممارسات التقويمية ؛ مما زاد من تحسن الأداء التدريسي ككل .

- دور أساليب التقويم البديل في تقديم المعلومات والصورة الواضحة عن ما يعرفه المتعلم وما يمكنه أدائه، ساعد الطلاب / المعلمين في إيجاد الحلول المناسبة لما يؤرقهم في عملية التقويم، مع التوجيهات المستمرة من جانب الباحثة وتقديم التغذية الراجعة سواء من الباحثة أو الزملاء، والتي من شأنها تحسين مستواهم المعرفي والمهاري وتعزيز الثقة واستمرارية التحسن في الممارسات التقويمية .

- أهمية أساليب التقويم البديل في سد الفجوة بين الجانب النظري الذي يدرسه الطلاب / المعلمون - عينة الدراسة - والتطبيق العملي في التدريب الميداني من خلال معالجة موضوعات وقضايا حيوية واقعية مرتبطة بتحقيق أهداف تعليم المواد التجارية وتعلمها، والتطورات الحادثة في هذا القطاع من التعليم، الأمر الذي شجع أفراد العينة

علي مقارنة ممارساتهم التقييمية بالأداء المثالي، والعمل علي تجريب وتوظيف أساليب تقويم واقعية أصيلة جديدة تعتمد علي أسس نظرية وتربوية فانعكس ذلك علي نمو أدائهم التدريسي ككل للأفضل .

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت علي أهمية توظيف أساليب التقويم البديل في عملية تقويم المتعلم وأهمية تدريب المعلم علي كيفية إعداد وتصميم وتطبيق هذه الأساليب في تقويم طلابه منها: دراسة (فهد بن عبد الرحمن العليان، 2014)، والتي أوصت بأهمية تصميم وتنفيذ دورات وورش عمل لمعلمي الرياضيات في مجال التقويم البديل، كذلك دراسة (حمزة وصومان، 2012)، التي هدفت إلي التعرف علي مدي استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية لأساليب التقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين علي كيفية إعداد وتطبيق أساليب وأدوات التقويم الواقعي لما لذلك من أهمية في تحسين العملية التعليمية والمردود التعليمي

أيضاً أكدت دراسة (Lianghuo،2002) علي فاعلية برنامج لتدريب معلمي الرياضيات في سنغفورة علي استخدام التقويم البديل في تطوير أدائهم التقييمي والتدريسي داخل الصف، وأوصت بأهمية تدريب المعلمين سواء ذوي الخبرة أو المبتدئين علي استخدام وتطبيق أساليب التقويم البديل، لما لذلك من دور في تحسين الممارسات التدريسية لديهم .

كذلك دراسة (معزوز علاونة، 2014)، التي هدفت إلي التعرف علي الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين تهدف إلي تطوير مهاراتهم في مجال أساليب وأدوات التقويم البديل.

كما أجمعت نتائج دراسة كلا من: (فهد ماجد الشريف، 2009)، و(إيمان عبد الباقي، 2005) علي التأثير الإيجابي لتدريب المعلمين علي أساليب التقويم البديل في تنمية

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

مهارات تطبيق وتوظيف هذه الأساليب في المواقف التعليمية المختلفة ؛ مما كان له أحسن الأثر علي أدائهم التقويمي والتدريسي .

ثانياً: ما يتعلق بفاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية فاعلية الذات التدريسية لدي الطلاب / المعلمين:

بالإضافة إلي ما سبق، ترجع الباحثة هذه النتائج إلي:

- بعد دراسة الطلاب / المعلمين لمحتوي البرنامج الإثرائي والتدريب علي إعداد وتصميم أساليب التقويم البديل المتنوعة المهام التطبيقية المتنوعة وبدء توظيف ذلك خلال التدريب الميداني، والإحساس بأثر ذلك في التغلب علي العديد من مشاكل الأساليب التقليدية للتقويم وقلة المعلومات المستتجة - عما يعرفه ويستطيع المتعلم أن يؤديه - من نتائج الاختبارات التحصيلية التقليدية، وتحسين ممارساتهم التقويمية وأدائهم التدريسي، بدأت شخصياتهم تتغير قليلاً، وأصبحوا أكثر ثقة في أنفسهم وقدراتهم علي مسايرة كل جديد؛ حيث:

- بدأ بعضهم يظهر شئ من الحماسة ومزيد من الاقتناع بأن التطورات الحديثة في ميدان التعليم التجاري تحتاج إلي أساليب تقويم واقعية متنوعة غير تلك المطبقة بالمدارس .
- البعض الآخر شعر بأنه متميز حتي عن معلمي المدرسة ذوي الخبرة لأنه يجمع بين الدراسة النظرية والإعداد التربوي من ناحية، وبين خبرة الميدان من ناحية أخرى، وبالتالي لديه فرصة أكبر للتعلم والتطوير لتحسين أدائه وممارساته باستمرار .
- الجهد الذي بذله الطلاب / المعلمين - عينة الدراسة - في اتمام البرنامج الإثرائي، والمثابرة في في التدريب وتوظيف أساليب التقويم البديل في المواقف المختلفة كان له أكبر الأثر في تحسين معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية التدريسية .
- تحسن الأداء التقويمي والتدريسي للطلاب / المعلمين - عينة الدراسة - جعلهم يشعرون بأنهم أكثر قدرة علي التعامل مع العوامل المتغيرة لعملية التدريس بكل



عناصرها، وأكثر نجاحاً في إدارة هذه العملية بفاعلية ؛ مما انعكس إيجابياً علي معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية التدريسية .

و تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ((Ozdar، 2011)، ودراسة (Shawer، 2010)، ودراسة Jackson، D.، 2005 التي أشارت إلي أن تحسن الأداء التدريسي بمختلف ممارساته والتي منها الممارسات التقويمية للمعلم يساعده علي تغير معتقداته حول قدرته علي التدريس بمهاراته المتنوعة، وينعكس إيجابياً علي مستوي الفاعلية الذاتية التدريسية لديه .

#### خامساً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

- 1) إعداد برامج تدريبية وورش عمل لتدريب معلمي التعليم التجاري أثناء الخدمة علي أساليب وأدوات التقويم البديل لما له من أهمية في ضوء التطورات الحديثة في التعليم التجاري واتجاهه للأخذ بمنظومة الجداريات كأساس لبناء المناهج وتقويم الطلاب .
- 2) عمل برامج تدريبية وورش عمل لمديري المدارس لمساعدتهم علي فهم متطلبات توظيف أساليب التقويم البديل والحصول علي أفضل النتائج .
- 3) اعتماد أساليب التقويم البديل ضمن مقررات برامج إعداد معلم التعليم التجاري في كليات التربية، لما لذلك من أثر إيجابي في مواكبة الخريج لمتطلبات سوق العمل .
- 4) وضع معايير محددة ومقننة من قبل خبراء في هذا المجال، يُستند إليها في توظيف أساليب التقويم البديل .
- 5) توفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تسهيل عملية تطبيق أساليب التقويم البديل في التعليم التجاري .
- 6) العمل علي توعية أولياء الامور بأهمية التقويم البديل في تنمية كل جوانب التعلم وإعطاء صورة واضحة عن مستوي المتعلم في المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات .

### سادساً: البحوث المقترحة:

سعيًا إلى إثراء الميدان التربوي بالبحوث ذات الصلة تقترح الباحثة إجراء الدراسات

التالية:

- 1) دراسة فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي التعليم التجاري على استخدام أساليب التقويم البديل مثل تقويم الأقران والمشاريع .
- 2) دراسة فاعلية تطبيق أحد أو بعض أساليب التقويم البديل في تقويم طلاب التعليم التجاري واثره في تنمية التفكير لديهم .
- 3) دراسة تقويمية لتحديد مدى امتلاك معلمي التعليم التجاري لمعارف ومهارات تطبيق أساليب التقويم البديل في تقويم الطلاب .
- 4) دراسة لتحديد المعوقات التي تواجه تطبيق أساليب التقويم البديل بالتعليم التجاري من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري المدارس التجارية .

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

- أحمد الخطيب (2013): إعداد المعلم وتأهيله لمهنة التعليم، مقالة بواسطة  
[http://www.edutrapedia.illaf.net/Arabic/show\\_article.html?id=1064](http://www.edutrapedia.illaf.net/Arabic/show_article.html?id=1064)
- أحمد علي خلف أبو عبيد (2011): قواعد التصحيح في تقييم الأداء وأثرها في  
تحصيل واتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي نحو مادة الرياضيات، مجلة دراسات  
نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، مج (3)، ع (7).
- أحمد محمد سالم، أحمد سيد (2006): فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات  
التقويم التربوي لدي طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية  
لجودة المعلم في مصر، جستن الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 86 - 123.
- أشرف راشد محمود، مؤنس محمد بخيت (2011): أثر استخدام التقويم الأصيل  
(البورتفوليو) علي تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات  
لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم، المؤتمر العلمي الثامن عشر ” مناهج  
التعليم وبناء الإنسان العربي ” دار الضيافة بكلية التربية عين شمس في الفترة من  
25-26 يوليو / 2006، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج (1).
- أفنان نظير دروزة (2000): النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، عمان، الأردن: دار  
الشروق للنشر والتوزيع.
- الجمعية القومية للتعليم التجاري (2003): المستويات العالمية للبرامج والمقررات  
التجارية، ترجمة عادل علي صادق، ب ن.

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقييم البديل وتحسين فاعلية الذات

- المركز القومي للامتحانات والتقييم التربوي (2009): ” آفاق جديدة في تقويم أداء التعليم قبل الجامعي: واقع ورؤي ”، المؤتمر العلمي الثالث في الفترة من 26-27 يوليو .

- إلويد دوايت وآخرون (2008): أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، توجمة خالد عبد العزيز الدماغ، السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود .

- انتصار خليل عشا، فريال محمد أبو عواد (2008): أثر استراتيجية التقييم المستند إلي الأداء في تحسين التحصيل الدراسي وتطوير مفهوم الذات الأكاديمية لدي طالبات الصف الثالث الأساسي، المجلة العربية للتربية، تونس، مج (2)، ع (28) .

- أنور عبد الرحمن، الفلاح الصافي (2007): طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية: بغداد دار الثقافة للنشر .

- إيمان سعيد عبد الباقي (2005): فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم على أساليب التقييم الواقعي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية .

- جابر عبد الحميد (2013): منظومة التقييم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي، ط1، عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم .

- (2007): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة: دار الفكر العربي .

- حسن حسين زيتون (1428هـ): أصول التقييم والقياس التربوي، المفهومات والتطبيقات، الرياض: الدار الصولتية .

- حسن نصر (2008): تصميم البرمجيات التعليمية والتأجها، جدة: حوارزم العلمية للنشر والتوزيع .

- خالد أبو شعيرة وآخرون (2010): معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقييم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقا، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج (34) .

- خالد بن حمود بن محمد العصيمي (2015): مطالب استخدام التقويم الأصيل لدي معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، مصر، مج (26)، ع (103)، -105 .
- خالد رشاد سعد بني عودة (2015): اثر استخدام التقويم البديل علي تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين .
- خالد صلاح الباز (2006): فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي علي استخدام أساليب التقويم البديل، مجلة التربية العلمية، مج (9)، ع (2)، يونية، 51 - 88 .
- راشد الدوسري (2004): الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية، مجلة رسالة الخليج العربي، ع (90) .
- رافده الحريري (2008): التقويم التربوي، عمان: دار المناهج .
- رجاء محمود أبو علام (2001): النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير الامتحانات، بحث مقدم للمؤتمر العربي الأول " الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية "، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، دار الضيافة بجامعة عين شمس، العباسية، القاهرة، في الفترة من 22 - 24 ديسمبر .
- رجاء محمود أبو علام (2006): حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الاحصائية، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ملحق العدد (78)، 20 مارس .
- سالم امحمد المجاهد (2013): نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا، المجلة الجامعية، مج (2)، ع (15) .
- سامي عيسي حسونة (2009): الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، مجلة جامعة الأقصي (سلسلة العلوم الإنسانية)، غزة .

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات

- سمر عيسي عبد المعطي عبد الهادي (2012): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية كفايات التقويم الحقيقي لدي معلمي اللغة العربية للصف العاشر الأساسي بالأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية .
- سوسن شاكر مجيد (2011): تطورات معاصرة في التقويم التربوي، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار صفاء للطباعة والتوزيع .
- شادي عبد الحافظ حميد (2013): أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدي طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين
- شاهر ربحي عليان (2010): مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، دار عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- شيماء محمد علي حسن (2014): برنامج قائم علي نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدي الطلبة معلمي الرياضيات بكليات التربية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الرياض .
- صالح محمد صالح (2005): الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو العلوم قبل وأثناء الخدمة، دراسة تقويمية، ورقة بحثية مقدمة إلي المؤتمر العلمي التاسع ” معوقات التربية العلمية في الوطن العربي، التشخيص والحلول ”، الجمعية المصرية للتربية العلمية، في الفترة من 31 يوليو - 3 أغسطس .
- صلاح الدين محمود علام (2007): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، القاهرة: دار الفكر العربي .
- (2009): التقويم التربوي البديل / أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي .
- صلاح الدين محمود علام (2004): التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاتها الميدانية (القاهرة: دار الفكر العربي).

- .....
- عادل علي صادق (1999): إعداد وتدريب معلم التعليم الثانوي التجاري المصري لمواكبة متطلبات الألفية الثالثة، المؤتمر العلمي السنوي السادس ” تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه في مطلع الألفية الثالثة، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الأول .
- (2003): معايير الجودة الشاملة في إعداد معلم التعليم الفني (التجاري، الزراعي، الصناعي)، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، كلية التربية، جامعة حلوان .
- (2006): تطوير شعبة إعداد معلم المدارس الثانوية التجارية بكلية التربية، جامعة حلوان، مشروع تطوري مقدم إلي وحدة مشروعات تطوير كليات التربية بجامعة حلوان ” FOEP ” .
- عايش زيتون (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .
- عبد الحكيم مهيدات، إبراهيم المحاسنة (2009): التقويم الواقعي، الطبعة الأولى، عمان: دار جرير .
- عبد الله السعدوي (2010): دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، الرياض: مكتبة التربية لدول الخليج العربي .
- عبد الله الكيلاني وآخرون (2011): القياس والتقويم في التعلم والتعليم، أم السماك، الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة .
- عفاف سالم المحمدي وآخرون (2015): معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي المهام الأدائية والأنشطة في تقويم أداء الطالبات من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود . مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مج (3)، ع (39)، 315 - 395 .
- عبد الله مجيدل (2012): اتجاهات الشباب نحو عمل المرأة، مجلة جامعة دمشق، مج (8)، ع (22) .

فاعلية برنامج إثرائي قائم علي نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقييم البديل وتحسين فاعلية الذات

- عفت مصطفى الطناوي (2009): التدريس الفعال تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته  
تقويمه، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

- فاطمة محمد عبد الوهاب (2007): فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية  
والأداء التدريسي المنمي لتفكير معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان، مجلة  
التربية العلمية الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (1)، ع (3)، سبتمبر 215-263 .

- فريال محمد أبو عواد، عوده عبد الجواد أبو سنينة (2011): معتقدات معلمي الدراسات  
الاجتماعية حول التقييم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث  
في الاردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات .

- فهد بن عبد الرحمن العليان (2014): اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة  
المتوسطة نحو استخدام التقييم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، مجلة رسالة التربية  
وعلم النفس، السعودية، ع (45)، 53 - 76 .

- فهد ماجد الشريف (2009): برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقييم  
البديل لدي معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية جامعة  
الأزهر .

- فهمي يونس البلاونة (2010): أثر استراتيجية التقييم القائم على الأداء في تنمية  
التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، تم  
استرجاعها بتاريخ 02/09/1431 هـ من: [http://www.najah.edu/resarch-](http://www.najah.edu/resarch-es/675.pdf)

- فؤاد العاجز (2016): الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الخامسة، غزة: دار  
المقداد للطباعة .

- كمال عبد الحميد زيتون، عادل السعيد البنا (2001): سجلات الأداء وخرائط  
المفاهيم، أدوات بديلة في التقييم الحقيقي من منظور الفكر البنائي، بحث مقدم  
للمؤتمر العربي الأول ” الامتحانات والتقييم التربوي: رؤية مستقبلية ”، المركز



القومي للامتحانات والتقويم التربوي . دار الضيافة بجامعة عين شمس، العباسية، القاهرة، في الفترة من 22 - 24 ديسمبر .

- كوثر بلجون (2010): مدي اتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوي الكفاءة التدريسية لديهم، اللقاء السنوي الخامي عشر ” تطوير التعليم: رؤي ونماذج ومتطلبات)، الرياض .

- كوثر حسين كوجك (2012): البورتفوليو في التعليم والتعلم، رؤية شاملة، القاهرة: عالم الكتب.

- لمياء محمد علي حمزة (2014): فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض أساليب التقويم البديل لدي معلمي الزخرفة والإعلان أثناء الخدمة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (رابطة التربويين العرب)، ع (50)، الجزء الثاني، يونيو .

- ليلي إبراهيم معوض (2008): فاعلية برنامج في طرق التدريس القائم علي استراتيجيات الاستقلال الذاتي لمعلمي العلوم حديثي التخرج في تنمية الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي ومهارات التدريس، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (3)، ع (11)، سبتمبر، 197 - 245 .

- محمد أحمد مومني (2017): مدي فاعلية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، ع (41)، 29 - 42 .

- محمد السيد علي (2011): اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عمان: دار المسيرة .

- محمد السيد علي (2011): موسوعة المصطلحات التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

- محمد العزي (2003): أثر استخدام أنموذج منحي النظم في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافيا العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق .

- .....
- محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن الناجم (2013): أثر استخدام التقويم الأصيل علي تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة مج (2)، ع (37)، 49 - 92 .
- محمد حسين سعيد حسين (2005): تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية بعنوان ” الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية ” في الفترة من 29 - 30 يناير .
- محمد عبد الوهاب، أحمد إبراهيم صومان (2012): (مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. مجلة جامعة الخليل للبحوث - ب، مج (7)، ع (1)، 265 - 283 .
- محمد سرحان المخلافي (2002): بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء، مجلة البحوث والدراسات التربوية، اليمن .
- محمد سعد إبراهيم العرابي (2004): فعالية التقويم البديل علي التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الرابع ” رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة ” نادي أعضاء هيئة التدريس بنها في الفترة من 7 - 8 يولية .
- محمد فرماوي محمد وآخرون (2015): مهارات التدريس والتدريس المصغر، الطبعة الأولى، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع .
- محمد محمود الحيلة (2008): تصميم التعليم، نظرية وممارسة، عمان: دار المسيرة.
- (2013): طرائق التدريس واستراتيجياته، الطبعة الخامسة، القاهرة: دار الكتاب الجامعي .
- معزوز علاونه (2014): الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج (28)، ع (11)، 2588-2618 .

- نادر شمي، سامح إسماعيل ((2008: مقدمة في تقنيات التعليم، عمان: دار الفكر للنشر والطباعة .
- نادية حسين العفون، فضل راهي قحطان (2010): فاعلية تصميم تعليمي تعليمي، وعلاقتها بالتفكير العلمي وتنمية الوعي البيئي عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع .
- نجلاء عبد الصمد مراد (2015): فاعلية مواقف تعليمية في ضوء نموذج ويتلي للتعلم البنائي لتنمية بعض أساليب القياس والتقويم ومفهوم الذات الأكاديمي لدي الطلاب / المعلمين تخصص التصميم والزخرفة بكلية التربية - جامعة حلوان، مجلة كلية التربية جامعة حلوان، ع (3) الجزء الأول، يوليو .
- نجيب أبو عظمة (2009): التصميم وتقنيات التعليم، كلية التربية - جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .
- نعيم أحمد العبد مطر (2004): أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- وديع داود مكسيموس (2006): موديول استراتيجيات التدريس والانشطة، مشروع تطوير برنامج التربية العملية، كلية التربية، جامعة اسيوط.
- وليد البطش (2005): الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة، الطبعة الأولى، عمان: وزارة التربية والتعليم .
- يحيي أحمد القبالي (2012): فاعلية برنامج إثرائي قائم علي الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلة والدافعية للإنجاز لدي الطلبة المتفوقين في السعودية، المجلة العربية لتطوير التفوق، مج (3)، ع (4)، 1-25 .
- يوسف قطامي، نايفة ابو جابر (2005): تصميم التدريس، الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Akbulut, Y. (2017). Implication of two known models for instructional designers in distance education Dick – Cary versus Morrison – Ross Kemp. Eric, 49654
- Alzand, Walid (2010) . Instructional design and educational quality, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2 (2), 4074 – 4081
- Anthony, R. and Artino, Jr. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice, Perspectives on Medical Education, 1(2): 76- 85.
- B. Adeyemi (2015). The Efficacy of Authentic Assessment and Portfolio Assessment in the Learning of Social Studies in Junior Secondary School in Osun State, Nigeria. Ife Psychology, Ife Center for Psychological Studies: Nigeria, 23(2), 125 – 132.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, Educational Psychologist, 28(2): 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control, New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Self Efficacy Beliefs of Adolescents, New York, Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation, Journal of Social and Clinical Psychology, 26(6): 641-658.
- Baturay, Meltem Huri. (2008). Characteristics of Basic Instructional Design Models, Ekev Academy Dergisi Yil, 12(34), 471-482.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain, Educational Psychology, 26(4): 519-539.

- Branch، Robert Maribe. (2009). Instructional design: the ADDE approach. New York: Springer.
- Caprara، G.V، Barbaranelli، C، Borgogni، L. and Steca، P.(2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction، Journal of Educational Psychology، 95، 821-832.
- Cheung، H. (2008). Teacher Efficacy، A comparative study of Hong Kong and shanghai primary in-service teachers، The Australian Educational Researcher. 35(1): 103- 123.
- De La Torre Cruz، M.، and Arias، P.(2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers، Teaching and Teacher Education، 23: 641-652 .
- Dick، W.، Carey، L. & Carey، J. O. (2005). The Systematic Design of Instruction. Sixth Edition، Boston: USA، Allyn & Bacon.
- Erdem، E. and Demirel، O.، "Teacher Self-efficacy Belief"، Social Behavior and Personality، 2007، 35(5)، 573-586.
- Evers، W.، Brouwers، A. and Tomic، W.(2002) . Burnout and self efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands، British Journal of Educational Psychology، 72: 227-243.
- Friedman، I. and Kass، E. (2002).Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization، Teaching and Teacher Education، 18(6): 675-686.
- Gagne & Briggs، L. J. (1990).Principles of Instructional Design، (3ed ed). ED، Holt، Rinehart and Winston، U.S.A.
- Ginns I.; Heirdsfield A. ;Bill Alweb; and Watters J.(2001). Beginning Teachers Becoming Professions Through Action Research، Educational Action Research Journal،1(9). 109-131.

- Guvitch R. & Metzler M. (2009). The Effect of Laboratory-Based And Field Based Practicum Experience on Pre-Service Teachers' Self-Efficacy, Teaching And Teacher Education, 3(.25). 437-443.
- Hoy, A. (2004) . What do teachers need to know about self efficacy? Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Diego.
- Jackson, D. (2005). An exploration of the relationship between teacher efficacy and classroom management styles in urban middle schools, Unpublished doctoral dissertation, Wayne state university, Detroit. Michigan.
- Jennifer M.R.; William J.; and. Rubba P. (2001). Development of an Instrument to Assess Prospective Elementary Teacher Self-Efficacy Beliefs about Equitable Science Teaching And Learning. Journal of Science Teacher Education, 3(12). 175-198.
- Khurshid, F., Qasmi, F. and Ashraf, N. (2012). The relationship between teachers self-efficacy and their perceived job performance, Interdisciplinary journal of contemporary research in business, 3(10): 204- 223.
- Knoblauch, D. (2004). Contextual factors and the development of student teachers sense of efficacy, unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.
- Lianghuo, F. (2002). In-service Training in Alternative Assessment with Singapore Mathematics Teachers. The Mathematics Educator, Vol.6, No.277-94.
- Lockyer, Marilyn (2009) . Formative Evaluation of a Course on Conduct Clinical Research for Healthcare Professionals (Unpublished master thesis), Mernorial University, Newfoundland and Labrador, Canada.

- Margulies، Barry (2005) .Alternative assessment strategy and impact on student comprehension on an undergraduate microbiology course،  
microbiology education، 6 (1)
- Morales، Carlos R. (2007). Perceptions and Practices of Instructional Designers towards the Use of Constructivist Learning Environments in Online Course Design (Unpublished doctoral dissertation)، Capella University، Minnesota .
- Moran T.، M.، & Hoy W. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. Teaching and Teacher Education، (17)، pp 783-805.
- Mueller، J. (2005). Authentic Assessment Toolbox: What is Authentic Assessment? Pp1-5Retrieved:3-1-2015، from; Website <http://www.jonathan.mueller،faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>.
- Ozder H. (2011). Self-Efficacy Beliefs Of Novice Teachers And Their Performance In The Classroom. Australian Journal Of TeacherEducation،V.36،N.5 (http://ro.ecu.edu.au/ajte/Vol36/iss5/1)
- Pendergast، D.، Gravis، S. and Keogh، J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers، Australian Journal of Teacher Education، 36(12): 45- 58.
- Plourde، L.(2007) . The influence of Student Teaching on Preserves Elementary Teachers' Science Self-Efficacy and Outcome Expectancy Beliefs، Journal of Instructional Psychology، 29(4). 245- 259.-Poulou، M. (2007). Personal Teaching Efficacy and its Sources: Student Teachers' Perceptions، Educational Psychology، 27 (2)، 191–218.
- Richmond، Doug (2007). Lessons Learning From Designing a Comprehensive Case – Based Reasoning (CBR) Tool for Support Of Com-

- plex Thinking. Unpublished doctoral dissertation. Blacksburg, Virginia, USA.
- Shower S. F. (2010). Self-Efficacy Levels and Students-Teacher Language Teaching Skills Development, Journal of Academic Leadership. 3(8), June. 1-29
  - : -Sink, Darry L. (2008) . Instructional Design Models and Learning Theories in Elaine Biech (Eds.), ASTD Handbook for Workplace Learning Professionals (pp. 195-212), Baltimore, Maryland, United Book Press, Inc.
  - Skaalvik, E. and Skaalvic, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, Teaching and Teacher Education, (26): 1059-1069.
  - Svinicki, M. D. (2004). Authentic assessment: Testing in reality. New Directions for Teaching and Learning, (100), 23-29.
  - The Herridge Group Inc,(2004) . The Use of Traditional Instructional Systems Design Models For eLearning Retrieved October 23, 2010, from; <http://www.Herridgegroup.com>
  - T. Maxwell (2012). Assessment in higher education in the professions: action researches an authentic assessment task. Teaching in Higher Education, 17 (6), 686-696.
  - Tracey, Monica w. & Richey m Rita c. (2007). ID model construction and validation; a multiple intelligences case, Educational Technology, Research and Development, 55(4), 369-390.
  - Tzagari, D. (2004). Is there life beyond language assessment ? An introduction to alternative language assessment. Center for Research in Language Education, CRILE Working Papers, 58 1-23.
  - Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A.W. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure, Review of Educational Research, (68): 202-248.



- Tschannen- Moran، M. and Woolfolk Hoy، A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct، Teaching and Teacher Education، 17(7): 783-805.
- Wan، C.P. (2005). Teaching efficacy beliefs of Pre-service teachers، Journal IPBA/ Jilid3: Bilangan 2. Retrieved February 8، 2014، from <http://apps1.moe.gov.my/ipba/ResearchPaper/journal/article14.pdf>.
- Wheatley K. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research، Teaching and Teacher Education، 7(21). October، 747-766.
- Wing Kam Chan (2006). Portfolio Assessment of Cooperative Learning Groups in Small Classes، available in: [http:// www.iaea2006.seab.gov.sg/conference/download /papers/ Portfolio 20%](http://www.iaea2006.seab.gov.sg/conference/download/papers/Portfolio%20)

