# البحث الثاني :

## " درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته "


إعداد :

**د / عبدالسلام بن عمر الناجي**

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز المملكة العربية السعودية

# درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته

د/ عبدالسلام بن عمر الناجي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى: تحديد استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء التدريس بكلية التربية ودرجة ممارستهم لها وأثر بعض المتغيرات على درجة الممارسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة بعد تحكيمها وقياس صدقها الداخلي والخارجي وثباتها(باستخدام معادلة ألفا كرونباخ) لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (١٩٦) عضو تدريس بكلية التربية بالخرج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز استجاب منهم (٩٣) عضوا، ومن أهم نتائج الدراسة: تحديد ستة استراتيجيات وخمسة أدوات للتقويم الواقعي مناسبة لأعضاء التدريس بكلية التربية، وبيان أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي كانت كبيرة بنسبة (٣.٧٤)، وأن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة أعضاء التدريس لأدوات التقويم الواقعي كانت متوسطة بنسبة (٢.٩٦ ). وتضمنت الدراسة العديد من التوصيات منها: تضمين توصيف المقررات استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته وتخصيص درجات في كل مقرر مقابل هذه الاستراتيجيات والأدوات وذلك بحسب طبيعة كل مقرر، والاستفادة من قائمة استراتيجية التقويم الواقعي وأدواته وما تضمنته من ممارسات في بناء تقييم ذاتي لعضو التدريس أكثر تفصيلا وتحديدا في ممارسة هذه الاستراتيجيات والأدوات.

**الكلمات المفتاحة: أدوات التقويم الواقعي ـ استراتيجيات التقويم الواقعي ـ التقويم البديل ـ التقويم الأصيل .**

## *The Degree of the Staff Members in College of Education at Prince Sattam bin Abdulaziz University for Authentic Assessment Strategies and their Tools*

***Dr. Abdulssalam Omer Alnaji***

***Abstract:***

*The study aimed to identify the strategies and tools for authentic assessment suitable for members of the college of education and the degree of their practice and the impact of some variables on the degree of practice. The study used survey descriptive method, the questionnaire tool after arbitration it and measuring its internal and external validity and stability (using Alpha Kronbach equation) to collect information. The study sample consisted of (196) staff members of college of Education at Al-Kharj University, Prince Sattam Bin Abdulaziz University. The most important results of the study are: The identification of six strategies and five tools for authentic assessment suitable for teaching staff in the college of education indicating that the arithmetic mean of the degree of teaching practice of authentic assessment strategies was (3.74) and that the arithmetical mean of the degree of practicing teaching tools for the authentic assessment tools was medium (2.96). The study included several recommendations, including: the description of the courses authentic assessment strategies and tools and*

*the specification of degrees in each course versus these strategies and tools, depending on the nature of each course, and take advantage of the list of authentic evaluation strategy and tools and the included practices in building self-assessment of the member more detailed and specifically Practice these strategies and tools.*

***Keywords: Authentic Assessment Tools - Authentic Assessment Strategies - Alternative Evaluation - Original Evaluation.***

- **مقدمة** :

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه وبعد ؛تكشف العديد من الدراسات أن التقويم في التعليم بشكل عام وفي المرحلة الجامعية بشكل خاص دون المستوى المطلوب من حيث أنواعه ووظائفه وأدواته واستراتيجياته، ويؤكد ذلك ما ذكره (الحربي، ١٤٣٤، ص٥١) حيث يقول: "تعاني المؤسسات التعليمية من استمرار الممارسات التقليدية في مجال التقويم الأكاديمي التي تكاد تقتصر على الاختبارات التحريرية والشفوية والتركيز على معرفة الناجحين والراسبين.." ويؤكده (عابدين،٢٠٠٧،ص ٥٤٩) بقوله: "تشهد الأوساط التربوية انتقادات متعاقبة لأنظمة تقويم الطلبة التقليدية وخصوصا الامتحانات التحريرية والاختبارات الروتينية .."

ويعد التقويم من أهم العمليات التي تسهم في إصلاح التعليم وتحسين جودة مخرجات التعلم، فالتقويم في الاتجاهات الحديثة توأم التعليم وجزء منه وليس منفصلا عنه، يؤكد هذا المعنى (عبدالوهاب،١٤٣٤، ص١٠٧٦) حيث يشير إلى أن التقويم التربوي أحد أهم عناصر ضمان الجودة في التعليم العالي، ويذكر (مقدم، ١٤٣٤، ١٥٥) "أن عملية التقويم بصورة عامة وتقويم الطلاب بصورة خاصة تعد من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي عامة والتعليم العالي خاصة". ويرى (الحكمي ، ١٤٢٨، ص١٤) أن سياسات وأساليب التقويم تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم.

ويؤكد موبلير (Mueller،2002) أن التقويم البديل يعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، كما أنه يرافق عمليتي التعلم والتعليم، ويربطهما معاً في جميع مراحلهما لتوفير التغذية الراجعة بقصد تحسينها، والكشف عن مدى بلوغ الطالب لنواتج التعلم المقصودة.

وقد ركزت العديد من المؤسسات التربوية في التعليم العالي جهودها لتحسين عمليات التقويم وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام وتوظيف المفاهيم الحديثة في التقويم.. سعياً لتحسين مخرجات التعلم، وتذكر (بصفر وآخرون، ٢٠١٠، ص١٢٠) أن الأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر في أساليب تقويم الطلاب كمدخل أساسي وضروري لأجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي.

وأشار(الحربي،١٤٣٤، ص٦١ ــ٦٢) و(عبدالوهاب، ١٤٣٤، ص١٠٨٠ ــ ١٠٨١) إلى أهم مسوغات ضرورة تحول الجامعات إلى التقويم الواقعي والبديل ومنها: التحول في أغراض التقويم فبدلاً من أن كان التقويم مقتصرا على إصدار الحكم النهائي على الطالب، أصبح تقويماً للتعلم يرتبط بواقع حياة الطالب ومشكلاته ويجعل التقويم جزءا من التعلم، ومن المسوغات تغير طبيعة أهداف التعلم، فلم تعد قاصرة على المحتوى المعرفي، بل أصبحت تركز على مستويات عالية من الأداء في مجالات متعددة، تعتني بشخصية الطالب الشمولية، ومن المسوغات الرئيسة كذلك ضعف فاعلية التقويم التقليدي وأدواته الحالية.

ويعد تمكين أعضاء التدريس بشكل عام وفي كلية التربية بشكل خاص من استراتيجيات التقويم الواقعي مطلب ملح لتحسين مخرجات التعلم وتطوير العملية التعليمية، حيث أن الطالب في الغالب يعلم بالطريقة التي تعلم بها، فإذا كان عضو التدريس بكلية التربية مفعلاً للتقويم الواقعي وممارسا له بدرجة جيدة فإن ذلك سيؤثر على الطلاب وعلى حياتهم العملية المستقبلية، يذكر (الخناق،٢٠٠٧) أن أهم القدرات اللازم توفرها في أعضاء هيئة التدريس هي قدرات تقويم الأداء.

وتعزيزاً للتحول لاستراتيجيات التقويم الواقعي في التعليم العالي وبخاصة لأعضاء التدريس في كلية التربية، سعى الباحث إلى تحديد استراتيجيات التقويم وأدواته المناسبة لأعضاء التدريس ومدى ممارسة أعضاء التدريس لها.

- **أسئلة الدراسة** :

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الأتية :

- ما استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر المختصين؟
- ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، تعزى لكل من المتغيرات التالية: الجنس ـ سنوات الخبرة ـ التخصص ـ الدرجة العلمية؟

- **أهداف الدراسة** :

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهدافها من أهمها ما يلي:

- تحديد استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر المختصين.
- معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

- استكشاف أي استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته أكثر ممارسة، وأيها أقل ممارسة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية حسب متغيرات الدراسة.

- **أهمية الدراسة** :

تبينت أهمية الدراسة في أنها تسهم في تحديد استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في التعليم العالي، وبخاصة في كلية التربية وتستكشف واقع أعضاء هيئة التدريس في ممارسة هذه الاستراتيجيات والأدوات.. ليكون ذلك مدخلاً رئيساً في التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم الواقعي، ومعيناً على تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومن ثم بناء برامج التطوير والتدريب.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت هذه الدارسة على:

- **الحدود الموضوعية:** تحديد استراتيجيات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالخرج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
- **الحدود الزمانية:** خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الثاني من عام ١٤٣٦هـ.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التقويم الواقعي**:

ويراد به في هذه الدراسة: تحديد مستوى أداء الطالب في المجال المعرفي والمهاري والنفسي من خلال استراتيجيات وأدوات مرتبطة بمواقف ومهمات حياتية واقعية يقوم بها، بهدف تحسين أدائه والتأكد من تحقق نتاجات التعلم.

- **استراتيجيات التقويم الواقعي**:

ويراد بها في هذه الدراسة: هي مجموعة من الطرق والتكاليف التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لتشخيص أداء الطالب بهدف تحسين مستوى أدائه التعليمي، وتتمثل في: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ـ استراتيجية الملاحظة ـ استراتيجية التواصل ـ استراتيجية مراجعة الذات ـ استراتيجية تقييم الأقران ـ استراتيجية القلم والورقة.

- **أدوات التقويم الواقعي**:

ويراد بها في هذه الدراسة: هي مجموعة من النماذج التي يستخدمها عضو هيئة التدريس للتأكد من تحقق نتائج التعلم لدى الطالب، مبنية وفق استراتيجيات التقويم الواقعي التي يستخدمها، وتتمثل في السجل القصصي ـ سجل وصف سير التعلم ـ سلم التقدير ـ قواعد التصحيح ـ قوائم الرصد.

- **الإطار النظري** :

يتناول الإطار النظري جانبين من الدراسة، جانب المفاهيم والأسس التي انطلقت منها الدراسة وجانب الدراسات السابقة، وبيانها على النحو التالي:

- **مفهوم التقويم الواقعي**:

بالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ كثيرا من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لمفهوم التقويم الواقعي، مثل: التقويم البديل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم السياقي، والتقويم الكيفي والتقويم المبحثي، وتقويم الكفاءة، والتقويم المتوازن، والتقويم المتضمن في المنهج، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي، وغير ذلك (علام، ٢٠٠٤، ص٣١) (عابدين، ٢٠٠٧،ص ٥٥٠)

ويميز بعض التربويون بين تقويم الأداء والتقويم الواقعي، إذ لا يشترطون في التقويم القائم على الأداء أن تكون مهمة الأداء حقيقية، بينما التقويم الواقعي يشترطون أن يكون في سياق حقيقي واقعي وليس مصطنعا. (المزروع،٢٠٠٩، ص ١٢٩ ـ ١٣٠)

وبغض النظر عن المصطلحات المعبرة عن التقويم الواقعي، فإنه يمثل في جوهره تحولا من أساليب التقويم التقليدية إلى أساليب بديلة لها alternative تهدف إلى ربط التقويم بمشكلات الحياة الواقعية، وقيام المتعلم بأداء مهام ذات معنى ودلالة، تُظهر كفاءته وقدرته، وتوظف هذه الكفاءة في حل ما يواجهه من مشكلات، وتتيح الفرصة لتقديم مهام لكل طالب في ضوء مستوى قدراته. (علام ٢٠٠٤، ص١٣).

ويعرّف مولير (Mueller، 2002) التقويم الواقعي بأنّه نموذج لتقويم أداء الطلبة يركز على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة في بيئة حقيقية مرتبطة بالواقع.

ويعرفه (علام، ٢٠٠٤، ص٣٦) بأنه قيام الطلبة بأنشطة ومهام مماثلة لما يقوم به الفرد في العالم الواقعي، أي التطبيق الحقيقي للمهارة في الحياة الواقعية وليس فقط في الفصول الدراسية.

- **الفرق بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي**:

لا يراد من وصف نوع من التقويم بالتقليدي عدم مناسبته بالكامل، وإنما التأكيد على عدم مناسبة الاقتصار عليه لوحده، ويمكن إبراز أهم الفروق بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي من خلال الجدول (١) من إعداد الباحث:

**جدول (١) أهم الفروق بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي**

| التقويم التقليدي | التقويم الواقعي |
|---|---|
| يعتمد في الأغلب على الاختبارات (الورقة والقلم) | يستخدم أدوات متعددة في التقويم |
| يركز على قياس التحصيل الدراسي | يقيس جوانب نمو الطالب المتعددة ( قيمه واتجاهات – مهاراته – معارفه) |
| في الغالب يكون ختامي | يكون قبلي وتكويني وختامي |
| يكتفي بالقياس والحكم | تشخيصي وعلاجي |
| يقيس نواتج التعلم لدى المتعلم مقارنة بزملائه فقط | يقيس أداء المتعلم بنفسه من حيث مدى إتقانه للأداء المطلوب وتطوره في ضوء المحكات والمعايير المطلوبة |
| يقوم بعملية التقويم طرف خارجي | يشارك المتعلم في عملية التقويم |
| ترتبط أدواته بالمعرفة بشكل أكبر | ترتبط أدواته ومهامه الأدائية بحياة الطالب وواقعه |

- **استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي** :

تناول عدد من الباحثين استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المعتمدة على الأداء بشكل عام، وبيانها على النحو التالي:

- **أولاً: استراتيجيات التقويم الواقعي وهي:**

- **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: Performance Based Assessment**: قيام المتعلم بمهام متنوعة توضح فهمه وتطبيقه الواعي لمعارفه ومهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية تبين مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها.

وتعد كل من الفعاليات الآتية نموذجًا ملائمًا لتطبيق هذه الاستراتيجية: المشاريع ـ العروض ـ تمثيل الأدوار ـ المناقشة والحوار ـ خرائط المفاهيم ـ حل المشكلات. (الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٤) ( السعدوي،١٤٣٢)

- **استراتيجية الملاحظة Observation** : عملية يخضع فيها الطالب لملاحظة الملاحظ لأجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وأدائه وأخلاقه وقيمه وطريقة تفكيره ، ويمكن تقسيمها إلى:
  - ✓ **الملاحظة التلقائية**، تتمثل في مشاهدة أفعال المتعلم في المواقف الحياتية الحقيقة.
  - ✓ **الملاحظة المنظمة**: تتمثل في مشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط مسبقاً آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة(الزمان ـ المكان ـ المعايير الخاصة).(الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤) (البشير وبرهم، ٢٠١٢)
- **استراتيجية التواصل Communication** :"جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل مع المتعلم، للتعرف على مدى التقدم الذي حققه وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات" (الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٤) وتعد كل من الفعاليات الآتية نموذجًا ملائمًا لتطبيق هذه الاستراتيجية: المقابلة ـ الأسئلة ـ المؤتمر.
- **استراتيجية مراجعة الذات Reflection** : تمعن المتعلم بشكل مقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف، والخبرات من حيث أسسها، ومستنداتها وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة تعلم وخبرات على أسس من العقلانية والأدلة.

وتعد كل من الفعاليات الآتية نموذجًا ملائمًا لتطبيق هذه الاستراتيجية: التقييم الذاتي ـ ملف الإنجاز.(مهيدات والمحاسنة،١٤٣٠) (الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٤)

- **استراتيجية تقييم الأقران Peer assessment** : قيام طالب أو أكثر بتقييم أعمال ومهام قرينه أو أقرانه وفق محكات محددة، وهو مكمل للتقويم الذاتي. (عفانة، ١٤٣٢)

- **استراتيجية القلم والورقة Pencil And Paper :** وتشمل الاختبارات بأنواعها وهي طريقة منظمة تقيس قدرات ومهارات المتعلمين، في مجالات (المعرفة والفهم والقدرات العقلية العليا) ، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى التعلم.

وتعد الاختبارات التحريرية بأنواعها (المقالية والموضوعية) أنموذجاً ملائمًا لتطبيق هذه الاستراتيجية. (الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٤) (العبسي، ١٤٣٠)

- **ثانياً: أدوات التقويم الواقعي وهي:**

- **السجل القصصي Anecdotal Record :** عبارة عن وصف قصير من عضو هيئة التدريس بطريقة تراكمية؛ لأداء المتعلم في المهام والمواقف المرتبطة بجوانب تعلمه. (البلاونة. ٢٠١٠) (مهيدات والمحاسنة، ١٤٣٠)
- **سجل وصف سير التعلم Learning Log :** يسجل فيه الطالب وصفاً حراً لما يقوم به من أداء وتعلم، موضحاً لخطوات العمل الذي يقوم به، عارضا أفكاره وآرائه حول إنجازه للمهام والتعلم. (البلاونة،٢٠١٠) (مهيدات والمحاسنة ١٤٣٠)
- **سلم التقدير ( الرقمي واللفظي) Rating Scale :** هو أداة بسيطة تظهر فيما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة، حيث تخضع كل فقرة لتدريج من عدة فئات أو مستويات، حيث يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة الصفة التي نقدرها، ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها، ويعبر عنها بوحدات كمية أو كيفية أوكلاهما. (الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٤).
- **قواعد التصحيح Scoring Rubric :** عبارة عن مقياس ذو مستويات أداء متدرجة، يحدد لعضو التدريس والطالب تحديداً واضحاً مستويات الأداء المقبول وغير المقبول، ويتضمن صيغا كيفية وكمية تصف وصفا دقيقاً محتوى المهارات وعملياتها، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب. (السعدوي،١٤٣٢) (عبدالوهاب، ١٤٣٤)
- **قوائم الرصد Check List :** عبارة عن قائمة الأفعال / السلوكات التي يرصدها المعلم، أو الطالب أثناء تنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية، يرصدها المعلم أو الطالب، وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلاب، ويستجاب على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية (على سبيل المثال): صح أو خطأ ـ مرض أو غير مرض ـ نعم أو لا ـ غالبًا أو نادرًا ـ موافق أو غير موافق ـ مناسب أو غير مناسب. ويجب ملاحظة عدم وجود تدريج في الإجابة على فقرات هذه القوائم. (العبسي،١٤٣٠)(السعدوي،١٤٣٢)

- **الدراسات السابقة** :

تناولت عدة دراسات التقويم الواقعي من مناظير وزوايا مختلفة، تركزت أكثرها في التعليم العام والبعض القليل منها في التعليم العالي، وبتحليل الحديث والمباشر من هذه الدراسات نلحظ ما يلي:

تناولت دراسة (عابدين، ٢٠٠٧) بدائل تقويم الطلبة في التعليم الجامعي" بكليات القدس" والاتجاهات نحوها، من خلال استبانة وزعت على ٢٠ من أعضاء التدريس و٥٪ من الطلاب، وأظهرت الدراسة أن أكثر الأساليب التقويم المستخدمة في الكليات الإنسانية من وجهة نظر أعضاء التدريس والطلاب كانت بالترتيب على النحو التالي: اختبار مقالي ـ اختبار موضوعي ـ إعداد البحث ـ تقديم جزء من المادة ـ المناقشة والحوار ـ إعداد تقرير ـ أداء الدور / الأداء العملي، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم البديل والواقعي.

وتناولت دراسة (المزروع،٢٠٠٩) وهي دراسة تجريبية بعوان فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة على فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي، وأنه للتقويم البديل أثر على فعالية الذات.

وتناولت ثلاثة من الدراسات ـ التقويم الواقعي ـ من خلال اعتمادها على الدراسات السابقة والأدب التربوي فقط وهي:

- دراسة ( بصفر وآخرون،١٤٣١) التقويم التربوي بين الواقع والمأمول في مؤسسات التعليم العالي النوعي وانطلقت من فرضيتين؛ أن واقع التقويم التربوي لا يسهم في تطوير المتعلم في مؤسسات التعليم النوعي، وأن التعليم المتمركز حول المتعلم هو المأمول في مؤسسات التعليم العالي النوعي، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بعملية تقويم مخرجات التعلم والتقويم المتمركز حول المتعلم لتحسين وتطوير مؤسسات التعليم العالي النوعي.
- ودراسة (عبدالوهاب،١٤٣٤) التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة نموذجا، وقد أكدت الورقة أن واقع التقويم في مؤسسات التعليم العالي الحالي يحتاج إلى تطوير وبين أهمية ومبررات التحول للتقويم البديل.
- ودراسة (الحربي، ١٤٣٤) استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ استراتيجيات التقويم الأكاديمي المعتمد على الأداء، والتقويم الذاتي والتقويم بالأقران، والتقويم بحلّ المشكلات؛ تعدّ من استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين مهارات الطلبة التي تتبناها عدد من المدارس والجامعات العالمية، وأوصت الدراسة بحث القيادات المدرسية

والجامعية لتبنّي استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات.

وتناولت دراسة ميدنا (Medina ,2015) تحليل الأنواع المختلفة لممارسات التقويم البديل وممارسات التقويم التقليدية والتي طبقت على مقرر في القراءة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطلاب الدراسات العليا، واستخدمت هذه الدراسة مبادئ البحث النوعي، كما استخدمت دراسة الحالة كطريقة بحث، كما استخدمت خمس أدوات لجمع البيانات، وتشير النتائج إلى أن ممارسات التقويم المطبقة في هذا المقرر ساعدت الطلاب والمعلمين على التعرف على التعلم الذي تم، كما ساعدت ممارسي اللغة في أن يتعلموا أكثر عن عمليات التعلم والتعليم في تعلم اللغة الأجنبية.

ونلحظ من الدراسات السابقة أنها توصي وتؤكد أهمية استخدام التقويم الواقعي كما في دراسة (عابدين، ٢٠٠٧) و(بصفر وآخرون،١٤٣١) و(عبدالوهاب،١٤٣٤) و (الحربي، ١٤٣٤)، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأن الدراسة الحالية تسعى لتحديد استراتيجيات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء التدريس في كلية التربية ودرجة ممارستهم لها من خلال أداة الاستبانة والمنهج الوصفي المسحي.

- **منهج الدراسة** :

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالخرج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وعددهم إجمالاً (٢٢١)، وتم قصر مجتمع الدراسة على أعضاء التدريس الذين يقومون بالتدريس لطلاب البكالوريوس والذين هم على رأس العمل، ولهم علاقة مباشرة مع الكلية وقتٍ إجراء الدراسة وعددهم إجمالاً (١٩٦) عضو تدريس، استجاب منهم (٩٣) عضوا، وقد توزع أفراد الدراسة حسب متغيراتها على النحو التالي: ١٧,٢٪ منهم درجتهم العلمية محاضر، و ٧٦,٣٪ من أفراد الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد، و ٦,٥٪ منهم درجتهم العلمية أستاذ مشارك، و٧٤,٢ ٪ من أفراد العينة من الإناث، و ٢٥,٨٪ منهم من الذكور. ونسبة أفراد العينة حسب التخصص كالتالي: تخصص اللغة العربية والتربية الخاصة وعلم النفس ١٨,٣٪ لكل منهم، وتخصص المناهج ١٤٪ وتخصص أصول تربية ٥,٤ ٪ وتخصص رياض الأطفال والإدارة التربوية ٥,٤٪ وتخصص التاريخ بنسبة ٢,٢٪. ونسبة ٥٢,٧٪ من أفراد العينة سنوات خبرتهم من ١ ــ ٥ سنوات، وأن ٣٠,١٪ منهم سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، وأن ١٧,٢٪ منهم سنوات خبرتهم من ١ ــ ١٠سنوات.

- **أدوات الدراسة** :

استخدم الباحث أداة الاستبانة بعد تحكميها وقياس صدقها وثباتها (باستخدام معادلة ألفا كرونباخ).

وقياس صدق الاتساق الداخلي، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، وأن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

- **نتائج الدراسة** :

- **لإجابة السؤال الأول**:

**ما استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر المختصين؟** قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب التربوي وجمع استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي والفعاليات المعبرة عن كل استراتيجية، والتي يرى مناسبتها لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بمختلف تخصصاتهم، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين في المناهج وعلم النفس التربوي،( وقد توجه الباحث لتحكيم استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر المختصين وليس من وجهة نظر أعضاء التدريس بالكلية على اعتبار أن كلية التربية تضم أقساماً علمية ( الدراسات الإسلامية واللغة العربية والتربية الخاصة ورياض الأطفال) وأعضاء التدريس المنتمين لهذه التخصصات غير تربويين وبالتالي فقد يكون تحديدهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته غير دقيقة)، وبعد اطلاع الباحث على استمارات المحكمين قام بالتعديل وفق آراء المحكمين فما توافق عليه ٩٠ ٪ من المحكمين أو كان مقنعاً علمياً عدله الباحث، وكانت النتيجة كالتالي:

- استراتيجيات الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية:
  - ✓ التقويم المعتمد على الأداء (المهمات الأدائية ـ تمثيل الأدوار ـ العروض التوضيحية ـ خرائط المفاهيم ـ المشاريع ـ حل المشكلات) .
  - ✓ الملاحظة (ملاحظة تلقائية ـ ملاحظة منظمة) .
  - ✓ التواصل (المؤتمر ـ الأسئلة والأجوبة ـ المقابلة) .
  - ✓ مراجعة الذات (التقويم الذاتي ـ ملف الطالب) .
  - ✓ تقويم الأقران.
  - ✓ الورقة والقلم (الاختبارات التحريرية بأنواعها) .
- أدوات الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية:
  - ✓ سلم التقدير .
  - ✓ قواعد التصحيح.
  - ✓ قوائم الشطب.
  - ✓ سجل وصف سير التعلم.
  - ✓ السجل القصصي.

وتتفق استراتيجيات التقويم الواقعي التي توصلت لها الدراسة مع دراسة (الحربي، ١٤٣٤) وذلك في تحديد استراتيجيات التقويم الأكاديمي المعتمد على الأداء، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم بحلّ المشكلات.

ويرى الباحث أن استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لم تغفل الأدوات التقليدية في التقويم مثل الاختبارات الورقية والملاحظة على اعتبار أنها أدواته مهم لقياس جوانب معينة من المتعلمين، وعلى اعتبار أن استخدام الربط بين استراتيجيات التقويم وأدواته يزيد من فاعلية الاستراتيجية ويجعلها أكثر قدرة على تقييم الأداء الحقيقي.

- **لإجابة السؤال الثاني**:

**جدول(٢) الفعاليات والممارسات المناسبة لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي**

| م | الفعاليات | الممارسات |
|---|---|---|
| | | استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء |
| ١. | المشاريع | أطلب من الطلاب كتابة (بحث – مقال –تقرير – قصة – قصيدة ..) وأقدم لهم التغذية الراجعة عليه |
| ٢. | | أتعرف على قدرات محددة للطلاب من خلال تكليفهم بإعداد ( خطة درس – خريطة – أسئلة اختبار ..) |
| ٣. | | أضع من ضمن متطلبات المقرر قيام الطالب ( بتصميم تجربة – عمل فني –إعداد وسيلة – إنتاج معرفي – إصدار صوتي أو مرئي ...) |
| ٤. | العروض | أهتم بمشاركة الطالب بعروض عملية توضيحية تعبر عن مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات |
| ٥. | | أشرك الطلاب في تقديم بعض أجزاء المحاضرات أو مواضيع ذات علاقة للتحقق من قدراتهم |
| ٦. | تمثيل الأدوار | أطلب من الطلاب القيام بتمثيل أدوار أثناء التعلم لأتأكد من فهمهم واستيعابهم |
| ٧. | المناقشة والحوار | أفتح نقاشات متعددة مع الطلاب للوقوف على ما لديهم من خبرات ومهارات |
| ٨. | | أطلب من الطلاب الحوار والتعليق على مواقف وآراء محددة للتعرف على فهمهم ومعرفتهم |
| ٩. | خرائط المفاهيم | أطلب من الطلاب رسم خريطة لمفهوم محدد للتعرف على خبراتهم السابقة عنه |
| ١٠. | | أوجه الطلاب لتلخيص وتنظيم ما تعلموه في خريطة مفاهيمية |
| ١١. | حل المشكلات | أطلب من الطلاب تقديم حلول لمشكلات حياتية واقعية |
| | | استراتيجية الملاحظة |
| ١٢. | مقننة | احرص على استخدام الملاحظة من خلال معايير ومحكات محددة |
| ١٣. | غير مقننة | أهتم بملاحظة سلوك الطلاب العام أثناء المحاضرة والتحقق من استفادتهم وتعلمهم |
| | | استراتيجية التواصل |
| ١٤. | المقابلة | استخدم المقابلة الفردية في تقييم أداء الطالب |
| ١٥. | الأسئلة | أثير أسئلة مع الطلاب للتأكد من تعلمهم. |
| ١٦. | المؤتمر | أطبق مؤتمرات وندوات التعلم للتأكد من تحقق التعلم لدى الطلاب |
| | | استراتيجية مراجعة الذات |
| ١٧. | التقييم الذاتي | أعد استبانات تقويم ذاتي للطلاب تساعدهم على معرفة مستواهم |
| ١٨. | | أدرب الطلاب على تقييم ذواتهم |
| ١٩. | ملف الإنجاز | أستخدم ملفات الإنجاز في تقويم الطلاب |
| | | استراتيجية تقويم الأقران |
| ٢٠. | تقييم الأقران | أدرب الطلاب وأوجههم لتقييم بعضهم البعض |
| ٢١. | | أطلب من الطلاب أن يقدموا تغذية راجعة مكتوبة على أعمال زملائهم |
| | | استراتيجية الورقة والقلم |
| ٢٢. | الاختبارات | استخدم الاختبارات الكتابية في تقويم الأداء النهائي للطلاب. |
| ٢٣. | | اطبق الاختبارات القصيرة لتقييم تعلم الطلاب |
| | | أدوات التقويم الواقعي |
| ٢٤. | السجل القصصي | أوظف السجل القصصي للتأكد من تقدم تعلم الطالب<br>(السجل القصصي: وصف قصير لما يفعله الطالب في مواقف تعليمية تعلمية محددة) |
| ٢٥. | سجل التعلم | أوجه كل طالب لكتابة ملاحظاته بشكل منتظم في اثناء دراسته.( سجل التعلم) |
| ٢٦. | سلم التقدير (الرقمي واللفظي) | استخدم سلم التقدير الرقمي لتقييم النتاجات التعليمية التعلمية<br>(مثال: مواقع المدن واضحة : ١ – ٢ – ٣) |
| ٢٧. | | أعد سلالم تقدير لفظية لتقويم أداء الطلاب في مهارات ومعارف مختلفة<br>(مثال: يشرح الطالب الموضوع بدرجة كبيرة – متوسطة..) |
| ٢٨. | قواعد التصحيح | أضع قواعد للتصحيح حسب طبيعة المهمة بحيث يكون هناك توصيف لمستويات مختلفة من الأداء ولكل مستوى من الأداء درجة محددة<br>مثال لقاعدة تصحيح للأبعاد الأربعة التالية (التقدير – الحساب):<br>قام بتقدير صحيح تماما، استخدم عمليات حسابية دون أخطاء ( ٥ درجات)<br>قدم تقديرا جيدا، استخدم عمليات حسابية بأخطاء قليلة ( ٤ درجات) |
| ٢٩. | قوائم الشطب | أستخدم قائمة الشطب لتقويم أداء الطلاب<br>(مثال: يعبر الطالب عن رأيه بوضوح: نعم لا ) |

**ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي؟**للإجابة على السؤال قام الباحث بإعداد استبانة تتضمن ممارسات لكل فعالية من استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس حسب نتيجة سؤال الدراسة الأول وتحكيمها، وكانت نتيجة التحكيم كما فى جدول (٢).

وعلى ضوء نتائج التحكيم تم إعداد الاستبانة التي ستوزع على أعضاء التدريس بكلية التربية أفراد الدراسة، وقد تضمنت الاستبانة بيانات أولية عن المستجيب، تضمنت متغيرات الدراسة (الجنس ــ سنوات الخبرة ــ التخصص ــ الدرجة العلمية) وفقرات الاستبانة المكونة من ثلاثة وعشرين ممارسة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وستة ممارسات لأدوات التقويم الواقعي، على مقياس خماسي، ويعد تحليل نتائج استجابة أفراد الدراسة، كانت النتيجة كالتالي:

- **استراتيجيات التقويم الواقعي**:

يظهر جدول (٣) ترتيب ودرجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وذلك على النحو التالي:

**جدول (٣) رأي أفراد العينة حول درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي**

| م | الاستراتيجيات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | نسبة الممارسة (٪) | درجة الممارسة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التقويم المعتمد على الأداء | ٣,٧٧ | ٠,٦٦٨ | ٧٥,٤ | كبيرة | ٣ |
| ٢ | الملاحظة | ٤,٢٤ | ٠,٧٣٢ | ٨٤,٨ | كبيرة جدا | ٢ |
| ٣ | التواصل | ٣,٥٤ | ٠,٦٨٥ | ٧٠,٨ | كبيرة | ٤ |
| ٤ | مراجعة الذات | ٣,٣٠ | ١,٠٠٥ | ٦٦ | متوسطة | ٥ |
| ٥ | تقويم الاقران | ٣,٠٦ | ١,١٥ | ٦١,٢ | متوسطة | ٦ |
| ٦ | الورقة والقلم | ٤,٥٢ | ٠,٧٣٤ | ٩٠,٤ | كبيرة جداً | ١ |
| المتوسط الحسابى العام = ٣,٧٤ ، الانحراف المعيارى العام = ٠,٥٨٦ ، ونسبة (٧٤,٨٪) | | | | | | |

من جدول (٣) يتضح أن درجة ممارسة الاستراتيجيات لدى أفراد الدراسة تترتب وفق الترتيب التالي:

- الورقة والقلم حيثٍ بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٢) مما يدل على أن درجة الممارسة كبيرة جدا.
- الملاحظة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٤) مما يدل على أن درجة الممارسة كبيرة جدا.
- التقويم المعتمد على الأداء حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٧) مما يدل على أن درجة الممارسة كبيرة.
- التواصل حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٤) مما يدل على أن درجة الممارسة كبيرة.
- مراجعة الذات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٠) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.

- تقويم الاقران حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٦) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.
- ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٧٤) مما يدل على أن درجة الممارسة كبيرة.

وتوضح النتائج السابقة، ارتفاع متوسط درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجية الملاحظة على الترتيب (غير المقننة، المقننة) واستراتيجية الورقة والقلم (الاختبارات)، بدرجة كبيرة جدا، وهو ما يؤكد شيوع استخدام الاختبارات بمفهومها العام في التقييم، وهذا يتفق مع دراسة (عابدين، ٢٠٠٧) ودراسة (الحربي،١٤٣٤) ويبرر سبب ارتفاع درجة الممارسة في استراتيجية الملاحظة واستراتيجية الورقة والقلم، أن هاتين الاستراتيجيتين مما يكثر تطبيقهما في التعليم، وتنص لوائح التعليم على استخدام الاختبارات كأداة رئيسة للتقييم ويوضع لها أكثر من نصف الدرجة المحددة للمقرر، والملاحظة هي الأداة الأسهل في تقييم مشاركات الطلاب وأدائهم .. ولذا كانت درجة ممارساتها بدرجة كبيرة جدا وبخاصة في ممارسة الملاحظة غير المقننة، كما أظهرت نتائج الدراسة.

وتوضح الدراسة كذلك أن متوسط درجة ممارسة استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كبيرة، حسب الترتيب التالي للممارسات: (العروض ــ المشاريع ـ حل المشكلات ـ المناقشة والحوار ـ خرائط المفاهيم)، و(تمثيل الأدوار) بدرجة ممارسة متوسطة، وكذلك أوضحت الدراسة أن متوسط درجة ممارسة استراتيجية التواصل كبيرة، حسب الترتيب التالي للممارسات: (الأسئلة) بدرجة كبيرة جدا، (المقابلة والمؤتمر) بدرجة متوسطة.

ويمكن عزو ذلك إلى تنامي الوعي بهذه الاستراتيجيات الحديثة في التقييم من خلال شيوع استخدام هذه الاستراتيجيات في برامج التدريب، وبحكم شيوع الوعي بها لدى أعضاء التدريس التربويين بخاصة، ووجود قنوات لتبادل الخبرات بين الأعضاء بشكل عام، كورش العمل وزيارة الأقران وإتاحة فرصة اطلاع عضو التدريس على نماذج التكاليف والمهام التي يستخدمها زميله عضو التدريس الآخر مع طلابه، كل ذلك يعزز تبادل الخبرات حول التقويم الواقعي.

ومن نتائج الدراسة كذلك أن متوسط درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجية مراجعة الذات متوسطة، حسب الترتيب التالي للممارسات: (ملف الإنجاز) بدرجة كبيرة، و(التقييم الذاتي) بدرجة متوسطة.

وكذلك متوسط درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجية تقويم الأقران متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك بأن بعض استراتيجيات التقويم الواقعي تحتاج مزيد من التدريب والتأهيل وزيادة الوعي بها وبطريقة تنفيذها وتتطلب جهدا أكبر

في الإعداد والمتابعة، إضافة إلى أن التقييم الذاتي وتقييم الأقران تحتاج تغيير في مستوى ثقة أعضاء التدريس بالطلاب، وبقدرتهم على التقييم لأنفسهم ولأقرانهم، وتحتاج تدريب متخصص لأعضاء التدريس في كيفية تطبيق هذه الممارسات، والاستفادة منها في تقييم وتقويم الطالب، وهذان الأمران يحتاجان مزيد من الوقت والجهد ونشر الثقافة والوعي والتدريب وهذا يتفق مع ما ذكرته دراسة (عابدين، ٢٠٠٧) من أن السبب خلف قلة استخدام استراتيجيات التقويم الأخرى ــ غير الورقة والقلم ــ عدم الخبرة بها أو التخوف من استخدامها أو ما تضيفه من عبء المتابعة والتعقيب وتقديم التغذية الراجعة.

- **أدوات التقويم**:

يظهر جدول (٤) ترتيب ودرجة ممارسة أعضاء التدريس لأدوات التقويم الواقعي، وذلك على النحو التالي:

**جدول (٤) رأي أفراد العينة حول درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي**

| م | البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | نسبة الممارسة (٪) | درجة الممارسة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | السجل القصصي | ٢,٦٦ | ١,٢٩ | ٥٣,٢ | متوسطة | ٥ |
| ٢ | سجل التعليم | ٢,٨٤ | ١,٤١ | ٥٦,٨ | متوسطة | ٤ |
| ٣ | سلم التقدير | ٣,١٦ | ١,٣٨ | ٦٣,٢ | متوسطة | ٢ |
| ٤ | قواعد التصحيح | ٣,٢٠ | ١,٢٦ | ٦٤ | متوسطة | ١ |
| ٥ | قوائم الشطب | ٢,٩٢ | ١,٢٦ | ٥٨,٤ | متوسطة | ٣ |
| المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٦ الانحراف المعياري العام = ١,٠٦ ونسبة (٥٩,٢٪) | | | | | | |

من جدول (٤) يتضح لنا أن أدوات التقويم لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

- قواعد التصحيح حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٠) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.
- سلم التقدير حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٦) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.
- قوائم الشطب حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٢) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.
- سجل التعليم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٤) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.
- السجل القصصي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٦) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩٦) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.

وتفسير توسط درجة ممارسة أعضاء التدريس لأدوات التقويم الواقعي، أن هذه الأدوات تحتاج تدريب متخصص عليها، وتتطلب جهد ووقت في إعدادها

وليست من الأدوات الشائعة في الاستخدام، ولا مما يمكن تناقله بشكل عام، بل يحتاج عضو التدريس لبناء أداة أو أكثر لكل ممارسة ضمن كل استراتيجية تقويم واقعي.

ويرى الباحث أن التباين في متوسط درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي(كبيرة) وبين درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي (متوسطة)، يثير تساؤلا: إلى أي درجة كان فهم وحكم أعضاء التدريس على درجة ممارساتهم لاستراتيجيات التقويم وأدواته دقيقا وصحيحا؟ فالاستخدام الصحيح لاستراتيجيات التقويم الواقعي يقتضي استخدام أدوات التقويم الواقعي معها!، ويرى الباحث أن مرجع التباين هو أن كل عضو تدريس يحكم على درجة ممارسته بناء على تصوره الشخصي عن الاستراتيجية، وليس بالضرورة حكمه وفق التصور العلمي عنها.

ولذا قد يكون من المفيد تقييم درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من خلال بطاقة ملاحظة يقوم بها طرف خارجي ومقارنة النتائج بنتائج الدراسة الحالية.

- **لإجابة السؤال الثالث**:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، تعزى لكل من المتغيرات التالية: الجنس ـ سنوات الخبرة ـ التخصص ـ الدرجة العلمية؟

لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية، قام الباحث باختبار تحليل التباين وكانت النتائج كالتالي:

**جدول (٥) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الدرجة العلمية**

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | بين المجموعات | ٣,١٦٢ | ٢ | ١,٥٨١ | ٣,٧٥١ | ❖٠,٠٢٧ |
| | داخل المجموعات | ٣٧,٩٣٣ | ٩٢ | ٠,٤٢١ | | |
| استراتيجية الملاحظة | بين المجموعات | ٠,٣١٣ | ٢ | ٠,١٥٧ | ٠,٢٨٧ | ٠,٧٥١ |
| | داخل المجموعات | ٤٨,٩٩٩ | ٩٢ | ٠,٥٤٤ | | |
| استراتيجية التواصل | بين المجموعات | ٤,٣٥٧ | ٢ | ٢,١٧٨ | ٥,٠٣٦ | ❖٠,٠٠٨ |
| | داخل المجموعات | ٣٨,٩٢٩ | ٩٢ | ٠,٤٣٣ | | |
| استراتيجية مراجعة الذات | بين المجموعات | ١١,٢٥٥ | ٢ | ٥,٦٢٨ | ٦,١٩٢ | ❖٠,٠٠٣ |
| | داخل المجموعات | ٨١,٧٩٥ | ٩٢ | ٠,٩٠٩ | | |
| استراتيجية تقويم الأقران | بين المجموعات | ٢,٩٠٨ | ٢ | ١,٤٥٤ | ١,٠٩٨ | ٠,٣٣٨ |
| | داخل المجموعات | ١١٩,٢٠٥ | ٩٢ | ١,٣٢٥ | | |
| استراتيجية الورقة والقلم | بين المجموعات | ٢,٢٠٩ | ٢ | ١,١٠٥ | ٢,٠٩٧ | ٠,١٢٩ |
| | داخل المجموعات | ٤٧,٤٧٤ | ٩٢ | ٠,٥٢٧ | | |
| أدوات التقويم | بين المجموعات | ٤,٢٦٥ | ٢ | ٢,١٣٢ | ١,٩٣٢ | ٠,١٥١ |
| | داخل المجموعات | ٩٩,٢٦٥ | ٩٢ | ١,١٠٤ | | |

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (٥) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث بلغ معامل F (٣,٧٥١) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٢٧) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من درجتهم العلمية محاضر ومن درجتهم أستاذ مساعد لصالح من درجتهم العلمية أستاذ مساعد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول استراتيجية الملاحظة، حيث بلغ معامل F (٠,٢٨٧) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٧٥١) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول استراتيجية التواصل، حيث بلغ معامل F (٥,٠٣٦) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠٨) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من درجتهم العلمية محاضر ومن درجتهم أستاذ مساعد لصالح من درجتهم العلمية أستاذ مساعد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول استراتيجية مراجعة الذات، حيث بلغ معامل F (٦,١٩٢) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠٣) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من درجتهم العلمية محاضر ومن درجتهم أستاذ مساعد لصالح من درجتهم العلمية أستاذ مساعد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:
  - ✓ استراتيجية تقويم الأقران، حيث بلغ معامل F (١,٠٩٨) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٣٣٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية الورقة والقلم، حيث بلغ معامل F (٢,٠٩٤) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,١٢٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ وأدوات التقويم، حيث بلغ معامل F (١,٩٣٢) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,١٥١) وهو أكبر من (٠,٠٥).

تشير النتائج السابقة؛ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متغير الدرجة العلمية لصالح الأستاذ المساعد في درجة ممارسة استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية التواصل واستراتيجية مراجعة الذات، وقد يبرر ذلك أن هذه الاستراتيجيات تتضمن ممارسات حديثة تنسجم بدرجة كبيرة مع النظرية البنائية، وتتضمن تفاصيل دقيقة قد تكون معرفة وتأهيل المحاضرين فيها غير كافية، ولم يتعرضوا لخبرات تدريسية متعددة مع زملائهم فيتعلمون منهم بالمعايشة.

بينما نجد أن الاستراتيجيات الأخرى (الملاحظة ــ الورقة والقلم ــ تقويم الأقران) لا يوجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المساعد والمحاضر في درجة الممارسة، على اعتبار أن هذه الاستراتيجيات (الملاحظة والورقة والقلم) شائعة الاستخدام في العملية التعليمية والخبرات فيها وافرة، وهذا يتفق مع دراسة (عابدين،٢٠٠٧) و(الحربي ،١٤٣٤) حيث أشارا إلى شيوع استخدام الاختبارات في التقويم وقلة استخدام أساليب التقويم البديل. وكذلك في استراتيجية تقويم الأقران فإنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين الأستاذ المساعد والمحاضر، للاشتراك في مستوى التأهيل العام على هذه الاستراتيجية.

وتشير نتائج الدراسة كذلك بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المساعد والمحاضر في ممارسة أدوات التقويم ويعزى ذلك للاشتراك في مستوى التأهيل العام على هذه الأدوات.

ولمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير الجنس، قام الباحث باختبار (T) وكانت النتائج كالتالي:

**جدول (٦) اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس**

| البيان | الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | ذكر | ٣,٦٤ | ٠,٥٧٦ | ٩١ | – ١,١٦٢ | ٠,٢٤٨ |
| | أنثى | ٣,٨٢ | ٠,٦٩٥ | | | |
| استراتيجية الملاحظة | ذكر | ٤,٠٤ | ٠,٨٧١ | ٩١ | – ١,٦١١ | ٠,١١١ |
| | أنثى | ٤,٣١ | ٠,٦٦٩ | | | |
| استراتيجية التواصل | ذكر | ٣,٥٦ | ٠,٦٧٠ | ٩١ | ٠,٢٠٣ | ٠,٨٣٩ |
| | أنثى | ٣,٥٣ | ٠,٦٩٥ | | | |
| استراتيجية مراجعة الذات | ذكر | ٣,٤٨ | ٠,٦٣١ | ٩١ | ١,٠٢١ | ٠,٣١٠ |
| | أنثى | ٣,٢٤ | ١,١٠ | | | |
| استراتيجية تقويم الأقران | ذكر | ٣,٢٧ | ١,٠٨ | ٩١ | ١,٠١٩ | ٠,٣١١ |
| | أنثى | ٢,٩٩ | ١,١٧ | | | |
| استراتيجية الورقة والقلم | ذكر | ٤,١٤ | ٠,٩٦٠ | ٩١ | – ٣,٠٨٢ | ❖٠,٠٠٣ |
| | أنثى | ٤,٦٥ | ٠,٥٩٠ | | | |
| أدوات التقويم | ذكر | ٣,٠٢ | ٠,٨٧٩ | ٩١ | ٠,٣٤٠ | ٠,٧٣٥ |
| | أنثى | ٢,٩٣ | ١,١٢ | | | |

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (٦) ما يلي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:**
  - ✓ استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث بلغ معامل T ( –١,١٦٢) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٢٤٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية الملاحظة، حيث بلغ معامل T ( –١,٦١١) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,١١١) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية التواصل، حيث بلغ معامل T (٠,٢٠٣) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٨٣٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- ✓ واستراتيجية مراجعة الذات، حيث بلغ معامل T (١,٠٢١) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٣١٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- ✓ واستراتيجية تقويم الأقران، حيث بلغ معامل T (١,٠١٩) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٣١١) وهو أكبر من (٠,٠٥).

◄◄ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:

- ✓ استراتيجية الورقة والقلم لصالح الإناث، حيث بلغ معامل T ( – ٣,٠٨٢) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٠٠٣) وهو أصغر من (٠,٠٥).

◄◄ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:

- ✓ أدوات التقويم، حيث بلغ معامل T (٠,٣٤٠) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٧٣٥) وهو أكبر من (٠,٠٥).

تشير النتائج أن الجنس غير مؤثر في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ما عدا في اختبار الورقة والقلم، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النساء، وقد يعزى ذلك أن أعضاء التدريس النساء يميلون للتفصيل والدقة، ولذلك قد تكون الاختبارات القصيرة والنهائية أكثر مساعدة لهن على الحصول على درجة دقيقة ومحددة لمستوى الطالبات، ولذا ظهرت الفروق لصالحهن.

ولمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير التخصص، قام الباحث باختبار تحليل التباين وكانت النتائج كالتالي:

**جدول (٧) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير التخصص**

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | بين المجموعات | ٤,٢٩٩ | ٨ | ٠,٥٣٧ | ١,٢٢٧ | ٠,٢٩٤ |
| | داخل المجموعات | ٣٦,٧٩٦ | ٨٤ | ٠,٤٣٨ | | |
| استراتيجية الملاحظة | بين المجموعات | ٩,٧٧٢ | ٨ | ١,٢٢١ | ٢,٥٩٥ | ٠,٠١٤❖ |
| | داخل المجموعات | ٣٩,٥٤٠ | ٨٤ | ٠,٤٧١ | | |
| استراتيجية التواصل | بين المجموعات | ٣,٠٢٥ | ٨ | ٠,٣٧٨ | ٠,٧٨٩ | ٠,٦١٤ |
| | داخل المجموعات | ٤٠,٢٦١ | ٨٤ | ٠,٤٧٩ | | |
| استراتيجية مراجعة الذات | بين المجموعات | ٥,٠٨٢ | ٨ | ٠,٦٣٥ | ٠,٦٠٧ | ٠,٧٧٠ |
| | داخل المجموعات | ٨٧,٩٦٨ | ٨٤ | ١,٠٤٧ | | |
| استراتيجية تقويم الأقران | بين المجموعات | ١٢,٢٣٥ | ٨ | ١,٥٢٩ | ١,١٦٩ | ٠,٣٢٧ |
| | داخل المجموعات | ١٠,٩٨٧٨ | ٨٤ | ١,٣٠٨ | | |
| استراتيجية الورقة والقلم | بين المجموعات | ١,٥٩٧ | ٨ | ٠,٢٠٠ | ٠,٣٤٩ | ٠,٩٤٤ |
| | داخل المجموعات | ٤٨,٠٨٦ | ٨٤ | ٠,٥٧٢ | | |
| أدوات التقويم | بين المجموعات | ٥,٢٢٨ | ٨ | ٠,٦٥٣ | ٠,٥٥٨ | ٠,٨٠٩ |
| | داخل المجموعات | ٩٨,٣٩٣ | ٨٤ | ١,١٧١ | | |

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (٧) ما يلي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:**
  - ✓ **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث بلغ معامل F (١,٢٢٧) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٢٩٤) وهو أكبر من (٠,٠٥).**
  - ✓ **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:**
  - ✓ **استراتيجية الملاحظة، حيث بلغ معامل F (٢,٥٩٥) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠١٤) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من تخصصهم أصول تربية ومن تخصصهم رياض أطفال لصالح من تخصصهم رياض أطفال.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:**
  - ✓ **استراتيجية التواصل، حيث بلغ معامل F (٠,٧٨٩) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٦١٤) وهو أكبر من (٠,٠٥).**
  - ✓ **واستراتيجية مراجعة الذات، حيث بلغ معامل F (٠,٦٠٧) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٧٧٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).**
  - ✓ **واستراتيجية تقويم الأقران، حيث بلغ معامل F (١,١٦٩) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٣٢٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).**
  - ✓ **واستراتيجية الورقة والقلم، حيث بلغ معامل F (٠,٣٤٩) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٩٤٤) وهو أكبر من (٠,٠٥).**
  - ✓ **وأدوات التقويم، حيث بلغ معامل F (٠,٥٥٨) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٨٠٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).**

**تشير نتائج الدراسة أن متغير التخصص لا يوجد له فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وقد يفسر ذلك أن التعامل مع استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعاملاً ظاهريا لا يراعي تفاصيل التطبيق والممارسة العلمية للاستراتيجيات والأدوات، وإلا لظهرت فروقا دالة إحصائيا بين أعضاء التدريس المتخصصين في التربية، وبالذات قسمي المناهج وعلم النفس وبين بقية التخصصات، على اعتبار أن هذين التخصصين أكثر التصاقا ومعرفة باستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، وقد يبنى على عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص إلى أنه يمكن أن يخضع أعضاء التدريس من مختلف التخصصات لبرامج تدريبية متشابهة في أهدافها ومحتواها.**

**وقد أظهرت الدراسة كذلك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة استراتيجية الملاحظة بين تخصص رياض الأطفال وأصول التربية، وقد يعزى هذا إلى أن طبيعة الدراسة في نخصص رياض الأطفال وما تتضمنه من مقررات عملية وأدائية من الطالبات، يتطلب من عضو هيئة التدريس أن يكون أكثر**

ممارسة لاستراتيجية الملاحظة، بينما تخصص أصول التربية فطبيعته تعتمد على الجوانب النظرية والفكرية بدرجة أكبر وبالتالي فعضو التدريس أقل حاجة لممارسة استراتيجية الملاحظة.

ولمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، قام الباحث باختبار تحليل التباين وكانت النتائج كالتالي:

**جدول (٨) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة في التدريس الجامعي**

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | بين المجموعات | ٢,١١٥ | ٢ | ١,٠٥٨ | ٢,٤٤٢ | ٠,٠٩٣ |
| | داخل المجموعات | ٣٨,٩٨٠ | ٩٠ | ٠,٤٣٣ | | |
| استراتيجية الملاحظة | بين المجموعات | ٠,٧٢٥ | ٢ | ٠,٣٦٣ | ٠,٦٧٢ | ٠,٥١٣ |
| | داخل المجموعات | ٤٨,٥٨٧ | ٩٠ | ٠,٥٤٠ | | |
| استراتيجية التواصل | بين المجموعات | ٠,٧٤٨ | ٢ | ٠,٣٧٤ | ٠,٧٩١ | ٠,٤٥٦ |
| | داخل المجموعات | ٤٢,٥٣٧ | ٩٠ | ٠,٤٧٣ | | |
| استراتيجية مراجعة الذات | بين المجموعات | ٢,٧٥٧ | ٢ | ١,٣٧٩ | ١,٣٧٤ | ٠,٢٥٨ |
| | داخل المجموعات | ٩٠,٢٩٣ | ٩٠ | ١,٠٠٣ | | |
| استراتيجية تقويم الأقران | بين المجموعات | ٨,٠٦١ | ٢ | ٤,٠٣٠ | ٣,١٨٠ | ٠,٠٤٦* |
| | داخل المجموعات | ١١٤,٠٥٢ | ٩٠ | ١,٢٦٧ | | |
| استراتيجية الورقة والقلم | بين المجموعات | ٠,٥٤٨ | ٢ | ٠,٢٧٤ | ٠,٥٠٢ | ٠,٦٠٧ |
| | داخل المجموعات | ٤٩,١٣٥ | ٩٠ | ٠,٥٤٦ | | |
| أدوات التقويم | بين المجموعات | ١,٥٣٢ | ٢ | ٠,٧٦٦ | ٠,٦٧٥ | ٠,٥١٢ |
| | داخل المجموعات | ١٠٢,٠٨٩ | ٩٠ | ١,١٣٤ | | |

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (٨) ما يلي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:**
  - ✓ استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث بلغ معامل F (٢,٤٤٢) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٩٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية الملاحظة، حيث بلغ معامل F (٠,٦٧٢) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٥١٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية التواصل، حيث بلغ معامل F (٠,٧٩١) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٤٥٦) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية مراجعة الذات، حيث بلغ معامل F (١,٣٧٤) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٢٥٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول استراتيجية تقويم الأقران، حيث بلغ معامل F (٣,١٨٠) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٤٦) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهم من ١ ــ ٥ سنوات ومن خبرتهم من ٥ ــ ١٠ سنوات لصالح من خبرتهم من ٥ ــ ١٠ سنوات.**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:
  - ✓ استراتيجية الورقة والقلم، حيث بلغ معامل F (٠,٥٠٢) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٦٠٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ وأدوات التقويم، حيث بلغ معامل F (٠,٦٧٥) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٥١٢) وهو أكبر من (٠,٠٥).

تشير نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته وهذا قد يكون دلالة على أن ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تتم بشكل ظاهري من قبل أعضاء التدريس، ولذلك ظهر الجميع في نفس درجة ممارسة ليست دالة إحصائياً مع تباين خبرتهم في التدريس، وبخاصة أن نتائج الدراسة أكدت وجود فروقا دالة إحصائيا بين المحاضر والأستاذ المساعد في استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية التواصل واستراتيجية مراجعة الذات.

وتشير الدارسة لوجود فرقاً ذا دلالة إحصائية في استراتيجية تقويم الأقران بين من سنوات خبرتهم من ١ ـ ٥ سنوات ومن خبرتهم من ٥ ـ ١٠ سنوات لصالح من خبرتهم من ٥ ـ ١٠ سنوات، وقد يفسر ذلك بأن الممارسات المضمنة لاستراتيجية تقويم الأقران تتطلب تمكن من المادة العلمية وثقة بالنفس عالية وهو ما قد يفتقده عضو هيئة التدريس ذو الخبرة القصيرة.

- **توصيات الدراسة** :

من خلال ما توصل إليه الباحث في دراسته من نتائج، يوصي بما يلي:

- زيادة تدريب وتأهيل أعضاء التدريس على الممارسات التفصيلية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- الاستفادة من قائمة استراتيجية التقويم الواقعي وأدواته وما تضمنته من ممارسات في بناء تقييم ذاتي لعضو التدريس أكثر تفصيلاً وتحديداً في ممارسة هذه الاستراتيجيات والأدوات.
- الاستفادة من قائمة استراتيجية التقويم الواقعي وأدواته في تصميم بنك نماذج متعددة من الاستراتيجيات والأدوات لمقررات مختلفة تقرب المحاكاة والفهم.
- تنظيم حلقات نقاش معمقة لأعضاء التدريس حول استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من حيث أهميتها وطرق تطبيقها حسب المقررات المختلفة.
- تضمين توصيف المقررات استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته وتخصيص درجات في كل مقرر، مقابل هذه الاستراتيجيات والأدوات وذلك بحسب طبيعة كل مقرر.

- **مقترحات الدراسة** :

**من خلال ما توصل إليه الباحث من نتائج فإنه يقترح إجراء الدراسات التالية:**

- **تقويم توصيف المقررات الدراسية في ضوء تضمنها لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.**
- **تقييم درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجيات التقويم والواقعي وأدواته، باستخدام بطاقة ملاحظة مقننة.**
- **قياس أثر برنامج تدريبي لأعضاء التدريس في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته على تعلم الطلاب.**

- **المراجع**:


- البشير، أكرم و برهم، أريج ( ٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية - الأردن مج ١٣، ج١ ، ٢٤١ - ٢٧٠.

- بصفر، خديجة و خليل، عزة (٢٠١٠). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول التربوي بين الواقع والمأمول في مؤسسات التعليم العالي النوعي، المؤتمر السنوي (العربي الخامس_ الدولي الثاني) الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، ١٤ -١٥ أبريل ، كلية التربية النوعية بالمنصورة، ١١٧ -١٣٥.

- البلاونة، فهمي (٢٠١٠). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) - فلسطين، مج ٢٤ ،(٨) ٢٢٢٨ - ٢٢٧٠.

- الحربي، محمد (١٤٣٤). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس - السعودية ٤٩ -٨٠.

- الحكمي، علي (١٤٢٨). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم، ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. القصيم، ٢٨ – ٢٩ / ٤.

- الدوسري، إبراهيم مبارك(١٤٢١). الإطار المرجعي في التقويم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- الرفاعي، عبير و طوالبة ، هادي و القاعود، إبراهيم(٢٠١٢) درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، - السعودية، مج٤،ع١، ٣٧٠ -٤٠٨ .

- زيتون، حسن حسين(١٤٢٨). أصول التقويم والقياس التربوي المفهوم والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

- سالم، أحمد محمد أحمد وآخرون(١٤٢٧). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة الطالب في مصر، ورقة علمية مقدمة في اللقاء السنوي الثالث عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

- السعدوي، عبدالله(١٤٣٢) دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عابدين، محمد عبدالقادر(٢٠٠٧). بدائل تقويم الطلبة في التعليم الجامعي والاتجاهات نحوها، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر ( العربي السادس) ٢٥ -٢٦ نوفمبر، ٥٤٩ - ٥٧١.
- عبد الباقي، إيمان سعيد (٢٠٠٥م). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم على أساليب التقويم الواقعي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.
- عبدالوهاب، عبد الناصر أنيس (١٤٣٤). التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة نموذجا، المؤتمر العلمي الدولي الأول رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة المنعقد بكلية التربية جامعة المنصورة – بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، في الفترة من ٢٠ -٢١ فبراير.
- العبسي، محمد (١٤٣٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. الأردن: دار المسيرة.
- عفانة، محمد عطية (١٤٣٢) واقع استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث العالمية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين ، كلية التربية.
- علام، صلاح الدين .(٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل. مصر: دار الفكر العربي.
- العمر، عبدالعزيز سعود (١٤٢٨). لغة التربويين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العمري، وصال وشحاده، فواز (٢٠١٠). درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ع٣٤ ، ج١ ، ٢٤٩ - ٢٨٤ .
- الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته، الإطار النظري. إدارة الاختبارات والامتحانات ،الأردن، وزارة التربية والتعليم.
- المزروع، هيا محمد (٢٠٠٩) فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية - مصر، ع٥٤، ١٢٧ -١٥٥.
- مقدم، عبدالحفيظ (١٤٣٠) الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب – السعودية، مج ٢٥ ع٤٩.
- مهيدات، عبدالحكيم و المحاسنة، إبراهيم (١٤٣٠). التقويم الواقعي. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- Ferris, sharmila pixy; Overdorf, Virginia G. (2004)."Incorporting Assessment in to the culture of a university ".Assessment Update, V16, N5, P 7-9.
- Medina, Sergio A (2015). Effects of Classroom Assessment Practices in a Foreign Language Reading Course. Gist Education and Learning Research Journal. ISSN 1692-5777. No. 11, pp. 9-25.

- Mueller, J. (N.D). (2002). Authentic Assessment Toolbox: what is Authentic Assessment? Retrieved: 9-6-2013 http://jonathan.mueller .faculty .noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm
- Severino Machingambi and Newman Wadesango, (2011), University Lectuers' Perceptions of Students Evaluation of Their Instructional Practices, Kamla-Raj 2011 Anthropologist, 13(3): 167-174 (2011), Walter Sisulu Univesity, Center for Learning and Teaching Development, Republic of South Africa.
- Sylvia, C., W. (1999). Authentic assessment Knowedge and practice of selected second –year Massachusetts high school teachers. Ed.d. dissertation, Retrieved September 6, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 9941909) http://www.ncaaa.org.sa/Pages/default.aspx

❋❋❋❋❋❋❋