كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

درجة توظيف أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية لاستراتيجيات التقويم واستخدامهم لأدواته من وجهة نظرهم

إعـــــداد

الدكتور / خالد العوهلي

جامعة القصيم

المملكة العربية السعودية

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد العاشر – أكتوبر ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توظيف أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية لاستراتيجيات التقويم واستخدامهم لأدواته من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من (٢٨) فقرة، توزعت على بُعدين: بُعد واقع ممارسة استراتيجيات التقويم، وتضمن (١٨) فقرة موزعة على خمس استراتيجيات، وبُعد درجة توظيف أدوات التقويم وتضمن (١٠) فقرات موزعة على أربع أدوات، وتكون الاستجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي، تم توزيعها على عينة مكونة من (٢١٨) عضو هيئة تدريس. توصلت الدراسة إلى أن مجال إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم قد احتل المرتبة الأولى، وجاء مجال إستراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الثانية، ومجال إستراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة. وفي مجال الأدوات احتلت قوائم الرصد المرتبة الأولى، وجاءت أداة سلالم التقدير العددية واللفظية في المرتبة الثانية، وجاءت أداة السجل القصصي في المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات ككل، تعزى لمتغير الكلية، ومتغير الجنس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند جميع مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٥ سنوات)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك).

Abstract

This study aimed to identify the degree of employment of teaching staff members in Saudi universities for evaluation strategies, and use of teaching aids from their point of view. To achieve the objective of the study, the researcher designed a questionnaire consisting of (28) paragraphs, distributed in two dimensions: a dimension to the reality of practicing of evaluation strategies, included (18) paragraphs distributed in five strategies, and another dimension to the degree of functioning the evaluation tools, included (10) paragraphs distributed in four tools, the response to them according to the scale of the five Licht, was distributed to a sample consists of (218) teaching staff members, and the study found that the field of evaluation strategy Using the paper and pencil has occupied the chart In the first place, the evaluation strategy came in second place, and the field of evaluation strategy using self-revision ranked in the last place. In the field of tools, the monitoring lists ranked first. The rating scales tool was the numerical and verbal in second place. The results showed that there were no statistically significant differences between the average estimates of the sample of the study sample in all the fields as a whole, due to the variable of the college and the gender variable. And there are statistically significant differences in all areas of the study as a whole, due to the variable of teaching experience, in favor of estimates of teaching experience (more than five years), there are statistically significant differences, due to academic rank variable for the ratings of academic rank (Professor and Associated Professor)

مقدمة:

أصبح التعليم في العصر الحديث وسيلتنا في تفجير الطاقات البشرية، وحشد قدراتها، والارتقاء بمستواها، فهي فن بناء البشر الذي تقع على كواهلهم صرح الحضارة، وعلى أيديهم يتم التقدم في مجالات العلم الأخرى، ولعل أبرز ما يدل على ذلك إشارات اللوم التي توجه إليه عند حدوث تراجع أو ظهور أي مشكلة في المجتمع، والذي يتم التوصل إلى أسبابه ومسبباته من خلال عمليات التقويم.

ويعد التقويم قديم قدم الإنسان نفسه، فقد برز مع أول محاولاته في تعليم أي شيء لبني جنسه، حيث كان يدرك أنه أكبر حجماً من ابنه، وأطول من زوجته، ويصدر الأحكام على زملائه، وعشيرته، واستمرت وسيلة التقويم هذه . التي يمكن القول بأنها عشوائية وتعتمد على الفطرة حتى تعقد التراث الإنساني، ونشأت المدرسة، فبرزت طريقة التسميع الشفوي، حيث كان الهدف الأكبر من التعليم، حفظ الحقائق، وإعادتها من الذاكرة.

ويظهر من التاريخ أن الصينيين هم أول من استخدموا عمليات التقويم الرسمية، وذلك حوالي ٢٠٠٠ ق.م. حينما كانوا يجرون اختبارات للخدمة المدنية للذين يتقدمون لشغل وظائف الدولة، وقد ورد كذلك أن كلاً من سقراط، وأفلاطون قد استخدما أساليب لفظية حوارية كجزء من عملية تعليم وتقويم طلبتهم (كراجة،٢٠١٢).

أما في التراث العربي فنجد أن التقويم قد بدأ في العصر الجاهلي، وذلك في تقويم الأدباء، والفلاسفة والشعراء، وامتد ذلك إلى أن أصبح صورة للأسواق الأدبية مثل: سوق عكاظ، الطائف، والمؤتمرات العملية الحوارية التي تبلورت في العصرين الأموي والعباسي، حيث اعتمدت عمليات التقويم على وسائط التسميع الشفوي بشكل كبير (علام، ٢٠٠٨).

وفي نصف الثاني من القرن التاسع عشر بدأت تظهر ملامح الاستياء من الاعتماد كلياً على طريقة تسميع الشفوي، وأخذت تبرز الاقتراحات بضرورة الانتقال إلى مقاييس أكثر دقة في تحديد الكفايات والمهارات التي يتقنها الفرد، وتميزه عن غيره، فتم الانتقال إلى مقاييس الكتابية والأدائية لتحديدها (Crocker and Algina, 2009).

يعد التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام ، أو اتخاذ قرارات مناسبة. ولقد شهدت السنوات الأخيرة الماضية ثورة في مفهوم التقويم إذ أصبح للتقويم أهدافاً متنوعة ، واختلف دور المعلم اختلافاً كلياً عن دوره

في الماضي ؛ فعليه تقع مسؤولية كبيرة في نجاح العملية التعليمية ومواكبة المستجدات التربوية الحديثة بما فيها ما يرتبط بالتقويم الواقعي ، وأصبح من متطلبات عمل المعلم الحالي تخصيص جزء من علامة تقويم الطالب باستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم؛ وذلك وفق توجهات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربيةالسعودية وتطلعاتها نحو رفع سوية التعليم وتطوير النظام التربوي وفق خطة متكاملة تعنى بتقويم جوانب التعلم كافة بهدف بناء شخصية متكاملة لدى المتعلم تمكنه من التعامل مع متغيرات العصر بمرونة، وتهيئته لخوض غمار الحياة بثقة وتمكن (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٨هـ).

وللقياس أدوات وهي ما تسمى مقاييس(Scales) والتي تعرف عادة من خلال الغرض، ومن خلالها نحدد مواقع الأفراد حسب نوع السمة، وحسب درجة امتلاكهم لها. وقد صنف عودة (١٩٩٣) أدوات القياس وفق فئتين هما:

الأدوات التي تندرج تحت اسم الاختبارات، وهي: الاختبارات المقننة أو المنشورة، واختبارات منإعداد المعلم.

الأدوات التي تندرج تحت اسم اختبارات، ويطلق عليها بشكل عام أدوات الملاحظة، والتقدير، ومنها: السجلات القصصية، وقوائم الشطب، وسلالم التقدير، ومقاييس العلاقات الاجتماعية، والأدوات الإسقاطية.

وتتوقف دقة النتائج التي نحصل عليها من عملية القياس بصورة رئيسة على دقة أداة القياس المستعملة، فلا يمكن أن نوفر قياسا أو إجراء لأي عملية قياس دون أخطاء، وعند التفكير في مصادر الأخطاء نجد أن منها ما يأتي من الأداة، فقد تكون غير دقيقة فيترتب على ذلك خطأ في عملية القياس، ويظهر هذا الخطأ فيما لو أعيد قياس الشيء بأداة أكثر دقة، كذلك يعد الشخص الذي يقوم بعملية القياس من مصادر الأخطاء تبعاً لجديته، ودقته، وقد تختلف دقة القياس من شخص لأخر، وكما تساهم الظروف التي يتم فيها القياس في إعطاء نتائج غير ثابتة أو دقيقة (Gay,2010)

أما التقويم فتعددت تعريفاته تبعاً لنماذجه، وأغراضه، فقد أشار ورثن (Worthen,2011) إلى أنه لا يوجد تعريف واضح مُجمع عليه حول مفهوم التقويم التربوي، فبعضهم عرفه بأنه إصدار الأحكام، فيما قال آخرون إنه أساسي ونشاط سياسي، وعرفه غيرهم بأنه الحصول على المعلومات للحكم على بدائل القرارات، أو تحديد قيمة الأشياء، والحكم على مدى نجاح الأعمال. أما كاري (Carey,2010, 76) فقال: "إنه العملية التي تستخدم لتحديد نوعية الشيء، فالقرار بنوعية الشيء اعتماداً على معايير ومحكات يؤدي إلى إصدار الأحكام".

وأشار بعضهم إلى تعريف التقويم بشكل خاص في مجال التربية، فقد عرفه الوكيل والمفتي (٢٠٠٦) بأنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح والفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يضمنها المنهاج، وكذلك نقاط الضعف والقوة، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

ومع هذا التعدد في التعريفات يمكن القول بأن القاسم المشترك لها أن التقويم عملية تضمن جمع المعلومات وتحليلها لتحديد درجة تحقيق الهدف، واتخاذ القرارات من أجل التصحيح والتصويب في ضوء الأحكام التي تم إطلاقها.

ومن وظائف التقويم أنه حافز للعمل، فهو يعني المسألة وإصدار الأحكام على الناس والأعمال؛ لذلك يعرف من وجهة نظر الدارسين بأنه منهاج النجاح في الحياة، ويساعد كذلك على وضوح الأهداف التي يرجى بلوغها، ويستخدم كمعزز لأداءالأفراد، وفي إيجاد الدافعية لمزيد من العمل والإنتاج لديهم. فالتقويم للطالب حافز على الدراسة العمل؛ لأنه يراعي ميوله وينمي مهاراته، وهو للمعلم خطة دقيقة لضمان حسن سير العمل، وقطف ثمار النجاح، وتساعد في وضع اليد على أسباب التقصير، وترفدهبالقدرة على درء الخطأ والوقاية منه، كما يساهم التقويم بدور كبير في تقويم المناهج وتحديثها، وتقويم المؤسسات والبرامج؛ فهو يعمل على توعية الجماهير بما تقوم به المؤسسات وغيرها في سبيل بناء المجتمع، فلقد أصبحنا في زمن يلح فيه الناس على إحراز النجاح، وإشباع الحاجات للارتقاء بمستوى الأداء، وحشد القوى من أجل التطوير (Moss, Girard & Haniford, 2006).

تعد جامعة القصيم من الجامعات الحكومية الشاملة في المملكة العربية السعودية إذ تشتمل على ٧١ تخصصاً علمياً في المجالات المختلفة، الشرعية والعربية والإنسانية إضافة إلى التخصصات العلمية والهندسية والصحية. وتقدم الجامعة جميع الدرجات العلمية بعد المرحلة الثانوية. أنشئت جامعة القصيم تنفيذاً للخطة الوطنية في توسيع التعليم العالي والجامعات. إذ تعد جامعة القصيم من أوائل الجامعات الحديثة، بعد الجامعات السبع، من حيث النشأة والتطور والتوسع. صدر القرار السامي رقم ٧/ب/٢٢٠٤٢ بإنشاء جامعة القصيم في العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤ هـ والتي كانت حينها تشتمل على سبع كليات تابعة لفرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفرع جامعة الملك سعود في منطقة القصيم.

نمت وتطورت جامعة القصيم بشكل سريع في أقل من عقد من الزمان؛ إذ تشتمل حالياً على خمس وثلاثين (٣٥) كلية، واثنتي عشر (١٢) عمادة مساندة، وينتسب لها أكثر من ٥٠٠٠ عضو هيئة تدريس وموظف. وبلغ عدد الطلاب والطالبات الملتحقين فيها أكثر من (٥٢٠٠٠) طالب وطالبة (*http://www.qu.edu.sa/content/p/5*).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يلجأ العاملون في العملية التعليمية للاختبارات؛ لحاجتهم إلى وسائل، يقيسون بوساطتها مدى التغير الذي يحدث لدى طلبتهم، نتيجة لعملية التعليم، فهم يواجهون مهمة وضع علامات تعكس مستوى تحصيل الطلبة وقدراتهم، وتتمثل مهمتهم هذه في إعداد الامتحانات التي تستخدم بكثرة، فالنظرة إلى الواقع التربوي تبين أن الاختبارات هي الأداة الرئيسة التي تقع تحت سيطرتهم؛ لقياس تحصيل طلبتهم وتقويمهم، ولعل أبرز مايدعو ويعزز استخدامها هو التوسع في التعليم، فلم يعد التعليم مقصوراً على القلة الذين يستطيع المعلم مراقبتهم عن قرب، ويتحقق من تغير سلوكهم، بل انتقل إلى مرحلةالشعبية التي لايستطيع المعلم فيها مهما تفانى في اختيار أساليب التعليم من أن يتحقق بشكل كافٍ من حدوث التعليم؛ لذا استخدمت الاختبارات لتظهر مدى تأخر الطلبة في تحصيلهم، ولتعطي صورة عن مدى التغيرات السلوكية الحادثة نتيجة التعلم؛ ولتحديد مواطن الضعف والقوة في عملية التعليم؛ وكذلك الحاجة إلى تصنيف الطلبة حسب مراتب الاستحقاق، حيث يجمعهم الاختبار ضمن شروط واحدة، تجعل من الممكن المفاضلة بينهم، والحكم على درجات كفاياتهم.

والاختبارات المستخدمة في الجامعات لقياس تعلم الطلبة وتقويمهم هي في الأعم والأغلب اختبارات من إعداد أعضاء هيئات التدريس في الجامعات أنفسهم وهي منتشرة، وشائعة بينهم، وذلك لسهولة إعدادها وتطبيقها واستخلاص النتائج منها، حيث حذر مارسو وبيغ (Marso & Pigge, 2012) من أن التقويم الحالي (الورقة والقلم) غير كاف لتحضير الطلبة لتعلم مدى الحياة، وأن الدافع لدى الطلبة ينصب في الحصول على العلامات العالية. ويضيف بود وفلاشيكوف (Falchikov & Boud, 2005) أن التقويم ما زال يركز على تقويم التعلم وليس تقويماً لأجل التعلم.

ومن الملاحظ ومن خلال عمل الباحث كرئيس قسم في الجامعة، أن بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعة يركوزن على توظيف استراتيجيات تقويم وأدوات محددة تعتمد في أغلبها على الورقة والقلم؛ لذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على أبرز استراتيجيات التقويم وأدواته التي يوظغها أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم.

وتحاول هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة الآتية:

ما واقع ممارسة استراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس فيها؟

ما درجة توظيف أدوات التقويم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس فيها؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لواقع ممارستهم لاستراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية تعزى لمتغيرات: (الكلية والجنس والخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع التقويم، حيث تعتمد عمليات ترفيع الطلبة ومنحهم الدرجات العلمية بناءً على نتائج تقويمهم، وتتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين:

الجانب النظري: حيث سترفد هذه الدراسة المكتبة العربية بموضوع جديد قلما تطرق إليه الباحثون في التقييم الجامعي، وهو توظيف استراتيجيات التقويم وأدواته.

الجانب العلمي: حيث ستظهر نتائج هذه الدراسة درجة القصور في توظيف الاستراتيجيات التقويمية وتسليط الضوء أمام رؤوساء الأقسام وعمداء الكليات في الجامعات لتنبيه أعضاء هيئات التدريس في الجامعات لايلاء هذا الموضوع الاهتمام المناسب.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

التعرف إلى واقع ممارسة استراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية.

التعرف إلى درجة توظيف أدوات التقويم في الجامعات السعودية .

التحقق من الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لواقع ممارستهم لاستراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية حسب متغيرات: (الكلية والجنس والخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية).

الدراسات السابقة:

في دراسة أجرتها سورتام (Suurtamm, 2012) درست من خلالها اعتقادات واهتمامات خمسة معلمين موزعين على أربع مدارس مختلفة على مدار عام كامل (دراسة حالة)، اتبعت فيها عدة طرق لجمع بيانات الدراسة، فقد أجرت الباحثة عدة مقابلات مع كل مشارك على انفراد كانت تسأل فيها إلى أي مدى يستخدم التقويم؛ ونظرته إلى تعلم الرياضيات والمصادر المعينة للمعلم في التقويم. اتبعت الباحثة أسلوب الملاحظة والمشاهدة المباشرة أثناء استخدام أساليب التقويم، وكان يتبع كل عملية ملاحظة مقابلة، كما لجأت الباحثة إلى دراسة أدوات التقويم التي يستخدمها المعلمون، وبعضاً من إجابات الطلبة على هذه الأدوات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين المشاركين يؤمنون كثيراً باستخدام أساليب التقويم المختلفة؛ لأنهم يعتقدون أنها تعمل على تطوير التفكير ومهارة حل المسألة لدى طلبتهم، وتزيد من فهم المفاهيم الرياضية أكثر من التركيز على الطريقة والاجراءات، بالإضافة إلى تطوير مهارة التفكير في ما وراء المعرفة.

وفي دراسة مراد (٢٠١٢) هدفت التعرف إلى الأساليب التقويمية التي يتبعها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في البحرين. بينت نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون الاختبارات بأنواعها، وأسلوب الملاحظة وملف انجاز الطلبة بدرجة مقبولة؛ لكن قصوراً واضحاً لدى المعلمين في مدى استفادتهم من ملف انجاز الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة.

وأجرى الرفاعي وطوالبة والقاعود (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات. بينت نتائجها أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة تعزى للجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة.

وأجرى عفانة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتحديد ما إذا ما كان هناك اختلاف في استخدام أساليب التقويم يعزى للجنس. أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة بلغت (٤٥.١%)، واحتل أسلوب التقويم باستخدام الاختبارات الكتابية المرتبة الأولى، تلاه أسلوب التقويم باستخدام الملاحظة، أما ما يخص المعلمات فقط بلغت نسبة الاستخدام لأساليب التقويم الحديثة (٥٨.٣%)؛ واحتل تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية المرتبة الأولى، تلاه التقويم القائم على الأداء.

ويؤكد هذا دراسة أجراها البشير وبرهم (٢٠١٧) حيث هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، استخدم فيها الباحثان أسلوب الاستبانة بالإضافة إلى اللجوء إلى مقابلات شخصية مع مجموعة من المعلمين من تخصصي الرياضيات والعلوم. أظهرت النتائج أن درجة استخدام التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كان استخدامهم متوسطاً لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التواصل، وكانت درجة استخدامهم ضعيفة لإستراتيجية مراجعة الذات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ تركيزها على تقويم الطلبة في المراحل التعليم الأساسية، وما يميز هذه الدراسة تناولها التقويم للمرحلة الجامعية.

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي استعراضاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة المستخدمة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والمتغيرات التي تضمنتها الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

منهجية الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال جمع وتحليل بيانات هذه المشكلة البحثية باستخدام الاستبانة التي تم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم وكلياتها في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١٨٤٦) عضو هيئة تدريس، حسب إحصائيات دائرة شؤون العاملين في الجامعة خلال العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧م (http://www.qu.edu.sa/content/p/5).

عينة الدراسة

قام الباحث باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، تكونت العينة من (٢١٨) عضو هيئة تدريس، يشكلون ما نسبته (١١.٨١%) من مجتمع الدراسة ، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الكلية	كلية علمية	٨٢	% 37.61
	كلية إنسانية	١٣٦	% 62.39
الجنس	ذكر	٨٩	% 40.83
	أنثى	١٢٩	% 59.17
الخبرة التدريسية	٥ سنوات فأقل	٦٣	% 28.90
	أكثر من 5 سنوات	١٥٥	% 71.10
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	٣٣	% 15.14
	أستاذ مشارك	٧٩	% 36.24
	أستاذ مساعد	١٠٦	% 48.62
المجموع		٢١٨	% 100.00

أداة الدراسة:

بعد أن قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي في مجال استراتيجيات التقويم وأدواته، وكذلك على المقاييس والأدوات المتعلقة بذلك من الأدب التربوي، قام بتصميم استبانة "واقع ممارسة استراتيجيات التقويم ودرجة توظيفهم لأدواته في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس فيها" ، تكونت الاستبانة من (٢٨) فقرة توزعت على بُعدين: بُعد واقع ممارسة استراتيجيات التقويم، وتضمن (١٨) فقرة موزعة على خمس استراتيجيات، وبُعد درجة توظيف أدوات التقويم وتضمن (١٠) فقرات موزعة على أربع أدوات، وتكون الاستجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (١٢) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، حيث تم الآخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم، فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وذلك عندما يجمع ستة محكمين على ذلك.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (٣٥) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (٠.٨٣ – ٠.٩١)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (٠.٨٩)، أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (٠.٨٢ – ٠.٨٩)، و(٠.٨٨) للاستبانة الكلية. وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

تصحيح الاستبانة:

تم استخدام استبانة خماسية التدريج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي لتقدير درجة ممارسة استراتيجيات التقويم أو توظيف أدوات التقويم على النحو التالي: (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدا)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. كما تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية:

أولاً: (١.٠٠ – ١.٨٠) درجة ممارسة استراتيجيات التقويم أو توظيف أدوات التقويم قليلة جداً.

ثانياً: (١.٨١ – ٢.٦٠) درجة ممارسة استراتيجيات التقويم أو توظيف أدوات التقويم قليلة.

ثالثاً: (٢.٦١ – ٣.٤٠) درجة ممارسة استراتيجيات التقويم أو توظيف أدوات التقويم متوسطة.

رابعاً: (٣.٤١ – ٤.٢٠) درجة ممارسة استراتيجيات التقويم أو توظيف أدوات التقويم مرتفعة.

خامساً:(٤.٢١–٥.٠٠) درجة ممارسة استراتيجيات التقويم أو توظيف أدوات التقويم مرتفعة جداً.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

الكلية: ولها فئتان: (كليات علمية، وكليات إنسانية).

الجنس: وله فئتان: (ذكور، وإناث).

الخبرة التدريسية: ولها مستويان: (٥ سنوات فأقل، وأكثر من 5 سنوات).

الرتبة الأكاديمية: ولها ثلاث مستويات: (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

١) واقع ممارسة أعضاء هيئات التدريس لاستراتيجيات التقويم، والتي يعبر عنها بتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة وفقراتها المعدة لذلك.

٢) درجة توظيف أعضاء هيئات التدريس لأدوات التقويم، والتي يعبر عنها بتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة وفقراتها المعدة لذلك.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل التباين الرباعي، واختبار شيفيه.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "استبانه واقع ممارسة استراتيجيات التقويم ودرجة توظيفهم لأدواته في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس فيها"، وقام بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما واقع ممارسة استراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس فيها؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات بعد واقع ممارسة استراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٢).

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات بعد واقع ممارسة استراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١	إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم	٤.١٦	.88	مرتفعة
٢	٤	إستراتيجية التقويم بالتواصل	3.42	.91	مرتفعة
٣	٣	إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	3.34	1.03	متوسطة
٤	٢	إستراتيجية التقويم بالملاحظة	3.12	.87	متوسطة
٥	٥	إستراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات	2.54	1.02	متوسطة
		مجالات الممارسة ككل	3.41	.72	متوسطة

*** الدرجة العظمى من (٥)**

يبين الجدول رقم (٢) أن مجال إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.١٦) وانحراف معياري (0.88)، وجاء مجال إستراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٢) وانحراف معياري (0.91)، وجاء مجال إستراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.54) وانحراف معياري (١.٠٢)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات بعد واقع الممارسة ككل (٣.٤١) بانحراف معياري (٠.٧٢)، وهو يقابل درجة تقدير ممارسة متوسطة.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن اعتماد أعضاء هيئات التدريس في الجامعات على استراتيجية التقويم باستخدام القلم والورقة؛ حيث يعتبرونها أسهل وأفضل استراتيجية للتقويم، وهي السائدة على مستوى المدارس والجامعات

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عفانة (٢٠١٦)، كما اتفقت مع نتائج دراسة البشير وبرهم (٢٠١٧).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات بعد واقع ممارسة استراتيجيات التقويم، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: مجال إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم:

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	أضمن اختباراتي أسئلة اختيار من متعدد.	4.84	0.99	مرتفعة
4	تتضمن اختباراتي عادة فقرات تتطلب إجابات إنشائية قصيرة.	4.69	0.92	مرتفعة
5	تتضمن اختباراتي عادة فقرات تكميل بوضع كلمة أو شبه جملة أو رمز مثلًا.	4.51	1.16	متوسطة
3	تتضمن اختباراتي عادة اسئلة المطابقة (المزاوجة).	3.39	1.03	مرتفعة
2	اعتمد أسئلة من نوع الصواب والخطأ في اختباراتي.	3.35	1.04	مرتفعة
	المجال ككل	٤.١٦	.88	مرتفعة

*** الدرجة العظمى من (5)**

يبين الجدول (٣) أن الفقرة رقم (١) والتي نصت على " أضمن اختباراتي أسئلة اختيار من متعدد" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٨٤) وانحراف معياري (٠.٩٩)، وجاءت الفقرة رقم (٤) والتي كان نصها " تتضمن اختباراتي عادة فقرات تتطلب إجابات إنشائية قصيرة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٦٩) وانحراف معياري (٠.٩٢)، بينما احتلت الفقرة رقم (٢) والتي نصت على "اعتمد أسئلة من نوع الصواب والخطأ في اختباراتي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٥) وانحراف معياري (١.٠٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٤.١٦) وانحراف معياري (0.88)، وهو يقابل تقدير ممارسة بدرجة مرتفعة.

المجال الثاني: مجال إستراتيجية التقويم بالملاحظة:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال إستراتيجية التقويم بالملاحظة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
7	أرصد سلوكات طلابي لمعرفة قدراتهم وامكاناتهم .	3.18	0.90	مرتفعة
8	أراقب تصرفات طلابي للتعرف على ميولهم واتجاهاتهم.	3.12	1.06	متوسطة
6	أقوم بملاحظة استجابات طلبتي وأدونها لتقويمها.	3.05	1.00	مرتفعة
	المجال ككل	3.12	.87	متوسطة

- **الدرجة العظمى من (٥)**

يبين الجدول (٤) أن الفقرة رقم (٧) والتي نصت على " أرصد سلوكات طلابي لمعرفة قدراتهم وامكاياناتهم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.١٨) وانحراف معياري (٠.٩٠)، وجاءت الفقرة رقم (٨) والتي كان نصها "أراقب تصرفات طلابي للتعرف على ميولهم واتجاهاتهم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.١٢) وانحراف معياري (١.٠٦)، بينما جاءت الفقرة رقم (٦) والتي كان نصها " أقوم بملاحظة استجابات طلبتي وأدونها لتقويمها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٠٥) وانحراف معياري (١.٠٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣.١٢) وانحراف معياري (٠.٨٧)، وهو يقابل ممارسة بدرجة مرتفعة.

المجال الثالث: مجال إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
9	أكلف الطلبة بتلخيص ما سمعوه في المحاضرة والتعبير عنه بأفكارهم الخاصة.	3.54	1.05	مرتفعة
12	اقترح قضايا واطلب من الطلبة مناقشتها من خلال توظيف استراتيجيات الإقناع وتقديم الحجج.	3.37	1.14	متوسطة
10	اطلب من الطلبة عرض النماذج أو مجسمات أو صور أو أعمال فنية تعبر عمّا تعلموه.	3.27	1.19	متوسطة
11	أضع الطلبة في مواقف تتطلب التمثيل بالحركات والإيماءات لحل المشاكل التي تواجههم.	3.18	1.06	متوسطة
	المجال ككل	3.34	1.03	متوسطة

*** الدرجة العظمى من (٥)**

يبين الجدول (٥) أن الفقرة رقم (٩) والتي نصت على "أكلف الطلبة بتلخيص ما سمعوه في المحاضرة والتعبير عنه بأفكارهم الخاصة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٤) وانحراف معياري (١.٠٥)، وجاءت الفقرة رقم (١٢) والتي كان نصها " اقترح قضايا واطلب من الطلبة مناقشتها من خلال توظيف استراتيجيات الإقناع وتقديم الحجج" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٣٧) وانحراف معياري (١.١٤)، بينما احتلت الفقرة رقم (١١) والتي نصت على " أضع الطلبة في مواقف تتطلب التمثيل بالحركات والإيماءات لحل المشاكل التي تواجههم" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.١٨) وانحراف معياري (١.٠٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣.٣٤) وانحراف معياري (١.٠٣)، وهو يقابل تقدير ممارسة بدرجة مرتفعة.

المجال الرابع: مجال إستراتيجية التقويم بالتواصل:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال إستراتيجية التقويم بالتواصل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
15	اطرح أسئلة مثل ما رأيك، ما الذي يعجبك /لا يعجبك في .....؟	3.55	1.17	مرتفعة
14	أناقش الطلبة من خلال وضع مشكلات والطلب منهم التفكير في حلها.	3.46	0.97	مرتفعة
13	أقوم بعقد لقاءات منفردة مع طلبتي للتعرف على طبيعة تفكير كل منهم.	3.24	1.06	مرتفعة
	المجال ككل	3.42	.91	مرتفعة

- **الدرجة العظمى من (٥)**

يبين الجدول (٦) أن الفقرة رقم (١٥) والتي نصت على " اطرح أسئلة مثل ما رأيك، ما الذي يعجبك /لا يعجبك في .....؟" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٥) وانحراف معياري (١.١٧)، وجاءت الفقرة رقم (١٤) والتي كان نصها "أناقش الطلبة من خلال وضع مشكلات والطلب منهم التفكير في حلها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٦) وانحراف معياري (٠.٩٧)، بينما احتلت الفقرة رقم (١٣) والتي نصت على "أقوم بعقد لقاءات منفردة مع طلبتي للتعرف على طبيعة تفكير كل منهم" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٤) وانحراف معياري (١.٠٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣.٤٢) وانحراف معياري (٠.٩١)، وهو يقابل تقدير ممارسة بدرجة مرتفعة.

المجال الخامس: مجال إستراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال إستراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
16	أكلف الطلبة بتقويم تعلمهم بأنفسهم.	2.96	1.11	متوسطة
17	أطرح أسئلة مثل كيف تتقبل وجهات النظر التي تختلف عن وجهة نظرك.	2.46	1.02	متوسطة
18	أكلف الطلبة بالاحتفاظ بسجل سير تعلمهم خلال دراستهم للمساق.	2.19	1.04	منخفضة
	المجال ككل	2.54	1.02	متوسطة

- **الدرجة العظمى من (٥)**

يبين الجدول (٧) أن الفقرة رقم (١٦) والتي نصت على " أكلف الطلبة بتقويم تعلمهم بأنفسهم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٩٦) وانحراف معياري (١.١١)، وجاءت الفقرة رقم (١٧) والتي كان نصها "أطرح أسئلة مثل كيف تتقبل وجهات النظر التي تختلف عن وجهة نظرك" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٤٦) وانحراف معياري (١.٠٢)، بينما احتلت الفقرة رقم (١٨) والتي نصت على "أكلف الطلبة بالاحتفاظ بسجل سير تعلمهم خلال دراستهم للمساق" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.١٩) وانحراف معياري (١.٠٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٢.٥٤) وانحراف معياري (١.٠٢)، وهو يقابل تقدير ممارسة بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "ما درجة توظيف أدوات التقويم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس فيها؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات بعد درجة توظيف أدوات التقويم في الجامعات السعودية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات درجة توظيف أدوات التقويم في الجامعات السعودية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١	قوائم الرصد	٣.١٨	٠.٩٤	متوسطة
٢	٢	سلالم التقدير العددية واللفظية	٢.٧٢	٠.٨٢	متوسطة
٣	٣	سجل وصف سير التعلم	٢.٣١	٠.٧٣	منخفضة
٤	٤	السجل القصصي	٢.٠٣	٠.٧٩	منخفضة
مجالات الممارسة ككل			٢.٥٦	٠.٦٢	منخفضة

*** الدرجة العظمى من (٥)**

يبين الجدول رقم (٨) أن مجال قوائم الرصد قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.١٨) وانحراف معياري (0.94)، وجاء مجال سلالم التقدير العددية واللفظية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٧٢) وانحراف معياري (0.82)، وجاء مجال السجل القصصي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.03) وانحراف معياري (0.79)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات بعد درجة توظيف أدوات التقويم ككل (2.56) بانحراف معياري (٠.٦٢)، وهو يقابل درجة توظيف أدوات التقويم بدرجة منخفضة.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى إعتقاد أعضاء هيئات التدريس أن استخدام مثل هذه الأدوات هي مضيعة للوقت؛ حيث تأخذ الكثير من الوقت والجهد لحساب علامة كل طالب بمفرده، ينما اختبارات القلم والورقة تكوننفس النسخة لجميع الطلبة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (٢٠١٢).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لواقع ممارستهم لاستراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية تعزى لمتغيرات: (الكلية والجنس والخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية)؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة، حسب متغيرات الدراسة، على النحو التالي:

أ- حسب متغير الكلية:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الكلية

المجال	كليات علمية (ن = ٨٢)		كليات إنسانية (ن = ١٣٦)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم	4.42	0.872	3.88	.922
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	٣.٠٩	0.883	٣.١٦	.855
إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	٣.٦٨	1.04	٣.٢٨	.996
إستراتيجية التقويم بالتواصل	٣.٣٦	0.916	٣.٤٥	.927
إستراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات	٢.٤٨	1.046	٢.٥٩	.981
الاستبانة ككل	٣.٣٨	.817	٣.٣٠	.712

ب- حسب متغير الجنس:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الجنس

المجال	ذكور (ن = ٨٩)		إناث (ن = ١٢٩)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم	4.12	.872	٤.٢٢	.922
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	٣.٠٨	.883	٣.١٤	.855
إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	٣.٣٩	1.040	٣.٢٧	.996
إستراتيجية التقويم بالتواصل	٣.٤٥	.916	٣.٣٩	.927
إستراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات	٢.٥٨	1.046	٢.٥١	.981
الاستبانة ككل	٣.٣٣	.897	٣.٣٠	.917

جـ- حسب متغير الخبرة التدريسية:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الخبرة التدريسية

المجال	٥ سنوات فأقل من (ن = ٦٣)		أكثر من ٥ سنوات (ن = ١٥٥)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم	٣.٨٨	.862	٤.٢٨	.753
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	٢.٩٤	.832	٣.٢١	.691
إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	٣.١١	.841	٣.٤٦	.744
إستراتيجية التقويم بالتواصل	٣.٢٧	.908	٣.٥٨	.638
إستراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات	٢.٤٨	.867	٢.٥٩	.765
الاستبانة ككل	٣.١٣	.798	٣.٤٣	.695

د- حسب متغير الرتبة الأكاديمية:

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	أستاذ (ن = ٣٣)		أستاذ مشارك (ن = ٧٩)		أستاذ مساعد (ن = ١٠٦)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم	4.31	.935	4.24	.844	3.86	.706
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	٣.٣٢	.870	٣.٢٤	.870	٢.٩١	.814
إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	٣.٤٣	.990	٣.٤٠	1.038	٣.٠٥	.969
إستراتيجية التقويم بالتواصل	٣.٤٨	.945	٣.٤٥	.842	٣.٣٨	.858
إستراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات	٢.٥٩	1.049	٢.٥٣	.990	٢.٤٥	.975
الاستبانة ككل	٣.٤٣	.928	٣.٣٧	.856	٣.١٣	.794

يتبين من الجداول أرقام (٩، ١٠، ١١، ١٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات استبانة واقع ممارستهم لاستراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية حسب متغيرات (الكلية والجنس والخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية). ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على واقع ممارستهم لاستراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية قيمة هوتلنغ= ٠.٩٤٥ ح= ٠.٠٠١	التقويم بالورقة والقلم	5.625	1	٥.٦٢٥	11.598	0.001*
	التقويم بالملاحظة	0.459	1	٠.٤٥٩	0.886	٠.٤٢٧
	المعتمدة على الأداء	6.024	1	٦.٠٢٤	8.086	*٠.٠٠١
	التواصل	0.573	1	٠.٥٧٣	0.966	٠.٣٦٥
	مراجعة الذات	0.588	1	٠.٥٨٨	0.822	٠.٤٠٥
الجنس قيمة هوتلنغ= ٠.٦٢١ ح= ٠.١٦٨	التقويم بالورقة والقلم	0.513	١	٠.٥١٣	1.058	٠.٢٥٥
	التقويم بالملاحظة	0.493	١	٠.٤٩٣	0.952	٠.٣٧١
	المعتمدة على الأداء	0.604	1	٠.٦٠٤	0.811	٠.٤٩٦
	التواصل	0.449	1	٠.٤٤٩	0.757	٠.٥٥٤
	مراجعة الذات	0.484	1	٠.٤٨٤	0.677	٠.٥٨٩
الخبرة التدريسية قيمة هوتلنغ = ٠.٩٥٨ ح= ٠.٠٠١	التقويم بالورقة والقلم	7.316	1	٧.٣١٦	15.085	*٠.٠٠١
	التقويم بالملاحظة	5.846	1	٥.٨٤٦	11.286	*٠.٠٠١
	المعتمدة على الأداء	7.117	1	٧.١١٧	9.553	*٠.٠٠١
	التواصل	6.996	1	٦.٩٩٦	11.798	*٠.٠٠١
	مراجعة الذات	0.551	1	٠.٥٥١	0.771	٠.٥٢٤
الرتبة الأكاديمية قيمة ولكس = ٠.٢٧١ ح= ٠.٠١٣	التقويم بالورقة والقلم	15.784	2	٧.٨٩٢	16.272	*٠.٠٠١
	التقويم بالملاحظة	15.118	2	٧.٥٥٩	14.593	*٠.٠٠١
	المعتمدة على الأداء	13.474	2	٦.٧٣٧	9.043	*٠.٠٠١
	التواصل	1.31	2	٠.٦٥٥	1.105	٠.٢٣٤
	مراجعة الذات	0.904	2	٠.٤٥٢	0.632	٠.٥٨٦
الخطأ	التقويم بالورقة والقلم	102.82	212	0.485		
	التقويم بالملاحظة	109.816	212	0.518		
	المعتمدة على الأداء	157.94	212	0.745		
	التواصل	125.716	212	0.593		
	مراجعة الذات	151.58	212	0.715		

- **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)**

يبين الجدول رقم (١٣):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات، تعزى لمتغير الكلية، باستثناء مجال التقويم باستخدام الورقة والقلم، ومجال التقويم المعتمد على الأداء، وذلك لصالح تقديرات الكليات العلمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، باستثناء مجال التقويم باستخدام إستراتيجية مراجعة الذات، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٥ سنوات).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، باستثناء مجال التقويم باستخدام إستراتيجية التواصل، ومجال التقويم باستخدام إستراتيجية مراجعة الذات. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (١٤).

جدول (١٤): نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم ومجال إستراتيجية التقويم بالملاحظة ومجال إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ	أستاذ
		المتوسط الحسابي	4.31	4.24	3.86
إستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم	أستاذ	4.31		٠.٠٧	*٠.٥٥
	أستاذ مشارك	4.24			*٠.٤٨
	أستاذ مساعد	3.86			
المجال	الكلية	المتوسط الحسابي	٣.٣٢	٣.٢٤	٢.٩١
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	أستاذ	٣.٣٢		٠.٠٨	*٠.٤١
	أستاذ مشارك	٣.٢٤			*٠.٣٣
	أستاذ مساعد	٢.٩١			
المجال	اكلية	المتوسط الحسابي	٣.٤٣	٣.٤٠	٣.٠٥
إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	أستاذ	٣.٤٣		٠.٠٣	*٠.٣٨
	أستاذ مشارك	٣.٤٠			*٠.٣٥
	أستاذ مساعد	٣.٠٥			

- **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)**

يبين الجدول (١٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك).

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الرباعي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات استبانة واقع ممارستهم لاستراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية ككل حسب متغيرات (الكلية والجنس والخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية)، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (١٥).

جدول (١٥): اختبار تحليل التباين الرباعي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات استبانة واقع ممارستهم لاستراتيجيات التقويم في الجامعات السعودية ككل حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	٠.٥٥٣	1	0.553	1.068	0.248
الجنس	٠.٤٤٢	1	0.442	0.853	0.413
الخبرة الإدارية	٦.٤٥٧	1	6.457	12.465	0.001*
الرتبة الأكاديمية	١٤.٤٤٨	2	7.224	13.946	0.001*
الخطأ	١٠٩.٨١٦	212	.518		
الكلي	9861.322	217			

- **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)**

يبين الجدول (١٥):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات ككل، تعزى لمتغير الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٥ سنوات).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (١٦).

جدول (١٦): نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة ككل حسب متغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
	المتوسط الحسابي	٣.٤٣	٣.٣٧	٣.١٣
أستاذ	٣.٤٣		٠.٠٦	*٠.٣٠
أستاذ مشارك	٣.٣٧			*٠.٢٤
أستاذ مساعد	٣.١٣			

- **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)**

يبين الجدول (١٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة يوصي الباحث:

- التحاق أعضاء هيئات التدريس في جامعات بدورات تدريبية وورش عمل حول باستراتيجيات التقويم.
- إعطاء المزيد من الاهتمام باستراتيجيات التقويم من قبل عمداء الكليات ورؤوساء الأقسام لأعضاء هيئات التدريس في الجامعات.
- إجراء المزيد من الدِّراسات حول استراتيجيات التقويم لدى أعضاء هيئات التدريس في جامعات أخرى لمقارنتها بهذه النتائج.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

البشير، أكرم وبرهم، أريج. (٢٠١٧). **استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن**. استخرج بتاريخ ٢٠١٧/٠٣/٠٦ www.eis.hu.edu103762158.pdf

الرفاعي، عبير والطوالبة، هادي والقاعود، ابراهيم. (٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية**، (٤)٨١، ص ص: ٤٦-٧٩.

عفانة، محمد. (٢٠١٦). **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية – غزة

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٨). **القياس والتقويم التربوي والنفسي :أساسياته وتطبيقاته والتوجهات المعاصرة** .القاهرة :المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد سليمان. (١٩٩٣). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** .اربد: دار الامل للنشر والتوزيع.

كراجة، عبد القادر. (٢٠١٢). **القياس والتقويم في علم النفس: رؤية جديدة**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

مراد،خلود.(٢٠١٢). استراتيجيات التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين.**مجلة العلوم التربوية والنفسية**. ٤(٢). ١٩٣-١٩٢

موقع جامعة القصيم الالكتروني *http://www.qu.edu.sa/content/p/5*

وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٨هـ). **التقرير السنوي**. الرياض: المملكة العربية السعودية.

الوكيل، صالح والمفتي، محمود. (٢٠٠٦). **الاختبارات والمقاييس التربوية** .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Boud, D &, Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. **Higher Education Research and Development**, 28, 34-41.

Boud, D. (2000) .Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. **Studies in Continuing Education**, 22(2), 151-167.

Carey, S. (2010). **Introduction to Measurement Theory**. Monterey, Cali. Books/Cole.

Crocker, L. and Algina, J. (2009). **Introduction to Classical and Modern Test Theory**. University of Florida. Published Simultaneously in Canada.

Gay, L. R. (2010). **Educational Evaluation and Measurement**. 5th Edition. Columbus: A Bell & Howell Company.

Marso, H. & Pigge, R. (2012). A Survey Study for the Teachers Knowledge and Skills in Designing and Developing School Achievement Tests. **Journal of Educational Measurement**. 25(3). PP: 91-106.

Moss, P.Girard, B & Haniford, L. (2006).Validity in educational assessment. **Review in Education**, 30,109-162.

Suurtamm, C .(2012) .Assessment can support reasoning and sense. **Mathematics Teacher**, 10 (1), 28-33 .

Worthen, K. (2011). **Introduction to Measurement and Evaluation**. New York. Dodd-Mead.