فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي One group pre- Test, Post – Test Design؛ وقد تألفت عينة البحث من (٦٧) طالبة يدرسن في قسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ. ولقياس الأدائين القبلي والبعدي للعينة في الجانبين المعرفي والمهاري، ومهارات التعلم المنظم ذاتيّاً، والتفكير التأملي، أعدت الباحثة أدوات البحث الآتية: ١- اختبار تحصيلي. ٢- سلم تقدير مهارات التقويم. ٣- مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً. ٤- مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي. وقد أسفرت نتائج البحث عن الآتي: ١- وجود فرق دال إحصائيّاً بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي. ٢- وجود فرق دال إحصائيّاً بين متوسط درجات الطالبات في جميع مهارات التقويم والدرجة الكلية لمهارات التقويم في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي. ٣- وجود فرق دال إحصائيّاً بين متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيّاً في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي. ٤- وجود فرق دال إحصائيّاً بين متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للتفكير التأملي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي.

المقدمة:

يحتل التقويم التربوي مكانة عالية في العملية التعليمية، فانتقال المتعلم من مرحلة إلى أخرى يتم بعد عملية التقويم. ويُلحظ أنّ تركيز التقويم التقليدي على الاختبارات بمختلف صورها يأتي بغرض الحصول على معلومات عن تحصيل المتعلمين. حيث لا تقيس في الغالب إلا المعارف والمستويات الدنيا من تفكيرهم والمتمثلة بمدى حفظهم للمعلومات.

ويتطلب اتخاذ القرارات السليمة في الصف الدراسي الاعتماد بدرجة كبيرة على توافر معلومات عالية الجودة والتي يحصل عليها المعلم عن طريق استخدام تقييم ذي جودة عالية، من خلال جمع المعلومات اللازمة لتحسين التدريس وتعزيز تعلم الطلبة (نيتكو وبروخارت، ٢٠١٢).

ويشير (shavelson & Stern, 1981) إلى أن التدريس يحتاج إلى الجمع المستمر للمعلومات، واتخاذ القرارات، قرارات تتعلق بالمحتوى التدريسي، قدرات المتعلمين، النشاطات التعليمية، الأهداف التعليمية ومدى تحقيق المتعلمين لها. فالمعلمين يتخذون قرارات تتعلق بطلابهم كل دقيقتين إلى ثلاث دقائق، أي انهم يتخذون ما يزيد عن عشرين قراراً في كل حصة دراسية، وبالتالي تبرز أهمية كون هذه القرارات سليمة ومبنية على معلومات سليمة. والمتأمل في عملية التقويم القائمة في البيئة التعليمية يجد تركيزها في الحصول على المعلومات بشكل كبير على الاختبارات التحصيلية والتي تهتم بإبراز الفروق الفردية بين المتعلمين من أجل الحصول على تقدير بين أقرانهم دون التعرف على ما يمتلكونه من قدرات ومهارات.

وقد أثار التغير في أهداف التقويم الحاجة إلى أساليب تقويم بديلة قادرة على تقديم أدلة على مستويات إنجاز المتعلم المعرفية والمهارية وعلى دعم عمليات التعليم والتعلم (السعدوي، ٢٠١٠). كما نادت معايير (NCTM,2000) إلى الأخذ في الحسبان انتقال المعلمين إلى ما وراء التحليل السطحي للمهام، والتركيز على كيفية تفكير

المتعلمين في تلك المهام. وقد تضمن مبدأ التقويم: ضرورة دعم عملية التقويم تعلم الطلبة عبر توفير معلومات لهم عن أنماط المعرفة والأداء المطلوب؛ لأن تلك المعلومات تؤثر في القرارات التي يتخذونها فيما يخص الجهود الواجبة بذلها في المقررات الدراسية، كذلك دعم عملية التقويم تعلم الطلبة عبر توفير فرص التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ مما له دور إيجابي على تعلم المتعلمين (العبسي، ٢٠١٠م).

وتلبية لتلك التوجهات ظهر مفهوم التقويم البديل كأحد التوجهات الجديدة المركزة على أداء المتعلم والعمليات المتضمنة لهذا الأداء، حيث ظهرت الحركة الوطنية بأمريكا عام ١٩٩٨م داعية إلى التحول من التقويم التقليدي إلى تقويم أداء المتعلمين، وافتراض أن الغرض من التقويم هو توثيق التعلم، على نقيض ما يجري في التقويم التقليدي المهتم بمراقبة التعلم، والاقتصار على منح الشهادة، وانفصال عملية التقويم التقليدية عن عمليات التعليم والتعلم. فلم يعد النظر إلى المتعلمين بأنهم مجرد أفراد مستقبلين للمعلومات، بل هم أشخاص مبدعون، يبنون معارفهم بشكل إيجابي ونشط. فالمعلم فعندما يستخدم أدوات وأساليب التقييم البديلة التي صممها تصبح الحاجة ماسة لأن يكون المعلم قادراً على شرح نتائج التقييم بشكل صحيح سواء للطلبة أو لأولياء أمورهم أو للزملاء من المعلمين (نيتكو وبروخارت، ٢٠١٢). وهذا يدعم الحركة الوطنية التي تفترض أن عملية التقويم البديل تسهل العملية التعليمية؛ لأن الغرض الأساس منه يكمن في تعزيز تعلم المتعلمين؛ فالطالب عند تلقيه ملحوظات حول تعلمه يكتسب اتجاهات إيجابية جديدة نحوه؛ مما يزيد تقدمه في التعلم نحو تحقيق الأهداف (Anderson, 1998).

ويذكر السعدوي (٢٠١٠) بأن التطورات الحديثة في نظريات التعلم اقترحت النظر إلى أساليب التقويم نظرة مختلفة، فالاختبارات التحصيلية تقوم على افتراضات المدرسة السلوكية التي تدعو إلى تقويم السلوك الملاحظ للطالب الذي يمكن رصده للتأكد من

وجوده أو عدمه، بيد أن الأبحاث الاخيرة في علم النفس المعرفي غيرت نظرتنا للتعلم، وبالتالي نظرتنا لتقويم يجب أن تتغير أيضاً.

وتشير (لطف الله، ٢٠٠٦م) إلى أن استخدام المتعلمين أساليب التقويم الأصيل ساعد على ربط المحتوى المعرفي لديهم وتمايزه وتنظيمه، حيث إن تحمل المتعلمين مسؤولية تعلمهم وقيامهم ببعض المهام الأصيلة وكتابة آرائهم وملحوظاتهم وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم، كما أن اندماج التقويم الأصيل مع التدريس والتعلم وانغماس الطلاب في المهمات الحقيقية والدراسات المتعمقة ومشاركتهم الإيجابية الفعالة ومحاولتهم اشتقاق المعاني والدلالات والترابطات بين عناصر ومكونات كل محاضرة مع المحاضرات التي تليها ساعد على ترابط وتنظيم البنية المعرفية لهم تنظيماً هرمياً.

وقد حدّد (zimbicki, 2009) آثر التقويم البديل على مستويات الدافعية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وذلك بمشاركة اثنين وسبعون طالباً في الصف السابع. واستخدم الباحث مجموعة متنوعة من إستراتيجيات التقويم بما في ذلك الاختبار الشفوي، وتقويم الأداء، والتعلم التعاوني، وتقويم المنتجات، والدروس التفاعلية، وإنشاء المحافظ. وتوصل البحث إلى وصول مستويات الدافعية والكفاءة الذاتية إلى درجات عالية عندما كان الطلاب يعملون في التقويم البديل.

كما أكدت المزروع (٢٠٠٩م) فاعلية أساليب التقويم البديل في تنمية فاعلية الذات في البحث التربوي؛ من خلال إسهام أساليب التقويم البديل في تحويل نشاطات التقويم إلى نشاطات تعلم تلقي مسؤولية التعلم على عاتق الطالبات، وتزيد دافعيتهن للتعلم، وتشجع روح التعاون والتغذية الراجعة المستمرة من جانب الزميلات؛ فأساليب التقويم البديل تدعو إلى المشاركة الإيجابية الفعالة، وتبرز مهارات الطالبات المعرفية والعملية، وتكشف عن مقدرتهن على تقديم نتاج حقيقي.

وتتعـدد أسـاليب التقـويم البـديل التـي يمكـن اسـتخدامها وتوظيفهـا فـي المرحلـة الجامعية: التقويم المعتمد على الأداء ويتضمن: العرض التوضيحي، الأداء العملي. التقـويم بالورقة والقلم، الملاحظة، مراجعة الذات. ويرجـع التنوع في أسـاليب التقـويم البـديل إلى أن التقويم البديل يعتمد أساساً على نشاط المتعلم ومجهوده أثناء تعلمه، لذا فإن تعدد نشاط ومجهود المتعلم تتنوع معه أساليب وأنشطة التقويم.

وبما أن حدوث التعلم يتوقف على المتعلم ذاته والنشاطات التي يقـوم بها، فالتعلم عملية ذاتية نشطة يقوم بها المتعلم، لذا كان من الضروري الاهتمام بالعمليات الذاتية والمهـارات التـي يقـوم بهـا المـتعلم أثنـاء تعلمـه وتحـصيله المعرفـي، كـذلك الاهتمـام بالعوامل التي تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي له، وتنظيم أفكاره لتحقيق الأهداف، حيث يـولي البـاحثون أهمية كبيرة للتعلم المنظم ذاتيّاً، فقـد أشـار بانـدورا Bandura إلى اسـتطاعة المتعلمين ضبط سـلوكهم عبـر تـصوراتهم واعتقـاداتهم عـن النتائج المترتبـة علـى سـلوكياتهم، كـذلك ينعكس الاهتمـام بمهـارات التـعلم المنـظم ذاتيا علـى زيـادة وعـي المتعلمـين بعمليـة تعلمهـم، وطـرق تعـاملهم مـع المعلومـات وتنظيمهـا، ومراقبـة عملية التعلم من خلال التغذية الراجعة (الجراح،٢٠١٠م)، (عبد الحميد، ٢٠١١).

أن الـتعلم المـنظم ذاتيّاً يعـدّ أحـد الحلـول المناسـبة لجـودة التعليـم المنـشود؛ إذ إن آليات التنظيم الذاتي تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تتعلم تعلماً جيّداً وبين المادة التي تُعلمت تعلماً أقل جـودة، ومن ثم ينظمون تعلمهم تنظيماً أكثر فاعلية؛ مما ينعكس على إنجازاتهم، وأداء مهام حياتهم (فرغل وعلي، ٢٠٠٦م).

وتوصل شانون (Shannon, 2008) إلى أن اسـتخدام أسـاليب وإسـتراتيجيات ما وراء المعرفـة لـه أثـر فـي إكـساب المتعلمـين مهـارات التنظيـم الـذاتي لعمليـة الـتعلم. وحـاول (القمش، ٢٠٠٨م) في دراسته تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية. وقد أشارت النتائج إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية فـي مهارات تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

ويقسم (Zimmerman,2002) مهارات التعلم المنظم ذاتياً إلى أربع مهارات هي:

١- مهارة التفكير والتخطيط: وتتم هذه المهارة عبر وضع الأهداف المراد تحقيقها من عملية التعلم.

٢- مهارة الأداء: وتتضمن الضبط الذاتي والملاحظة السلوكية، ثم تنفيذ الإستراتيجيات التي اختيرت في مرحلة التفكير.

٣- مهارة الضبط والتنظيم: وتضم تنظيم المتعلم الجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية والبيئية من أجل تحقيق الأهداف التي اختيرت أثناء التفكير والتخطيط.

٤- مهارة التقييم الذاتي: وذلك باستخدام التغذية الراجعة التي تتضمن التقييمات الذاتية وإصدار الأحكام على ما تُعلم مسبقاً، ومقارنة أداء المهمة بالأهداف التي وضعت، وقد يبحث المتعلم عن أسباب الأخطاء التي وقع فيها.

ويذكر (رشوان،٢٠٠٦) بالرغم من أهمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً إلا أنها لم تحظ بالقدر الكافي من البحث والدراسة. كذلك نجد أن التعلم المنظم ذاتياً يواجه جوانب من القصور، فمثلا تشير دراسة (الجراح، ٢٠١٠م) إلى أن مستوى امتلاك طلبة الجامعة مكونات التعلم المنظم ذاتياً بجامعة اليرموك في بُعد التسميع والحفظ كان مرتفعاً، أمّا بقية الأبعاد فكانت بدرجات متوسطة. وقد أكدّت الدراسات السابقة على أن التعلم المنظم ذاتياً هو الهدف الأساس الذي تسعى إليه عملية التعلم، للدور الهام الذي تقوم به في الأداء المتميز للمتعلم (عبد الحميد، ٢٠١١)، (رشوان،٢٠٠٦)، (Zimmerman,2002). كما أكدت الأدبيات التربوية إلى أن التعلم الذي يوفر للمتعلمن فرصة إنجاز المهام الأدائية لديهم يسهم في تحسين قدراتهم على تنظيم الذات (ملاك،)، (Zimmerman,2002)، (الجراح، ٢٠١٠).

يتضح مما سبق أن المهارات سابقة الذكر تعتمد اعتماداً كبيراً على التفكير التأملي الذي يتضمن كيفية تأمل المتعلم في تخطيطه، وفي أدائه المهام الأسبوعية المطلوبة منه أثناء المحاضرة، كما يرتبط التفكير التأملي ارتباطاً كبيراً بالضبط والتنظيم وهما من

مهارات التعلم المنظم ذاتياً، عبر تنظيم المتعلم أهدافه والجوانب المعرفية والأدائية، وإعادة هذا التنظيم والترتيب بعد التأمل فيها، وكذلك التقييم عبر التأمل قبل إصدار الأحكام عمّا تعلمه، ومقارنته أداءه بالأهداف التي وضعها.

ومن هنا فإن ممارسة المتعلمين لأساليب التقويم البديل تتطلب منهم الاندماج في عمليات تفكير متعددة عبر التخطيط، ومراقبة التعلم، وحل المشكلات، وإصدار الأحكام، والاستفادة من التغذية الراجعة. حيث تؤكد (عبد الوهاب، ٢٠٠٥م) أن التفكير التأملي أحد أكثر أنماط التفكير ارتباطاً بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيّاً، والمعرفة الذاتية، والتأمل الذاتي المعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور. ويتضمن التفكير التأملي التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث أثناءها وبعدها، كما أن هذا النمط من التفكير يجعل المتعلم يخطط دائماً، ويراقب عمليه تعلمه، وتقيم أسلوبه في العمليات أو الخطوات التي يتخذها؛ لإصدار الحكم، ومن ثم تنمية شعور المتعلم بالثقة بالنفس في مواجهة المتطلبات المدرسية في حياته اليومية.

كذلك ما توصلت إليه الدراسات السابقة إلى ضعف امتلاك المتعلمين لمهارات التفكير التأملي (عفانة واللولو، ٢٠٠٢م)، (بركات، ٢٠٠٥م). ويرى (علام، ٢٠٠٩م) أن تقويم أداء المتعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنشاطات، ويضمن مَهام واقعية متنوعة تقيس نطاقاً واسعاً من المهارات فهو يهيئ المتعلم للحياة؛ لتطلبه إنجاز مهمات لها معنى، ويحتاج إليها في سياق حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتيه حقيقية. كذلك تستخدم أساليب التقويم البديل النشاطات التي تكشف عمّا يمكن للمتعلمين القيام به، مع التركيز على مواطن قوتهم بدلاً من تتبع نقاط ضعفهم، كما يعتمد هذا النوع من التقويم على المهام الحقيقية المثبتة قدرة المتعلمين على تحقيق الأهداف (The National capital language).

الحاجة للبحث

يعدّ مقرر القياس والتقويم التربوي من المقررات التربوية في برنامج اللغة الانجليزية في كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. ونظراً لارتباطه بالممارسات المهنية للطالبات واللازمة لإعدادهن وتهيئتهن لعملية التدريس، وكونه من المقررات المحتوية على كثافة علمية ومصطلحات تربوية، بالإضافة إلى شكوى الطالبات من كثافة المقرر وصعوبته، درست الباحثة هذا الموضوع بتطبيق دراسة استطلاعية على عينة من طالبات قسم اللغة الإنجليزية. وتبين أن هذا المقرر من أهم المقررات التربوية وأصعبها، حيث إن نسبة (٥٠%) من الطالبات أقررن بأهمية المعلومات التي يتضمنها، وكذلك تطبيقاته المستقبلية في عملية التدريس، وكونه أيضاً جزءاً مهمّاً في التدريب الميداني للطالبات. كذلك ما أشارت إليه دراسة (الطراونة، ٢٠١١م) التي عدّت التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم الجامعي من المتطلبات الأساسية؛ لضمان جودة التعليم العالي، وما أوصت به دراسة (لطف الله، ٢٠٠٦م) في ضرورة استخدام أساليب التقويم الأصيل للطلاب المعلمين، وعدّ ذلك جزءاً أساسياً من المناهج والمقررات المهمة في إعدادهم. كما أن قلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التقويم يقوي الحاجة إلى إعداد هذا البحث، حيث يذكر (خليل،٢٠٠٩م) ضرورة مطالبة المعلمين باستخدام طرق متنوعة واتجاهات حديثة في التدريس، مع الرضا باستخدام طريقة واحدة في تقويم المتعلمين. وتؤيد الباحثة هذا الرأي، حيث إن الإستراتيجيات الحديثة في التدريس تحتاج إلى أساليب حديثة أيضاً في التقويم، أما ما عدا ذلك فهو يمثل تناقضاً من وجهة نظر الباحثة؛ لأن الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس تدعو المعلمين إلى استخدام الإستراتيجيات الحديثة في هذا المجال. وقد درّب المعلمون على تطبيق هذه الإستراتيجيات في مشروع تبنته وزارة التربية والتعليم متمثلة بإدارة الإشراف التربوي "علمني كيف أتعلم؟ مشروع تطوير إستراتيجيات

التدريس". وتحتاج هذه الاتجاهات الحديثة إلى البعد عن الأساليب التقليدية المتمثلة بالاختبارات التحصيلية، مع تطبيق أساليب حديثة في التقويم.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى الاهتمام بهذا المقرر، ومحاولة تفعيل دوره التطبيقي تفعيلاً يحقق أهدافه المرجوة منه.

مشكلة البحث

انطلاقا من أهمية برامج الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم والارتقاء بمستواه الأدائي، وأهمية هذا الإعداد للإصلاح الحقيقي للتعليم والاهتمام بجودته. كذلك الاهتمام الكبير بالتقويم البديل إذا يعد أحد التوجهات الحديثة لإصلاح التعليم. ونظرا لأهمية مقرر التقويم التربوي وارتباطه الكبير بمهارات التقويم لدى المتعلمات. كذلك ما أشارت إليه الدراسات السابقة من ضعف المعلمين في استخدام أساليب التقويم البديل لتقويم مخرجات التعليم، وأن معظم المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية. (الرفاعي وآخرون، ٢٠١٢)، (Caliskan, & Kasikci, 2010). وما أوصت به كثير من الدراسات بضرورة استخدام أساليب التقويم البديل (zimbicki, 2009), (Barton&Collins,1993) شعرت الباحثة بأن هناك حاجة ملحه لاستخدام أساليب التقويم البديل التي تساعد المتعلمات على فهم المفاهيم المرتبطة بمجال التقويم التربوي وامتلاك مهاراته إذ يهدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري، وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين التفكير التأملي لدى الطالبات.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانب المعرفي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
٢. ما فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانب المهاري لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣. ما فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٤. ما فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً، وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض من خلال استخدام أساليب التقويم البديل في تدريس مقرر القياس والتقويم التربوي.

فروض البحث

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في سلم تقدير مهارات التقويم البديل قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده.

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس التفكير التأملي قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده.

أهمية البحث

١- يأتي هذا البحث استجابة لدور التقويم البديل في تنمية معارف المتعلمات ومهاراتهن، وتنظيم محتواهن المعرفي، وتحملهن مسؤولية المهام الأدائية المطلوبة منهن.

٢- كما يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية المنادية بالاهتمام بجودة التعليم عبر استخدام أساليب التقويم البديل التي تربط عملية التقويم بأداء المتعلم مهام حقيقية واقعية تتناسب مع واقع المتعلمات.

٣- يواكب هذا البحث الاتجاهات الحديثة في التدريس بصفة عامة، وتقويم المتعلمين بصفة خاصة من خلال اهتمامه بتنمية التحصيل، ومهارات التقويم، ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، والتفكير التأملي لدى المتعلمات.

٤- يفيد هذا البحث الباحثين بتقديم سلم تقدير مهارات التقويم، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً والخاص بالمرحلة الجامعية.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على:

١. استخدام بعض أساليب التقويم البديل وهي: التقويم المعتمد على الأداء، التقويم بالورقة والقلم، إستراتيجية الملاحظة، مراجعة الذات في مقرر القياس والتقويم التربوي ببرنامج اللغة الإنجليزية في كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٢. قياس الجانب المعرفي باختبار تحصيلي من إعداد الباحثة.

٣. قياس الجانب المهاري باستخدام سلم تقدير مهارات التقويم البديل من إعداد الباحثة.

٤. قياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً باستخدام مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً من إعداد الباحثة.

٥. قياس مستوى التفكير التأملي باستخدام مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي.

٦. طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ.

مصطلحات البحث

التقـويم البـديل alternative assessment ويقـصد بـه أداء الطلبـة مهـام مفيـدة ذات معنى ودلالة، بحيث تكون هذه المهام التقويمية مماثلة لنشاطات التعلم، وليست مجرد اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عليا، وتُخبر الطلبة بقيمة الأعمال الجيدة، عبر تحديد المحكات التي يستند إليها في الحكم على مستوى جودة هذه الأعمال (علام، ٢٠٠٩م).

ويذكر بلم (Palm, 2008) أن التقويم البديل يركز بدرجة رئيسة على الملاحظة، فيعرفه بأنه "تقييم على أساس الملاحظة، والحكم على الأدلة التي يقدمها المتعلم، فهو يتطلب نوعاً من النشاط العملي".

أسـاليب التقـويم البـديل Techniques alternative assessment هـي الأسـاليب المعتمـدة فـي دليـل إسـتراتيجيات التقـويم وأدواتـه (الفريـق الـوطني للتقـويم، ٢٠٠٤م)، والمتمثلة بالتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم، والملاحظة، ومراجعة الذات.

الـــتعلم المـــنظم ذاتيّـــاً self-regulated learning يعرفـــه زيمرمـــان (Zimmeman,1998,p.37) بأنه العمليات التي بواسطتها يستطيع التلميذ القيام بتنظيم تصرفاته وانفعالاته وأفكاره ذاتياً، بهدف إحراز الأهداف الأكاديمية.

ويعرّف بأنه عملية بنائية نشطة يكون فيها المتعلم مشاركاً في عملية تعلمه من الناحية المعرفية، وما وراء المعرفية، ومن ناحية الدافعية للتعلم (كامل، ٢٠٠٤م).

ويعرّف إجرائياً بقدرة المتعلم على تنظيم أفكاره وتصرفاته وانفعالاته ذاتيّاً بحيث يصبح مشاركاً في عملية التعلم، بهدف تحقيق الأهداف عبر أربع مهارات (التفكير والتخطيط، والأداء، والضبط والتنظيم، والتقييم الذاتي).

التفكيـر التـأملي reflective thinking يعرفـه بركـات (٢٠٠٥م) بأنـه القـدرة علـى التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن؛ للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين؛ لتحقيق الأهداف المتوقعة منه.

ويعرف إجرائيّاً بالدرجـة التي تحـصل عليها الطالبـة في اختبار التفكير التأملي على مقياس أزنك وولسون للتفكير التأملي.

إجراءات البحث

منهج البحث

اعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي، باستخدام أحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي One group pre- Test, Post Test Design – (العساف،٢٠٠٠م، ص٣١٦)، حيث يختبر المتعلم اختباراً قبليّاً؛ لتحديد مستواه قبل تطبيق التجربة، ثم تطبق التجربة، وبعد الانتهاء من التجربة يختبر المتعلم الاختبار البعدي؛ لتوضيح مدى الفرق بين درجتي الاختبارين القبلي والبعدي. وتضم متغيرات البحث المتغير المستقل المتمثل بأساليب التقويم البديل. والمتغيرات التابعة التي تضم تنمية الجانب المعرفي (المتمثل بالتحصيل)، وتنمية الجانب المهاري (المتمثل بمهارات التقويم)، ومهارات التعلم المنظم ذاتيّاً، والتفكير التأملي.

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات المستوى السابع بقسم اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض للعام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ. كما تألفت عينته من (٦٧) طالبة اخترن بطريقة قصدية من مجموع الدارسات في برنامج اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام الجامعي نفسه، لانخفاض مستوى الطالبات في هذا المقرر وذلك من خلال خبرة الباحثة في تدريس المقرر لعدة فصول دراسية لاحظت شكوى الطالبات من كثافة المقرر وصعوبته.

اختيار أساليب التقويم البديل

استعرضت الباحثة البحوث والدراسات؛ للتعرف على أساليب التقويم البديل المناسب استخدامها في تدريس مقرر التقويم التربوي لطالبات اللغة الإنجليزية بالمستوى السابع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ومنها دراسة (البشير وبرهم، ٢٠١٢م)، و(أبو شعيرة وآخرين، ٢٠١٠م)، و(البلاونة، ٢٠١٠م)، و(الطراونة، ٢٠١١م)، و(عبد الكريم، ٢٠٠٠م)، و(العبسي، ٢٠١٠م)، و(علام، ٢٠٠٩م)، و(علام، ٢٠١١م)، و(لطف الله، ٢٠٠٦م)، و(المزروع، ٢٠٠٩م) و (Mueller, 2012), (Palm, 2008), (Lombardi, 2008). وفيما يلي عرض الأساليب التي استخدمت في تدريس المقرر:

١- التقويم المعتمد على الأداء: ويضم توضيح المتعلم تعلمه عبر توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، يظهر عبرها مدى إتقانه ما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها (العبسي، ٢٠١٠م).

يتطلب التقويم المعتمد على الأداء إظهار المتعلم بوضوح، وبرهنته، وتقديمه أمثلة أو تجارب أو نتاجات تعليمية تكون دليلاً على تحقيقه مستوى تربويّاً. ويمكن أن يتسع التقويم المعتمد على الأداء بحيث يتضمن: المحادثات الشفوية، والتعبير التحريري، وإجراء التجارب، وتصميم البحوث، وتصميم دراسات ميدانية (علام، ٢٠٠٩م). ومن المهارات التي استخدمت في تدريس المقرر مهارة التقديم: ويضم عرضاً مخططاً له ومنظماً يقوم به المتعلم، لإظهار مدى امتلاكه مهارات محددة (العبسي،٢٠١٠م). وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بشرح موضوعات معينة في مقرر القياس والتقويم التربوي مدعوماً بالصور، والرسومات، والعروض التقديمية.

مهارة العرض التوضيحي: ويضم عرضاً شفويّاً أو عمليّاً يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين؛ لتوضيح مفهوم أو فكرة، لإظهار مدى قدرته على إعادة عرض المفهوم بطريقة واضحة ولغة صحيحة (العبسي،٢٠١٠م). وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بعرض شفوي لمجموعة من المصطلحات، حيث تعرفها الطالبة وتشرحها أمام

زميلاتها بطريقتها الخاصة، وبلغة واضحة مدعومة بالأمثلة، ومربوطةً بالواقع. واختيرت هذه الإستراتيجية؛ لمناسبتها مقرر القياس والتقويم التربوي، ولكثرة المصطلحات وتداخلها لدى الطالبات.

مهارة الأداء العملي: وهي مجموعة من الإجراءات التي تتخذ؛ لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات عبر أداء المتعلم مهمات محددة ينفذها تنفيذاً عمليّاً (العبسي،٢٠١٠م). وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بتصميم اختبار إلكتروني باستخدام برنامج quiz creator.

ويتميز التقويم المعتمد على الأداء بأن عملية التقويم تتم كما تكون في واقع الحياة، حيث تقوّم المهارات المعرفية والأدائية في واقع أداء الطالبة، كما أن عملية التقويم تركز على تقويم العمليات والنواتج، كذلك اشتراك المتعلم والمعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستويات الأداء على هذه المعايير، كما أن إعطاء المتعلم فرصة لتعديل الإجراءات ومهام التقويم بناءً على التغذية الراجعة، وإعطائه مجالاً للدفاع عن أدائه بالحجج والبراهين من شأنه أن يصل بالمتعلم إلى مستوى عالٍ من الجودة.

٢- التقويم بالورقة والقلم: هي طريقة منظمة؛ لتحديد مستوى تحصيل المتعلمين معلومات ومهارات في مادة دراسية تعلمت مسبقاً، وذلك عبر إجابتهم عن مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية (وزارة التربية والتعليم، الأردن، ٢٠٠٤م). وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بتصميم اختبار عبر تحديد السمات الأساسية للاختبار، وإعداد مخطط التمثيل النسبي للأهداف.

٣- الملاحظة: هي عملية يوجه فيها المعلم حواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وتقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره (وزارة التربية والتعليم، الأردن، ٢٠٠٤م). وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بتصميم أدوات مختلفة للملاحظة، وتطبيقها على عملية جمع المعلومات.

٤- مراجعة الذات: وتعني تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم يضم تقويم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً. وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بإعداد ملف التعلم الذي يعرّف بأنه: "ملف يتضمن نماذج من أعمال الطلبة واهتماماتهم التي يتم انتقاؤها بعناية؛ لتظهر مدى تقدم المتعلم عبر الوقت"(وزارة التربية والتعليم، الأردن، ٢٠٠٤م).

أدوات البحث

١- الاختبار التحصيلي

يهدف الاختبار إلى قياس مدى فهم الطالبات المفاهيم المضمنة في محتوى مقرر القياس والتقويم التربوي؛ لمعرفة فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في التحصيل، وذلك حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي ويشمل المستويات التالية: مستوى التذكر، مستوى الفهم، مستوى التطبيق، مستوى التحليل، مستوى التركيب، مستوى التقويم.

إعداد جدول مواصفات الاختبار: جدول المواصفات هو جدول ذو بعدين يحددان توزيع مفردات الاختبار بالنسبة لأهدافه ولعناصر المقرر الذي وضع له الاختبار (أبو علام، ١٩٨٧). فهو مخطط تفصيلي يتضمن العناوين الرئيسة لمحتوى المادة الدراسية، ونسبة التركيز، وعدد الأسئلة المخصصة لكل جزء منها (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢). ويعرفه كاظم (٢٠٠١) بأنه: عملية تحديد موضوعات محتوى المادة الدراسية وأوزانها، وتحديد الأهداف التعليمية وأوزانها. وتم إعداد جدول المواصفات من خلال أولاً: تحديد الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المقرر (بُعد المحتوى)، ثانياً: تحديد الوزن النسبي لأهداف المقرر (بُعد الأهداف)، ومن ثم تحديد الأوزان النسبية للاختبار. بعد ذلك تم كتابة مفردات الاختبار وإعداد الاختبار التحصيلي. وقد اختيرت مفرداته من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة وذلك لما يمتاز به هذا النمط عن غيره من أنماط الاختبار من حيث:

أ. قدرته على قياس أهداف عقلية عليا مثل التحليل والتركيب والتقويم التي يصعب على الاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها.

ب. تعويد المتعلم الحكم الصائب والموازنة وتمييز أفضل الأشياء.

ج. أقل أنواع الاختبارات تأثراً بعامل التخمين (كاظم، ٢٠٠١).

وقد صيغت فقرات الاختبار في ضوء الأهداف التفصيلية للمقرر، وتكونت أسئلة الاختبار من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وضع لكل فقرة أربعة بدائل يشار إليها بالرموز (أ، ب، ج، د) وتم صياغة مفردات الاختبار بحيث تتكون كل فقرة من جزأين: مقدمة السؤال: وروعي أن تكون صياغتها واضحة ودقيقة دون اللجوء إلى العبارات الغامضة حتى لا يحدث لبس في فهم المطلوب. الاستجابات: وقد تمت صياغتها وفقاً لما يلي:

أ. أن تصاغ بلغة واضحة بحيث لا تحتاج إلى أكثر من تفسير واحد.

ب. أن يكون في السؤال إجابة واحدة فقط صحيحة.

ج. أن تكون جميع البدائل متشابهه في الطول، بحيث لا يكون أحد البدائل أطول أو أقصر من البدائل الأخرى.

د. أن تكون جميع البدائل متشابهة في البناء النحوي لئلا تعطي إيحاء بالإجابة الصحيحة (علام، ٢٠٠٧).

بعد ذلك تم إعداد تعليمات الاختبار بلغة واضحة سهلة مناسبة للمتعلمات، وذلك بمراعاة ما ذكر كاظم (٢٠٠١) كما يلي:

أ. وضوح التعليمات.

ب. كتابة التعليمات في مقدمة الاختبار.

ج. كتابة التعليمات بجمل قصيرة ومحددة في الصفحة الأولى من الأسئلة.

طريقة تصحيح الاختبار: تم تحديد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وصفر للإجابة الخاطئة. حيث تشير الدرجة العالية للاختبار إلى ارتفاع فهم الطالبات المفاهيم المضمنة في محتوى مقرر القياس والتقويم التربوي، أما الدرجة

المنخفضة فتشير إلى انخفاضها، وأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة في الاختبار هي (٣٠) درجة، أما (الصفر) فهي أقل درجة يمكن أن تحصل عليها.

وقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٤٠طالبة) يدرسن في المستوى السابع بجامعة الإمام، واتبعت الخطوات الآتية؛ لتقنين الاختبار التحصيلي:

أولاً: معاملات السهولة والصعوبة: حسب معامل السهولة لكل سؤال من نوع الاختيار من متعدد عن طريق حساب معاملات السهولة المصححة على إثر تخمين جواب كل سؤال من أسئلة الاختبار. وبعد إتمام المعالجة الإحصائية وجدت الباحثة أن معامل سهولة الاختبار كله = ٠,٣٨ (علام، ٢٠١١م).

ثانيًا: معاملات التمييز: يستخرج معامل تمييز السؤال باتباع الخطوات الآتية:

- ترتيب درجات الطلاب الكلية ترتيباً تنازلياً.

- تحديد الفئة العليا (٢٧%)، وهم الحاصلون على أعلى الدرجات، والفئة الدنيا (٢٧%) وهم الحاصلون على أدنى الدرجات.

معامل التمييز= (نسبة الإجابات الصحيحة في الفئة العليا– نسبة الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا) = (عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا) ÷ عدد الطلبة في إحدى الفئتين. يمثله هنا العدد = ١١؛ لأن عدد الطالبات في العينة الاستطلاعية =٤٠، ويقبل معامل التمييز إذا امتد من (0.20) إلى(1.00) (Wiersma,1990).

والجدول رقم (١) يوضح معاملات تمييز ومعاملات سهولة أسئلة الاختبار التحصيلي المصححة من أثر التخمين.

جدول (١) معاملات تمييز ومعاملات سهولة

أسئلة الاختبار التحصيلي المصححة من أثر التخمين

رقم السؤال	عدد الإجابات الصواب	معامل السهولة المصحح من أثر التخمين	معامل التمييز	رقم السؤال	عدد الإجابات الصواب	معامل السهولة المصحح من أثر التخمين	معامل التمييز
١	٢٣	٠,٣٠	٠,٢٧	١٦	١٣	٠,١٠	٠,٢٧
٢	١٥	٠,١٧	٠,٧٣	١٧	١٤	٠,١٣	٠,٥٥
٣	١٨	٠,٢٧	٠,٣٦	١٨	١٤	٠,١٣	٠,٥٥
٤	١٣	٠,١٠	٠,٦٤	١٩	١٣	٠,١٠	٠,٧٣
٥	١٣	٠,١٠	٠,٢٧	٢٠	١٤	٠,١٣	٠,٦٤
٦	١٨	٠,٢٧	٠,٤٥	٢١	١٤	٠,١٣	٠,٦٤
٧	١١	٠,٠٣	٠,٥٥	٢٢	١٤	٠,١٣	٠,٦٤
٨	١١	٠,٠٣	٠,٢٧	٢٣	١٤	٠,١٣	٠,٣٦
٩	١٤	٠,١٣	٠,٤٥	٢٤	١٩	٠,٣٠	٠,٧٣
١٠	٢٠	٠,٣٣	٠,٢٧	٢٥	١٤	٠,١٣	٠,٧٣
١١	١٣	٠,١٠	٠,٧٣	٢٦	١٤	٠,١٣	٠,٥٥
١٢	١٤	٠,١٣	٠,٦٤	٢٧	٢١	٠,٣٧	٠,٦٤
١٣	١٤	٠,١٣	٠,٧٣	٢٨	١٤	٠,١٣	٠,٦٤
١٤	١٤	٠,١٣	٠,٥٥	٢٩	١٤	٠,١٣	٠,٦٤
١٥	١٤	٠,١٣	٠,٢٧	٣٠	٢١	٠,٣٧	٠,٧٣
معامل سهولة الاختبار ككل = ٠,٣٨							

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن معاملات سهولة أسئلة الاختبار التحصيلي المصححة على إثر التخمين مقبولة، وأن جميعها ليست شديدة السهولة، أو شديدة الصعوبة.
- إن معامل سهولة الاختبار كله يساوى (٠,٣٨)، وهو معامل سهولة مقبول، مما يدل على أن الاختبار كله مقبول من حيث سهولته الكلية.
- إن معاملات تمييز أسئلة الاختبار التحصيلي مقبولة، وأن جميعها تمتد من (٠,٢٠) إلى (١)، وهو المدى المقبول لمعامل التمييز.

ثالثًا: ثبات الاختبار التحصيلي: حسب ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتين هما:

(١) طريقة كودر–ريتشاردسون ٢٠ Kuder-Richardson 20 (KR20): يحسب عبر هذه الطريقة معامل الثبات الكلي لأداة القياس، وتفترض هذه الطريقة تساوي مفردات الاختبار أو المقياس من حيث طريقة الاستجابة وطريقة تقدير الدرجات، وتُستخدم عندما تكون درجات مفردات أو أسئلة أداة القياس (صفراً) أو (١)، ويحسب معامل الثبات بهذه الطريقة باستخدام المعادلة الآتية:

$$ر١١ = \frac{ن}{ن-١}\left[\frac{ع^{٢}_{ك} - مج\, ع^{٢}_{ف}}{ع^{٢}_{ك}}\right]$$

ر١١ = معامل ثبات الاختبار.

ن = عدد أسئلة الاختبار.

ع٢ك = تباين الدرجات الكلية للاختبار.

مج ع٢ف = مجموع تباينات أسئلة الاختبار (حسن، ٢٠١١م).

وقد وُجِد أن ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة كودر–ريتشاردسون٢٠ يساوي (٠,٨٧٤)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على الثبات الكلي للاختبار.

(٢) طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون Spearman-Brown: تتمثل هذه الطريقة بتطبيق الاختبار أو المقياس مرة واحدة، ثم تجزئته إلى نصفين متكافئين، ويحسب معامل الارتباط بين درجات هذين النصفين، ثم يتنبأ بعد ذلك بمعامل ثبات الاختبار إذا عُرف معامل ثبات نصفه أو أي جزء منه بشرط أن تكون الأجزاء متكافئة. وتوجد عدة معادلات لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، ومن أشهرها معادلة سبيرمان/براون، وجوتمان. كما توجد عدة طرق لتقسيم أداة القياس إلى نصفين متكافئين، ومن أشهرها تكون النصف الأول من الأسئلة الفردية والنصف الثاني من الأسئلة الزوجية. وتكون معادلة سبيرمان/براون لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية في الصورة الآتية:

$$ر_{11} = \frac{2 ر}{1 + ر}$$

ر١١ = معامل ثبات الاختبار.

ر = معامل الارتباط بين درجات النصفين الفردي والزوجي (حسن، ٢٠١١م).

وقد وُجِد أن ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون يساوي (٠,٨٤٦)، وهو معامل ثبات مرتفع أيضًا؛ مما يدل على الثبات الكلي للاختبار.

رابعًا: صدق الاختبار التحصيلي: حسب صدق الأسئلة والصدق الكلي للاختبار التحصيلي كما يلي:

- صدق المحكمين: صممت صورة الاختبار المبدئية وتضمنت (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكان عدد بدائل الإجابة أربعة بدائل، وتم عرض صورة الاختبار المبدئية على عدد الأساتذة المتخصصين في هذا المجال للتأكد من صدق الاختبار وملاءمته حسب ما ورد في عبيدات وآخرون (٢٠٠٢) كما يلي:

١. وضوح تعليمات الاختبار.
٢. ارتباط الأسئلة والعبارات بهدف الاختبار.
٣. سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة والعبارات.

وأجمع المحكمون على مناسبة معظم عبارات الاختبار ووضوحها، وتم تعديل بعض العبارات في الاختبار بناءً على آراء المحكمين.

- صدق الأسئلة: وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية لكل سؤال وبين الدرجة الكلية للاختبار (عند حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للاختبار)، فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٣٠ – ٠,٧٨، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥، مما يدل على صدق أسئلة الاختبار.
- حساب الصدق الذاتي: وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الناتج عن طريقة كودر ريتشاردسون٢٠؛ فوُجد أنه يساوي (٠,٩٣٤).

وتأكدت الباحثة بعد رجوعها إلى الإجراءات السابقة من ثبات الاختبار التحصيلي وصدقه وصلاحيته لقياس التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

٢- سلم تقدير مهارات التقويم البديل

يهدف سلم تقدير مهارات التقويم البديل إلى تقييم أداء الطالبات في مهارات التقويم البديل، حيث يتضمن هذا السلم تقدير ست مهارات هي: مهارة التقديم، ومهارة العرض التوضيحي، ومهارة الأداء العملي، ومهارة تصميم الاختبارات التحصيلية، ومهارة الملاحظة، ومهارة مراجعة الذات.

تحديد محتوى سلم التقدير: تم الاعتماد في تحديد محتوى سلم التقدير على قائمة مهارات التقويم البديل (مهارة التقديم، ومهارة العرض التوضيحي، ومهارة الأداء العملي، ومهارة تصميم الاختبارات التحصيلية، ومهارة الملاحظة، ومهارة مراجعة الذات)، وذلك بعد الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التقويم البديل (البشير وبرهم، ٢٠١٢م)، و(أبو شعيرة وآخرين، ٢٠١٠م)، و(البلاونة، ٢٠١٠م)، و(الطراونة، ٢٠١١م)، و(عبد الكريم، ٢٠٠٠م)، و(العبسي، ٢٠١٠م)، و(علام، ٢٠٠٩م)، و(علام، ٢٠١١م)، و(لطف الله، ٢٠٠٦م)، و(المزروع، ٢٠٠٩م) (Mueller, 2012), (Palm, 2008), (Lombardi, 2008).

صياغة مفردات سلم التقدير: خطوات صياغة مفردات سلم التقدير هي كما ورد في (عرفان، ٢٠٠٨)

أولاً: تحديد مؤشرات الأداء الأمثل لهذه المهارة.

ثانياً: ترتيب المؤشرات حسب أهميتها بناء على آراء المحكمين بحيث يصنف الأداء إلى ستة مستويات:

ممتاز: يتصف فيه الأداء بجميع المؤشرات الخمسة المطلوبة، وهنا تحصل المهارة على خمس درجات بمعدل درجة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الخمسة.

جيد جداً: يتصف الأداء بأي من الأربع صفات من مواصفات الأداء وتحصل المهارة على أربع درجات.

جيد: يتصف الأداء بأي ثلاثه من مؤشرات الأداء المطلوبة، وتحصل المهارة على ثلاث درجات بمعدل درجة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الخمسة.

مقبول: يتصف الأداء بأي اثنين من مؤشرات الأداء المطلوبة، وتحصل المهارة على درجتين بمعدل درجة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الخمسة.

ضعيف: يتصف فيه الأداء بمؤشر واحدة فقط من مؤشرات الأداء المطلوبة، وتحصل المهارة على درجة واحدة بمعدل درجة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الخمسة.

ويتكون المقياس من ست مهارات أساسية هي:

١. مهارات التقديم: وتتكون من عشر مهارات فرعية.
٢. مهارات العرض التوضيحي: وتتكون من خمس مهارات فرعية.
٣. مهارات الأداء العملي: وتتكون من عشر مهارات فرعية.
٤. مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية: وتتكون من حمس مهارات فرعية.
٥. مهارات الملاحظة: وتتكون من خمس مهارات فرعية.
٦. مهارات مراجعة الذات: وتتكون من عشر مهارات فرعية، بحيث تحسب خمس درجات لكل مهارة أساسية توزّع بالتساوي على المهارات الفرعية المكونة لكل مهارة رئيسة.

صدق وثبات سلم التقدير: قامت الباحثة بعرض سلم التقدير في صورته الأولية على عدد من المحكمين في التربية للتأكد من مدى ملاءمة عبارات السلم لقياس مهارات التقويم البديل، ومدى وضوح العبارات وسلامتها وصياغتها. كما طبق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من أربعين طالبة يدرسن في المستوى السابع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم حساب الصدق والثبات على النحو التالي:

أولا: حسب صدق عبارات السلم عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة تقدير كل مهارة وبين الدرجة الكلية للسلم في حال حذف درجة تقدير المهارة من

الدرجة الكلية للسلم باعتبار أن بقية تقديرات مهارات السلم محك لتقدير المهارة، فكانت النتائج على النحو الآتي:

- إن معامل ألفا كرونباخ لكل مهارة فرعية في حالة غياب المهارة الفرعية أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ العام للمهارة الأساسية التي تنتمي إليها في حالة وجودها، أي: أن تدخل المهارات الفرعية لكل مهارة رئيسة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها.
- إن معاملات الارتباط بين درجات المهارة الفرعية وبين الدرجات الكلية للسلم الذي تنتمي إليه المهارة الفرعية تراوحت، بين ٠,٣٢٠ – ٠,٧٧٨، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع المهارات الفرعية لسلم تقدير مهارات التقويم.
- إن معاملات الارتباط بين درجات المهارة الفرعية وبين الدرجات الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها المهارة الفرعية (في حالة حذف درجة المهارة الفرعية من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها المهارة الفرعية) تراوحت، بين ٠,٣٠٠ – ٠,٦٧٥، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥، مما يدل على صدق جميع المهارات الفرعية لسلم تقدير مهارات التقويم.

ثانياً: حسب ثبات تقديرات سلم مهارات التقويم البديل عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha-cronbach، وفي كل مرة تحذف فيها درجات أحد التقديرات من الدرجة الكلية للسلم، وأسفرت تلك الخطوة عن كون جميع التقديرات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا كرونباخ لكل تقدير أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ العام للسلم.

كما حسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون Spearman-Brown لتقديرات مهارات السلم (بعدد تقديرات مهارات السلم)، وفي كل مرة تحذف فيها درجات أحد التقديرات من الدرجة الكلية للسلم، وأسفرت تلك الخطوة عن كون

جميع التقديرات ثابتة، حيث وُجد أن معامل سبيرمان لكل تقدير أقل من أو يساوي معامل سبيرمان العام للسلم.

وكذلك حسب الثبات الكلي للسلم بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون Spearman-Brown، فوُجد أن معاملات الثبات الكلي للسلم بالطريقتين مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلي للسلم. والجدول رقم (٢) يوضح معاملات صدق وثبات سلم تقدير مهارات التقويم:

جدول (٢) معاملات ثبات وصدق المهارات الرئيسية والثبات الكلي لسلم تقدير مهارات التقويم البديل (ن = ٤٠)

م	المهارات الرئيسية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات التقويم	معامل الثبات	
			معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان– براون
١	مهارات التقديم	٠,٩٤ **	٠,٨٠٠	٠,٧٤٨
٢	مهارات العرض التوضيحي	٠,٧٥ **	٠,٦٧٢	٠,٦٣٢
٣	مهارات الأداء العملي	٠,٩٢ **	٠,٧٨٦	٠,٨٣٩
٤	مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية	٠,٨٣ **	٠,٦٨٤	٠,٦١٢
٥	مهارات الملاحظة	٠,٧٤ **	٠,٦٦٩	٠,٦٢٦
٦	مهارات مراجعة الذات	٠,٩٢ **	٠,٧٨٦	٠,٨٣٩
	سلم تقدير مهارات التقويم البديل ككل	–	٠,٩٣١	٠,٩٣٧

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن معاملات الارتباط بين درجات المهارات الرئيسة وبين الدرجات الكلية لسلم تقدير مهارات التقويم، جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ مما يدل على صدق جميع المهارات الرئيسة لسلم تقدير مهارات التقويم.

- إن معـاملات الثبـات بطريقتـي معامـل ألفـا كرونبـاخ، وطريقـة التجزئـة النـصفية لـسبيرمان– بـراون مرتفعـة، ممـا يـدل علـى الثبـات الكلـي لـسلم تقـدير مهـارات التقويم البديل وثبات مهاراته الرئيسـة.

طريقـة تقييـم سـلم التقـدير: تـم وصف الأداء المراد تقييمه في مـستويات متتابعـة، بحيـث تحتـوي بطاقـة سـلم التقـدير علـى العنـاوين الأساسـية للمهـارة المـراد قياسـها، وتحتوي البطاقة على سـتة مستويات كـل مستوى تـم توصيف الأداء فيـه بشـكل دقيـق مـن خـلال خمـس صفات، وتعـد هـذه المـستويات متدرجـة فكلمـا قلَّـت مواصفات الأداء الجيد قلت الدرجة حيث تبدأ الدرجة من خمس درجات إلى صفر.

٣– مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

يهـدف هـذا المقيـاس إلـى تقـدير مهـارات الـتعلم المـنظم ذاتيّـاً لـدى الطالبـات قبـل استخدام أساليب التقويم البديل ويحتوي المقياس على تعليمات للمقياس تليه عبارات المقياس، حيث يتضمن المقياس (٤٣) عبارة.

تحديـد أبعـاد المقيـاس: تـم الاسـتعانة بـبعض الدراسـات الـسابقة لتحديـد أبعـاد المقيـاس ومحتـواه وهـي: (الجـراح، ٢٠١٠م، رشـوان، ٢٠٠٦، الـسليم، ٢٠٠٩، عبـد الحميـد، ٢٠١١، فرغـل ومنـال، ٢٠٠٦، كامـل، ٢٠٠٤، ;Shannon, 2008; Zimmerman, 2002 ;Zimmerman, 1998).

وأسفر عن ذلك تحديد المقياس بالأبعاد التالية:

البُعد الأول: التفكير والتخطيط: ويتكون هذا البُعد من (٩) عبارات.

البُعد الثاني: الأداء: ويتكون هذا البُعد من (١١) عبارة.

البُعد الثالث: الضبط والتنظيم: ويتكون هذا البُعد من (١٢) عبارة.

البُعد الرابع: التقييم الذاتي: ويتكون هذا البُعد من (١١) عبارة.

صياغة عبارات المقياس: تم صياغة عبارات المقياس مع مراعاة:

١. استخدام عبارات واضحة وقصيرة وخالية من الغموض.

٢. وضع تعليمات توضح كيفية الإجابة على المقياس.

٣. عرض الصورة الأولية من المقياس على المحكمين.

ووضعت الاستجابة على عبارات المقياس تدرجاً خماسياً وفقاً لطريقة ليكرت.

صياغة تعليمات المقياس: تمت صياغة تعليمات المقياس بحيث تضمنت تعريفاً بالمقياس وتوضيح الهدف منه، كما زود المقياس بمثال توضيحي يوضح طريقة الإجابة على عبارات المقياس، وقد تم التنبيه إلى ضرورة تحري الصدق عند الإجابة.

وقد طبق المقياس على عينة استطلاعية، وحسب ثبات هذا المقياس وصدقه على النحو الآتي:

أولاً: ثبات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

(١) حسب ثبات عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد فرعي على حدة (بعدد عبارات كل بُعد فرعي)، وفي كل مرة تحذف فيها درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، وأسفرت تلك الخطوة عن كون جميع العبارات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي: أن تدخل عبارات كل بُعد فرعي لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الفرعي الذي تنتمي إليه.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة وبين الدرجات الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة؛ فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا بالطريقتين السابقتين.

(٢) حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً على النحو الآتي:

حسب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً بطريقتين هما: الأولى عن طريق معامل ألفا كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان– براون Spearman-Brown؛ فوُجد أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلي للمقياس، وثبات أبعاده الفرعية، كما بالجدول رقم (٣) الآتي:

جدول (٣) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا (ن = ٦٧)

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان– براون
١	التفكير والتخطيط	٩	٠,٧٠٦	٠,٨٤٢
٢	الأداء	١١	٠,٧٣٢	٠,٧٦٩
٣	الضبط والتنظيم	١٢	٠,٨٤٤	٠,٨٩٢
٤	التقييم الذاتي	١١	٠,٦٩٥	٠,٧٦١
	المقياس ككل	٤٣	٠,٨٩٠	٠,٨٨٣

ثانيًا: صدق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

صدق المحكمين: صممت صورة المقياس المبدئية وتضمنت (٥٠) وتم عرض صورة المقياس المبدئية على عدد من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في التربية للتأكد من صدق المقياس وذلك عن طريق رصد بنود تقيس مدى انتماء العبارات لأبعاد المقياس، وفي ضوء مرئيات المحكمين تم تعديل عبارات المقياس بحيث أصبح عدد عباراته (٤٣).

صدق العبارات: حسب صدق عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي

تنتمي إليه تلك العبارة باعتبار أن بقية عبارات البُعد الفرعي محك للعبارة. والجدول رقم (٤) يوضح معاملات صدق عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا:

جدول (٤) معاملات ثبات وصدق عبارات

مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا (ن = ٦٧)

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
التفكير والتخطيط معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٠٦	١	٠,٦٨٢	٠,٥٣٠**	*٠,٣٧٢	الضبط والتنظيم معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٨٤٤	٢١	٠,٨٣٨	٠,٥٤٠**	**٠,٤٢٤
	٢	٠,٦٨٤	٠,٥٢٢**	*٠,٣٦٢		٢٢	٠,٨٣٥	٠,٥٦٩**	**٠,٤٦٩
	٣	٠,٦٧١	٠,٥٨٢**	**٠,٤٢٩		٢٣	٠,٨٣٠	٠,٦٢٥**	**٠,٥٣١
	٤	٠,٦٩٦	٠,٤٨٤**	*٠,٣٠٠		٢٤	٠,٨١٦	٠,٧٧**٧	**٠,٧١٣
	٥	٠,٦٥٠	٠,٦٧٢**	**٠,٥٣١		٢٥	٠,٨٢٤	٠,٦٩٢**	**٠,٦١١
	٦	٠,٦٩٣	٠,٤٩٧**	*٠,٣١٥		٢٦	٠,٨٣٦	٠,٥٦٠**	**٠,٤٥٣
	٧	٠,٦٧٣	٠,٥٨١**	**٠,٤١٧		٢٧	٠,٨٢٥	٠,٦٧٧**	**٠,٥٩٢
	٨	٠,٦٩٧	٠,٤٨٠**	**٠,٣٠١		٢٨	٠,٨٤١	٠,٤٩٩**	*٠,٣٨٥
	٩	٠,٦٧٧	٠,٥٧١**	*٠,٣٩٩		٢٩	٠,٨٣٤	٠,٥٧٧**	**٠,٤٧٣
الأداء معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٣٢	١٠	٠,٧١٧	٠,٤٩٥**	*٠,٣٤٤		٣٠	٠,٨٤٤	٠,٣٤٩*	*٠,٣١٢
	١١	٠,٦٧٠	٠,٧٥٤**	**٠,٦٦١		٣١	٠,٨٢١	٠,٧٢٥**	**٠,٦٤٩
	١٢	٠,٧٠٨	٠,٥٤٩**	**٠,٤٠٩		٣٢	٠,٨٢٥	٠,٦٨٣**	**٠,٥٩٩
	١٣	٠,٦٩٣	٠,٦٣٦**	**٠,٥١٦	التقييم الذاتي	٣٣	٠,٦٥٣	*٠,٦١١*	**٠,٤٧٧
	١٤	٠,٧٣٢	٠,٣٤٨*	*٠,٣٠٦		٣٤	٠,٦٥٨	٠,٥٨٢**	**٠,٤٥٠

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
	١٥	٠,٧٣٢	٠,٣٨٣*	*٠,٣٢٢	معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٦٩٥	٣٥	٠,٦٧٩	٠,٤٧٤**	*٠,٣١٣
	١٦	٠,٧٠٥	٠,٥٦٩**	**٠,٤٢٨		٣٦	٠,٦٦٨	٠,٥٣٠**	*٠,٣٨٢
	١٧	٠,٧٣٢	٠,٣٠٦*	*٠,٣١٢		٣٧	٠,٦٨٩	٠,٤٠٣**	*٠,٣٠٤
	١٨	٠,٦٩٠	٠,٦٥١**	**٠,٥٢٥		٣٨	٠,٦٩٥	٠,٣٠٢**	*٠,٣٠٦
	١٩	٠,٧٢١	٠,٤٥٨**	*٠,٣١٥		٣٩	٠,٦٤٠	٠,٦٦٩**	**٠,٥٤٥
	٢٠	٠,٧٠٠	٠,٥٩٤**	**٠,٤٦٤		٤٠	٠,٦٨١	٠,٤٦٧**	*٠,٣٠٤
						٤١	٠,٦٦١	٠,٥٧١**	**٠,٤٢٥
						٤٢	٠,٦٨٧	٠,٤٤٩**	*٠,٣٢٧
						٤٣	٠,٦٧٨	٠,٤٨٦**	*٠,٣٢٣

(١) معامل الارتباط بالبُعد في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد فرعي في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجود جميع العبارات، أي: أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الفرعي الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل.
- إن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات وبين الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة

الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

- إن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات وبين الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

٤- مقياس التفكير التأملي

يهدف هذا المقياس إلى تقدير مستوى التفكير التأملي قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد استخدمت الباحثة مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي الذي يتكون من (٣٠) سؤالاً، ويجاب عن كل سؤال بإحدى الاستجاتين الآتيتين: (نعم) أو (لا)، و(٢٠) من هذه الأسئلة تمثل اتجاها إيجابيّاً للتفكير التأملي، وتمنح الاستجابة بـ (نعم) درجة واحدة، وتمنح الاستجابة بـ (لا) درجة صفر، وتمثل (١٠) من هذه الأسئلة اتجاهاً سلبيّاً للتفكير التأملي، وتمنح الاستجابة بـ (لا) درجة واحدة في حين تمنح الاستجابة بـ (نعم) درجة صفر. وبهذا يكون مجموع درجات المقياس (صفر-٣٠) درجة.

وقد طبق المقياس على العينة الاستطلاعية، وحسب ثباته وصدقه كما يلي:

أولاً: حساب ثبات مقياس التفكير التأملي:

- ثبات أسئلة المقياس: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية لكل سؤال وبين الدرجة الكلية للمقياس؛ فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٣٣ – ٠,٨٤، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات أسئلة المقياس.

أمّا الثبات الكلي لمقياس التفكير التأملي فقد حسب بطريقتين هما:

- طريقة كودر–ريتشاردسون ٢٠: حيث وُجِد أن ثبات مقياس التفكير التأملي باستخدام هذه الطريقة يساوي (٠,٨٩٠)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على الثبات الكلي للمقياس.
- طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون: وقد وُجِد أن ثبات مقياس التفكير التأملي باستخدام هذه الطريقة يساوي (٠,٨٦٢)، وهو معامل ثبات مرتفع أيضًا؛ مما يدل على الثبات الكلي للمقياس.

ثانياً: حساب صدق أسئلة المقياس والصدق الكلي لمقياس التفكير التأملي كما يلي:

- صدق أسئلة المقياس: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية لكل سؤال وبين الدرجة الكلية للمقياس (عند حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للمقياس)؛ فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٣١ – ٠,٨١، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥، مما يدل على صدق أسئلة المقياس.
- حساب الصدق الذاتي: وذلك عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الناتج عن طريقة كودر ريتشاردسون٢٠؛ فوُجد أنه يساوي (٠,٩٤٣).

وتأكدت الباحثة بعد رجوعها إلى الإجراءات السابقة من ثبات مقياس التفكير التأملي وصدقه وصلاحيته لقياس التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

بعد ذلك طبقت أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، وسلم تقدير مهارات التقويم البديل، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً، ومقياس التفكير التأملي) قبليّاً في بداية الفصل الدراسي الأول، ثم استخدمت الباحثة أساليب التقويم البديل التي اختيرت عبر مقرر القياس والتقويم التربوي، وقد استغرق ذلك فصلاً دراسيّاً كاملاً (١٢) أسبوعاً بمعدل محاضرتين (ساعتين) أسبوعيّاً. وبعد الانتهاء من تدريس المقرر طبقت الباحثة

أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، وسلم تقدير مهارات التقويم البديل، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً، ومقياس التفكير التأملي) بعدياً، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول.

نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما فاعلية أساليب التقويم البديل في تنمية الجانب المعرفي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ينص الفرض الإحصائي المتعلق بهذا السؤال على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدت الباحثة اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطين. كذلك استخدمت الباحثة مربع إيتا ($\eta 2$) Eta-Square؛ لحساب حجم فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي، والمهاري، ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، ومستوى التفكير التأملي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك عبر استخدام معادلة حجم التأثير (مربع إيتا) بدلالة قيم (ت)، ودرجات الحرية الآتية: $\eta 2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

$\eta 2$ = مربع إيتا أو مؤشر حجم التأثير.

t2 = مربع قيمة اختبار (ت).

df = درجات الحرية التي تساوي (ن –١).

حيث ن تمثل حجم المجموعة التجريبية (حسن، ٢٠١١م).

حساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك Modified Blake's Gain Ratio، ونسبة الكسب المصححة لعزت Corrected Ezzat's Gain Ratio، لحساب فاعلية استخدام

أساليب التقويم البديل في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتحسبان من المعادلتين الآتيتين:

$$MG_{\text{Blake}} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

$$CEG_{\text{ratio}} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{M_2}$$

حيث: MG_{Blake} = نسبة الكسب المعدلة لبلاك.

CEG_{ratio} = نسبة الكسب المصححة لحسن.

M_1 = متوسط القياس القبلي.

M_2 = متوسط القياس البعدي. P= الدرجة الممكنة للاختبار أو المقياس (النهاية العظمى).

ويتراوح مدى نسبة الكسب المعدلة لبلاك ما بين (0) إلى (2)، بحيث:

- 1 ≥ قيمة نسبة الكسب المعدلة < 1.2: حيث يعدّ البرنامج معقولاً أو متوسط الفعالية، أي: أن الحد الأدنى المقبول لنسبة الكسب المعدلة يمثله الواحد الصحيح.
- قيمة نسبة الكسب المعدلة ≤ 1.2: إذ يعدّ البرنامج فعَّالاً ومقبولاً، وهي القيمة التي اقترحها بلاك، للحكم على فاعلية البرنامج (حسن، ٢٠١١م).
- 1.5 ≥ قيمة نسبة الكسب المصححة < 1.8: حيث يعدّ البرنامج معقولاً أو متوسط الفعالية.

1.8 ≥ قيمة نسبة الكسب المصححة: إذ يعدّ البرنامج فعَّالاً ومقبولاً (حسن، ٢٠١٣م). فكانت النتائج كما بالجدولين الآتيين:

جدول (٥) مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي

المتغير	التطبيق القبلي ن = ٦٧		التطبيق البعدي ن = ٦٧		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا ($\eta 2$)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التحصيل الدراسي	١١,٢٥	٢,٤١	٢٥,٢٧	٣,٩٥	**٣٠,٤٢	٠,٩٣٣٤

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (٢٥,٢٧) في حين كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي (١١,٢٥). أي: أن متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي.

- وتشير قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٩٣٣٤) إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل له تأثير قوي جدًا في تنمية التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة. كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن (استخدام أساليب التقويم البديل) يفسر سبب وجود ٩٣,٣٤ % من التباين في درجات التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المُفسر بواسطة (استخدام أساليب التقويم البديل).

جدول (٦) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake

ونسبة الكسب المصححة لـ حسن في (التحصيل الدراسي) لدى عينة البحث

متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب *	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio)
١١,٢٥	٢٥,٢٧	٣٠	١٤,٠٢	١,٢	١,٨

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي – متوسط القياس القبلي)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة نسبة الكسب المعدلة تساوي (١,٢)، وهي القيمة التي اقترحها بلاك؛ للحكم على فاعلية الأساليب المستخدمة، كما أن نسبة الكسب المصححة تساوي (١,٨)، وهي القيمة التي اقترحها حسن (٢٠١٣م)؛ للحكم على الأساليب المستخدمة؛ مما يشير إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل فعَّال في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول: رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، وأن استخدام أساليب التقويم البديل كان له أثر فعَّال في تنمية التحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

وترى الباحثة أن توظيف الطالبات مهاراتهن في مواقف حقيقية كان له نتائج إيجابية نحو تعلمهن، وزيادة فهمهن الجانب المعرفي في هذا المقرر، كذلك كان لأداء المتعلمات العرض الشفوي للمصطلحات المضمنة في المقرر عبر مهارة العرض وشرحهن لهذه المصطلحات أمام زميلاتهن بالأمثلة أثر في زيادة فهمهن المفاهيم المضمنة في المقرر، كذلك أن التقويم البديل أسلوب غير تقليدي في التقويم أسهم في

تنمية قدرة الطالبات في التحصيل، وزيادة دافعيتهن للتعلم، الأمر الذي أدّى إلى تنمية التحصيل الدراسي لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (عبد الكريم، ٢٠٠٠م)، والتي دلت على فاعلية التدريس باستخدام أساليب التقييم الواقعي في تحصيل الطالبة المعلمة المفاهيم المضمنة في مقرر طرق التدريس، كذلك تتفق مع دراسة البلاونة (٢٠١٠م) التي توصلت إلى أثر إستراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي، والقدرة على حل المشكلات. في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المزروع، ٢٠٠٩م) التي أظهرت عدم فاعلية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي لدى طالبات الدراسات العليا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانب المهاري لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ينص الفرض الإحصائي المتعلق بهذا السؤال على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في سلم تقدير مهارات التقويم البديل قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطتين. كذلك استخدمت الباحثة مربع إيتا ($\eta 2$) Eta-Square؛ لحساب حجم تأثير استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التقويم البديل لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

كما حسبت نسبة الكسب المعدلة لبلاك، ونسبة الكسب المصححة لعزت؛ لحساب فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التقويم البديل لدى عينة البحث، فكانت النتائج كما بالجدولين الآتيين:

جدول (٧)

مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات في سلم تقدير مهارات التقويم البديل في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي

مهارات التقويم	التطبيق القبلي ن = ٦٧		التطبيق البعدي ن = ٦٧		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا ($\eta 2$)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارة التقديم	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٧٩	٠,٥١	**٧٧,١٠	٠,٩٨٩٠
مهارة العرض التوضيحي	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٩	٠,٧٩	**٤١,٣٩	٠,٩٦٢٩
مهارة الأداء العملي	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٢٢	١,١١	**٣١,٠٩	٠,٩٣٦١
مهارة تصميم الاختبارات التحصيلية	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٨١	١,٠٢	**٣٠,٥٨	٠,٩٣٤١
مهارة الملاحظة	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٣	١,٠٣	**٣١,٠٦	٠,٩٣٦٠
مهارة مراجعة الذات	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٦٩	٠,٥٠	**٧٦,٩١	٠,٩٨٩٠
الدرجة الكلية لمهارات التقويم	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٥,٤٢	٣,٠٠	**٦٩,٤٥	٠,٩٨٦٥

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات في جميع مهارات التقويم وبين الدرجة الكلية لمهارات التقويم في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات، أي: أن متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها في التطبيق القبلي.
- وتشير قيم مربع إيتا التي بلغت: (٠,٩٨٩٠)، و(٠,٩٦٢٩)، و(٠,٩٣٦١)، و(٠,٩٣٤١)، و(٠,٩٣٦٠)، و(٠,٩٨٩٠)، و(٠,٩٨٦٥) إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل له تأثير قوي جدًا في تنمية جميع مهارات التقويم، والدرجة الكلية لمهارات التقويم لدى عينة البحث، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل يفسر سبب

وجود الكميات الآتية: (٩٨,٩٠ %)، و(٩٦,٢٩ %)، و(٩٣,٦١ %)، و(٩٣,٤١ %)، و(٩٣,٦٠ %)، و(٩٨,٩٠ %)، و(٩٨,٦٥ %) من التباين في درجات: (مهارة التقديم)، و(مهارة العرض التوضيحي)، و(مهارة الأداء العملي)، و(مهارة تصميم الاختبارات التحصيلية)، و(مهارة الملاحظة)، و(مهارة مراجعة الذات)، و(الدرجة الكلية لمهارات التقويم) على الترتيب لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المُفسر بواسطة استخدام أساليب التقويم البديل.

جدول (٨) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake

ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في (مهارات التقويم) لدى عينة البحث

مهارات التقويم	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب *	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مهارة التقديم	٠,٠٠	٤,٧٩	٥	٤,٧٩	١,٩٢	٢,٩٢
مهارة العرض التوضيحي	٠,٠٠	٣,٩٩	٥	٣,٩٩	١,٦٠	٢,٦٠
مهارة الأداء العملي	٠,٠٠	٤,٢٢	٥	٤,٢٢	١,٦٩	٢,٦٩
مهارة تصميم الاختبارات التحصيلية	٠,٠٠	٣,٨١	٥	٣,٨١	١,٥٢	٢,٥٢
مهارة الملاحظة	٠,٠٠	٣,٩٣	٥	٣,٩٣	١,٥٧	٢,٥٧
مهارة مراجعة الذات	٠,٠٠	٤,٦٩	٥	٤,٦٩	١,٨٨	٢,٨٨
الدرجة الكلية لمهارات التقويم	٠,٠٠	٢٥,٤٢	٣٠	٢٥,٤٢	١,٦٩	٢,٦٩

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي – متوسط القياس القبلي)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن جميع قيم نسبة الكسب المعدلة أكبر من (١,٢)، وهي القيمة التي اقترحها بلاك؛ للحكم على الأساليب المستخدمة، كما أن جميع قيم نسبة الكسب المصححة أكبر من (١,٨)، وهي القيمة التي اقترحها حسن (٢٠١٣م)؛ مما يشير إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل فعَّال في تنمية جميع مهارات التقويم، والدرجة الكلية لمهارات التقويم لدى (عينة البحث).

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني: رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في جميع مهارات التقويم وبين الدرجة الكلية لمهارات التقويم في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات، وأن استخدام أساليب التقويم البديل فعَّال في تنمية جميع مهارات التقويم، والدرجة الكلية لمهارات التقويم لدى عينة البحث.

واللافت للانتباه هنا وجود فروق دالة إحصائياً في جميع المهارات، ويفسر ذلك طبيعة التقويم البديل التي تتطلب إظهار المتعلم، وإيضاحه، وبرهنته، وتقديمه أمثلة أو تجارب عبر توظيف مهاراته في مواقف حقيقية يظهر عبرها مدى إتقانه ما اكتسبه من مهارات، فقيام المتعلمات بالعرض الشفوي للمصطلحات المتضمنة في المقرر ساعد في تنمية مهارة العرض التوضيحي لديهن. كذلك تقديم عرض أمام الزميلات ساعد على نمو مهارة التقديم لديهن، وبنائهن لأدوات متنوعة في التقويم ساعد على نمو مهارة الملاحظة لديهن، كذلك قيامهن ببناء ملف التعلم ساعد على نمو مهارة مراجعة الذات لديهن. كما أن توظيف محتوى المقرر جاء؛ لتلبية احتياجات الطالبات، وزيادة فهمهن عبر ممارستهن الفعلية لهذه المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا (عبد الكريم، ٢٠٠٠م) و(Lombardi, 2008) اللتان أكدتا على أن الطلاب الذين انخرطوا في موضوعات تستند إلى تقييم المهام الحقيقية المطلوبة منهم كانوا أعلى من أقرانهم. كما أن المتعلمين يحتاجون إلى التحدث مدة لا تقل عن ثلاث دقائق عن الأعمال التي أنجزوها؛ لتقييمهم باستخدام أدوات التقويم البديل (The National Capital language). وتتفق أيضاً مع ما ذكره إكس Eckes بشأن مناسبة التقويمات البديلة تقييم مهارات التفكير العليا، لأن الطلاب لديهم فرصة إظهار ما تعلموه؛ فهذا النوع من أدوات التقييم يركز على النمو وأداء الطالب، فإذا فشل المتعلم في أداء مهمة معينة في وقت معين؛ فإنه لا تزال لديه فرصة؛ لإثبات تمكنه من أداء المهمة عبر

إستراتيجيات التقويم البديل، كما أن المعلم لديه فرصة؛ لقياس نقاط القوة والضعف لدى أحد المتعلمين في مجموعة متنوعة من المجالات والحالات (Eckes, 1995).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما فاعلية أساليب التقويم البديل في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ينص الفرض الإحصائي الثالث على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطتين، وكذلك مربع إيتا ($\eta 2$) Eta-Square؛ لحساب حجم تأثير استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما حسبت نسبة الكسب المعدلة لبلاك، ونسبة الكسب المصححة لعزت، لحساب فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى عينة البحث كما بالجدولين الآتيين:

جدول (٩)

مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي

المتغير	التطبيق القبلي ن = ٦٧		التطبيق البعدي ن = ٦٧		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا ($\eta 2$)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا	١٥٦,٥٢	٢٣,٨٣	١٦٦,٦٤	٢٢,٦٢	٤,١٤**	٠,٢٠٦٢

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيّاً في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (١٦٦,٦٤) في حين كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي (١٥٦,٥٢). أي: أن متوسط درجات عينة البحث في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيّاً في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي.
- وتشير قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٢٠٦٢) إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل له تأثير كبير في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى عينة البحث، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل يفسر (٢٠,٦٢ %) من التباين في درجات مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى عينة البحث، وهي كمية معقولة من التباين المُفسر بواسطة استخدام أساليب التقويم البديل.

جدول (١٠) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في (مهارات التعلم المنظم ذاتيا) لدى عينة البحث

المتغير	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب *	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
الدرجة الكلية مهارات التعلم المنظم ذاتيا	١٥٦,٥٢	١٦٦,٦٤	٢١٥	١٠,١٢	٠,٢	٠,٣

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي – متوسط القياس القبلي)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة نسبة الكسب المعدلة أقل من (١,٢)، وهي القيمة التي اقترحها بلاك؛ للحكم على الأساليب المستخدمة، كما أن نسبة الكسب المصححة أقل من (١,٨)، وهي القيمة التي اقترحها عزت؛ للحكم على فاعلية الأساليب المستخدمة؛ مما يشير إلى

أن استخدام أساليب التقويم البديل غير فعَّال في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث: رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، وأن استخدام أساليب التقويم البديل على الرغم من أن له تأثيراً كبيراً في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً وتفسيره كمية كبيرة من التباين في درجات مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى عينة البحث، فإن قيم نسبة الكسب المعدلة ونسبة الكسب المصححة أقل من القيم المقترحة؛ للحكم على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى عينة البحث.

وهذا يؤكد أثر استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً، ويرجع ذلك إلى ما تؤديه أساليب التقويم البديل من مَهَام متنوعة تقيس نطاقاً واسعاً من المهارات، حيث ساعدت الطالبات في تخطيط الأهداف والمراقبة الذاتية لأدائهن، ومقارنته بالأهداف، وفحص مدى التقدم لديهن مما ساعد على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (لطف الله، ٢٠٠٦م) التي أظهرت أن استخدام المتعلمين أساليب التقويم الأصيل ساعد على ربط المحتوى المعرفي لديهن وتمايزه وتنظيمه، حيث إن تحمل المتعلمين مسؤولية تعلمهم وأدائهم بعض المهام الأصيلة وكتابة ملحوظاتهم وآرائهم وتشجيعهم على التعبير عنها، وكذلك اندماج التقويم الأصيل مع التدريس والتعلم وانغماس الطلاب في المهمات الحقيقية والدراسات المتعمقة ومشاركتهم الإيجابية الفعالة ومحاولتهم اشتقاق المعاني والدلالات والترابطات بين عناصر ومكونات كل محاضرة مع المحاضرات التي تليها ساعد على ترابط البنية المعرفية وتنظيمها تنظيماً هرمياً. وتتفق هذه النتيجة أيضاً

مع ما توصلت إليه دراسة المزروع (٢٠٠٩م)، حيث بينت أن فاعلية التقويم البديل تكمن في تنمية فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ما فاعلية أساليب التقويم البديل في تحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ينص الفرض الرابع على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس التفكير التأملي قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعد ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطتين، وكذلك مربع إيتا ($\eta 2$) Eta-Square؛ لحساب حجم تأثير استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما حسبت نسبة الكسب المعدلة لبلاك، ونسبة الكسب المصححة لعزت؛ لحساب فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في التفكير التأملي لدى عينة البحث، فكانت النتائج كما بالجدولين الآتيين:

جدول (١١) مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات في مقياس التفكير التأملي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي

المتغير	التطبيق القبلي ن = ٦٧		التطبيق البعدي ن = ٦٧		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا ($\eta 2$)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	١٩,٤٥	٣,٤٤	٢١,٠١	٣,٤٧	٤,٧١**	٠,٢٥١٦

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للتفكير التأملي في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق

البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (٢١,٠١) في حين كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي (١٩,٤٥). أي: أن متوسط درجات عينة البحث في الدرجة الكلية للتفكير التأملي في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي.

- وتشير قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٢٥١٦) إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل له تأثير كبير في تنمية التفكير التأملي لدى عينة البحث، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل يفسر سبب وجود (٢٥,١٦ %) من التباين في درجات التفكير التأملي لدى العينة، وهي كمية معقولة من التباين المُفسر بواسطة استخدام أساليب التقويم البديل.

جدول (١٢) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake

ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في (التفكير التأملي) لدى عينة البحث

المتغير	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب*	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	١٩,٤٥	٢١,٠١	٣٠	١,٥٦	٠,٢	٠,٣

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي – متوسط القياس القبلي)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة نسبة الكسب المعدلة أقل من (١,٢)، وهي القيمة التي اقترحها بلاك؛ للحكم على الأساليب المستخدمة، كما أن نسبة الكسب المصححة أقل من (١,٨)، وهي القيمة التي اقترحها عزت (٢٠١٣م)، للحكم على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل، وبينت أنها غير فعَّالة في تنمية التفكير التأملي لدى عينة البحث.

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع: رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في مقياس التفكير التأملي في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح

متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، وأن استخدام أساليب التقويم البديل على الرغم من أن له تأثيراً كبيراً في تنمية التفكير التأملي وتفسيره سبب وجود كمية كبيرة من التباين في درجات التفكير التأملي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فإن قيم نسبة الكسب المعدلة ونسبة الكسب المصححة أقل من القيم المقترحة للحكم على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي لدى عينة البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أساليب التقويم البديل قد هيأ للطالبات عدداً من الأمور ساعدت على تحسين التفكير التأملي لديهن كإعداد ملفات التعلم، اختيار أفضل الأعمال، البحث عن قراءات خاصة تثري المقرر. وعلى الرغم من وجود تأثير كبير لاستخدام أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي لدى عينة البحث وهي النتيجة التي تتفق مع دراسة المزروع (٢٠٠٩م)، فإن قيم الكسب المعدلة أقل من القيم المقترحة للحكم على أثر استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (عفانة واللولو، ٢٠٠٢م)، حيث أشارتا إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة لم يصل إلى مستوى التمكن. كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة البلاونة (٢٠١٠م) حيث بينت أن المهام الأدائية تتيح للمتعلمين فرصة التأمل والتفكير في الإجراءات التي يقومون بها. ويشير (Janisch, 2007) أن الهدف الأساس من التقويم البديل يكمن في تقويم المتعلمين من وجهة نظرهم، وتشجيعهم، ليكونوا على بينة مما تعلموه، بحيث يحدد المتعلمون أهدافهم بأنفسهم، ويختارون النشاطات، التي تساعدهم على تحقيقها بحيث يكونون قادرين على شرح سبب اختيارهم، وهذا يعطيهم مسؤولية كبيرة نحو تعلمهم عبر تأملهم في اختيار الأهداف والنشاطات، وتحمل مسؤوليتهم نحو هذا الاختيار.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

١- تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة أساليب التقويم البديل بحيث تكتسب المعلمة مهارات التقويم قبل الانضمام لمهنة التدريس.

٢- التركيز على الطالبات المعلمات على وجه العموم، ومعلمات اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص على كيفية إعداد المهام الحقيقية، وتشجيعهن على تطبيقها مع طالباتهن في التدريس.

٣- أهمية تضمين برامج تأهيل المعلمات تدريبهن على إعداد أساليب التقويم البديل وتطبيقها.

٤- ضرورة الاهتمام عند تدريس مقرر التقويم التربوي بجوانب التعلم كالتعلم المنظم ذاتياً، والتفكير التأملي.

٥- إلقاء الضوء على أهمية التعلم المنظم ذاتياً، والتفكير التأملي عن طريق عمل الدورات التدريبية للمعلمات وأعضاء هيئة التدريس.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث وتوصياته تقترح الباحثة ما يلي:

١- إعداد دراسات علمية في مراحل التعليم المختلفة حول فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل.

٢- إعداد دراسة مماثلة تطبق على عينة من طالبات في تخصصات مختلفة.

٣- دراسة فاعلية برنامج مقترح، لتدريب المعلمات على أساليب التقويم البديل، ومهارات التدريس الإبداعي.

* * *

المراجع

- أبو علام، رجاء محمود. (١٩٨٧). **قياس وتقويم التحصيل الدراسي**، الكويت: دار القلم.
- بركات، زياد.(٢٠٠٥م). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية– البحرين**،٦، (٤)، ٩٧–١٢٦.
- البشير، أكرم، برهم، أريج. (٢٠١٢م).استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الاردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،١٣، (١)، ٢٤١–٢٧٠.
- أبو شعيرة، خالد؛ اشتيوه، فوزي؛ غباري، ثائر. (٢٠١٠م). معيقات تطبيق استرتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مراحل التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢٤، (٣)، ٧٥٣–٧٩٧.
- البلاونة، فهمي. (٢٠١٠م). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، ٢٤(٨)، ٢٢٢٧–٢٢٧٠.
- الجراح، عبد الناصر. (٢٠١٠م). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، (٤)، ٣٣٣–٣٤٨.
- حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١٣م). تصحيح نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك (نسبة الكسب المصححة لـ عزت (CEG_{ratio} Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEG)). **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣، العدد ٧٩، ص ٢٩–٣٠.
- حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١١م). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج PSSS**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠٠٨م). **الإحصاء المتقدم لعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**. بنها: دار المصطفى للطباعة والنشر.
- رشوان، ربيع.(٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز. القاهرة: عالم الكتب.

- السليم، ملاك.(٢٠٠٩). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع ١٤٧، (٢٠٠٩)، ٩٠ - ١٢٨.
- الطراونة، محمد. (٢٠١١م). نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي لضمان، **جودة التعليم العالي**، الأردن: جامعة الزرقاء الخاصة.
- الظاهر، زكريا؛ تمرجيان، جاكلين؛ عبد الهادي، جودت. (٢٠٠٢). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، عبد العزيز.(٢٠١١). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل وإستراتيجيات التعلم الالكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي. مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة، ٧٥،٢٤٩-٣١٦.
- عبد الكريم، سحر. (٢٠٠٠م). فعالية التدريس باستخدام أساليب التقييم الواقعي في تحصيل الطالبة المعلمة للمفاهيم المتضمنة في مقرر طرق تدريس العلوم وأدائها أثناء التربية العملية، **مجلة التربية العلمية**، ٣،٢، ٤٣-٧٩.
- عبدالوهاب، فاطمة محمد. (٢٠٠٥م). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، ٨ (٤)، ١٥٩-٢١٢.
- العبسي، محمد. (٢٠١٠م). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**.عمان: دار المسيرة.
- عبيدات، ذوقان؛ جرادات، عزت؛ عبد اللطيف، خيري؛ ابو غزالة، هيفاء. (٢٠٠٢). **مبادئ القياس والتقويم**. عمّان: جهينة للنشر والتوزيع.
- عرفان. خالد محمود. (٢٠٠٨). **مقدمة في المناهج وطرق التدريس**. الرياض: مكتبة الرشد.
- العساف، صالح. (٢٠٠٠م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة العبيكان.

- عسيري، علي. تقرير عن المؤتمر السابع والعشرون: مستقبل وتحديات التقويم التربوي في القرن الحادي والعشرين ٢٠٠١ على الرابط:

  https://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol14/f28.htm

- عفانة، عزو، اللولو، فتحية. (٢٠٠٢م). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، **مجلة التربية العلمية**، ٥، (١)، ١-٣٦.

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

- علام، صلاح الدين. (٢٠١١م) .**القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**.القاهرة: دار الفكر العربي.

- فرغل، جمال؛ علي، منال. (٢٠٠٦م) .التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٥٢، ١١٣-١٦٠.

- كاظم، علي. (٢٠٠١). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**. اربد: دار الكندي.

- كامل، مصطفى. (٢٠٠٤). التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم"، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢، ٨٣١-٨٥٠.

- لطف الله، نادية. (٢٠٠٦م). أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده، المؤتمر العلمي العاشر "التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ٥٩٥-٦٤٠.

- نيتكو، انثوني؛ بروخارت، سوزان. (٢٠١٢). التقييم التربوي للطلبة. (ترجمة علي القرني وآخرون). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- المزروع، هيا. (٢٠٠٩م). فعالية استخدام التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا، **مجلة أتحاد الجامعات العربية**. (٥٤)، ١٢٧ – ١٥٥.
- وزارة التربية والتعليم، الأردن. (٢٠٠٤م) .دليل استراتيجيات التقويم وأدواته. الفريق الوطني للتقويم.
- Anderson, Rebecca. (1998). Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment. NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING, 74, Jossey-Bass.
- Caliskan, H. and Kasikci,Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. Procrdia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 2, Issue. 2, pp. 4152-4156.
- Eckes, M. (1995). Assessment and ESL. Peguis publishers: Manitoba, Canada.
- Janisch, Carole. (2007).Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles. The Educational Forum, 71, 221-230.
- Lane,S. (2010). Performance Assessment: The State of the Art. (SCOPE Student Performance Assessment Series). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Centre for Opportunity Policy in Education.
- Lombardi,M. Making the grade: the role of assessment in authentic learning, 2008. Retrieved 4-6-2013,

from:http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3019.pdf

- Mueller, J. Authentic Assessment Toolbox What is Authentic Assessment,2012. Retrieved 4-6-2013, from: http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whydoit.htm
- Palm,Toruif. Practical Assessment Research & Evaluation, 2008. A peer reviewed electronic journal,13,ISSN 1531-7714.
- Shannon,s. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learning, Institute for learning styles journal.1, 25-32.
- Shavelson & Stern (1981). Research on teacher's thoughts, judgements, decisions and behaviours. Review of Educational Research, 51 (4).
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (1990). Educational measurement and Testing, 2ed edition. Boston: Allyn and Bacon.PP. 146-147.
- The National capital language Resource center, Washington, DC, Retrieved 4-6-2013, from:
- http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm
- Zimbicki, Dana. (2009). Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self-efficacy. Dissertation.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming A self –regulated learner: An overview, Theory in to practice,2,64-71.
- Zimmerman, B. (1998). "Academic Studying and Development of Personal Skills:A self –regulatory Perspective".Educational.Psycho, logy,vol.3,N.3.
- The Effectivity of Using Alternative Assessment Techniques in the Development of Knowledge, Skills, and the acquirement of Self-regulated Learning Skills

- and the Improvement of Reflective Thinking among English Female
- Students at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic
- university in Riyadh
- Tahani Abdulrahman AL Muzaini
- Professor of Curriculum and Teaching Assistant,
- curriculum and teaching Dep. Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university,
- Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 84528, Postal Code:11681

E-mail: Zizo415@hotmail.com

* * *

43. Zimbicki, Dana. (2009). Examining the Effects of Alternative Assessment on Student Motivation and Self-Efficacy. Dissertation.
44. Zimmerman, B. (2002). Becoming A Self–Regulated Learner: An Overview, Theory into Practice, 2, 64-71.
45. Zimmerman, B. (1998). "Academic Study and Development of Personal Skills: A Self–Regulatory Perspective". Educational. Psychology, vol. 3, No. 3.

* * *

34. Eckes, M. (1995). Assessment and ESL. Penguin publishers: Manitoba, Canada.
35. Janisch, Carole. (2007). Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles. The Educational Forum, 71, 221-230.
36. Lane, S. (2010). *Performance Assessment: The State of the Art*. (SCOPE Student Performance Assessment Series). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Centre for Opportunity Policy in Education.
37. Lombardi, M. Making the Grade: the Role of Assessment in Authentic Learning, 2008. Retrieved 4-6-2013, from: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3019.pdf
38. Mueller, J. Authentic Assessment Toolbox What is Authentic Assessment, 2012. Retrieved 4-6, 2013, from http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whydoit.htm
39. Palm, Toruif. Practical Assessment Research & Evaluation, 2008. A peer reviewed electronic journal,13,ISSN 1531-7714.
40. Shannon, s. (2008). Using Metacognitive Strategies and Learning Styles to Create Self-Directed Learning, Institute for learning styles journal.1, 25-32.
41. Shavelson & Stern (1981). Research on Teacher's Thoughts, Judgements, Decisions and Behaviours. Review of Educational Research, 51 (4).
42. Wiersma, W. & Jurs, S. G. (1990). Educational Measurement and Testing, 2ed edition. Boston: Allyn and Bacon. PP. 146-147.

The National Capital language Resource Center, Washington, DC, Retrieved 4-6-2013, fromhttp://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm

Egyptian Society of curricula and teaching methods, the guesthouse, Ain Shams University, pp. 2.831 - 850.

28. Lotf Allah, Nadia. (2006). The Effect of Using Alternate Assessment in the Installation of Infrastructure and the Development of Knowledge and Deep Understanding of the Concept of the self for the science teacher during preparation, Tenth Scientific Conference "Science education challenges of the present and visions of the future," the Egyptian Association for Educational Scientific. pp. 595 - 640.
29. Netco, Anthony and Brochart, Susan. (2012). Educational assessment of students. (Translation Ali Al-Qarni and others). Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.
30. Amazroa, Hiya. (2009). The Eeffectiveness of the Use of the Alternative Assessment in the Collection of the Concepts of Educational Research and the Increase of the Effectiveness of Self-Searching among Graduate Students, Journal of the Association of Arab Universities, (54) pp. 127 to 155.
31. The Ministry of Education, Jordan. (2004). Guide Assessment Strategies and Tools. The national team's assessment.
32. Anderson, Rebecca. (1998). Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment. NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING, 74, Jossey-Bass.
33. Caliskan, H. and Kasikci,Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. Procrdia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 2, Issue. 2, pp. 4152-4156.

20. Al-Assaf, Saleeh. (2000). Introduction to the Behavioral Sciences. Second edition, Riyadh: Obeikan Bookstore.
21. Asiri, Ali. Report on the Twenty-Seventh Conference: The Future of Educational Evaluation and challenges in the twenty-first century 2001 URL: https://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol14/f28.htm.
22. Afaneh, Azo and Lulu, Fethiye. (2002). The Level of Reflective Thinking Skills in Field Training Problems among the Students of the fourth Level, Faculty of Education at the Islamic University in Gaza, the Journal of Science Education 5, (1) pp. 1 to 36.
23. Allam, Salah al-Din. (2009). Educational Assessment Alternative Theoretical and Methodological Foundations and its Applications in the Field. Cairo: Dar al-Arab thought.
24. Allam, Salah al-Din. (2011). Educational and Psychological Measurement and Evaluation.: Basics of Applications and Contemporary Orientations. Cairo: Dar al-Arab thought.
25. Fergal, Jmal; Ali, Manal. (2006). Self-Organized Learning with High and Low Mental Capacity of University Students of both Sexes, Egyptian Journal of Studies psychological 52. Pp. 113-160.
26. Kazim, Ali. (2001). Measurement and Evaluation in Learning and Teaching. Irbid: Dar Al-Kandi.
27. Kamel, Mustafa. (2004). Self-Regulation of Learning and Professional Growth of Teachers, scientific conference XVI "composition teacher,"

publishing and distribution, and the House of Culture for publication and distribution.

14. Abdul Hamid, Abdul Aziz. (2011). The Impact of Design Strategy for E-Learning based on the Synthesis of Active Learning Methods and Skills of Self-Regulation to Learn, achievement of e-learning and self-organized strategies and developing the skills of reflective thinking. Journal of the Faculty of Education: University of Mansoura, 75.249-316.
15. Abdul Kareem, Sahar. (2000). The Affectiveness of Teaching Methods Using Alternate Assessment in the Achievement of Student Teacher of the Concepts Involved in Science Teaching Methods and Performance during the Breeding Process, Journal of Science Education, 3.2 pp. 43 - 79.
16. Abdulwahab, Fatima Mohammed. (2005). The Effectiveness of the Use of some Strategies and Metacognition in the Collection of Physics and the Development of Reflective Thinking and the Trend towards the Use of Second-Grade Students of Secondary Azhari, Journal of Science Education 0.8 (4) 0.159 to 212.
17. Al-Absi, Mohammed. (2010). Alternate Assessment in the Teaching process. Amman: Dar march.
18. Obidat, Thuqan; Jaradat, Ezzat; Abdul Latif, asharti; Abu Ghazaleh, Haifa. (2002). Principles of Measurement and Evaluation. Jordan: Juhaynah publishing.
19. Irfan. Khaled Mahmoud. (2008). Introduction to the Curriculum and Teaching Methods. Riyadh: Al-Roshd Library.

Yarmouk University, Jordan Journal of Educational Sciences, (4) pp. 333 - 348.

7. Hassan, Ezzat Abdel Hamid. (2013). Correct Proportion of Earnings Adjusted for Black (Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio). Egyptian Journal of Psychological Studies 23, No. 79, pp. 29-30.
8. Hassan, Ezzat Abdel Hamid. (2011). Psychological Statistics and Educational Applications using the SPSS. Cairo: Dar Al-Arab Thought.
9. Hassan, Ezzat Abdel Hamid. (2008). Statistics for Advanced Educational, Psychological and Social Sciences.Banha: Dar Al-Mustafa for Printing and Publishing.
10. Rashwan, Rbeea. (2006). Self-Organized Learning Achievement Goals and Directions. Cairo: Alam Al-Kotob.
11. Suleem Malak. (2009). The Effectiveness of Reflective learning Concepts in the Development of Chemical and Reflective Thinking and Self-Regulation of Learning among High School Students, Studies in the Curriculum and Teaching Methods, Egypt, p 147, from 0.90 to 128.
12. Tarawneh, Mohammed. (2011). Proposed Model for Quality assurance Standards of Alternate Assessment for Students in Higher Education Curricula, International Arab Conference for the Guarantee of the Quality of higher education, Jordan: Zarqa Private University.
13. Zaher, Zakaria; Tmrgian, Jacqueline; Abdul Hadi, Judt. (2002). Principles of Measurement and Evaluation in Education. Amman: international scientific

List of References:

1. Abu Alam, Raja Mahmoud. (1987). Measurement and Evaluation of academic achievement, Kuwait: Dar Alqlam.
2. Barakat, Ziad. (2005). The Relationship between Reflective Thinking and Achievement among a Sample of University Students and High School Students in the Light of some Demographic Variables, Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain 6, (4) pp. 97 -126.
3. Bashir, Akram and Barham, Areej. (2012). Use Alternative Assessment Strategies and Tools in the Evaluation of Learning Mathematics and Arabic in Jordan, Journal of Educational and Psychological Sciences 13, (1) pp. 241-270.
4. Abu Sheerah, Khaled; Achtjoh, Fawzi and Gbaree, Thaer. (2010). The Obstacles of the Application System of Strategic Alternate Assessment of students' Grade on the first Four Stages of Basic Education in the Province of Al-Azraq, Najah University Journal for Research (Humanities) 24, (3) pp. 753 - 797.
5. Albalawneh, Fahmi. (2010). Assessment Impact Strategy Based on Performance in the Development of Mathematical Thinking and Ability to Solve Problems with Secondary School Students. Najah University Journal for Research (Humanities) 24 (8) pp. 2227 - 2270.
6. Jarah, Abdul Nasser. (2010). The Relationship between Self-Organized Learning and Academic Achievement among a Sample of Students from

The Efficiency of Using Alternative Assessment Techniques in the Development of Knowledge, Skills, and the Acquisition of Self-Regulated Learning Skills and the Improvement of Reflective Thinking among English Female Students at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in Riyadh

Dr.Tahani Abdurrahman Al-Muzaini
Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methodologies,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This research aims to identify the effectiveness of using alternative assessment techniques in the development of knowledge, skills, and the acquirement of self-regulated learning skills and reflective thinking improvement among female students of English at Al- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh. To this end, the researcher used the Quasi- experimental approach& applied one of the quasi-experimental designs which is One group Pre-Test, Post–Test Design. The research participants were 67 female students who were enrolled in the English program at the College of Languages &Translation at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University of the academic year 1433-1434AH. In order to measure the pre and post performance of the knowledge, skills, self-regulated learning, and reflective thinking of the participants,the researcher prepared the following research tools: 1)Achievement test, 2)Assessment skills rubric,3) Measurements of self-regulated learning and 4)Eysenck&Wilson Reflectiveness Scale. The results of this study indicate the following findings: 1)There is a statistically significant difference between students' average score in the achievement test in the pre-test and the post-test, where they scored higher on the later. 2) There is a statistically significant difference between students' average score in all assessment skills and the total score of assessment skills in the pre-test and the average score of the post-test,in which they scored higher on the later in all cases. 3)There is a statistically significant difference between students' average score in the total score of self-regulated learning of the pre-test and the average score of the post-test, where they scored higher on the later. 4) There is a statistically significant difference between students' average score in the total score of reflective thinking of the pre-test and the average score of the post-test, where they scored higher on the later.