185

المجلد 20 العدد 1 مـــارس 2019

# واقع استخدام استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة

**د. عاطف عبدالله بحراوي**
قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك فيصل
abahrawi@kfu.edu.sa

# واقع استخدام استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة

**د. عاطف عبدالله بحراوي**
قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

**الملخص**

تهدف الدراسة إلى تعرف واقع استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة. وتم اختيار أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات التدريب الميداني المطبقين في المدارس الحكومية. وطبق مقياس استراتيجيات التدريس الحديثة واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، بعد التأكد من صدقه وثباته. أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات التدريس لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني قد صُنِّفَت ضمن مستوى استخدام متوسط، وقد جاءت الاستراتيجيات التابعة لها وفقًا للترتيب الآتي: استراتيجية التدريس المباشر في المرتبة الأولى؛ ضمن مستوى عالٍ، تلتها استراتيجية التعلم في مجموعات، تلتها استراتيجية التعلم من خلال النشاط، تلتها استراتيجية التفكير الناقد، وأخيرًا؛ استراتيجية حل المشكلات والاستقصاء في المرتبة الخامسة؛ ضمن مستوى استخدام متوسط لكلٍّ منها. وأن استراتيجيات التقويم البديل لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني قد صُنِّفَت ضمن مستوى استخدام متوسط، وقد جاءت الاستراتيجيات التابعة لها وفقًا للترتيب الآتي: استراتيجية الملاحظة في المرتبة الأولى، تلتها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء؛ ضمن مستوى استخدام عالٍ، تلتها استراتيجية مراجعة الذات، تلتها استراتيجية القلم والورقة، وأخيرًا؛ استراتيجية التواصل في المرتبة الخامسة؛ ضمن مستوى استخدام متوسط لكلٍّ منها.

**الكلمات المفتاحية:** طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة، استراتيجيات التدريس، استراتيجيات التقويم البديل، أدوات التقويم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٧/١٠/٣١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٨/٢/٢٣م

# The Actual Use of Teaching and Alternative Assessment Strategies by Field-Training Students in Special Education

**Dr. Atef A. Bahrawi**
Collage of Education
King Faisal University

## Abstract

This study aimed at investigating the actual usage of tools and strategies of modern teaching and alternative assessment by field training students in Special Education. The sample of this study was selected from male and female field training students of Special Education in governmental schools. The study was measured through the modern teaching and substitute assessment strategies after verification and making sure of it by an arbitration committee. The results indicate that the teaching strategies used by field training students in Special Education during field training were classified within average usage. The related strategies were arranged as the following: direct instruction strategy came first and was highly used. Learning in groups strategy came second. Learning through activity strategy was in the third position. Critical thinking strategy was forth. The fifth and last one was problem solving strategy. All of these strategies had average usage. The substitute assessment strategies (Alternative Assessment) of Special Education students during field training were classified within average usage. The related strategies to it were classified accordingly as follows: The observation strategy and assessment depending on performance had high usage. Whereas The Self-evaluation strategy, pen and paper strategy, and Communication strategy had an average usage.

**Keywords:** field training students in special education, teaching strategies, substitute assessment strategies (alternative assessment), assessment tools.

188
المجلد 20 العدد 1 مـــارس 2019

# واقع استخدام استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة

**د. عاطف عبدالله بحراوي**
قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

## المقدمة

في اقتباس (العقيلي، ٢٠١١) عن تقرير لرؤساء الجامعات الأمريكية بعنوان (من أجل ملامسة المستقبل؛ نغيّر الأسلوب الذي نعدّ به معلمينا) ذكر أن نوعية التعليم والطريقة التي يُعدّ بها المعلم هي مفتاح تحسّن أداء الطالب بغض النظر عن أحوال المدارس، وأعداد الطلبة، وطبيعة البيئة المحيطة. وأصبح إتقان المعلمين لاستراتيجيات حديثة وفعالة في مهارات التدريس والتقويم حاجة ملحة. فالمواقف التي يكوّنها المعلم أثناء التدريس هي التي تُحدث التفاعل وتؤثر في إدراك الطلاب لذاتهم، وتتيح للطلاب فرص حُسن الاختيار (Brown, 2016). ومن استراتيجيات المعلم المستخدمة إتاحة فرص مناسبة للتعلم المستقل، وتوجيه أسئلة مفتوحة، وتشجيع التفاعل والتشارك (التعليم التشاركي والتعلم التعاوني) وطرح بدائل بطرق تساعد في الحصول على المعلومات، وتوجيه أسئلة توسع آفاق الطلبة وتثريها، والمعلم لا يُصدر أحكامًا سريعة، ويسعى إلى بناء أدواته التقييمية البديلة. وكذلك استخدام التقييم التوثيقي (ملفات الأعمال) Portfolio Assessment، ربما يكون الأكثر شيوعاً من بين طرق التقييم البديل المستخدمة في الصف اليوم؛ ويجمع بين التقييم الحقيقي وتقييم الأداء، ويظهر أداء وتقدم الطالب عبر الوقت (البستنجي، ٢٠٠٧). ويعرف بأنه تجميع هادف لأعمال طالب ما يظهر جهوده وتقدمه وتحصيله في مجال معين أو أكثر. والتقييم التوثيقي يزود المختصين بنظرة شاملة حول الطالب ونقاط قوته وضعفه، بالإضافة لكونه يزودهم بمعلومات تتسم بالصدق والثبات. ويشير تشن ومارتن (Chen and Martin, 2000) إلى أن ملفات الأعمال تتضمن عينات من أعمال الطالب وسجلات لأعماله تبين أنماط تعلمه ومستوى تقدمه، كما أنها مصدرٌ جيدٌ للمعلومات. وتأتي فترة التدريب والتربية العملية في تحوّل الفرد من مجرد طالب يتعلم ويدرس إلى مختص ومعلم ناجح يعلّم ويدرّس ويتفهم الأفراد غير العاديين. حيث يركز (قعدان وحميدة، ٢٠١٤) على تطوير كفايات الطالب / المعلم وامتلاكه مهارات استراتيجيات

التدريس واستخدام استراتيجيات تقويم مناسبة للمتعلمين ذوي الحاجات الخاصة. وتاليًا عرض لبعض استراتيجيات التدريس المستخدمة ومنها: استراتيجيات عامة: كاستراتيجية المحاضرة Lecture Strategy: طريقة للعرض الشفهي (التسميع / وحوار الذات) يتولى فيها المعلم عرض موضوع الدرس، بأسلوب شفوي يتلاءم مع مستويات المتعلمين لتحقيق أهداف الدرس. واستراتيجية المناقشة Discussion Strategy: الطريقة التي تسمح للمعلم بأن يشترك مع طلابه في فهم موضوع أو فكرة أو مشكلة ما، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق حولها (النهار، ٢٠٠٠؛ المسعودي والجبوري والجبوري، ٢٠١٥). واستراتيجية حلّ المشكلة Problem Solving Strategy: النشاط والإجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصله إلى الحل (القحطاني، ٢٠١٠). واستراتيجية الاكتشاف Discovery Strategy: عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المحفوظة لديه، وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم يسبق له معرفتها (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥). واستراتيجية الاستقصاء Inquiry Strategy: طريقة تدريس تعتمد على استخدام مجموعة من الأنشطة التي تسهل وصول المتعلم للمعرفة، وتعرف أسلوب العلم وعملياته، واكتساب مهارات البحث العلمي (Medina, 2017). واستراتيجية العروض العملية Practical Demonstration Strategy: نشاط يقوم به المعلم أو المتعلمون أو زائر متخصص أو مجموعة من المتخصصين، بقصد توضيح فكرة وتطبيقاتها في الحياة العملية، باستخدام بعض وسائل الإيضاح مثل: العينات، والنماذج، والصور والرسوم، والأفلام، والتجارب العملية بالتزامن مع الشرح النظري (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥؛ Santiago, Kataoka, Forness & Miranda 2014).

**استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

استراتيجية العصف الذهني Brain Storming Strategy: وفيها يُعطى المتعلمون (سواء في مجموعات كبيرة أو صغيرة) موضوعات أو سؤالًا أو مشكلة أو قضية ترتبط بالمادة الدراسية، ويطلب منهم استدعاء أكبر قدر من المعلومات والأفكار أو الحلول أو الإجابات دون مناقشة تلك المعلومات أو الأفكار أو نقدها أثناء توليدها أو ابتكارها، مع إرجاء التقويم، والتركيز على الكم قبل الكيف، وإطلاق حرية التفكير، والبناء على أفكار الآخرين وتطويرها. واستراتيجية خرائط المفهومات Concept Maps Strategy: عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد، تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية، بحيث تتدرج من المفهومات الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم، إلى المفهومات الأقل شمولية والأكثر خصوصية

في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفهومات بأطر ترتبط فيما بينها بأسهم توضح نوع العلاقة (النهار، ٢٠٠٠؛ والخليفة ومطاوع، ٢٠١٥).

استراتيجية المنظمات المتقدمة Advanced Organizers Strategy: تلك الحقائق الكبرى أو الكليات أو القواعد العامة أو النظريات التي ترتبط بموضوع أو مادة دراسية معينة. وسميت بالمتقدمة؛ لأن هذه الحقائق الكبرى والكليات العامة تقدم للمتعلمين في مقدمة الدرس، وقبل تعلمهم تفصيلات موضوعه. استراتيجية النمذجة Modeling Strategy: نظام من الأفكار يربط بين العلم والأنشطة العملية، لتوضيح وتفسير كيفية عمل بعض الظواهر والأحداث والعمليات، بما يساعد على التنبؤ بإمكانية حدوثها، واستخدامها في مواقف أخرى جديدة. استراتيجية فكر / زاوج /شارك Think-Pair-Share Strategy: من طرق التعلم التعاوني؛ وفيها يتم طرح فكرة للتفكير بشكل مفرد، ثم مشاركة كل فرد زميلًا واحدًا له في أفكاره، ثم مشاركة المجموعة كاملة أفكارها (Bhalli, Sattar & Asif, 2016 ;Medina, 2017).

**استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط:**

استراتيجية التعلم التعاوني Cooperative Learning Strategy: وتتضمن وجود مجموعة صغيرة من المتعلمين، يعملون معًا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن (Bhalli, Sattar & Asif, 2016). واستراتيجية لعب الأدوار Role Playing Strategy: طريقة تتضمن التمثيل التلقائي لموقف تعليمي بواسطة طالب أو أكثر بتوجيه من المعلم، وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبه المتعلمون الذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل شخص من الممثلين بأداء الدور طبقًا لما يشعر به، أما المتعلمون الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يؤدون دور الملاحظين والناقدين، وبعد التمثيل فإن المجموعة تقوم بالمناقشة. واستراتيجية تدريس الأقران Peer Tutoring Strategy: يقسم المعلم المتعلمين إلى مجموعات تعاونية ثنائية غير متجانسة قدر الإمكان، ويقوم أفراد كل مجموعة بالعمل معًا لمدة حصة أو عدد من الحصص، لإنجاز نشاط تعليمي محدد (الحيالي وهندي، ٢٠١١). وتضيف (القحطاني، ٢٠١٠) استراتيجية الألعاب التعليمية Instructional games Strategy: تتّجه التربية الحديثة إلى توظيف اللعب كنشاط في العمل المدرسي تلبيةً لميول المتعلمين؛ بحيث يتخذ اللعب أساسًا تُبنى عليه الخبرات التعليمية. ويمكن تهيئة أنشطة اللعب للمتعلمين بما يتّسق مع ميولهم ورغباتهم ويشعرهم بالفرح والسرور. واستراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching Strategy: أنشطة تعليمية تقوم على المشاركة بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم بعضًا في تبادل عناصر الدرس، للوصول إلى مستوى فهم جيد له، من خلال مراحل تشمل: الشرح، والتلخيص، والإجابة عن الأسئلة، ومناقشة الصعوبات التي تعوق الفهم،

والتنبؤ بما ستكون عليه العناصر التي يشملها الدرس(Bhalli, Sattar & Asif, 2016).

**استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم الذاتي:**

استراتيجية التعليم المبرمج Programing Instruction Strategy. واستراتيجية التعليم والتعلم بالحاسوب Computer base Instruction Strategy. واستراتيجية الحقائب التعليمية (الموديلات التعليمية) Instructional Package Strategy: وسميت بصناديق الاستكشاف وهي نظام تعليمي متكامل، مصمم بطريقة منهجية منظمة، تساعد المتعلمين على التعلم الفعال، ويشمل مجموعة من المواد التعليمية المترابطة ذات الأهداف المتعددة والمحددة سلفًا، ويستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمدًا على نفسه، وفقًا لسرعته الذاتية، وبتوجيه من المعلم أحيانًا، أو من الدليل الملحق بها، ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان (Medina, 2017؛ Bhalli, Sattar & Asif, 2016).

**استراتيجيات تدريسية لتنمية الأنماط النوعية للتفكير:**

استراتيجية تجهيز ومعالجة المعلومات / تفسير التعلم Information Processing Strategy. يستقبل المتعلم المثيرات البصرية، والسمعية، والشمية، واللمسية، والذوقية بنسب متوالية ومتفاوتة، وتنتقل سريعًا لتؤثر في ذاكرته الحسية من خلال ثلاث عمليات متتابعة هي: الإحساس Sense، والانتباه Attention، والإدراك Perception التي تستغرق جميعها ثواني محدودة؛ تعقبها استجابات تشير إلى مدى سلامة إدراك المثيرات. (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000).

**استراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه:**

يبدو أن أهم مظهر للتدريس وفق النظرية البنائية Constructivism Theory-based يتمثل في تيسير صناعة المتعلمين للمعنى ومساعدتهم على تغيير أفكارهم. ومن استراتيجياتها ونماذجها: استراتيجية دائرة التعلم، استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، نموذج التعلم البنائي، نموذج التحليل البنائي، نموذج التغيير المفاهيمي، نموذج التعلم التوليدي، (Medina, 2017; Joyce, Weil & Calhoun, 2000) وغيرها.

ونعرض بعض استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المستخدمة: وهو التقويم الحقيقي (Authentic Evaluation) والتقويم المستند إلى الأداء (Performance-based Assessment) ويشمل مهمات أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروضًا شفهية، وتقويمًا ذاتيًّا، وغيرها (الخوالدة، ٢٠١٤). استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance–based

Assessment: يعرف بأنه "توظيف المهارات التي تعلمها الطلاب في مواقف حياتية جديدة، تحاكي الواقع، مُظهرةً مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها" (الحارثي، ٢٠١٥) وهو نوع من التقويم صمم لقياس تعلم الطلبة من خلال قدرتهم على أداء مهمات محددة كعمل تجربة، أو إجراء عرض توضيحي. واستراتيجية التقويم بالقلم والورقة Pencil and Paper Strategy: عمادها الاختبارات وتقديم أدوات بإعداد محكم وتمكّن المعلم من قياس مهارات الطلبة وقدراتهم في مجالات محددة (الحراحشة، ٢٠١٦) فيها تعريف للمعلم بمواطن القوة ومواطن الضعف والاحتياج في أداء الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه؛ مما يزوّد المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم. واستراتيجية الملاحظة Observation: تعرف بأنها "التعرف على اهتمامات وميول واتّجاهات وتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليهم وفي تقويم مهاراتهم وأخلاقياتهم وقيمهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها" (Svinicki, 2004؛ المسعودي والجبوري والجبوري، ٢٠١٥). واستراتيجية التقويم بالتواصل Communication: تعرف بأنها "جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكّن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلًا عن التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حلّ المشكلات". واستراتيجية مراجعة الذات Reflection Assessment Strategy: استراتيجية تقوم على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد (Dirette, 2015). وتعرف بأنها "تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة وتحديد نقاط القوة التي بحاجة إلى تحسين وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقًا" (الحارثي، ٢٠١٥). ومن أدوات التقويم ملف أو حافظة أو حقيبة الإنجاز Portofolio: أداة تقويم تجميعي وتراكمي لأداء المتعلم في ملف أو حقيبة خلال مدة زمنية، ويحتوي على عينات للأعمال الشاهدة على مهارات المتعلم وأفكاره وميوله وإنجازاته وتأملاته الذاتية (الخوالدة، ٢٠١٤). إضافة إلى أوراق العمل كأداة من أدوات التقويم؛ كتكليف محدد ومكتوب يطلب من المتعلم تنفيذه وفق إرشادات معينة لتحقيق هدف من أهداف التعليم (Hughes, 1993). واستخدمت (الخوالدة، ٢٠١٤) أدوات للتقويم البديل؛ مثل قوائم الرصد / الشطب Check List، وسلالم التقدير Rating Scale، وسلالم التقدير اللفظي Rubric، وسجل وصف سير التعلم Learning Log، والسجل القصصي Anecdotal Records.

وقد أجرى بيب (Pepe, 1998) دراسة هدفت إلى التعرف على الممارسات والإجراءات التي يستخدمها المقيّمون التربويون عند تقييمهم للطلبة من أجل تحديد أهليتهم لتلقي خدمات

التربية الخاصة في المدارس الحكومية التابعة لولاية نيويورك. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المقيّمين استخدموا اختبارات التحصيل وأدوات متعددة في مجالات المنهاج، بالإضافة إلى الاختبارات المقننة، كما أشار أفراد العينة إلى أنهم يقدرون استراتيجيات وتكنيكات التقييم البديل التي يستخدمونها بشكلٍ مستمر عبر مجالات المنهاج، إذ إن الغالبية العظمى من المستجيبين يستخدمون أساليب التقييم البديل المختلفة في مجالات التحصيل كالقراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، واستخدموا أدوات مراجعة السجلات ومقابلة المعلمين والملاحظة. وقام (نصر، ١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى استخدام المعلم أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام في الأردن. واشتملت أداة الدراسة على (٨١) أسلوبًا وأداة مقترحة. أشارت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يستخدمون جميع هذه الأساليب والأدوات بشكل متفاوت فحازت الاختبارات المقالية على أعلى متوسط حسابي وأسلوب تقويم القرين أقل متوسط حسابي. وفي دراسة (رشوان، ١٩٩٩) وهدفت إلى التعرف على مدى فعالية قيام طلاب التربية العملية بإجراء تكليفات وإعداد حقائب الأعمال الخاصة بطرق التدريس في تحسين أدائهم للمهارات التدريسية المستخدمة في التربية العملية واختزال قلق التدريس لديهم. لدى عينة من طلاب وطالبات التربية العملية بكلية التربية بالزقازيق. أظهرت النتائج فعالية إيجابية لاستخدام حقائب الأعمال لدى الطلاب المعلمين. أما دراسة (Smith, 2004) وهدفت إلى تقييم تطبيقات استراتيجيات التقويم لدى عينة من طلاب مقرر تطبيقات عملية. وفي النتيجة حصلت استراتيجيات الورقة والقلم والأنشطة التعليمية والمراجعة النوعية على أعلى التطبيقات، بينما تجميع العينات وتقويم الأداء في البرنامج جاء أقل تطبيقًا. ودراسة شينغ (Cheng, 2006) وهدفت إلى استكشاف وجهات نظر المعلمين بتنفيذ مهمات التقويم البديل والتقويم التكويني. مع تحديد مجال الخبرة في التدريس لمستخدمي طرق التقويم البديل ومستخدمي الطرق التقليدية، واستخدم المعلمون الاختبارات الرسمية والامتحانات القصيرة. كشفت نتائج الدراسة عن نقلة نوعية ومهمة لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأهميته في تحسين تعلم الطلاب، وتباين في الآراء بشأن تصميم أدوات تنفيذية ملائمة للتقويم. وكشفت النتائج أن المعلمين حددوا ست استراتيجيات كانت الأكثر تداولًا كاستراتيجيات للتقويم البديل مستخدمة من قبلهم هي: تقويم أداء الطلبة أثناء التجارب، وتعلم المشروعات، والعروض الشفوية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وخرائط المفاهيم، وتقويم الاتجاهات. فيما كشفت دراسة (الدوخي والشطي، ٢٠١٠) عن ضعف المعلمات في مدارس التعليم العام ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في تطبيق استراتيجية التعلم ذي المعنى. وأكدت الدراسة

على تباين الأفضلية في تطبيق بعض استراتيجيات التعلم بين مدارس التعليم العام ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. أما دراسة (العقيلي، ٢٠١١) فهدفت إلى تحليل مرئيات طلاب التربية الميدانية في استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في إعداد المعلمين في السعودية. باستخدام أداتين إحداهما لاستراتيجيات التدريس والأخرى لأساليب التقويم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون استراتيجية المحاضرة ويعرضون تدريسهم عرضًا نظريًا بدرجة (غالبًا) كما يستخدمون الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية والاختبارات القصيرة بذات الدرجة. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يتدربون على استخدام أدوات التقويم. وكانت الدرجة (نادرًا) لاستخدامهم استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية خرائط المفاهيم والتقنيات الحديثة أثناء تدريسهم. أما الدرجة (أحيانًا) فكانت لاستخدام أسلوب إعداد التقريرات. وجاءت أساليب التقويم البديل بالدرجة (نادرًا) من حيث الاستخدام من قبل المعلمين. وفي مقالة (Santiago, Kataoka, Forness & Miranda 2014) بهدف مسح طرق التدريس والتقويم والمهارات المستخدمة في التربية الخاصة. وبينت أهمية التعلم التعاوني وأنواع التقويم، واستخدام المدارس استراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم، واستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. وبينت ارتباط استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم في البرامج التربوية الفردية، وأهمية تدريب المعلمين والمعلمات على الربط بينها. كما بينت استخدام الاختبارات بأنواعها القصيرة والمقالية في الخطط التعليمية الفردية، وبشكل عام لم تصل طرق التقويم البديل والتقييم الواقعي إلى مستوى متقدم من الاستخدام. أما دراسة (الحارثي، ٢٠١٥) فتعرفت مدى تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل، من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء. في عينة دراسة تكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة و(٨٢) عضو هيئة تدريس بالمرحلة الجامعية. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاختبارات الموضوعية والاختبارات التي يعدها الأساتذة هي الأكثر تطبيقًا والأكثر تفضيلًا، فيما جاء استخدام خرائط المفهومات بأقل نسبة تفضيل، وجاءت الاختبارات الشفوية والمقابلات الشخصية الأكثر خوفًا، فيما كانت مهام لعب الدور والتقويم عن طريق الأداء التعاوني أقل نسبة خوف. وفي دراسة أجراها (Brown, 2016) هدفت إلى استقصاء ممارسة استراتيجيات تدريسية وربطها نظريًا بالتطبيق لدى عينة من الطلبة المعلمين المتدربين. وجاءت النتائج بتحديات بشأن مفاهيم استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم التي يمتلكونها مقارنةً بواقع تطبيقها. كما طبّقوا استراتيجيات التدريس والتقويم بدرجة عادية. ودراسة (فخرو، ٢٠١٦) هدفت التعرف على مشكلات طلبة التربية الخاصة أثناء فترة التطبيق العملي. بعينة بلغت (١٣٦) طالبًا

وطالبة. ومن النتائج التي أشارت إليها الدراسة استطاعة طلبة التربية الخاصة استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة؛ وبخاصة التعلم في مجموعات والتدريس المباشر وأنشطة التعاون. كما أظهرت ضعفًا واضحًا في استخدام وتنويع أساليب التقويم وأدواته. أما دراسة (الحراحشة، ٢٠١٦) فهدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا. وأظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته كانت بدرجة متوسطة.

يتّضح من العرض السابق للدراسات محدودية البحث في التطبيقات الخاصة باستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في مجال التربية الخاصة، مما يعطي أهمية للدراسة الحالية في تحقيق نواتج تعلم مرغوبة. واتّضح أيضًا استخدام بعضهم لاستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته كما بينت دراسات (رشوان، ١٩٩٩؛ الدوخي والشطي، ٢٠١٠؛ العقيلي، 2011Brown, 2016; Bhalli, Sattar & Asif, 2016;). وبينت دراسة (Brown, 2016) وجود تحديات بشأن مفهومات استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم التي يمتلكها المتدربون مقارنةً بواقع تطبيقها. وقد استفاد الباحث من العرض السابق في رصد استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل والأدوات التي ضمّنها في أداة الدراسة.

## مشكلة الدراسة

بإمكان المشرف على طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة اكتشاف الفجوة الواضحة بين النظرية والتطبيق، لما يتعلمه الطالب الجامعي من أدبيات التربية الخاصة وما يواجهه وما يستطيعه في العمل مع الطلبة المعوقين عقليًا والطلبة ذوي صعوبات التعلم. وفي إشارة واضحة لنتيجة دراسة (الدوخي والشطي، ٢٠١٠) إلى ضعف المعلمات في استخدام بعض استراتيجيات التدريس في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. واستخدام متوسط لاستراتيجيات التقويم البديل من قبل معلمي المرحلة الأساسية (الحراحشة، ٢٠١٦)؛ من هنا أكد عثمان (٢٠١٥) ضرورة تدريب طلاب التربية العملية في التربية الخاصة مسار الإعاقة العقلية على استراتيجيات التدريس الملائمة. إذ يجب تحقيق تعليم مختلف غير تقليدي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث يراعي أساليب تدريس متطورة ويوظف أساليب التقويم البديل (Villamizar, 2017). لكن الدراسات التي تتناول استراتيجيات التدريس وسبل التقويم البديل وأدواته محدودة. وهذا ما جعل الباحث يسعى للكشف عن مستوى واقع استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة.

## أسئلة الدراسة

- ما مستوى استخدام استراتيجيات التدريس لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني؟
- ما مستوى استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني؟
- ما مستوى استخدام أدوات التقويم البديل لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha$=٠,٠٥ بين استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني؟

## هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى واقع استخدام استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التربية العملية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية في مدارس التربية الخاصة في الإحساء. وقد قام الباحث من خلال إشرافه على طلبة التربية العملية في الميدان بملاحظة الممارسات التدريسية من قبل طلبة التربية العملية في استخدام استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؛ والتحفيز على استخدامها.

## أهمية الدراسة

ظهر من التقديم التركيز على استراتيجيات التدريس والتقويم وتدريب المعلمين. إذ اهتم (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000) و(Hughes, 1993) و(خطاب، ٢٠١٤) و(قعدان وحميدة، ٢٠١٤) بمعايير نظام الترخيص الجديد لمعلم التربية الخاصة، وفي بنوده امتلاك استراتيجيات التدريس ومؤشراتها، وتنويع طرق التقويم والتقويم البديل وتحقق مؤشراتها بالقدرة على بناء أدوات التقويم؛ ومن هنا تبرز أهمية الدراسة وتتضح بالنقاط الآتية:

- نظريًا يمكن لنتائج الدراسة أن تضيف معرفة جديدة في مجال استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.
- عمليًا يمكن الإسهام في صنع القرار لدى التربويين عند بناء المناهج في أخذ استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بالاعتبار.

- لفت أنظار المتدربين في التربية العملية عند تدريس الأفراد ذوي الحاجات الخاصة لاستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، والتنويع في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

## حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة في الآتي:

**حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات التربية العملية في تخصص التربية الخاصة.

**حدود مكانية:** مدارس إدارة التربية والتعليم بالإحساء - المملكة العربية السعودية.

**حدود زمانية:** الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ.

**حدود موضوعية:** اقتصرت الدراسة على استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

كما تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة من حيث إجراءات تطويرها وخصائصها السيكومترية وأسلوب جمع المعلومات والتحليل الإحصائي.

## تعريف المصطلحات

**الطالب / المعلم:** طالب كلية التربية في تخصص التربية الخاصة، الذي يتدرب على تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي صعوبات التعلم أو المعوقين عقليًا) وعلى الوظائف التي يقوم بها المعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية التي يُدرس بها، فهو طالب لأنه لم يكمل دراسته في الكلية، وهو معلم بحكم تدريسه عددًا من الحصص في إحدى المدارس المتعاونة (النهار، ٢٠٠٠؛ وقعدان وحميدة، ٢٠١٤).

**استراتيجيات التدريس:** مجموعة إجراءات التدريس المختارة سلفًا من قِبل المعلم أو مصمّم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانات المتاحة، وقد تضم استراتيجية التدريس أكثر من طريقة تدريس؛ مثال: استراتيجية التعلم الذاتي قد تشمل: طريقة التدريس بالكمبيوتر، الاستقصاء، الاكتشاف (النهار، ٢٠٠٠؛ والقحطاني، ٢٠١٠؛ وعبد الحميد والبسطامي، ٢٠١٢).

**استراتيجيات التقويم البديل:** أي طريقة نحصل من خلالها على ماذا يعرف الطالب أو ماذا يستطيع أن يعمل بهدف متابعة تطوره وتقدمه بعيداً عن الاختبارات التقليدية والمقننة (البستنجي، ٢٠٠٧؛ مهيدات والمحاسنة، ٢٠٠٩). وعرفه أوفرتون (Overton, 2006) "نوع

من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية أدائه وفقًا لمستويات أداء محددة". وفي هذه الدراسة التقويم البديل هو كل أنواع مقاييس التقويم التي تختلف عن الاختبارات التقليدية من أنماط الأسئلة الموضوعية، والتي تظهر جلية من خلال أداة الدراسة.

**أدوات التقويم:** وسائل جمع البيانات والمعلومات والتي تختلف باختلاف الهدف من الاستخدام؛ كالمقابلة والملاحظة والاختبارات والمقاييس النفسية والسجلات المجمعة والسجل القصصي والسيرة الذاتية والزيارة الخارجية (مهيدات والمحاسنة، ٢٠٠٩؛ الخوالدة، ٢٠١٤؛ الحارثي، ٢٠١٥). وفي الدراسة تمثلت بالأدوات التي تقيسها أداة الدراسة. والمتتبع لحركات إصلاح نظم التعليم دوليًا يجد أن التقويم يقود الإصلاح "Assessment Driven Reform" أما في ميداننا التربوي فالتدريس والتقويم ما زالا بصورتهما الأولية، على الرغم من انتقال التدريس من اعتماد الدور المركزي للمعلم؛ إلى ظهور نظرية تربوية للبنائية تتبنى فكرة أن تطور جميع المعارف تتم من قبل المتعلم (الحارثي، ٢٠١٥؛ الحراحشة، ٢٠١٦؛ Overton, 2006).

## الطريقة والإجراءات

بعد بناء أداة الدراسة استنادًا إلى أدبيات تطوير المناهج المبني على اقتصاد المعرفة (Educational Reform for Knowledge Economy (ERfKE (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١) و(مهيدات والمحاسنة، ٢٠٠٩) و(الخوالدة، ٢٠١٤) و(الحارثي، ٢٠١٥) واعتمادها بصورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها قم الباحث بما يأتي:

١. الحصول على موافقة تطبيق الدراسة، بخطاب تسهيل مهمة.
٢. توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة وتوضيح المطلوب.
٣. استرجاع الاستبانات من العينة بنفس الطريقة التي وزعت بها.
٤. إدخال البيانات إلى الحاسوب واستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وإعداد النتائج.

وفيما يأتي وصفٌ لمنهج البحث ومجتمعه وعينته، والأدوات التي تم استخدامها ودلالات صدقها وثباتها وتحديد متغيرات البحث وإجراءاته والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلته.

## منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والذي تناول العلاقة بين محاور الأداة الثلاثة للكشف عن مستوى واقع استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني في المدارس الحكومية التي تشمل غرف مصادر صعوبات التعلم و/ أو غرف التربية الفكرية لذوي الإعاقة العقلية، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بينها، وذلك لمناسبته طبيعة الدراسة وهدفها.

## مجتمع البحث

تكوّن من جميع طلاب وطالبات التدريب الميداني / التربية العملية المطبقون في المدارس الحكومية التي تشمل غرف مصادر صعوبات التعلم و/ أو غرف التربية الفكرية لذوي الإعاقة العقلية التابعة لإدارة تربية وتعليم الإحساء، في المستوى الدراسي الثامن خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ ويبلغ عددهم (١٧١) طالب وطالبة.

## عينة البحث

تكوّن أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات التدريب الميداني المطبقون في المدارس الحكومية غرف مصادر صعوبات التعلم و/ أو فصول التربية الفكرية لذوي الإعاقة العقلية التابعة لإدارة تربية وتعليم الإحساء، وبلغ عدد الذين استجابوا على أداة الدراسة (٤٨) طالبًا و(٦٥) طالبة.

**جدول (١)**
**توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغيرات البحث**

| المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | طالبة | ٦٥ | ٥٧,٥ |
| | طالب | ٤٨ | ٤٢,٥ |
| | الكلي | ١١٣ | ١٠٠,٠ |
| مسار التطبيق الميداني | فكري | ٤٩ | ٤٣,٤ |
| | صعوبات تعلم | ٦٤ | ٥٦,٦ |
| | الكلي | ١١٣ | ١٠٠,٠ |

## أدوات البحث

تم تطوير أداة البحث بثلاثة أجزاء ومحاور، استنادًا إلى أدبيات تطوير المناهج المبني على اقتصاد المعرفة (Educational Reform for Knowledge Economy (E R f K E)

وأدبيات أخرى تهتم بالموضوع وأدلة التدريس التربوية وآراء التربويين المختصين بالتدريس (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١). مع العلم أن الأداة بعناصرها الثلاثة تكونت من ٦٦ فقرة. اتخذت سلم تدريج ليكرت ثلاثي (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة). وتمت الاستجابة عليها من قبل الطالب / المعلم المتدرب في التربية العملية، مع متابعة المشرف على التربية العملية والمعلم المتعاون للاستجابة ولتوظيف الاستراتيجيات في الخطط التربوية الفردية.

واشتملت الدراسة على أداة من ثلاثة أجزاء ومحاور فرعية؛ هي:

**أوّلًا:** أداة استخدام استراتيجيات التدريس لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني:

اشتمل المحور الأول من أداة الدراسة بصورتها النهائية على ٣٨ فقرة موزعة على خمس استراتيجيات تدريس هي (استراتيجية التدريس المباشر ١٠ فقرات، استراتيجية حل المشكلات خمس فقرات، استراتيجية التعلم في مجموعات ٨ فقرات، استراتيجية التعلم من خلال النشاط ١٠ فقرات، واستراتيجية التفكير الناقد خمس فقرات).

## دلالات صدق وثبات الأداة

**صدق المحتوى:**

التقييم هو عملية جمع البيانات بهدف اتخاذ القرارات حول الطلبة. وقد عرفه (McLaughlin and Lewis, 2005) بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات التربوية من أجل اتخاذ القرارات القانونية والتعليمية المتعلقة بتقديم خدمات التربية الخاصة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. وللتأكد من صدق الأداة تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كليات التربية في جامعة الملك فيصل، وجامعة الحسين بن طلال، ومن تربويين في وزارة التربية والتعليم من ذوي الكفاءة والخبرة وذلك لإبداء الرأي من حيث: مدى مناسبة وملاءمة الفقرات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى صحة ودقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها وشمولها لموضوع الدراسة، وإضافة أو حذف أو تعديل أي فقرة لا يرونها مناسبة. وتم تعديل صياغة بعض الفقرات لغوياً، وإضافة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات بناءً على توجيهات المحكمين.

**صدق البناء:**

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من ٢٠ طالبًا وطالبةً من خارج عينة البحث المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالأداة وبالاستراتيجيات

التابعة لها، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس (التدريس المباشر) باستراتيجيتها من ٠,٤٢ وحتى ٠,٧٢، وبالأداة من ٠,٣٨ وحتى ٠,٦٢، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس (حل المشكلات والاستقصاء) باستراتيجيتها قد تراوحت من ٠,٥٣ وحتى ٠,٦٩، وبالأداة من ٠,٣٣ وحتى ٠,٥١، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس (التعلم في مجموعات) باستراتيجيتها قد تراوحت من ٠,٢٩ وحتى ٠,٨٥، وبالأداة من ٠,٢٩ وحتى ٠,٧٥، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس (التعلم من خلال النشاط) باستراتيجيتها قد تراوحت من ٠,٤٠ وحتى ٠,٧٣، وبالأداة من ٠,٣١ وحتى ٠,٦٦، وأخيرًا؛ فإن قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس (التفكير الناقد) باستراتيجيتها قد تراوحت من ٠,٥٣ وحتى ٠,٨٦، وبالأداة من ٠,٢٤ وحتى ٠,٦٢.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط بيرسون لعلاقة كل فقرة من فقرات الاستراتيجيات التابعة بالأداة وبالاستراتيجيات التابعة لها لم يقل عن معيار ٠,٢٠؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة. (عودة، ٢٠١٤). بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الاستراتيجيات التابعة بالأداة إذ تراوحت من ٠,٦٠ وحتى ٠,٩٠، علاوة على حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية Inter-correlation لعلاقة الاستراتيجيات التابعة فيما بينها حيث تراوحت من ٠,٣٠ وحتى ٠,٧٥.

**ثبات الاتساق الداخلي والإعادة:**

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة والاستراتيجيات التابعة لها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's α بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، إذ بلغت قيمته للأداة ٠,٨٧ وللاستراتيجيات التابعة فقد تراوحت من ٠,٧١ وحتى ٠,٧٨. ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للأداة والاستراتيجيات التابعة لها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وذلك عن طريق حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمته للأداة ٠,٨٥ وللاستراتيجيات التابعة تراوحت من ٠,٧٥ وحتى ٠,٨١.

**معيار التصنيف:**

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة وبالاستراتيجيات التابعة وبالفقرات التي تتبع للاستراتيجيات التابعة، وذلك على النحو الآتي:

| مستوى الاستخدام | فئة الأوساط الحسابية |
|---|---|
| عالٍ | أكثر من ٢,٣٣ |
| متوسط | ١,٦٧-٢,٣٣ |
| منخفض | أقل من ١,٦٧ |

**ثانيًا:** أداة استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني:

اشتمل محور أداة الدراسة الثاني بصورتها النهائية على ٢١ فقرة موزعة على خمس استراتيجيات للتقويم البديل هي (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ٧ فقرات، استراتيجية القلم والورقة ٦ فقرات، استراتيجية الملاحظة فقرتان، استراتيجية التواصل ٣ فقرات، واستراتيجية مراجعة الذات ٣ فقرات).

## دلالات صدق وثبات الأداة

**صدق المحتوى:**

للتحقق من صدق الأداة تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كليات التربية في جامعة الملك فيصل، وجامعة الحسين بن طلال، ومن تربويين في وزارة التربية والتعليم من ذوي الكفاءة والخبرة وذلك لإبداء الرأي من حيث: مدى مناسبة وملاءمة الفقرات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى صحة ودقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها وشمولها لموضوع الدراسة، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا. وتم تعديل صياغة بعض الفقرات لغوياً، وإضافة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات بناءً على توجيهات المحكمين.

**صدق البناء:**

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من ٢٠ طالبًا وطالبةً من خارج عينة البحث المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالأداة وبالاستراتيجيات التابعة لها، إذ تراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم البديل (التقويم المعتمد على الأداء) باستراتيجيتها من ٠,٤٥ وحتى ٠,٦٥، وبالأداة من ٠,٢٢ وحتى

٠,٦٥، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم البديل (القلم والورقة) باستراتيجيتها قد تراوحت من ٠,٤٩ وحتى ٠,٨٨ (تجدر الإشارة أنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية الإجابة المحددة (المنتقاة) الفرعية باستراتيجيتها (القلم والورقة) قد تراوحت من ٠,٦٥ وحتى ٠,٨٨، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية الإجابة المفتوحة (الموجهة) الفرعية باستراتيجيتها (القلم والورقة) قد تراوحت من ٠,٤٩ وحتى ٠,٨٧]، وبالأداة من ٠,٣١ وحتى ٠,٦٩، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس (التعلم في مجموعات) باستراتيجيتها قد تراوحت من ٠,٤١ وحتى ٠,٧٨، وبالأداة من ٠,٣٢ وحتى ٠,٧٠، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم البديل (الملاحظة) باستراتيجيتها قد تراوحت من ٠,٤٦ وحتى ٠,٩٥، وبالأداة من ٠,٣٨ وحتى ٠,٤١، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم البديل (التواصل) باستراتيجيتها قد تراوحت من ٠,٣٦ وحتى ٠,٤٩، وبالأداة من ٠,٣٩ وحتى ٠,٥٨، وأخيرًا؛ أنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم البديل (مراجعة الذات) باستراتيجيتها قد تراوحت من ٠,٣٢ وحتى ٠,٨٣، وبالأداة من ٠,٤٢ وحتى ٠,٧٢.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط بيرسون لعلاقة كل فقرة من فقرات الاستراتيجيات التابعة بالأداة وبالاستراتيجيات التابعة لها لم يقل عن معيار ٠,٢٠؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة. (عودة، ٢٠١٤). بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الاستراتيجيات التابعة بالأداة، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون من ٠,٣٠ وحتى ٠,٨٤، علاوة على حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية Inter-correlation لعلاقة الاستراتيجيات التابعة فيما بينها، إذ تراوحت من ٠,٢١ وحتى ٠,٩٣.

**ثبات الاتساق الداخلي والإعادة:**

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة والاستراتيجيات التابعة لها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's α على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، فبلغت قيمته للأداة ٠,٨٦ وللاستراتيجيات التابعة تراوحت من ٠,٥٠ وحتى ٠,٨٩. ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للأداة والاستراتيجيات التابعة لها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وذلك عن طريق حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني بالاعتماد على بيانات العينة

الاستطلاعية، وقد بلغت قيمته للأداة ٠,٨٢ وللاستراتيجيات التابعة فقد تراوحت من ٠,٧٠ وحتى ٠,٧٩.

**معيار التصنيف:**

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة وبالاستراتيجيات التابعة وبالفقرات التي تتبع للاستراتيجيات التابعة، وذلك على النحو الآتي:

| مستوى الاستخدام | فئة الأوساط الحسابية |
|---|---|
| عالٍ | أكثر من ٢,٣٣ |
| متوسط | ١,٦٧-٢,٣٣ |
| منخفض | أقل من ١,٦٧ |

**ثالثًا:** أداة استخدام أدوات استراتيجيات التقويم البديل لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني:

اشتمل محور أداة الدراسة الثالث بصورتها النهائية على ٧ فقرات كأدوات لاستراتيجيات التقويم البديل.

## دلالات صدق وثبات الأداة:

**صدق المحتوى:**

للتأكد من صدق الأداة تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كليات التربية في جامعة الملك فيصل، وجامعة الحسين بن طلال، ومن تربويين في وزارة التربية والتعليم من ذوي الكفاءة والخبرة وذلك لإبداء الرأي من حيث: مدى مناسبة وملاءمة الفقرات، ومدى صحة ودقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها وشمولها لموضوع الدراسة، وإضافة أو حذف أو تعديل أي فقرة لا يرونها مناسبة. وتم تعديل صياغة بعض الفقرات لغوياً، وإضافة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات بناءً على توجيهات المحكمين.

**صدق البناء:**

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من ٢٠ طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالأداة، فتراوحت قيمها من ٠,٣٧ وحتى ٠,٨٠.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط بيرسون لعلاقة كل أداة من الأدوات التابعة بالأداة لم يقل عن معيار ٠,٢٠؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة. (عودة، ٢٠١٤)

**ثبات الاتساق الداخلي والإعادة:**

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's α بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية حيث وبلغت قيمته ٠,٨٥. ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للأداة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وذلك عن طريق حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمته ٠,٨٣.

**معيار التصنيف:**

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة وبالأدوات التي تتبع لها، وذلك على النحو الآتي:

| مستوى الاستخدام | فئة الأوساط الحسابية |
|---|---|
| عالٍ | أكثر من ٢,٣٣ |
| متوسط | ١,٦٧-٢,٣٣ |
| منخفض | أقل من ١,٦٧ |

## إجراءات البحث:

### المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، مع مراعاة ترتيب الاستراتيجيات التابعة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، مع مراعاة ترتيب الاستراتيجيات التابعة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أدوات استراتيجيات التقويم البديل والأدوات التابعة لها لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، مع مراعاة ترتيب الأدوات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها باستراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى الطلبة، وأخيرًا؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى الطلبة.

## عرض النتائج ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى واقع استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بينها، وذلك بالإجابة عن أسئلة البحث الآتية:

**أوَّلًا:** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "ما مستوى استخدام استراتيجيات التدريس لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني / التربية العملية؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، مع مراعاة ترتيب استراتيجيات التدريس التابعة لها لديهم تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم ٢.

**الجدول رقم (٢)**
**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية**

| الرتبة | رقم الاستراتيجية | استراتيجيات التدريس | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | التدريس المباشر | ٢,٤٦ | ٠,٢٧ | عالٍ |
| ٢ | ٣ | التعلم في مجموعات | ٢,٣١ | ٠,٢٤ | متوسط |
| ٣ | ٤ | التعلم من خلال النشاط | ٢,٢٦ | ٠,٣٠ | متوسط |
| ٤ | ٥ | التفكير الناقد | ٢,٠٢ | ٠,٢٧ | متوسط |
| ٥ | ٢ | حل المشكلات والاستقصاء | ١,٩٣ | ٠,٣٧ | متوسط |
| الكلي للمقياس | | | ٢,٢٥ | ٠,٢٣ | متوسط |

يلاحظ من الجدول ٢ أن استراتيجيات التدريس لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني قد صُنِّفَت وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام متوسط، وقد جاءت الاستراتيجيات التابعة لها لديهم وفقًا للترتيب الآتي: استراتيجية التدريس المباشر في المرتبة الأولى؛ مُصنَّفَةً وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى عالٍ، ثم تلتها استراتيجية التعلم في مجموعات في المرتبة الثانية، تلتها استراتيجية التعلم من خلال النشاط في المرتبة الثالثة، تلتها استراتيجية التفكير الناقد في المرتبة الرابعة، وأخيرًا؛ تلتها استراتيجية حل المشكلات والاستقصاء في المرتبة الخامسة؛ مُصنَّفَةً وفقًا لأوساطها الحسابية ضمن مستوى استخدام متوسط لكلٍّ منها. وتبدو هذه النتائج منطقية كونها مطبقة بواقع مدارس تطبّق برامج التربية الخاصة من غرف مصادر وفصول التربية الفكرية، ويظهر جليًا استخدام طلبة التربية العملية لاستراتيجيات التدريس السابقة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وكون الطلبة المتدربين يمتلكون المعرفة النظرية وقاموا بتطبيقها وممارستها ميدانيًا، وبخاصة تطبيق استراتيجية التدريس المباشر ممايمتناسب مع التدريس الفردي؛ الذي يعتبر أساس العمل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة؛ كما جاء في دراسة (العقيلي، ٢٠١١) وأن المعلمين استخدموا استراتيجيات تدريس مختلفة. وتؤكد ذلك مقالة (Santiago, Kataoka, Forness & Miranda 2014)، عدا عن أنها متوافقة مع نتيجة دراسة (فخرو، ٢٠١٦) وأن طلبة التربية الخاصة استخدموا استراتيجيات تدريسية متنوعة في صفوف التربية الخاصة؛ وبخاصة التعلم في مجموعات والتدريس المباشر وأنشطة التعاون. كما تتفق بشأن استراتيجيات التفكير الناقد وحل المشكلات والاستقصاء مع نتيجة دراسة أجراها (Brown, 2016) وتطبيق استراتيجيات تدريسية وربطها نظريًا بالتطبيق العملي. على العكس تمامًا من نتيجة دراسة (رشوان، ١٩٩٩) التي اهتمت بإعداد حقائب الأعمال وخرائط المفهومات والتقنيات الحديثة في التربية العملية أثناء التدريس. في الواقع لا بدّ من تحديات بشأن مفهومات استراتيجيات التدريس التي يمتلكها الطالب المتدرب مقارنةً بواقع تطبيقها.

**ثانيًا:** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "ما مستوى استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني / التربية العملية؟".

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، مع مراعاة ترتيب الاستراتيجيات التابعة لها لديهم تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم ٣.

**الجدول رقم (٣)**
**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية**

| الرتبة | رقم الاستراتيجية | | استراتيجيات التقويم البديل | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣ | | الملاحظة | ٢,٦٥ | ٠,٣٩ | عالٍ |
| ٢ | ١ | | التقويم المعتمد على الأداء | ٢,٣٥ | ٠,٣٢ | عالٍ |
| ٣ | ٥ | | مراجعة الذات | ٢,٣٣ | ٠,٣٠ | متوسط |
| ٤ | ٢ | | القلم والورقة | ٢,٢٤ | ٠,٤٤ | متوسط |
| | | ١ | الإجابة المحددة (المنتقاة) | ٢,٣٢ | ٠,٤٠ | متوسط |
| | | ٢ | الإجابة المفتوحة (الموجهة) | ٢,١٥ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٥ | ٤ | | التواصل | ١,٩٥ | ٠,٣٨ | متوسط |
| الكلي للمقياس | | | | ٢,٢٨ | ٠,٢٤ | متوسط |

يلاحظ من الجدول ٣ أن استراتيجيات التقويم البديل لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني قد صُنِّفَت وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام متوسط، وقد جاءت الاستراتيجيات التابعة لها لديهم وفقًا للترتيب الآتي: استراتيجية الملاحظة في المرتبة الأولى، ثم تلتها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الثانية؛ مُصنَّفتين وفقًا لوسطهما الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، ثم استراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الثالثة، ثم استراتيجية القلم والورقة في المرتبة الرابعة (تجدر الإشارة إلى أنَّ الإجابة المُحددة (المنتقاة) جاءت في المرتبة الأولى، تبعتها الإجابة المفتوحة (الموجهة) في المرتبة الثانية)، وأخيرًا؛ استراتيجية التواصل في المرتبة الخامسة؛ مُصنَّفَة وفقًا لأوساطها الحسابية ضمن مستوى استخدام متوسط لكلٍّ منها. وبهذا الشأن لا بدّ من الإشارة إلى أن الطالب / المعلم يعطي أولوية لما يطلبه منه المشرف المقيم ومشرفه الأكاديمي والمعلم المتعاون للاستراتيجيات في الميدان؛ وغالبًا ما يطلب منه ملاحظة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مواقف القراءة والكتابة والحساب. ومن الطبيعي في التربية الخاصة أن تكون الملاحظة من أكثر استراتيجيات التقويم البديل تطبيقًا واستخدامًا. ومن الدراسات التي أظهرت نتائج مماثلة ومتقاربة دراسة (Brown, 2016) باستخدام استراتيجيات التقويم الحديثة وأدواته. وكذلك دراسة (نصر، ١٩٩٨) واستخدام المعلم والمعلمة للتقويم بأساليب بديلة مختلفة.

**ثالثًا:** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "ما مستوى استخدام أدوات التقويم البديل لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني / التربية العملية؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أدوات التقويم البديل والأدوات التابعة لها لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، مع مراعاة ترتيب الأدوات التابعة لها لديهم تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم ٤.

**الجدول رقم (٤)**
**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أدوات التقويم البديل والأدوات التابعة لها لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية**

| الرتبة | الرقم | أدوات التقويم | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٧ | لوحة المعززات | ٢,٩٣ | ٠,٢٦ | عالٍ |
| ٢ | ١ | قائمة الرصد | ٢,١٦ | ٠,٦٥ | متوسط |
| ٣ | ٣ | سلم التقدير اللفظي | ٢,٠٧ | ٠,٦٩ | متوسط |
| ٤ | ٥ | سجل قصصي | ٢,٠٧ | ٠,٥٦ | متوسط |
| ٥ | ٤ | سجل وصف سير التعلم | ١,٨٨ | ٠,٦٤ | متوسط |
| ٦ | ٦ | لوحة الشرف | ١,٨٥ | ٠,٥٠ | متوسط |
| ٧ | ٢ | سلم التقدير | ١,٨١ | ٠,٥٩ | متوسط |
| الكلي للمقياس | | | ٢,١١ | ٠,٢٦ | متوسط |

يلاحظ من الجدول ٤ أن أدوات التقويم البديل لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني قد صُنِّفَت وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام متوسط، وقد جاءت الأدوات التابعة لها لديهم وفقًا للترتيب الآتي: أداة لوحة المعززات في المرتبة الأولى مُصنَّفَةً وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى عالٍ، ثم تلتها أداة قائمة الرصد في المرتبة الثانية، ثم أداة سلم التقدير اللفظي في المرتبة الثالثة، ثم أداة السجل القصصي في المرتبة الرابعة، ثم أداة سجل وصف سير التعلم في المرتبة الخامسة، ثم لوحة الشرف في المرتبة السادسة، وأخيرًا؛ تلتها أداة سلم التقدير في المرتبة السابعة؛ مُصنَّفَةً وفقًا لأوساطها الحسابية ضمن مستوى استخدام متوسط لكلٍّ منها. المتتبع لهذه النتيجة والزائر لميدان صفوف التربية الخاصة يلمس بوضوح وجود لوحة المعززات وبأشكال متنوعة في كل صف؛ وذلك أمر مطمئن لتطبيق بعض أدوات التقويم البديل، وقد يعود الأمر لحصولهم على أدوات جاهزة، ووجود

خلفية معرفية في بناء أدوات التقويم البديل. وهذا ما أيدته (Smith, 2004) إذ حصلت استراتيجيات التقويم البديل والمراجعة النوعية على أعلى التطبيقات. وفي ذلك دلالة على أن استخدام طلبة التربية العملية استراتيجيات التقويم البديل وأدواته مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يشكل تحدي لهم؛ وتبقى حاجتهم للتدريب على توظيفها في البرامج التربوية الفردية وفي صفوف التربية الخاصة حاجة ملحة. على عكس نتيجة دراسة (العقيلي، ٢٠١١) واستخدام أساليب التقويم البديل بالدرجة (نادرًا) من قبل المعلمين. وبالعودة لدراسة (نصر، ١٩٩٨) نجد أن المعلمين والمعلمات يستخدمون جميع هذه الأساليب والأدوات بشكل متفاوت إذ حازت الاختبارات المقالية على أعلى متوسط حسابي وأسلوب تقويم القرين أقل متوسط حسابي. وكانت دراسة شينغ (Cheng, 2006) وضحت مجال الخبرة في التدريس لمستخدمي طرق التقويم البديل ومستخدمي الطرق التقليدية، واستخدم المعلمون الاختبارات الرسمية والامتحانات القصيرة. وأظهرت نقلة نوعية ومهمة لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأهميته في تحسين تعلم الطلاب، مع تباين في الآراء بشأن تصميم أدوات تنفيذية ملائمة للتقويم. وأن المعلمين حددوا ست استراتيجيات كانت الأكثر تداولًا كاستراتيجيات للتقويم البديل من قبلهم هي: تقويم أداء الطلبة أثناء التجارب، وتعلم المشروعات، والعروض الشفوية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وخرائط المفاهيم، وتقويم الاتجاهات.

**رابعًا:** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=٠,٠٥) بين استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها باستراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، وذلك كما في الجدول رقم ٥.

**الجدول رقم (٥)**

**قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها باستراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني**

| العلاقة | الإحصائي | التقويم المعتمد على الأداء | القلم والورقة | | | الملاحظة | التواصل | مراجعة الذات | استراتيجيات التقويم البديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإجابة المحددة (المنتقاة) | الإجابة المفتوحة (الموجهة) | الكلي | | | | |
| التدريس المباشر | معامل الارتباط | ٠,٥٤ | ٠,٣٣ | ٠,١٧ | ٠,٢٦ | ٠,٠٩ | ٠,٤٨ | ٠,٠٦- | ٠,٥٠ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٨ | ٠,٠٠ | ٠,٣٢ | ٠,٠٠ | ٠,٥٢ | ٠,٠٠ |
| حل المشكلات والاستقصاء | معامل الارتباط | ٠,٣٣ | ٠,١٨ | ٠,١٥ | ٠,١٨ | ٠,١٧ | ٠,٤٢ | ٠,١٧ | ٠,٤٠ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٠ | ٠,٠٦ | ٠,١٢ | ٠,٠٦ | ٠,٠٨ | ٠,٠٠ | ٠,٠٧ | ٠,٠٠ |
| التعلم في مجموعات | معامل الارتباط | ٠,٤٠ | ٠,٤٦ | ٠,٣٤ | ٠,٤٤ | ٠,٢٣ | ٠,٤٧ | ٠,٠٥ | ٠,٥٧ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠١ | ٠,٠٠ | ٠,٦٢ | ٠,٠٠ |
| التعلم من خلال النشاط | معامل الارتباط | ٠,٥٤ | ٠,٣٩ | ٠,٤٠ | ٠,٤٥ | ٠,١٢ | ٠,٤٩ | ٠,١٣- | ٠,٥٩ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٢١ | ٠,٠٠ | ٠,١٦ | ٠,٠٠ |
| التفكير الناقد | معامل الارتباط | ٠,٤٩ | ٠,٠١- | ٠,٠٨ | ٠,٠٥ | ٠,٠٢ | ٠,١٩ | ٠,١٩ | ٠,٣٣ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٠ | ٠,٩٢ | ٠,٣٨ | ٠,٥٩ | ٠,٨٦ | ٠,٠٥ | ٠,٠٤ | ٠,٠٠ |
| استراتيجيات التدريس | معامل الارتباط | ٠,٥٨ | ٠,٣٧ | ٠,٣١ | ٠,٣٧ | ٠,١٦ | ٠,٥٣ | ٠,٠١ | ٠,٦٢ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,١٠ | ٠,٠٠ | ٠,٩١ | ٠,٠٠ |

يلاحظ من الجدول ٥ أنَّ قوَّة معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها باستراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني الدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) قد صُنِّفت وفقًا لمعيار (Hinkle, Wiersma, Jurs; 1988) على أنها:

علاقات طردية متوسطة القوَّة هي: التي يبلغ عددها ثماني عشرة علاقة ارتباطية من أصل ثمانٍ وأربعين علاقة لـِ: أ) استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجيات التدريس

واستراتيجياتها التابعة لها (التدريس المباشر، التعلم في مجموعات، التعلم من خلال النشاط)، ب) استراتيجية التقويم البديل (التقويم المعتمد على الأداء) باستراتيجيات التدريس واستراتيجياتها التابعة لها (التدريس المباشر، التعلم من خلال النشاط)، ج) استراتيجية التقويم البديل (التواصل) باستراتيجيات التدريس؛ المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني. وعند تأمل هذه النتيجة نلحظ استخدام الطالب / المعلم استراتيجيات تدريس واستراتيجيات تقويم تلائم تدريس الأفراد ذوي الإعاقة العقلية والأفراد ذوي صعوبات التعلم؛ وهي استراتيجيات استخدمتها بعض أدبيات التربية الخاصة (القمش، ٢٠١٢؛ القحطاني، ٢٠١٠؛ Harnisch & Mabry, 1993). وقد اتضح جليًا لدى (Pepe, 1998؛ ورشوان، ١٩٩٩) وجود درجة ممارسة لاستراتيجيات التدريس والتقويم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

علاقات طردية ضعيفة القوَّة: التي يبلغ عددها تسع عشرة علاقة ارتباطية من أصل ثمانٍ وأربعين علاقة لِـ: أ) استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجيتي التدريس التابعتين (حلِّ المشكلات والاستقصاء، التفكير الناقد)، ب) استراتيجية التقويم البديل (التواصل) باستراتيجيات التدريس التابعة (التدريس المباشر، حل المشكلات والاستقصاء، التعلم في مجموعات، التعلم من خلال النشاط)، ج) استراتيجية التقويم البديل (الإجابة المحددة التابعة للقلم والورقة) باستراتيجيات التدريس واستراتيجيتها التابعة لها (التدريس المباشر، التعلم في مجموعات، التعلم من خلال النشاط)، د) استراتيجية التقويم البديل (القلم والورقة) واستراتيجيتها (الإجابة المفتوحة التابعة للقلم والورقة) باستراتيجيات التدريس واستراتيجيتها التابعة لها (التعلم في مجموعات، التعلم من خلال النشاط)، هـ) استراتيجية التقويم البديل (التقويم المعتمد على الأداء) باستراتيجيات التدريس التابعة (حل المشكلات والاستقصاء، التعلم في مجموعات، التفكير الناقد)؛ المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني. ويبرر شكل العلاقة هنا بهذه الصورة لعدم حصول الطالب/ المعلم على تدريب كافٍ لاستخدام استراتيجيات تدريس واستراتيجيات تقويم تلائم تدريس الأفراد ذوي الإعاقة العقلية والأفراد ذوي صعوبات التعلم؛ عدا عن أن بعض هذه الاستراتيجيات مستخدمة من قبل معلم الطلبة العاديين، ويلزم توضيحها للمعلمين والمتدربين في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Santiago, Kataoka, Forness & Miranda 2014؛ نصر، ١٩٩٨).

علاقات طردية ضعيفة القوَّة جدًا: التي يبلغ عددها أربع علاقات ارتباطية من أصل ثمانٍ وأربعين علاقة لِـ: أ) استراتيجية التقويم البديل (مراجعة الذات) باستراتيجية التدريس

التابعة (التفكير الناقد)، ب) استراتيجية التقويم البديل (التواصل) باستراتيجية التدريس التابعة (التفكير الناقد)، ج) استراتيجية التقويم البديل (الملاحظة) باستراتيجية التدريس التابعة (التعلم في مجموعات)، د) استراتيجية التقويم البديل (القلم والورقة) باستراتيجية التدريس التابعة (التدريس المباشر)؛ المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني. ونؤكد على ضعف قوّة العلاقة بين استراتيجية التفكير الناقد واستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وهذا واضح في الدراسة الحالية، وتفسير ذلك أن استراتيجية التفكير الناقد يمكن استخدامها مع الطلبة العاديين والطلبة المتفوقين دراسيًا ويمتلكون قدرات أعلى من قدرات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد جاء مثل هذا التوضيح في مقالة (Santiago, Kataoka, Forness & Miranda 2014). ودراسة (الدوخي والشطي، ٢٠١٠) وضعف المعلمات في تطبيق بعض استراتيجيات التعلم في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. كذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، وذلك كما في الجدول رقم ٦.

**الجدول رقم (٦)**
**قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني**

| العلاقة | الإحصائي | أدوات التقويم البديل |
|---|---|---|
| التدريس المباشر | معامل الارتباط | ٠,٤٥ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٠ |
| حل المشكلات والاستقصاء | معامل الارتباط | ٠,١٦ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٩ |
| التعلم في مجموعات | معامل الارتباط | ٠,١٥ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,١١ |
| التعلم من خلال النشاط | معامل الارتباط | ٠,٤٣ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٠ |
| التفكير الناقد | معامل الارتباط | ٠,٤٠ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٠ |
| استراتيجيات التدريس | معامل الارتباط | ٠,٤٢ |
| | احتمالية الخطأ | ٠,٠٠ |

يلاحظ من الجدول ٦ أنَّ قوَّة معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس

المجلد 20 العدد 1 مـــارس 2019

والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني الدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) قد صُنِّفت وفقًا للمعيار سالف الذكر على أنها علاقات طردية ضعيفة القوَّة، ويبلغ عددها أربع علاقات ارتباطية من أصل ست علاقات ارتباطية لأدوات استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها (التدريس المباشر، التعلم من خلال النشاط، التفكير الناقد)؛ المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني. وأخيرًا للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، وذلك كما في الجدول رقم ٧.

**الجدول رقم (٧)**

**قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني**

| العلاقة مع: | أدوات التقويم | |
|---|---|---|
| | معامل الارتباط | احتمالية الخطأ |
| التقويم المعتمد على الأداء | ٠,١١ | ٠,٢٦ |
| القلم والورقة | -٠,١٧ | ٠,٠٨ |
| الإجابة المحددة (المنتقاة) | -٠,٠٢ | ٠,٨١ |
| الإجابة المفتوحة (الموجهة) | -٠,٢٣ | ٠,٠١ |
| الملاحظة | -٠,٠٦ | ٠,٥٤ |
| التواصل | ٠,٢١ | ٠,٠٢ |
| مراجعة الذات | -٠,٠٢ | ٠,٨٠ |
| استراتيجيات التقويم البديل | -٠,٠٠٥ | ٠,٩٦ |

يلاحظ من الجدول ٧ أنَّ قوَّة معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني الدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) قد صُنِّفت وفقًا للمعيار سالف الذكر على أنها:

علاقات طردية الاتجاه ضعيفة القوَّة جدًا: وعددها علاقة ارتباطية واحدة من أصل ثماني علاقات ارتباطية لأدوات استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجية التقويم البديل التابعة (التواصل)؛ المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني. وهنا

تبرز أهمية التدريب على تطبيق استراتيجيات التقويم البديل والتنويع في استخدام أدواته في التربية الخاصة (Santiago, Kataoka, Forness & Miranda 2014).

علاقة عكسية الاتجاه ضعيفة القوّة جدًا: ويبلغ عددها علاقة ارتباطية واحدة من أصل ثمان علاقات ارتباطية لأدوات استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجية التقويم البديل التابعة (الإجابة المفتوحة (الموجهة) التابعة للقلم والورقة)؛ المستخدمة لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني. وبالتدقيق في النتيجة نلحظ أن أدوات التقويم (الإجابة القصيرة) وفقرات الصواب والخطأ وفقرات الاختيار من متعدد) هي الأكثر استخدامًا من قبل الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وهي نتيجة واقعية من خلال ملاحظات مشرفي التربية العملية.

## الاستنتاجات

في ضوء هدف الدراسة وأسئلتها تستنتج.

- استخدام الطالب / المعلم استراتيجية التدريس المباشر ضمن مستوى عالٍ
- استخدام الطالب / المعلم استراتيجية الملاحظة واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ضمن مستوى عالٍ، واستخدام أداة لوحة المعززات ضمن مستوى عالٍ
- تدنٍ واضح في استخدام الطالب / المعلم الإقران، الترميز، البحث، الشبكة العنكبوتية، البحث المسحي، ومهارات ما وراء المعرفة

## التوصيات

- ضرورة التوجيه لربط استراتيجيات التدريس باستراتيجيات التقويم البديل والتنويع في استخدام أدواته عند بناء الخطط التربوية الفردية.
- تدريب الطالب/المعلم والمعلمين على استراتيجيات التدريس استراتيجيات التقويم البديل وربطه بأمثلة حقيقية للأدوات التي تناسب كل نوع.
- ضرورة الفصل بين الاستراتيجيات والأدوات التي تناسب تدريس ذوي الإعاقة العقلية والطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ عن تلك التي تفيد في تدريس العاديين والموهوبين.
- إجراء دراسات في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته بتناول كل استراتيجية على حده.

## المراجع

البستنجي، مراد أحمد (٢٠٠٧). واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.

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

الحراحشة، كوثر عبود (٢٠١٦). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، ٢٢(٤)، ٣٧٢-٣٣٥.

الحيالي، أحمد محمد وهندي، عمار يلدا (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة. مجلة كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، بغداد، ١١(٢)، ١-٣٦.

خطاب، رأفت عوض (٢٠١٤). مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة الأسس والاستراتيجيات. ط١، الدمام: مكتبة المتنبي.

الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠١٥). استراتيجيات التدريس الفعال. الدمام، المملكة العربية السعودية، مكتبة المتنبي.

الخوالدة، ديما علي (٢٠١٤). مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الدوخي، فوزي، والشطي، يعقوب (٢٠١٠). مدى تطبيق استراتيجية التعلم ذي المعنى في تدريس مادتي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدارس العامة ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، ٣٦(١٣٨)، ٤١ – ١٠٥.

رشوان، سهير سالم (١٩٩٩). فاعلية استخدام التكليفات في تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة العلوم وخفض قلقهم التدريسي. مجلة التربية العملية، مركز تطوير تدريس العلوم، مصر، ٢(٤)، ٧٣-١٤٢.

عبد الحميد، خضرة سالم، والبسطامي، دعاء أبو اليزيد (٢٠١٢). استراتيجيات التدريس. الدمام، المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي.

عثمان، أحمد عبدالرحمن، والشربيني، السيد كامل (٢٠١٥). فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدى طلاب التربية الخاصة مسار الإعاقة العقلية بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف. مجلة كلية التربية ببور سعيد، مصر، (١٧)، ٤١ – ٨٧.

العقيلي، عبد المحسن (٢٠١١). استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية – دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، الجزء الأول نوفمبر، ١(١٤٦)، ٩٩ – ١٤٥.

عودة، أحمد سليمان (٢٠١٤). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد، الأردن: دار الأمل.

فخرو، عبد الناصر عبدالرحيم (٢٠١٦). مشكلات التطبيق الميداني في تخصص التربية الخاصة بجامعة أم القرى من وجهة نظر الدارسين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. الجزء الأول، سبتمبر، ٤(١٤)، ٨٠ - ١٣٢.

القحطاني، معجبة بنت سالم (٢٠١٠). الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لتدريس التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية. اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، السعودية، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، يناير (١٥)، ٥٧٦ - ٥٩٠.

قعدان، هنادي أحمد، وحميدة، السيد فتوح (٢٠١٤). دليل التدريب الميداني للطالب / المعلم بقسم التربية الخاصة. ط١، الرياض: مكتبة الرشد.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التدريس لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. الرياض، ٢٤(٣)، ٨٧٣ – ٩٠٥.

المسعودي، محمد مهدي، والجبوري، عارف هادي، والجبوري مشرق هجول (٢٠١٥). بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمي). ط١، الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

مهيدات، عبد الحكيم، والمحاسنة، إبراهيم (٢٠٠٩). التقويم الواقعي. ط١، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

نصر، حمدان (١٩٩٨). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر، ٧(١٣)، ١٤١-١٧٨.

النهار، تيسير (٢٠٠٠). التربية العملية: استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة. مجلة اتحاد الجامعات العربية. الأردن، ٣٧، ٥ – ٢٩.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠١١). مشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة *(Educational Reform for Knowledge Economy (ERfKI)*. عمان، الأردن: قسم التوثيق التربوي.

Bhalli, M., A, Sattar, A, & Asif, M. (2016). Teaching strategies, perception of medical students, used in basic sciences years. *The Professional Medical Journal*. *23*(5), 614 – 619.

Brown, W. (2016). Teaching strategic management to nonprofit students. *Journal of Nonprofit Education and Leadership (JNEL – 2016), 13*(6), 75-87.

Chen, Y., & Martin, M. A. (2000).Using performance assessment and portfolio assessment together in the elementary classroom. *Reading Improvement, 37*(1), 32-38.

Cheng, M. (2006). Junior Secondary Science Teachers, Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong: Implications for Teacher Professional Development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 6*(3), 227-243.

Dirette, P. D (2015). A comparison of self-generated versus taught internal strategies for working memory. *Neuro Rehabilitation, 10*(36), 187– 194.

Dixon, De. R (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 5*(31), 985-994.

Hinkle, E. D., Wiersma, W., & Jurs, S., G. (1988). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Hughes, S. (1993). What is alternative/authentic assessment and how does it impact special education? *Educational Horizons, 72*(1), 28-35.

Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, W, E. (2000). *Models of Teaching*. 6th Ed., United States of America: RRDV.

McLaughlin, J., and Lewis, R. (2005). *Assessing students with special needs*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Medina, M, S. (2017). Making Students Thinking Visible During Active Learning. *American Journal of Pharmaceutical Education, 81*(3), 1-3.

Overton, T. (2006). *Assessing learning with special needs*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Pepe, V. (1998). *Assessment practices among education evaluators in New York City public schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University Teachers College.

Santiago, D. C., Kataoka, H. S., Forness, R. S., & Miranda, J. (2014). Mental health services in special education: an analysis of quality of care. *Children & Schools, 36*(3), 175 – 182.

Smith, G. S. (2004). Assessment strategies: what is being measured in student's course evaluations? March, *Accounting Education, 13*(1), 3-28.

Svinicki, M. (2004). Authentic Assessment: Testing reality. *New Directions for Teaching and Learning, 100*(4), 23-29.

Villamizar, L. (2017). Implementing differentiated education: why diversity must *be appreciated*. *Revista Temas, 3*(11), 31 – 36.