مدى توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران

د.علي محمد زكري
قسم التربية وعلم النفس ، كلية التربية
جامعة نجران، المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى اعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران من وجهة نظرهم للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

استخدم في هذه الدراسة استبانة مكونة من (٤٥) فقرة، موزعة على (٧) مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) عضو هيئة تدريس بجامعة نجران، منهم (٩٣) عضو هيئة تدريس ذكور، و(٨٧) عضو هيئة تدريس اناث.

اظهرت نتائج الدراسة ان درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى اعضاء هيئة التدريس لتقييم الطلبة قد تحققت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى اعضاء هيئة التدريس في تقييم الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغير الخبرة ولصالح من خبرتهم التدريسية اطول، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغير الكلية، بينما اظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى الدرجة العلمية ولصالح حملة الدكتوراه، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الرتبة العلمية ولصالح من رتبتهم العلمية اعلى.

مقدمة الدراسة :

شهد الوسط التعليمي في الآونة الأخيرة تطوراً ملحوظاً في شتى مجالاته من استراتيجيات وطرق تدريس نتيجة التوسع الكبير في مجال الأبحاث التربوية والتي انعكست بدرجة كبيرة على طبيعة وبنية التطور في العلوم التربوية المختلفة، ورافق ذلك أيضا تطوراً واضحاً في مجال القياس والتقويم، حيث كان في السابق يعتمد بصورة أساسية على النظرية السلوكية بدرجة كبيرة جداً في تقييم تعلم الطلبة، والذي يرتبط به التقويم التقليدي (اختبار الورقة والقلم) والذي يعتمد بدرجة كبيرة على معرفة درجة الحفظ للمعلومات واسترجاعها والتي تركز على أدنى مستويات العمليات العقلية.

أما اليوم ونتيجة اهتمام التربويين بطرق واستراتيجيات التعلم والتعليم والذي ينطلق من النظرية البنائية التي تعتمد بصورة أساسية على الطالب بأنه محور عمليتي التعلم والتعليم، فالطالب هو منتج المعرفة وليس فقط مستقبل المعارف والمعلومات، لذلك أصبح هناك تغيراً واضحاً وجذرياً في طبيعة إكساب الطلبة وتعلمهم الخبرات التعليمية، فلم يعد ينظر إلى الطلبة على أنهم متلقون للمعرفة فقط بل هم عنصر نشط ومشارك فعال في اكتساب المعرفة وتوظيفها.

كما أصبح ينظر للتقويم في النظرية البنائية عند قياس التحصيل الأكاديمي للطلبة وتحديد مدى تقدمهم من خلال التركيز على العمليات بدرجة أكبر من التركيز على الإجراءات،والتركيز على إكسابهم الكفايات الضرورية من عملية التعلم والتعليم، والتركيز أيضاً على الأداء ومراقبة عملية التعلم لدى الطلبة وتوجيهها وتصحيح مسارها، وبذلك يرتبط التقويم الواقعي بدرجة امتلاك وتوظيف وتطبيق المعرفة التي اكتسبها الطلبة في المواقف الحقيقية

والواقعية أو المشابهة للواقع، لذلك أصبحت عملية التقويم أكثر شمولية وتشاركية بين الأطراف المسؤولة عن إحداث التعلم متمثلة بالعنصر الرئيسي (الطالب) والمدرس والمؤسسة التعليمية والأسرة والمجتمع والبيئة المحيطة، وأدى ذلك أيضا إلى التنويع في أغراض التقويم كتحديد الاتجاهات والميول لدى الطلبة واحتياجاتهم وجوانب الضعف والقوة لديهم انطلاقا من مبدأ الفروق الفردية في جميع جوانب شخصية الطلبة، فالمدرس يتعامل مع الطلبة حسب قدراتهم العقلية واستعداداتهم وميولهم لتنمية هذه القدرات لديهم(عبد الحميد، ٢٠٠٢).

ولقد تعددت أغراض التقويم لتحقق أهداف التحسين والتطوير في جوانب العملية التعلمية التعليمية، كإعادة النظر في الأهداف التدريسية أو تطوير عملية التعلم، أو الإجراءات العملية المصاحبة للتدريس كتطوير طرق واستراتيجيات التدريس وإعادة النظر في اختيار الطرق والأساليب والاستراتيجيات التقييمية المناسبة لقياس وتقويم نواتج التعلم (عبد الكريم،٢٠٠٣).

ويتلازم التقويم مع العملية التربوية منذ بدء التخطيط لها لتقرير ما تحقق من الأهداف التربوية المخططة بعد مرور الطلبة في خبرات تعليمية، حيث تهدف الأهداف التدريسية إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها في تحقيق تعلم وتعليم الطلبة، لذلك فإن دور التقويم يكمن في تحديد درجة تحقيق التعلم والتعليم والسلوكيات المرغوب إكسابها للطلبة لتحقيق التكامل والتوازن في شخصية المتعلم بشكل مستمر.

كذلك يعد التقويم عملية تشخيصية وعلاجية فهي تحدد مستوى وكمية ودرجة تعلم الطلبة، وتحدد الضعف أو الخلل لدى الطلبة وفي ضوء نتائج التقويم يتمكن المدرس من وضع الخطط العلاجية لتحسين وتطوير تعلم الطلبة (عوده،٢٠٠٥).

ولكي يتمكن المدرسون من معرفة مقدار ما تحقق من الأهداف التدريسية للمقررات الدراسية لابد من اكتساب المعرفة النظرية والتطبيقية والمعايير والاتجاهات المعاصرة في اختيار وتطبيق أدوات القياس والتقويم، إذ أن دقة الأحكام والتقديرات وتصنيفات الطلبة التي يعطيها المدرسون لطلبتهم تعتمد بصورة أساسية على طبيعة اختيار وتطبيق أدوات القياس والتقويم، فكلما كانت أدوات القياس المستخدمة مناسبة لطبيعة التعلم ودقيقة في تطبيقها واستخدامها أدى ذلك إلى صدور أحكام وقرارات صائبة لتحديد مستويات الطلبة (المرجع السابق،٢٠٠٥).

كما أن طرق وأساليب التقويم التي يستخدمها المدرسون كثيرة ومتنوعة تتناسب وأغراض التقويم سواءً كانت على مستوى التقويم التمهيدي أو على مستوى التقويم التكويني أو على مستوى التقويم الختامي، كأسئلة المقرر وطرح أسئلة الحوار والنقاشات داخل الغرفة الصفية، وإعطاء الواجبات المنزلية، والاختبارات القصيرة، والاختبارات التشخيصية، وإعطاء التعيينات، والمشاريع، وتكليف الطلبة بعمل التقارير، والاختبارات الشهرية والفصلية، وملاحظة أداء الطلبة عند إجراء التجارب والمهارات العملية (أبو دف واخرون،٢٠٠٤).

وفي ضوء ذلك يجب ألا تقتصر عملية تقويم تعلم الطلبة على المستويات والأهداف التدريسية الدنيا والتي تعتمد على الحفظ والاسترجاع للمعلومات أساساً للتقييم بحيث تركز على جانب المعرفة فقط، بل لا بد أن يشمل التقويم جميع مستويات الأهداف التدريسية والتنوع بمجالاتها المعرفية والانفعالية والنفس حركية لتحقيق النمو المتوازن في شخصية الطلبة، وهذا يتطلب التنويع في أساليب القياس والتقويم ، لتكوين صورة متكاملة عن مدى إتقان المتعلم للمهارات العملية واكتسابه الاتجاهات الإيجابية التي تحدثها عملية التعلم، كما يرى الكثير من التربويين أن الأساليب والأدوات التقويمية التي يستخدمها المدرسون في تقييم الطلبة تكون في معظمها أساليب تقليدية تركز في معظمها على قياس أهداف ذات مستويات عقلية دنيا، لا ترقى في مستوى بلوغها للمستويات العليا المرغوب

تحقيقها في تعلم الطلبة، بحيث تركز هذه الأساليب على أسلوب اختبار الورقة والقلم سواءً كانت الأسئلة موضوعية أم مقالية، حيث يقف هذا الأسلوب عاجزاً عن الكشف عن درجة تحقيق الأهداف التدريسية (مهيدات والمحاسنة، ٢٠٠٩).

حيث يلجأ الكثير من المدرسين لقياس درجة تعلم طلبتهم على الأغلب إلى الطرق التقليدية التي تركز على اختبارات الورقة والقلم، لمعرفة مدى ما حفظه الطالب، ولا يستعمل التقويم لإعادة النظر في العملية التعليمية وتصحيح مسارها، لذلك فإن الامتحانات وما سيحصل عليه الطالب من نتائج تشكل العنصر الأساسي لتحديد تعلم الطلبة (الدريج، ٢٠٠٤).

على الجانب الآخر تركز اهتمام التقويم سابقاً على تقدير كمية ما يتعلمه الفرد من حقائق ومعارف وتخزين المعلومات واسترجاعها بتركيزه على مجالات التقييم الدنيا انطلاقاً من النظرية السلوكية، أما الآن ومع تطور المناهج والأساليب التربوية في تدريسها وتقويمها فقد اتسع مجاله ليشمل مستويات أعلى من مجرد حفظ المعارف المخزنة في صفحات الكتب والمقررات، فأصبح التقويم يشتمل على قياس المستويات العليا كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، مما يؤدي إلى الاستغلال الأمثل للمعارف وتوظيفها في الحياة العملية، وبالتالي إلى تنوع طرقه وأدواته، حيث يشدد المربون التربويون على ضرورة استخدام أدوات واستراتيجيات التقويم الواقعي والتنويع فيها بما يتناسب مع أهداف التقويم.

وفي التعلم والتعليم الصفي فإن ما يقوم به عضو هيئة التدريس من ملاحظة سلوك الطلبة باستمرار ويقوم بجمع المعلومات عن الطلبة بأدوات مختلفة ومتنوعة، فهو يلاحظ سلوك الطلبة التعليمي والمهاري داخل غرفة الصف ويطرح الأسئلة، ويراقب الإجابات ويسجل الملاحظات، ويعقد الاختبارات ويكلف الطلبة بالواجبات البيتية والأنشطة الصفية واللاصفية ويكلفهم بكتابة التقارير، وعمل المشاريع ، كل ذلك بهدف اتخاذ قرار منطقي وتحليلي لدرجة تعلم وإتقان الطالب للأهداف التربوية.

فقد أشارت العديد من الدراسات أن التقويم الواقعي بأساليبه واستراتيجياته يؤدي إلى تحسين تحصيل الطلبة الأكاديمي بدرجة كبيرة، لما يقدمه من تكوين صورة شمولية ومتكاملة عن واقع تعلم الطلبة ومستوى تحصيلهم الحقيقي (العرابي، ٢٠٠٤).

لذلك يرافق استخدام أدوات واستراتيجيات التقويم الواقعي اتجاهات ومعايير حديثة في اختيارها وتطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها، ومعرفة ما يتنافى وأخلاقيات التقويم، الأمر الذي يحتم على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وخاصة من ذوي الاختصاصات غير التربوية التعرف على المعايير والاتجاهات الحديثة في ممارسة وتطبيق استراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة.

لذلك جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مدى توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران.

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في تدني أدوات التقويم التقليدية المستخدمة لتقويم الطلبة التي لاتعتمد غالبا على معايير أو استراتيجيات واضحة أو محددة ؛لذا تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على مدى توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران.وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

١ – ما درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الجنس؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الخبرة؟

٤ – هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الكلية؟

٥ – هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الدرجة العلمية؟

٦– هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الدرجة الرتبة العلمية؟

أهداف الدراسة:

١ – التعرف على مدى توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران.

٢ – الكشف عن ما إذا كانت تختلف درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران باختلاف الجنس والخبرة والكلية والدرجة العلمية والرتبة العلمية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يلي :

١ – تلقي هذه الدراسة الضوء على جهود أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لدرجة تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تقويم الطلاب.

٢ – تمكين الجهات المختصة في جامعة نجران من عقد البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تطوير ممارساتهم التقييمية في ضوء استراتيجيات التقويم الواقعي.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالآتي:

١– ملاءمة الأداة المستخدمة في الدراسة لقياس ما أعدت لأجله .

٢–اقتصار الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة نجران.

٣–تطبيق الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

- التقويم الواقعي : يعني قياس وتحديد درجة قيام الطالب بمهام أدائية وحقيقية بواسطة أعمال تتطلب نشاط معين مثل البحث والتجريب والقيام بالتجارب العملية التطبيقية والمهام التي تتطلب تطبيق المعرفة النظرية بصورة عملية.
- استراتيجيات التقويم الواقعي: تعني الاستراتيجيات التي تتخذ من استراتيجية الملاحظة ومراجعة الذات والتواصل والتقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الورقة والقلم أساسا لها.
- أعضاء هيئة التدريس: جميع المدرسين والمدرسات بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أ–تعريف التقويم الواقعي :

يعد اتخاذ القرارات من المهارات العقلية العليا التي تتطلب من الفرد أو الجماعة جمع معلومات كافية في موقف معين، وينبغي أن تكون هذه المعلومات على درجة عالية من الدقة والأهمية لجميع متغيرات الموقف، كما أن الهدف الأساسي من العملية التعليمية مساعدة المتعلمين على النمو الشامل في جميع جوانب الشخصية، وإكسابهم الأهداف المنشود تحقيقها، لذلك يعد القياس والتقييم والتقويم من الأنشطة المستمرة والمصاحبة لعملية التعلم داخل وخارج القاعات التدريسية.

وعرف عوده (٢٠٠٥):القياس بأنه التعبير عن الأشياء والحوادث بأرقام وفق قواعد محددة.

بينما يشير مفهوم التقييم: إلى " تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف، بمعنى تقدير قيمة الشيء استناداً إلى معيار معين، (عفانه، ٢٠١١).

بينما يشير مفهوم التقويم إلى أنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها (المحاسنه ومهيدات، ٢٠٠٩) .

وعرفه حبيب (٢٠٠٢) : بأنه عملية شاملة مستمرة تبدأ من بداية إعطاء وتقدير الدرجات إلى إصدار الأحكام في ضوء الأهداف والمعايير المحددة.

وعرفه ملحم (٢٠٠٠): بأنه إصدار حكم أو اتخاذ قرار لغرض ما على قيمة الأعمال لتقدير وتحديد درجة كفاية الأشياء ودقة فعاليته.

بينما عرفه ورثن وساندرز (worthen and sanders,1999): بأنه تحديد قيمة شيء وسياقه المميز من خلال الحصول على قيمة برنامج أو هدف أو نتيجة معينة أو استعمال ممكن لطرق بديلة تم تصميمها لتحقيق أهداف محددة.

وعرفه العاني(٢٠٠٠):بأنه " إصدار حكم على الطالب أو المتعلم مع الأخذ في الاعتبار قابلية المتعلم للمادة الدراسية، والعمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه، وميوله واتجاهاته ومهاراته العلمية ورغبته في التعلم".

ويعد القياس والتقويم مفهومين مترابطين لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، فالقياس يشير إلى مجموعة الإجراءات والعمليات لتحديد قيمة عددية أو كمية لما يجب قياسه وتحويله إلى معلومات يسهل وصفها متضمناً تحديد وتصميم الأدوات الخاصة بجمع هذه المعلومات، أما التقويم فهو يعنى باتخاذ القرارات من خلال المعلومات التي وفرتها عملية القياس مثل الحكم على فعالية برنامج أو تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف أو تحسين برنامج تدريسي معين، أما التقييم فتلك العملية التي تتوسط ما بين القياس والتقويم وتهدف الى تحديد وتشخيص سير عملية التعلم والتعليم من خلال إجراءات وأساليب متعددة مثل ملاحظة سلوك الطلبة داخل المختبر وتعامله مع الأجهزة أو سلوكه في الأنشطة الرياضية والأنشطة الصفية واللاصفية والاختبارات والواجبات والتقارير وأدوات تقويم أدائية مثل التقارير و، وملف أعمال الطالب حيث تزود هذه الأساليب المدرسين بمعلومات كمية ونوعية لتقييم أداء الطلبة.

كما أن العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم علاقة تكاملية فلا يمكن أن يتم القياس من غير تقويم ولا يتم التقويم من غير تقييم وكل ذلك بالدرجة الأولى يعتمد على دقة اختيار وتطبيق أداة او أدوات القياس والتقويم المناسبة، حيث تبدأ عملية التقويم باختيار الأداة لإجراء عملية القياس، وكلما كانت الأداة دقيقة ومناسبة فإن ذلك ينعكس بدرجة إيجابية على التحديد الكمي لما يراد قياسه، ويعتمد ذلك أيضا على دقة تطبيق أداة القياس والتقويم فكلما كان تطبيق الأداة بصورة محكمة ومضبوطة كانت النتائج المتحصلة دقيقة، مما يؤدي إلى إجراء عملية التقييم بصورة واضحة لا غموض فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي والمنشود من اتخاذ قرارات مناسبة

للإجراءات والعمليات الناتجة من القياس والتقييم لتحقيق الهدف النهائي وهو تحسين الخلل وإصدار الأحكام، لذا فالتقويم أعم وأشمل من التقييم، إذ يهدف التقويم إلى التعديل والتطوير والتحسين المستمر(عودة، ٢٠٠٥).

كما أن التخطيط السليم لعملية القياس والتقويم يسير في مراحل منظمة ومتسلسلة بتتابع منطقي وأي خلل في مرحلة سابقة يؤدي الى عدم الموثوقية والدقة في المراحل اللاحقة (صبري والرافعي،٢٠٠١).

فقد تكون عملية اتخاذ القرارات غير صائبة إذا كانت عشوائية أو اتخذت بناءً على عملية قياس غير دقيقة؛ لأنها ستكون غير معتمدة على معلومات دقيقة وصحيحة، مما يترتب على ذلك قرارات غير سليمة في مجال التربية والتعليم.

وبسبب تعقد الموقف الصفي وتنوع الأهداف التدريسية والتربوية فإن المدرس يتعامل مع عدد كبير من المتغيرات ليقدم وصفاً متكاملاً لجوانب شخصية المتعلم أو وصفاً لقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته من خلال الخرائط التوضيحية سواءً أكانت بيانية أو رقمية (عوده،٢٠٠٥).

ولقد لجأ بعض التربويين إلى ضرورة التوجه إلى تقويم أعم وأحدث وأكثر تناسباً وتناغماً لأهداف التعلم والتعليم، بحيث يراعي التوجهات المعاصرة، الأمر الذي صاحبه تحول في أهداف وأغراض التعلم وتحولاً في الممارسات التقييمية وأساليبها، حيث ظهر التركيز على التقويم الواقعي بأدواته واستراتيجياته.

ويشير مفهوم التقويم الواقعي إلى أنه التقويم الفعلي للأداء فمن خلاله يستطيع المدرس الحكم على أداء الطلبة واستخدام ما تعلموه في المواقف الحقيقية أو المشابهة للواقع، كما يحدد قدرة الطلبة على التجديد والابتكار والبحث والاستقصاء والتجريب في المواقف الجديدة، ويوفر التغذية الراجعة للمدرسين عن واقع تعلم الطلبة بصورة شمولية (Wiggins,1998).

كما عرفه العبسي (٢٠١٠) بأنه التقويم الذي يتطلب من الطالب بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة أو إنجاز مهمات حركية مستخدماً عمليات عقلية عليا وحل المشكلات وقيامه بالابتكارات وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى ومدلول، لذلك يشتمل التقويم الواقعي على أساليب وأشكال متعددة في تقويم نتاجات الطلبة كالخرائط المفاهيمية، والمهام المفتوحة، والألعاب والمقابلات، والمؤتمرات وملف أعمال الطالب (البورتفوليو)، والمحادثة وغيرها من الأساليب ذات الصبغة التطبيقية.

وعرفه (جابر،٢٠٠٢): بأنه قياس المعرفة الحقيقية والفعلية والمهارات التي نريد من الطلبة أن يتعلموها بكفاءة وفاعلية في نطاق واقعي.

بينما عرفه ريان (Ryan,1994): بأنه العملية التي يتم بها جمع وتوثيق الأدلة والشواهد حول تعلم الطالب في سياق حقيقي وواقعي.

ب–أهداف التقويم الواقعي:

يهدف التقويم الواقعي إلى :

–تنمية ممارسات التقويم الذاتي لدى الطلبة بحيث يتمكن الطالب من تقييم أدائه بشكل ذاتي والحكم على الأداء والإنجاز بالمعايير المثلى لإتقان الأداء الحقيقي والعملي لما ينبغي تحقيقه أو إكسابه للطلبة (عبد الحميد، ٢٠٠٢).

–تقييم جوانب متعددة في شخصية الطالب استناداً إلى المعايير الأكاديمية للهيئة الوطنية، والتي تهدف إلى إكساب الطلبة المعرفة النظرية والعملية والوظيفية والتي ستؤهلهم إلى مهنة المستقبل.

–إكساب الطلبة مهارة البحث والتقصي وحل المشكلات ومعرفة حدود التفكير العليا لدى الطلبة

-إكساب الطلبة سمات شخصية كتقبل وجهات النظر الأخرى وتقبل النقد البناء ومهارة الحوار والاتصال الفعال والنشط (أبو علام، ٢٠١٠).

-التنويع بطرق واستراتيجيات التقويم واختيار البدائل المناسبة للمعرفة المكتسبة.

-اعتماد مؤشرات أداء واضحة المعالم والجوانب ذات صبغة عملية لما ينبغي تحقيقه عند الطلبة.

-تحديد جوانب القصور ومكمن الخلل في تعلم الطلبة (عوده، ٢٠٠٥).

ج-خصائص التقويم الواقعي :

تتمثل خصائص التقويم الواقعي في الآتي:

-الشمولية حيث يراعي التقويم الواقعي مجالات الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية (أبو زينه، ١٩٩٨).

-الضبط حيث يضبط التقويم الواقعي عملية التعلم من خلال تسلسل منطقي ومعرفي مخطط له يركز على إكساب الطلاب نتاجات واضحة.

-التشاركية حيث يعمل جميع الأطراف ذات العلاقة لإكساب الطلبة المهمات العملية والأدائية أو المهارية من المعلم والطلبة أنفسهم والمؤسسة التعليمية والأسرة والمجتمع.

-توليد المعرفة حيث يشجع الطالب على دمج المعارف والمهارات السابقة مع الحالية لتشكيل وتطوير المعرفة في أنساق وقوالب جديدة (مهيدات والمحاسنة، ٢٠٠٩).

-الاستمرارية حيث تتصل عملية التقويم بجميع الأعمال والأنشطة التعليمية المرافقة لعملية تعلم وتعليم الطلبة لتحديد الضعف في حين وقوعه ومعالجته بصورة فورية (عودة، ٢٠٠٥).

-الواقعية حيث ينطلق من الواقع والمواقف الحقيقية مما يجعل الطالب متصل بعالمه الواقعي مما يولد شعور الطلبة بأهمية ومعنى التعلم الذي يتعلمونه في حياتهم العملية واليومية (العبسي، ٢٠١٠).

-التكاملية مما يعطي الطالب فرصاً لدمج مكونات المعرفة وترابطها وتسلسلها المنطقي لتعلم المهارات الأدائية بصورة سلسلة (عوده، ٢٠٠٥).

د-أسس ومبادئ التقويم الواقعي:

تتمثل أسس ومبادئ التقويم الواقعي في الآتي :

-الاهتمام بجوهر عملية التعلم في ضوء محكات ومعايير محددة وواضحة إذ ينطلق التقويم الواقعي من فلسفة أن تعلم الطلبة وتقدمهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية يمكن تقويمها من خلال أعمال ومهام ومهارات توظيفية.

-التركيز على العمليات العقلية العليا ومهارات البحث والتقصي والاكتشاف (المقبل، ٢٠٠٨).

- يترتب على استخدام أساليب التقويم البديل التحول والانتقال من ثقافة الامتحانات إلى ثقافة التقويم، الأمر الذي يؤكد على التكامل والتوازن بين عمليتي التقويم والتعليم، وهذا يستلزم تطبيق استراتيجيات القياس والتقويم واختيار أدوات قياس ملائمة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وفيما يلي استراتيجيات التقويم الواقعي كما جاءت في مشروع اقتصاد المعرفة (مهيدات والمحاسنة، ٢٠٠٩).

- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: وهي عبارة عن قياس قدرة الطالب على استخدام وتوظيف المعارف والمهارات التي تعلموها في المواقف الحياتية أو المشابهة للواقع، بحيث تظهر مدى إتقان المتعلمين لما تعلموه، وتتيح هذه الاستراتيجية للطلبة إمكانية أداء الأدوار الإيجابية في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والانفعالية، كما تتيح هذه الاستراتيجية للمدرسين المشاركة في وضع معايير ومستويات تقييم أداء الطلبة (عوده، ٢٠٠٥).

ومن أدوات هذه الاستراتيجية (وزارة التربية والتعليم – الأردن،٢٠٠٤):

أ – المشروع (Project) : وهو عبارة عن استقصاء يقوم به الطالب بشكل فردي أو جماعي كالإجابة عن سؤال أو القيام بتجربة أو حل مشكلة، ويعد المشروع وسيلة تقويم لإبداع الطلبة وقدرتهم على التخطيط والتعامل والعمل مع الآخرين (جابر،٢٠٠٢).

ب – التقارير (Report) : وهي عبارة عن وصف لموقف تعليمي أو حدث كحضور تجربة أو مشاهدة فيلم تعليمي أو تقرير حول زيارة علمية (العبسي، ٢٠١٠).

جـ – العرض التوضيحي : وهو عبارة عن قدرة الطالب على عرض ما تعلمه داخل الغرفة الصفية، (وزارة التربية والتعليم، الأردن، ٢٠٠٤).

د – المحادثة : ويقصد بها التعبير الشفوي لما يؤديه الطالب خلال فترة زمنية محددة (المحاسنة ومهيدات، ٢٠٠٩).

هـ – المناظرة :وهي لقاء بين متناظرين بشكل فردي أو على شكل مجموعات حول موضوع معين يبدي فيه كل طرف قدرته على الإقناع والتواصل والاستماع لوجهات النظر الأخرى واستخدام النقد البناء (وزارة التربية، الأردن، ٢٠٠٤).

و – لعب الأدوار: تقمص الطالب لحركات أو أدوار معينة للكشف عن مهارات الطالب المعرفية والأدائية والانفعالية (المحاسنة ومهيدات، ٢٠٠٩).

– استراتيجية الملاحظة: وهي أسلوب رصد أداء المتعلم في موقف تعليمي معين عن الواقع من قبل الملاحظ بغرض جمع المعلومات تمهيداً لتحليلها وإصدار الحكم على المتعلم، وتتميز بقدرتها على توفير معلومات كمية ونوعية حول تحقيق المتعلم لكفايات التعلم كما هي في الواقع حيث يصعب الحصول عليها بالاختبارات (علام،٢٠٠٤).

وتهدف استراتيجية الملاحظة التعرف على ميول الطلبة واهتماماتهم واتجاهاتهم وطريقة تفاعلهم أثناء عملية التعلم، للحكم على أدائهم وتقييم مهاراتهم وأخلاقياتهم.

وتعد الملاحظة المنظمة من أفضل الأساليب التي يمكن من خلالها توفير معلومات حقيقية واقعية حول قدرات المتعلم، وأنه بواسطتها يمكن التنبؤ بتحسن وتقدم المتعلم، ومدى إبداعه في المستقبل بالإضافة إلى كونها شاملة وتناسب معظم النتاجات التعليمية، ومن هنا فالقرارات التربوية المعتمدة على أسلوب الملاحظة تتمتع بمصداقية عالية وتوفر تغذية راجعة فورية للمدرس والطالب (عوده،٢٠٠٥).

– استراتيجية التقويم بالتواصل: وهي الوسيلة التي يتم من خلالها تنمية العلاقات الإنسانية وتطويرها من خلال استعمال قواعد اللغة في سياقها الاجتماعي بهدف نقل المعلومات من مواقف مختلفة، وتقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات بشكل يستطيع من خلاله المدرس تحديد درجة التقدم الذي حققه الطلبة، والتعرف على أنماط تفكيرهم وأسلوبهم في حل المشكلات، بالاعتماد على إرسال واستقبال المعلومات منهم (المحاسنة ومهيدات، ٢٠٠٩).

ومن أدوات وفعاليات هذه الاستراتيجية :

– المقابلة : وهي لقاء بين المدرس والطالب محدد مسبقاً، حيث يمنح المدرس فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً (العبسي، ٢٠١٠).

– الأسئلة والأجوبة : وهي عبارة عن أسئلة مباشرة يطرحها المدرس على الطلبة أو العكس حول التعلم، حيث تساعد المدرس على رصد مدى تقدم تعلم الطلبة، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

– المؤتمر :ويعبر عن لقاء مبرمج يعقد بين المدرس والطالب لتقويم مدى تقدم الطالب في إنجاز مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٤) .

– استراتيجية مراجعة الذات: تستند هذه الاستراتيجية على تحويل الخبرة التعليمية السابقة للمتعلم إلى تعلم جديد من خلال تشخيص التعلم السابق لدى الطلبة، وتحديد نقاط الضعف والقوة، مما يؤدي إلى تطوير مهارات الطلبة، وإكسابهم مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير العليا، بالاعتماد على تمكين المتعلم من تقييم أدائه وتحديد نقاط ضعفه بنفسه (المحاسنة ومهيدات،٢٠٠٩).

– استراتيجية التقويم بالورقة والقلم: تعتبر الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة أساساً لاستراتيجية التقويم بالورقة والقلم، بحيث تمكن المدرس من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم المتنوعة، وتحديد درجة امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية للأهداف التدريسية للمقررات الدراسية إذا ما أحكم اختيار وإعداد أسئلة الاختبارات بالاعتماد على لائحة المواصفات بحيث تتمثل فيها شروط الاختبار الجيد (الصدق والثبات)، وكذلك إذا ما أحسن المدرس تطبيق وتصحيح وتحليل وتفسير نتائج الطلبة على الاختبار ضمن معايير ومواصفات إعداد وإخراج وتطبيق الاختبار الجيد، حيث تمكن هذه الاستراتيجية المدرس من تحديد نقاط الضعف والقوة في أداء الطلبة، وتحديد مستوى تحصيلهم، وتقديم التغذية الراجعة للطالب والمدرس والمعنيين وأولياء الأمور (عوده،٢٠٠٥).

ومن الأدوات المستخدمة في التقويم الواقعي (وزارة التربية والتعليم، الأردن،٢٠٠٤):

–قوائم الرصد: وهي قائمة من الأفعال أو السلوكيات ثنائية التقدير (صح أو خطأ، موافق أو غير موافق، نعم أو لا)، يرصدها المدرس لدى قيام الطالب بالمهارات التعليمية المطلوبة.

–سلالم التقدير: تعتمد سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية إلى مهمات أو مهارات فرعية أو جزئية، بحيث تحدد درجة امتلاك الطالب لها ضمن تدريج ثلاثي فأكثر، سواءً كانت سلالم تقدير عددية، او لفظية، أو عددية لفظية.

–سجل وصف سير التعلم: وفيه يقوم الطالب بالتعبير كتابياً حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، مما يعطي المدرس فرصاً للاطلاع على آراء الطلبة وكيفية تفكيرهم، ويعطي الطلبة فرصاً للتعبير بحرية عما يريدون التعبير عنه مما يكسب الطالب مهارات التعبير الكتابي والشفوي.

–السجلات القصصية: وهي عبارة عن سجلات تتضمن معلومات متنوعة ومختلفة عن الطلبة بحيث تقدم صورة واضحة ومتكاملة عن جوانب النمو المختلفة في شخصية الطالب، مما يمكن المدرس من تكوين انطباعات ومؤشرات منطقية وواضحة تمكنه من التعرف على شخصية الطالب واهتماماته وميوله واتجاهاته، وتوظيفها لغايات إرشادية أو علاجية أو توجيهية (البشير وبرهم، ٢٠٠٩).

كما لا يقتصر دور أعضاء هيئة التدريس على معرفة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي فقط بل يتطلب منهم معرفة الممارسات العملية والوظيفية لكيفية تطبيق واختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم والمواقف التعليمية من خلال اكتساب الممارسات التقييمية المناسبة حتى يحقق التقويم الواقعي أهدافه.

وقد حدد اتحاد منظمات المعلمين الأمريكيين AFT، والمجلس القومي للقياس التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية NCME،، والجمعية القومية التربوية في مجال التقويم التربوي للطلاب سبعة معايير في مجال تقييم الطلبة هي :

-اختيار أساليب تقويم مناسبة للقرارات التعليمية بحيث تشمل أدوات متعددة مثل الاختبارات التحريرية والشفوية، وملفات الأعمال (البورتفوليو)، والعروض، وعينات من كتابات الطلاب، والواجبات البيتية، وسلالم التقدير، والتقويم الذاتي، وسجلات الطلاب ، والملاحظات، والاستبيانات، والمقابلات، والمشروعات، وينبغي على المدرس أن يكون قادرا على اختيار الأسلوب المناسب للموقف التعليمي المراد تقييمه.

-بناء أساليب تقويم مناسبة للقرارات التعليمية بحيث تتميز هذه الأدوات بالدقة والموضوعية.

-تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أدوات القياس والتقييم بنوع من الدقة واستخدام تلك الأدوات والأساليب استخداماً مناسباً، مع مراعاة أخلاقيات التقويم. والابتعاد عما يتعارض مع تلك الاخلاقيات كالتحفيز لبعض الطلبة أثناء عملية التقويم دون الآخرين، أو يمنحهم وقتاً أطول أو غير ذلك بما يتنافى مع تكافؤ الفرص، كما أن التصحيح يجب ألا يتأثر بعوامل متعددة تؤثر في النتائج أو عدم اعتماد منهجية محددة وواضحة لتقدير العلامات وتحديد مستويات الطلبة؛ لذلك فإن تفسير نتائج أدوات التقييم يحتاج إلى تحديد الإطار المرجعي الذي تستند إليه العلامات.

-استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تتعلق بالطلاب وتخطيط العملية التدريسية، وتطوير المناهج والمقررات الدراسية، وهذا يؤكد ضرورة مشاركة المدرسين في اتخاذ القرارات التربوية التي تؤثر في مستقبل الطلاب.

-تطوير إجراءات صادقة لوضع التقديرات للطلاب بمشاركة المدرسين من ذوي الخبرة والمهارة والاختصاص.

-إخبار الأطراف المعنية بنتائج الطلبة، حيث يقدم المدرسون توضيحاً مناسباً لتقديرات الطلبة ومستوى تقدمهم والعوائق التي تعيق تقدمهم مما يطور في أساليب التدريس واختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لطبيعة الموقف التعليمي.

-معرفة أساليب التقويم والاستخدامات المناسبة للمعلومات المستمدة من التقويم والتي تتفق مع أخلاقيات التقويم والتي تؤثر في الممارسات التقويمية المتعلقة بالقرارات التي تخدم العملية التربوية وتصحيح مسارها وفق نتائج القياس والتقويم، (Gray,1996).

الدراسات السابقة:

في اطار التعرف على أساليب التقويم الشائعة استهدفت دراسة السويدي (١٩٩٣) إلى التعرف على "أساليب التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر الأساليب التقويمية لدى المعلمين في تقييم تعلم طلبتهم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، أظهرت نتائج الدراسة أن من أكثر أساليب التقويم شيوعاً لدى المعلمين في تقويم تعلم الطلبة الاختبارات التحريرية، كما بينت الدراسة أن أساليب التقويم الذاتي والتقارير والبحوث والمشاركات الصفية لا تستخدم في أساليب المعلمين لتقييم تعلم الطلاب والطالبات.

كما هدفت دراسة آدمز وهسو (Adams &Hsu, 1998) إلى التعرف على "مفاهيم وممارسات التقويم لدى المعلمين بالغرف الصفية"، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة طبقت على (٢٩٦) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر طرق التقويم أهمية هي : الملاحظة وسجل أداء الطالب وأقل الطرق أهمية في تقييم تعلم الطلبة هي الاختبارات.

أما دراسة فرتز (Fritz,2001) فاستهدفت التعرف على ممارسات المعلمين في استخدامهم لملف إنجاز الطالب لتقييم تعلم طلبتهم، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نسب المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقييم

أدائهم تبلغ (٥٠%)، كما بينت أن المعلمين من أصحاب الخبرة الأعلى يستخدمون ممارسات تدريسية تدعم ملف إنجاز الطالب بشكل أكبر من المعلمين من أصحاب الخبرة القليلة.

كما أجرى الكومي (El-koumy,2001) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التقويم الذاتي على التحصيل الدراسي والتفكير الأكاديمي، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي واستخدم استراتيجية مراجعة الذات وذلك بتزويد الطلاب بالإرشادات التوجيهية لكيفية تقييم تحصيلهم بأنفسهم ومساعدتهم في عملية تقييم أنفسهم باستخدام تلك الاستراتيجية لتعزيز الثقة لديهم ولتكوين الاتجاهات الايجابية نحو تلك الاستراتيجية. توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود دلالة إحصائية لأثر التقويم الذاتي على التحصيل الدراسي.

واستهدفت دراسة مراد (٢٠٠١) الى التعرف على أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون والمعلمات في تقييم تعلم الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي بتطبيق استبانة مكونة من (٥٦) فقرة، وأظهرت النتائج أن أكثر الأساليب التي يمارسها المعلمون والمعلمات في تقييم تعلم طلبتهم هي الاختبارات بأنواعها، والملاحظة وملف إنجاز الطالب، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في ممارسات المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم ولصالح من خبرتهم التدريسية أكثر.

أما دراسة الباز والمطوع (٢٠٠١) فهدفت إلى التعرف على "أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو المرحلة الثانوية بمدارس البحرين"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدفها استخدم الباحث المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو المرحلة الثانوية هي الواجبات المنزلية والاختبارات الشهرية، كما بينت الدراسة أن أقل الأساليب استخداماً في تقييم تعلم الطلبة المقابلات وقياس العلاقات الاجتماعية والمشروعات والاختبارات الشفوية.

كما أجرى داي قريسيا (Digresia , 2002) دراسة هدفت إلى تحديد الأسباب المؤثرة على أداء الطلبة الأكاديمي لطلاب الجامعات الأرجنتينية بتطبيق الدراسة على عينة من الجامعات الحكومية وأهم ما توصلت إليه الدراسة أن نظم الامتحانات وتركيزها على تقييم الطلاب من خلال الاختبارات من أهم العوامل المؤثرة في تحصيل الطلاب الأكاديمي.

وأجرى المصري ومرعي (٢٠٠٧) دراسة استهدفت التعرف على "اتجاهات طلاب وطالبات جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم". ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي حيث استخدموا استبانة مكونة من (٣٧) فقرة طبقت على عينة مكونة من (١٩١) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب والطالبات نحو أساليب التقويم المستخدمة أعلى من ذوي التحصيل الدراسي المتدني، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب التقويمية استخداماً لقياس تحصيل الطلبة هي الاختبارات التقليدية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو أساليب التقويم المستخدمة حسب متغير التخصص والجنس.

كما أجرت زكريا (٢٠٠٧) دراسة استهدفت التعرف على "مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للأساليب العلمية في بناء الاختبارات"، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسات أكثر استخداماً للأساليب العلمية لخطوات بناء الاختبار وأكثر تنويعاً في أساليب القياس والتقويم وأدواته من المدرسين، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المدرسين والمدرسات من حملة دبلوم التأهيل التربوي أكثر تنويعاً لأساليب التقويم وأدواته ممن لا يحملون دبلوم التأهيل التربوي.

وهدفت دراسة البركاني (٢٠٠٨) إلى التعرف على "فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى"، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي حيث استخدمت الباحثة اختبار الأداء وملف الإنجاز لتقويم أداء الطالبات، أظهرت نتائج الدراسة فعالية استخدام ملف إنجاز الطالب في مهارات الأداء وعلى الاختبار ككل.

وأجرى الأحمد (٢٠٠٨) دراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصف والمنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التقويم البديل (الواقعي) تعمل على تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالحهم، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس فعالية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وقدم آندريد واخرون (Andrade et al,2009) دراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام التقويم الذاتي المستند إلى المعايير للتقدير والإرشادات التصحيحية في الكفاءة الذاتية، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي لتحقيق هدف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية في الكتابة لدى المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة، كما بينت الدراسة وجود فروق في الكفاءة الذاتية حسب متغير الجنس ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة البلاونة (٢٠٠٩) التعرف على أثر استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، واعتمد الباحث المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على نتائج اختبار التفكير الرياضي وحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت بدر (٢٠١٠) دراسة استهدفت التعرف على أهم "الاتجاهات الحديثة في تقويم المعرفة الرياضية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على التوجهات التربوية المعاصرة في مجال التقويم التربوي البديل (الواقعي) في تقييم المعرفة الرياضية لدى الطلاب، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الرجوع إلى آراء أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم، توصلت الدراسة إلى ضرورة التنويع في أساليب التقويم وأدواته كملف أعمال الطالب، والتقويم الذاتي، وسلالم التقدير، والمشاريع، وتقويم الأداء، وكذلك أن يرتبط محتوى ما يراد تقييمه بالحياة الواقعية.

فروض الدراسة:

١ – توجد فروق ذات دلالـه إحصـائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) فـي درجـة تـوافر استراتيجيات التقـويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الجنس.

٢ – توجد فروق ذات دلالـه إحصـائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) فـي درجـة تـوافر استراتيجيات التقـويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الخبرة.

٣ – توجد فروق ذات دلالـه إحصـائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) فـي درجـة تـوافر استراتيجيات التقـويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الكلية.

٤ – توجد فروق ذات دلالـه إحصـائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) فـي درجـة تـوافر استراتيجيات التقـويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الدرجة العلمية.

٥– توجد فروق ذات دلالـه إحصـائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) فـي درجـة تـوافر استراتيجيات التقـويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الدرجة الرتبة العلمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة نجران.

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من (١٨٠) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والجدول التالي يمثل أعداد هؤلاء الاعضاء والنسب المئوية لهذه الأعداد موزعين على الجنس وسنوات الخبرة اقل من (١-٥) سنوات، من (٦ – ١٠) سنوات، أكثر من (١٠) سنة)، والرتبة العلمية (محاضر، استاذ مساعد، استاذ مشارك، استاذ)، والكلية (علمية، انسانية)، والدرجة العلمية (ماجستير، دكتوراه)

جدول (١)

التكرارات لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار
الجنس	ذكر	٩٣
	أنثى	٨٧
الخبرة	من ١ – ٥ سنوات	٧٢
	من ٦-١٠ سنوات	٦١
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٧
الدرجة العلمية	ماجستير	٧٩
	دكتوراه	١٠١
الكلية	علمية	٩٢
	انسانية	٨١
الرتبة العلمية	محاضر	٧٩
	استاذ مساعد	٥٥
	استاذ مشارك	٢٩
	استاذ	١٧
المجموع		١٨٠

أداة الدراسة :

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ثم قام بتطوير استبانة تكونت في صورتها النهائية من (٤٥) فقرة على تدريج سلم ليكرت الخماسي في الاستجابة عنه (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا) (ملحق ١) ووزعت الفقرات على سبعة مجالات :

المجال الأول : الفقرات (١--- ٨) تقيس بناء أساليب التقويم .

المجال الثاني: الفقرات (٩ --- ١٦) تقيس التنويع في أساليب التقويم.

المجال الثالث: الفقرات (١٧ --- ٢٢) تقيس تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم

المجال الرابع : الفقرات (٢٣ --- ٢٥) تقيس استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد في تخطيط التدريس، تطوير المناهج.

المجال الخامس : الفقرات (٢٦ --- ٣٠) تقيس تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب.

المجال السادس : الفقرات (٣١ --- ٣٦) تقيس الإخبار بنتائج التقويم للطلاب والمعنيين.

المجال السابع : الفقرات (٣٧ --- ٤٥) تقيس معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم.

صدق الأداة :

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على (١٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران ممن يدرسون في كلية التربية من أصحاب الخبرة والاختصاص وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة فقرات جديدة مناسبة ووضع الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه وحذف بعض الفقرات غير المناسبة .(ملحق ١).

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والأداة ككل، إذ تراوح (٠,٧٥-٠,٨٨)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. والجدول الآتي يبين هذه المعاملات.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ للمجالات والأداة ككل

البعد	الاتساق الداخلي
بناء أساليب التقويم	٠,٨٣
التنويع في أساليب التقويم	٠,٨٥
تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم	٠,٨٤
استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس، تطوير المناهج، تجويد الأداء المدرسي	٠,٧٥
تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	٠,٨٠
الإخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء المعنيين	٠,٨٢
معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم	٠,٧٩
الأداة ككل	٠,٨٨

المعالجة الإحصائية:

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول لمعرفة درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في اساليب قياس وتقييم تعلم طلبتهم لدى عينة الدراسة، وبعد

الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والأخذ بآراء بعض خبراء القياس والتقويم تم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق مجالات(فقرات) الاستبانة

أكثر من ٣,٦٦ متحقق بدرجة كبيرة

٢,٣٣ – ٣,٦٦ متحقق بدرجة متوسطة

أقل من ٢,٣٣متحقق بدرجة قليلة

كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثاني والرابع والخامس لمعرفة أثر متغير الجنس والدرجة العلمية والكلية على درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في اساليب قياس وتقييم تعلم طلبتهم.

وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤالين الثالث والسادس لمعرفة اثر الخبرة واثر الرتبة العلمية على درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في اساليب قياس وتقييم تعلم طلبتهم لدى عينة الدراسة .

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول:"ما درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في اساليب قياس وتقييم تعلم طلبتهم من وجهة نظرهم، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران

المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	بناء أساليب التقويم	3.65	0.87	متوسطة
٢	التنويع في اساليب التقويم	3.63	.73	متوسطة
٣	تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم	3.69	.84	كبيرة
٤	استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد (تخطيط التدريس، تطوير المناهج)	3.42	.97	متوسطة
٥	تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	3.16	1.02	متوسطة
٦	الاخبار بنتائج التقويم للطلاب	3.84	.71	كبيرة

المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	والمعنيين			
٧	معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم	3.78	. 82	كبيرة
	الأداة ككل	3.42	.71	متوسطة

يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في أساليب قياس وتقييم تعلم طلبتهم، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والمعنيين بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٤) وانحراف معياري (٠,٧١)، تلاه في المرتبة الثانية مجال معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨) وبانحراف معياري (٠,٨٢)، بينما جاء مجال تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٦) وانحراف معياري (١,٠٢)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣,٤٤) وانحراف معياري (٠,٧١).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلا من دراسة السويدي (١٩٩٣)، ودراسة مراد (٢٠٠١)، ودراسة الباز (٢٠٠١)، ودراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧).

وتعزى هذه النتيجة إلى عدم معرفة معظم أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بأساليب التقويم الواقعي، وكيفية توظيف هذه الأساليب في تقويم الطلاب.

السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران حسب متغير الجنس، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لأثر متغير الجنس على درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران

المجالات	ذكر		أنثى		درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			

بناء أساليب التقويم	3.79	.71	3.29	0.83	178	4.522	.000
التنويع في أساليب التقويم	3.75	.79	3.34	0.97	178	4.202	.000
تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم	3.72	.68	3.54	1.03	178	3.078	.046
استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس، تطوير المناهج	3.45	.80	3.33	.96	178	2.307	.022
تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	3.19	0.93	3.12	0.88	178	1.525	.129
الإخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء المعنيين	3.96	0.52	3.71	0.65	178	1.401	.163
معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم	3.85	0.42	3.73	0.45	178	.574	.567

الأداة ككل	3.55	.75	3.31	.87	178	2.956	.034

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر متغير الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل، باستثناء المجال الخامس " تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب"، والمجال السادس " الإخبار بنتائج التقويم للطلاب والمعنيين"، والمجال السابع " معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم، وجاءت الفروق لصالح الذكور للمجالات التي لها دلالة إحصائية وفي الأداة ككل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلا من المصري ومرعي (٢٠٠٧)، ودراسة زكريا (٢٠٠٧)، ودراسة (Andrade et al,2009)، كما وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن استجابة أعضاء هيئة التدريس الذكور لحضور الدورات التدريبية التي تقدمها جامعة نجران أعلى من استجابة الإناث، ولذلك فالذكور أكثر استفادة من الإناث في الدورات التدريبية وهم يسمعون عن أساليب التقويم، وعن تقويم مخرجات التعلم، وتقويم نواتج التعلم في هذه الدورات مما ينمي عندهم الجانب المعرفي والجانب التطبيقي في أساليب تقويم الطلاب.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى سنوات الخبرة"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران حسب متغير الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي،والجدولين (٥) و(٦) يوضحان ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير الخبرة على درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران

المجال	من (١— ٥)سنوات		من (٦ –١٠) سنوات		اكثر من (١٠) سنوات	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بناء أساليب التقويم	2.98	.94	3.93	.69	4.29	.65
التنويع في أساليب التقويم	3.10	0.93	3.58	.72	3.97	.68
تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم	3.18	.93	3.92	0.55	3.98	.67

استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس، تطوير المناهج	3.03	.89	3.60	.79	3.71	.87
تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	2.55	1.06	3.49	0.97	3.38	.88
الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والمعنين	3.68	.89	3.73	.72	3.88	.69
معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع اخلاقيات التقويم	3.69	.85	3.76	.76	3.78	.62
الأداة ككل	3.10	.93	3.61	.75	3.70	.59

جدول (٦)

تحليل التباين الأحادي لآثر متغير الخبرة على درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى سنوات الخبرة

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
بناء أساليب التقويم	بين المجموعات	72.623	2	35.812	53.972	.001
	داخل المجموعات	119.810	177	.640		
	الكلي	195.433	179			
التنويع في أساليب التقويم	بين المجموعات	55.231	2	23.111	34.671	.021
	داخل المجموعات	112.124	177	.632		
	الكلي	164.355	179			
تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم	بين المجموعات	23.373	2	13.640	14.869	.000
	داخل المجموعات	163.390	177	.918		
	الكلي	186.763	179			
استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس، تطوير المناهج	بين المجموعات	28.272	2	14.639	22.310	.019
	داخل المجموعات	123.112	177	.656		
	الكلي	151.384	179			
تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	بين المجموعات	41.238	2	21.126	20.139	.008
	داخل المجموعات	193.264	177	1.451		

	الكلي	233.502	179			
الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والمعنين	بين المجموعات	45.561	2	23.281	1.372	.113
	داخل المجموعات	213.341	177	1.233		
	الكلي	258.902	179			
معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع اخلاقيات التقويم	بين المجموعات	16.834	2	8.417	2.244	.063
	داخل المجموعات	254.777	177	1.348		
	الكلي	271.611	179			
الاداة ككل	بين المجموعات	35.562	2	18.757	36.997	.000
	داخل المجموعات	94.813	177	.507		
	الكلي	130.375	179			

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل، باستثناء مجالات الإخبار بنتائج التقويم للطلاب والمعنيين، ومجال معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر الخبرة على مجالات على درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في اساليب قياس وتقييم تعلم طلبتهم

المجال	مستويات الخبرة		Sig.
بناء أساليب التقويم	من ١--٥ سنوات	من ٦ -- ١٠ سنوات*	.003
		اكثر من ١٠ سنوات*	.020
	من ٦ -- ١٠ سنوات	اكثر من ١٠ سنوات*	.040
التنويع في أساليب التقويم	من ١--٥ سنوات	من ٦ -- ١٠ سنوات*	.005
		اكثر من ١٠ سنوات*	.010
تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم	من ١--٥ سنوات	من ٦ -- ١٠ سنوات*	.007
		اكثر من ١٠ سنوات*	.000
استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس، تطوير المناهج	من ١--٥ سنوات	من ٦ -- ١٠ سنوات*	.002
		اكثر من ١٠ سنوات*	.000
تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	من ١--٥ سنوات	من ٦ -- ١٠ سنوات*	.011
		اكثر من ١٠ سنوات*	.000

الاداة ككل	من ١--٥ سنوات	من ٦ -- ١٠ سنوات*	.002
		اكثر من ١٠ سنوات*	.000

*دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٧) الآتي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين من (٦-١٠) سنة، وجاءت الفروق لصالح من (٦-١٠) سنوات في مجال بناء أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين اكثر من (١٠) سنوات، وجاءت الفروق لصالح اكثر من (١٠) سنوات في مجال بناء أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (٦-١٠) سنوات وبين اكثر من (١٠) سنوات، وجاءت الفروق لصالح اكثر من (١٠) سنوات في مجال بناء أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين من (٦-١٠) سنة، وجاءت الفروق لصالح من (٦-١٠) سنوات في مجال التنويع في أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين أكثر من (١٠) سنوات، وجاءت الفروق لصالح اكثر من (١٠) سنوات في مجال التنويع في اساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين من (٦-١٠) سنة، وجاءت الفروق لصالح من (٦-١٠) سنوات في مجال تطبيق وتصحيح نتائج اساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين أكثر من (١٠) سنوات، وجاءت الفروق لصالح اكثر من (١٠) سنوات في مجال تطبيق وتصحيح نتائج أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين من (٦-١٠) سنة، وجاءت الفروق لصالح من (٦-١٠) سنوات في مجال استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس وتطوير المناهج.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين اكثر من (١٠) سنوات، وجاءت الفروق لصالح أكثر من (١٠) سنوات في مجال استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس وتطوير المناهج.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين من (٦-١٠) سنة، وجاءت الفروق لصالح من (٦-١٠) سنوات في مجال تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين أكثر من (١٠) سنوات، وجاءت الفروق لصالح أكثر من (١٠) سنوات في مجال تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين من (٦-١٠) سنة، وجاءت الفروق لصالح من (٦-١٠) سنوات في الأداة ككل " درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير التقويم المعاصرة.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين من (١-٥) سنوات وبين أكثر من (١٠) سنوات، وجاءت الفروق لصالح أكثر من (١٠) سنوات في الأداة ككل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Fritz,2001)، ودراسة مراد (٢٠٠١).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الأعلى خبرة قد قرأ أكثر عن أساليب التقويم وأصبح يمتلك الكفاءة في عملية وضع أسئلة الامتحانات وتنويعها والدقة في تصميم الامتحانات وشمولها لجميع أنواع الأسئلة، وندرة وجود الأخطاء في امتحاناته،كما أن كثرة ممارساته للأعمال الامتحانية أكسبه الكفاءة في كيفية تقويم الطلاب بشكل أكثر واقعية من غيره الأقل خبرة.

السؤال الرابع: " هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في أساليب قياس وتقييم تعلم طلبتهم حسب متغير الكلية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لأثر متغير الكلية على درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران

المجالات	علمية		انسانية		درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
بناء أساليب التقويم	3.62	.97	3.68	1.04	178	-.413-	.680
التنويع في أساليب التقويم	3.60	.92	3.71	.94	178	-.632-	.528
تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم	3.69	1.05	3.64	.91	178	.316	.752
استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس، تطوير المناهج	3.43	.82	3.48	.98	178	-.392-	.695
تطوير إجراءات	3.10	1.08	3.02	1.16	178	.502	.616

صادقة لوضع تقديرات الطلاب							
الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء المعنيين	3.91	.74	3.82	.61	178	.708	.480
معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم	3.85	.65	3.79	.71	178	1.182	.239
الأداة ككل	3.49	.73	3.43	.84	178	.354	.724

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر متغير الكلية في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلا من دراسة السويدي (١٩٩٣)، ودراسة مراد (٢٠٠١)، ودراسة الباز (٢٠٠١)، ودراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧).

وتعزى هذه النتيجة الى أن جميع أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية والانسانية لايمتلكون المعرفة النظرية والعملية التي تؤهلهم لممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي، كما وتعزى هذه النتيجة الى ضعف التدريب والتأهيل في مجال القياس والتقويم.

السؤال الخامس: " هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الدرجة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران حسب متغير الدرجة العلمية، ولبيان دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لأثر متغير الدرجة العلمية على درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب

بجامعة نجران

المجالات	ماجستير		دكتوراه		درجا	قيمة ت	الدلالة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية		الإحصائية
بناء اساليب التقويم	3.31	1.09	3.93	.71	178	-7.073-	.009
التنويع في أساليب التقويم	3.39	1.02	3.85	.79	178	-8.094-	.022
تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم	3.36	0.92	3.92	.83	178	-9.345-	.000
استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس، تطوير المناهج	3.24	.93	3.85	.67	178	-7.179-	.014
تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	2.79	1.09	3.33	.84	178	-4.071-	.000
الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء المعنيين	3.77	.88	3.93	.79	178	-10.296-	.062
معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم	3.74	.78	3.85	.61	178	11.861	.240
الأداة ككل	3.16	.68	3.67	.74	178	-5.398-	.000

يتبين من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر متغير الدرجة العلمية في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء المجال السادس" الاختبار بنتائج التقويم للآباء والمعنيين" والمجال السابع " معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم" وجاءت الفروق على المجالات الخمسة الأولى وعلى الأداة ككل لصالح الدرجة العلمية الدكتوراه.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة زكريا (٢٠٠٧) وتختلف نتائجها مع نتائج دراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الحاصلين على درجة الدكتوراه يكونون قد قرأوا وبحثوا في مجالات عديدة أكثر من الحاصلين على درجة الماجستير، ولذلك فإن هناك بعض الجامعات لا تتيح لحاملي الماجستير الفرصة للتدريس للطلاب، وهذا من منطلق أنه أقل خبرة، ولذلك فهي تفضل حاملى الدكتوراه لكونهم أكثر خبرة وأعلى قدرة في عملية التدريس وتقويم الطلاب.

السؤال السادس: "هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الرتبة العلمية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران حسب متغير الرتبة العلمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدولين (١٠) و(١١) يوضحان ذلك.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآثر متغير الرتبة العلمية على درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران

المجال	محاضر		أستاذ مساعد		أستاذ مشارك		أستاذ	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بناء اساليب التقويم	3.10	.99	3.75	.66	3.98	.63	4.43	.65
التنويع في أساليب التقويم	3.27	.96	4.11	.58	4.24	.52	4.31	.47
تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم	3.23	1.01	3.79	.58	3.95	.58	4.63	1.74
استخدام نتائج التقويم في اتخاذ	3.03	.87	3.63	.69	3.90	.78	4.11	.62

قرارات تفيد تخطيط التدريس، تطوير المناهج								
تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	2.74	1.05	2.90	1.18	3.56	1.04	3.99	0.93
الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والمعنين	3.74	.90	3.83	.65	3.91	.77	4.06	.64
معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع اخلاقيات التقويم	3.70	.96	3.68	.81	3.85	.94	3.93	.98
الأداة ككل	3.24	.70	3.41	.76	3.94	.79	4.29	.75

جدول (١١)

تحليل التباين الأحادي لآثر متغير الخبرة على درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران تعزى إلى الرتبة العلمية

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية
بناء أساليب التقويم	بين المجموعات	47.785	3	15.928	20.691	.000
	داخل المجموعات	144.725	176	.770		
	الكلي	192.51c0	179			
التنويع في أساليب التقويم	بين المجموعات	50.917	3	16.972	27.811	.000
	داخل المجموعات	114.731	176	.610		

			179	165.648	الكلي	
.000	13.367	11.760	3	35.280	بين المجموعات	تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم
		.880	176	165.394	داخل المجموعات	
			179	200.673	الكلي	
.000	19.397	12.077	3	36.232	بين المجموعات	استخدام نتائج التقويم في تخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس، تطوير المناهج
		.623	176	117.059	داخل المجموعات	
			179	153.291	الكلي	
.000	9.388	10.446	3	31.339	بين المجموعات	تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب
		1.113	176	209.191	داخل المجموعات	
			179	240.530	الكلي	
.060	.963	12.763	3	38.290	بين المجموعات	الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والمعنين
		1.197	176	225.022	داخل المجموعات	
			179	263.313	الكلي	
.072	1.012	6.828	3	20.484	بين المجموعات	معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع اخلاقيات التقويم
		1.336	176	251.127	داخل المجموعات	
			179	271.611	الكلي	
.000	18.559	10.155	3	30.465	بين المجموعات	الأداة ككل

	داخل المجموعات	102.870	176	.547		
	الكلي	133.335	179			

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الرتبة العلمية في جميع المجالات وفي الأداة ككل، باستثناء مجالات الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والمعنيين، ومجال معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع اخلاقيات التقويم، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر الرتبة العلمية على مجالات درجة توافر استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب بجامعة نجران

المجال	الرتبة (I)	الرتبة (J)	Sig.
بناء أساليب التقويم	محاضر	استاذ مساعد	.000
		استاذ مشارك	.000
		استاذ	.000
	استاذ مساعد	استاذ	.045
التنويع في أساليب التقويم	محاضر	استاذ مساعد	.000
		استاذ مشارك	.000
		استاذ	.000
تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم	محاضر	استاذ مساعد	.008
		استاذ مشارك	.005
		استاذ	.000
	استاذ مساعد	استاذ	.015
ستخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس، تطوير المناهج	محاضر	استاذ مساعد	.000
		استاذ مشارك	.000
		استاذ	.000
تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	محاضر	استاذ مساعد	.907
		استاذ مشارك	.007
		استاذ	.000

	استاذ	استاذ مساعد	.003
الاداة ككل	محاضر	استاذ مساعد	.039
		استاذ مشارك	.000
		استاذ	.000
	استاذ مساعد	استاذ	.000

*دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٢) الآتي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المساعد، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المساعد في مجال بناء أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المشارك، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المشارك في مجال بناء أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ في مجال بناء أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين الأستاذ المساعد وبين الأستاذ، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ في مجال بناء أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المساعد، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المساعد في مجال التنويع في أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المشارك، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المشارك في مجال التنويع في أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ في مجال التنويع في أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المساعد، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المساعد في مجال تطبيق وتصحيح نتائج أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المشارك، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المشارك في مجال تطبيق وتصحيح نتائج أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ في مجال تطبيق وتصحيح نتائج أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين الأستاذ المساعد وبين الأستاذ، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ في مجال تطبيق وتصحيح نتائج أساليب التقويم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المساعد، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المساعد في مجال استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس وتطوير المناهج.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المشارك، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المشارك في مجال استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس وتطوير المناهج.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ في مجال استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد تخطيط التدريس وتطوير المناهج.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المساعد، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المساعد في مجال تطوير اجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المشارك، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المشارك في مجال تطوير اجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ في مجال تطوير اجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين الأستاذ المساعد وبين الأستاذ، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ في مجال تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المساعد، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المساعد في الأداة ككل.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المحاضر وبين الأستاذ المشارك، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المشارك في الأداة ككل.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين الأستاذ المساعد وبين الأستاذ، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ في الأداة ككل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مراد (٢٠٠١)، ودراسة زكريا (٢٠٠٧).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الحاصلين على درجة أستاذ يكونون قد قرأوا وبحثوا في مجالات عديدة وقدموا أبحاثاً كثيرة في مجال التخصص، ومن المعروف أنه ليس من السهل الحصول على درجة أستاذ، فالأكثرية من الأساتذة حصلوا على درجة أستاذ بعد جهد وعناء ومشقة في البحث والدراسة والاطلاع، ولذلك فإن هناك بعض الجامعات تشترط أحياناً درجة أستاذ، وأحياناً درجة أستاذ مشارك، وهذا من منطلق أنه أكثر خبرة وأعلى قدرة في عملية التدريس وتقويم الطلاب.

التوصيات والمقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية :

-ضرورة تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران تتضمن أساليب التقويم الواقعي في تقويم الطلاب.

- ضرورة استخدام أداة الدراسة الحالية كمحك عند تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.

-ضرورة تحفيز أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران على تطبيق أساليب التقويم الواقعي في تقويم الطلاب.

-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات أخرى بالجامعات السعودية.

المراجع

أولا المراجع العربية:

- ابو علام، رجاء (٢٠٠١). النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، بحوث المؤتمر العربي الاول: الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية.

- الاحمدي، حاتم عبدالرحيم (٢٠٠٨). اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
- الباز، خالد والمطوع، عبدالله (٢٠٠١). اساليب التقويم التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية بمدارس البحرين. مجلة التربية، البحرين، عدد ٢، ص ٤٠- ٥٣.
- البركاني، نيفين (٢٠٠٨). فعالية استخدام ملف الانجاز على اداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الاعداد التربوي بجامعة ام القرى. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، عدد ٨٥، ص ١٨٢- ٢٣٠.
- البلاونة، فهمي (٢٠٠٩). اثر استراتيجية التقويم القائم على الاداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاسراء، الاردن.
- جابر، عبد الحميد (٢٠٠٢). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم اداء التلميذ والمدرس. القاهرة : دار الفكر العربي.
- حبيب، مجدي (٢٠٠٢). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- الدريج، محمد(٢٠٠٤).الكفايات في التعليم،سلسلة المعرفة للجميع،العدد ١٦،الرباط.
- زكريا، ريما (٢٠٠٧). مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الاساليب العلمية في بناء الاختبارات. مجلة جامعة دمشق، عدد ٢٣، مجلد ٢، ص ٢٧٠-٢٩٤.
- السويدي، وضحة (١٩٩٣). اساليب التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الاسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر. مجلة التربية، قطر عدد ١٠٥، ص ٦٧-٨٥.
- صبري، ماهر والرافعي، محب (٢٠٠١). التقويم التربوي: اسسه واجراءاته. الرياض: مكتبة الرشيد.
- العبسي، محمد (٢٠١٠). التقويم الواقعيفي العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- العرابي، محمد ابراهيم (٢٠٠٤). فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الرابع، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، عدد ٤، ص ١٧٧-٢٤٤.
- عفانة، عزو (١٩٩٦). تخطيط المناهج وتقويمها. ط٣، فلسطين: الجامعة الاسلامية.
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين(٢٠٠٠).القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة،القاهرة،دار الفكر العربي .
- عوده،احمد (٢٠٠٥).القياس والتقويم في العملية التدريسية،دار الأمل للنشر والتوزيع،اربد.
- العياصره،احمد والزعبي،محمد (٢٠١٠).مدى استخدام معلمي العلوم للصف العاشر لاستراتيجيات تقويم تعلم الطلبة في ضوء خطة التطوير المبني على اقتصاد المعرفة في الأردن،مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.
- المحاسنة،ابراهيم ومهيدات،عبد الحكيم (٢٠٠٩).التقويم الواقعي،البحرين،وزارة التربية والتعليم،مركز القياس والتقويم .
- المحاسنة،ابراهيم ومهيدات،عبد الحكيم (٢٠٠٩).القياس والتقويم الصفي،البحرين،وزارة التربية والتعليم،مركز القياس والتقويم .
- المصري، محمد ومرعي، توفيق (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة جامعة الاسراء الخاصة نحو اساليب التقويم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الاردن، عدد٨،مجلد١، ص ٩١-١١٠.

- ملحم، سامي (٢٠٠٠). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤).استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)،وزارة التربية والتعليم،عمان،الأردن .
- Adams, N .M, and Hand, D.J.(2000). Improving the practice of classroom performance, Assessment Natural Computation, 12(2):
- Andrade. Et.al (2009) . Rubric – Refrence Self- Assesment and self, Efficacy for writing, The Journal of Educational Research, 102 (4), 287-304.
- DiGresia, L. Porto, &Ripani, L. "Student Performance at Public Universities in Argentina" *Center for Latin American Economics Research,* (2002).
- El-Koumy, A.S.A. (2001). Effects of student self – assessment on knowledge achievent and academic thinking . first arab. Conference, National Center Examination and Education Evaluation , Egypt, 22-24 Decmber, p313-326.
- Gray D. phye (1996).Handbook of classroom assessment: Learning, Adjustment, and Achievement, Academic press.
- Mayer, R. (2002).Rote Versus Meaningful Learning Theory into practice, Vo1. 41, N0. 4, P.226 -232 (from EBSCO Database)
- Ryan, C.D. (1994). Authentic Assessment. Westminster CA: teacher Created Material Inc.
- Wiggins, G. (1998). Educative assessment : Designing assessment to inform and improve student performance . San Francisco: Jossey – Bass publisher.
- Worthen, B. White, K, Fan, X, and Sudweeks , R, (1999). Measurement and Assessment in Schools, New York : Longman . 305-312.

ملاحق الدراسة

ملحق (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة

الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجال الأول: بناء أساليب التقويم	3.65	.87
أحدد أهداف الاختبار	3.75	.75

أقوم بعملية تحليل المحتوى في عملية بناء الاختبار	3.34	.98
أعتمد على جدول (لائحة) المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية	3.19	1.34
أصمم سلالم تقدير لتقييم اداء الطلبة	3.43	1.11
أعين الواجبات المنزلية للطلبة بما تتناسب مع قدراتهم العقلية	3.49	1.03
أنوع في توزيع المشاريع للطلبة بما تتناسب مع قدراتهم وميولهم	3.22	1.08
أناقش أدوات التقويم التي أعدها مع زملائي من ذوي الخبرة	3.47	1.03
أمتلك الخبرة النظرية والعملية لمهارة اعداد وتطبيق الاختبار التحصيلي	3.97	0.94
المجال الثاني: التنويع في اساليب التقويم	3.63	.73
أستخدم اختبارات الورقة والقلم في عملية تقييم الطلبة	4.69	.67
أستخدم الاختبارات الشفوية في عملية تقييم الطلبة	3.52	1.11
أستخدم ملف انجاز الطالب (البورتفوليو) في عملية تقييم الطلبة	3.41	1.12
أكلف الطلبة بعرض أعمالهم داخل االقاعة الصفية	3.35	1.13
أقدم التغذية الراجعة للطلبة على واجباتهم واعمالهم	3.78	.99
أستخدم سلالم التقدير لتقييم تعلم الطلبة	3.56	1.08
أستخدم الملاحظة في عملية تقييم الطلبة	3.81	.97
أكلف الطلبة بعمل مشاريع	3.79	1.07
المجال الثالث: تطبيق وتصحيح نتائج أساليب التقويم	3.69	.84
أكتب للطلبة تعليمات الاختبار على ورقة الأسئلة	3.75	.92
أطبق تعليمات الاختبار بعدالة بين جميع الطلبة	3.96	.83
أحرص على عدم تفسير الأسئلة لبعض الطلبة دون الآخرين	3.66	.86
أعطي جميع الطلبة الوقت نفسه لبدء وانتهاء الاختبار	3.52	.91
ألتزم بالإجابة النموذجية في عملية تصحيح الاختبار	3.45	.97
أحلل نتائج الاختبار إحصائيا	3.11	1.01
المجال الرابع: استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تفيد (تخطيط التدريس، تطوير المناهج،)	3.42	.97
أستفيد من نتائج تحليل الاختبار في تخطيط التدريس	3.45	.90
أستفيد من نتائج تحليل الاختبار في تطوير طرق وأساليب التدريس	3.44	.93
أستفيد من نتائج تحليل الاختبار في معالجة نقاط الضعف ودعم نقاط القوة عند الطلبة	3.45	.96
المجال الخامس: تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	3.16	1.02
أراعي الفروق الفردية في تعيين الواجبات الفردية	2.97	1.20

1.09	3.21	أصمم أنشطة صفية تتلاءم مع مستويات الطلبة
1.18	3.06	أحرص على اختيار أداة التقويم المناسبة
1.26	2.93	أحتفظ في بنك للأسئلة الجيدة
1.10	3.13	أتوخى الدقة في اختيار واعداد أداة التقييم المناسبة لتقييم أداء الطلبة
.71	3.84	المجال السادس: الأخبار بنتائج التقويم للطلاب والمعنيين
.83	3.95	ألتزم بالموضوعية عند إخبار الطلبة بنتائجهم
.94	3.86	أقدم تبريرا منطقيا لنتائج الطلبة للمعنيين
.89	3.81	ألتزم بالموضوعية عند إخبار أولياء أمور الطلبة بنتائج أبنائهم
.87	3.92	أطلع المعنيين على نتائج الطلبة (القسم / الكلية)
.69	3.70	ألتزم بالموضوعية عند اخبار القسم / الكلية بنتائج الطلبة
1.01	3.61	أحرص أن تكون تقديراتي للطلبة منسجمة مع أدائهم
.82	3.78	المجال السابع: معرفة الاستخدامات المناسبة للتقويم والتي لا تتنافى مع أخلاقيات التقويم
1.04	3.55	أعطي الطلبة وقت كافي للاستعداد للاختبار
. 69	3.77	أعطي الطلبة زمن مناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار
. 88	3.89	لا أعدل علامات بعض الطلبة نظرا لظروفهم الحياتية
. 79	3.83	لا أعدل علامات بعض الطلبة ممن تربطني بهم علاقات اجتماعية
. 72	3.62	أبتعد عن استخدام الاختبارات المفاجئة كعقاب للطلبة
.69	3.73	لا ألجأ إلى عمل اختبارات صعبة نسبيا
.54	4.16	لا أتساهل مع بعض حالات الغش أثناء تطبيق الاختبار
1.11	3.22	أستمع لآراء الطلبة واقتراحاتهم عند تحديد وقت الاختبار
.78	3.94	أحدد للطلبة المادة العلمية الداخلة في الاختبار
.81	3.42	الأداة ككل