مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي من جهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء[1]

الملخص:

هدفت الدراسة تعرف مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، ومعرفة الفروق في ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغيرات الدراسة" التخصص، والخبرة، و النوع"، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

وقد بلغت عينة الدراسة (٣٢٩) من مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (٦٠٩) عضواً، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها: درجة استخدام محور الإعداد والتخطيط كبيرة، أما محور تنفيذ التقويم الأكاديمي الواقعي فقد كانت درجة الاستخدام متوسطة، وكذلك محور المتابعة البعدية، وقد إشارة نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الذكور.

الكلمات الافتتاحية: التقويم الأكاديمي الواقعي – المعايير – الاستراتيجيات – جامعة شقراء.

Abstract:

The present study aimed to identify the degree of availability of the degree of availability of the standards of the realistic academic evaluation strategies in the evaluation methods used in colleges of science and humanities, Shaqra University from its teaching staff view points, and identifying the

[1] البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي في جامعة شقراء.

differences in using the realistic evaluation strategies by the teaching staff in using the realistic evaluation strategies according to the study variables: "Field of Specification, Experience and Gender." The researcher used the survey analytical methodology and a questionnaire in the present study as a study tool. The study sample contained all the teaching staff of colleges of science and humanities in Shaqra University during the second semester of the academic year 1438-1439 H. The study sample reached (329) of the study population which was (609) members. The findings of the present study showed that the degree of using the axis of preparation and planning was great, while the degree of using the axis of implementation of the realistic academic evaluation was medium, the same as the post Follow-up axis. The findings of the present study also showed that: there were significant statistical differences between the responses of the study sample because of the differences in the field of specification of the study sample, and there were no significant statistical differences between the responses of the study sample because of the years of experience of the study sample and there were significant statistical differences between the responses of the study sample because of the gender of the study sample, these differences were in favor of the male in the study sample.

Keywords: Realistic Academic Evaluation - Standards - Strategies - Shaqra University

مقدمة الدراسة:

يعد التعليم العالي بما يملكه من إمكانات علمية، وقوى بشرية قائد حركة المجتمع، وتقدمه ورخاءه بإذن الله تعالى، فهو الرحم الذي يعد القوى البشرية التي تُبنى بها قوى المجتمع قاطبة سواء كانت سياسية، أم اقتصادية، أم ثقافية،....وغير ذلك.

ويمثل التقويم ركيزة أساسية، وجانباً من أهم جوانب أي نظام تربوي، حيث يعتمد نجاحها إلى حد كبير على جودة ودقة ما تخضع له من عمليات تقويم.

وتولي التربية الحديثة عملية التقويم Evaluation عناية كبيرة، وتعدها جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية؛ وذلك لأن التقويم وسيلة هذه العملية في معرفة مدى تحقيقها لأهدافها التعليمية، فضلا عن أن التقييم يعد تغذية راجعة Feedback للعملية التعليمية، مما يسهم في تطويرها من خلال تشخيص جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف أو القصور لوضع الحلول المناسبة لمعالجتها وتصحيحها بما يتلاءم والتطور الحاصل في مجالات الحياة كافة (الغصاونة وآخرون، ٢٠١١، ص ١٢).

ويعد تقويم التعليم من أهم متطلبات تجويد التعليم، باعتباره أساس التطوير التربوي والتعليمي، ولكونه يشكل عنصراً رئيساً في العمل المؤسسي الحكومي؛ للارتقاء بالتعليم العام بجميع عناصره ومستوياته (المركز الوطني للقياس والقويم،٢٠١٢: ٣).

وقد استقر الأدب التربوي على أهمية وضرورة التقويم المستمر للمناهج والمقررات التربوية – بصفة عامة – باعتباره جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية، يساعد القائمين بإعداد المناهج والبرامج والمقررات في الحكم على مدى كفاءة وفاعلية أهدافها، ومحتواها، والإجراءات والطرائق المختلفة المستخدمة لتحقيق أهدافها، والمعوقات التي قد تحد من قدرتها على تحقيق أهدافها، كما يساعد في تطوير وتحسين المناهج والبرامج والمقررات على أسس واقعية وعلمية (أبو علام، ٢٠١١م، ص ص٢٥٢-٣٥٤). وفي هذا السياق أشارت دراسة الخالدي (٢٠٠٢م)، ودراسة الدلامي (٢٠١٠م)، إلى أهمية التقويم لبرامج ومقررات الموهوبين، وذلك لتعرف مدى مراعاتها للاتجاهات العلمية المعاصرة، ومدى مناسبة الأنشطة والفعاليات المنفذة بها لتحقيق أهدافها. كما أكدت دراسات كل من (Kamisah and Abdullah, 2010)، ودراسة العاتكي (٢٠١١م) وغيرهم على أهمية التقويم لبرامج ومقررات تنمية مهارات التفكير، خصوصاً الجديد منها، لما له من آثار إيجابية على تطوير وتحسين هذه البرامج والمقررات، والتعرف على ما قد يواجهها من مشكلات ومعوقات تضعف قدرتها على تحقيق أهدافها بالجودة المطلوبة.

ومن هذا المنطلق اعتنت مؤسسات التعليم العالي ممثلة في جامعاتها بوضع المعايير التقويمية التي تمكنه من الانخراط في سوق العمل؛ ولذا فقد ذكر الحولي(٢٠٠٤م) أن تقويم المخرجات التعليمية محور رئيس في عملية الاعتماد الأكاديمي.

إضافة لما سبق تشهد سنوات الألفية الثالثة ثورة معرفية وتكنولوجية واسعة تتسم بالتطور السريع، وتسببت بإحداث العديد من التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية. وأسهمت في تحديد ملامح، وسمات حقل التعليم. كما فرضت هذه التغيرات على المؤسسات التعليمية الاستجابة لها ودفعتها نحو تبني الأساليب والاستراتيجيات الحديثة

في العملية التعليمية بكامل جوانبها؛ لتستطيع مواجهة ومواكبة هذه التغيرات، وتدريب طلابها على التعامل معها، وهذا بدوره انعكس على تطوير مجالات القياس والتقويم التربوي والنفسي، فظهرت توجهات حديثة في العالم نحو تطوير الأساليب والأدوات المستخدمة في تقويم الطالب (عبد المجيد، ٢٠٠٨، ص٤٢).

وقد بدأت الموجة الأولى من التغير في استراتيجيات التقويم وأدواته بما أُطلق عليه التوجهات إلى ضرورة أن يتعلم الطالب كيف يتعلم؟، وهذه الموجة كانت تركز على إدخال أساليب التقويم المتطورة في العملية التعليمية التعلمية مثل التقويم التكويني أو البنائي الذي يرافق الطالب منذ بداية البرنامج الدراسي، والتقويم الكيفي القائم على قياس الظواهر والمتغيرات النوعية، والتقويم المهاري الذي يرتكز على قياس المهارات العملية لدى الطالب، وتكنولوجيا التقويم التي تتجاوز قياس قدرة الطالب على حفظ ما يتعلمه ويتذكره إلى قدرته على تقويم تلك الخبرات والمعلومات وتطبيقها وغيرها من أساليب التقويم المتنوعة (جبارة، ٢٠١٥، ٦٥٨).

وفي إطار ما تسعى إليه الجامعات من تطوير وإصلاح العملية التعليمية من خلال القيام بتحسين المدخلات التعليمية وجعل المخرجات جيدة، فإن الأمر يستدعي العمل إعادة النظر في الأساليب والأدوات التي يتم من خلالها تقويم أداء الطلاب كمدخل ضروري وأساسي من أجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي المنشود، لذا فإنه يتوجب على عضو هيئة التدريس القيام بإتباع أساليب تقويم تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي من جهة، ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة ثانية، فأصبحت النظرة لعضو هيئة التدريس في عصر الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي على أنه محوراً أساسيا في تطوير أساليب وأدوات التقويم المتنوعة، وهذه المهمة الجديدة تمثل الدور الأساسي الذي ينبغي على عضو هيئة التدريس القيام به. وبذلك فإن دراسة الطرق المتنوعة للتقويم والتعرف على أساليبها وأدواتها والأسس القائمة عليها، وكيفية تصميم المواقف التعليمية الخاصة به أصبح أمراً مهماً وضرورياً لكي يتم تأهيل عضو هيئة التدريس للتعامل معه. (جبارة، ٢٠١٥، ٦٥٩).

مشكلة الدراسة:

ذكر الحربي (٢٠١٤م) أن الاختبارات التقليدية وسيلة التقويم الأكثر شيوعاً في الجامعات، وفي هذا النوع من التقويم يكون الطالب هو محور عملية التقويم، ولكنه لا يشارك في تقويم نفسه، وهذا استلزم إيجاد بدائل حديثة للتقويم التربوي تركز على اكتشاف قدرات المتعلم المختلفة، وتطوير مهاراته..

وقد وضح بود (Boud, 2000) أن التقويم التقليدي " الورقة والقلم " غير كاف لتهيئة الطلاب للتعلم مدى الحياة، وأن الدافع لدى الطلاب يتمحور حول الحصول

على الدرجات العالية، ولا يكون هناك عناية لتطوير المهارات، والخبرات التي تساعد الطلاب على التعلم مدى الحياة.

ومن هنا تبرز أهمية الوقوف على أساليب تقويم تربوية حديثة في ضوء التطور المتسارع في أساليب التقويم التربوي، ولابد من السعي إلى تطوير المهارات الحياتية الحقيقية للطلاب، وتنمي مهاراتهم العقلية العليا، والسعي إلى مشاركة الطلاب في تقويم أدائهم، وربط التقويم التربوي بالحياة.

وفي ضوء ذلك توصلت دراسة بصفر، وخليل (٢٠١٠م) إلى نتيجة من أهمها الاهتمام بعملية تقويم مخرجات التعليم والتقويم المتمركز حول المتعلم؛ لتحسين وتطوير مؤسسات التعليم العالي النوعي.

كما توصلت ودراسة الحربي(٢٠١٤م) إلى تبني استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات، ونشر ثقافته، واختيار أفضل أساليب تحسين المهارات، والخبرات في المواقف حياتية حقيقية.

وأظهرت دراسة عتوم(٢٠١٤م) أن استخدام التقويم الواقعي له أكبر الأثر في مواجهة متطلبات التنمية المستدامة من حيث إكساب المتعلمين مهارات متنوعة، ورفع كفاءة التعلم الذاتي، واستخدام القدرات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم، والإبداع.

كما أوصت دراسة عواودة، والمقابلة(٢٠١٦م) على إجراء دراسة على ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

ومن خلال ما توصلت إليه الدراسات السابقة من أهمية للتنوع في التقويم، وحث أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقويم الواقعي؛ قام الباحث بإجراء الدراسة؛ للتعرف على مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، وذلك من خلال الإجابة على سؤال رئيس:

ما مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١. **ما الأسس النظرية لمعايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي؟**
٢. **ما مدى توافر معايير الإعداد والتخطيط في استراتيجيات التقويم الأكاديمي المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها؟**
٣. **ما مدى توافر معايير تنفيذ أدوات التقويم في استراتيجيات التقويم الأكاديمي المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها؟**
٤. **ما مدى توافر معايير المتابعة البعدية في استراتيجيات التقويم الأكاديمي المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها؟**
٥. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء تعزى لتخصص عضو هيئة التدريس؟**
٦. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء تعزى لسنوات خبرة عضو هيئة التدريس؟**
٧. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء تعزى لجنس عضو هيئة التدريس؟**

أهداف الدراسة:

هدف الدراسة تحقيق ما يلي:

- **التعرف على مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.**

- معرفة الفروق في ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغيرات الدراسة" التخصص- الخبرة - النوع.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من عدة اعتبارات يمكن إبرازها على النحو التالي:

١. أهمية التقويم الأكاديمي الواقعي، وإسهامه في تحسين تعلم الطلاب، وأدائهم لمهام واقعية، و بضرورة الاستجابة؛ لتطبيق فعاليات هذه الفلسفة التقويمية.
٢. الكشف عن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء لاستراتيجيات التقويم الواقعي من أجل العمل على تطويرها.
٣. قد تساعد الدراسة المعنيين في الجامعة على وضع برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ للنهوض بمستواهم في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.
٤. قد تفيد نتائج الدراسة المسئولين في وزارة التعليم العالي في أهمية الأخذ باستراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي لتحقيق أهداف العملية التعليمية.
٥. يمكن أن تفتح المجال أمام الباحثين لدراسات أخرى ذات صلة بنفس الموضوع الحالي.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء (التخصصات العلمية والإنسانية)
٢. الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء المحددين بعينة الدراسة.
٣. الحدود المكانية: كليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء.
٤. الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ

مصطلحات الدراسة:

المعايير:

يقصد بالمعيار آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع الواحد المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي نقوم به (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ٢٧٩).

كما تعرف المعايير بأنها "مجموعة القواعد التي تُحدد جودة العمل في مهنة ما، ومن يحدد تلك المعايير؛ هم القائمون على تنظيم تلك المهنة، وأصحاب الخبرة فيها؛ كالهيئات الرسميّة الحكوميّة، والنقابات"(وثيقة المعايير المهنية للمعلمين في المملكة،١٤٣٧ه: ٦).

التقويم:

يعرف التقويم بصفة عامة بأنه: "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة، التي يتضمنها المنهج". ويُعرف كذلك بأنه: "عملية الحكم على مدى فاعلية أو قيمة الخبرة التعليمية كما تم قياسها بالنسبة لأهداف التدريس" (إبراهيم وشريف، ٢٠١١م، ص١٣٧).

ومن الناحية التربوية والتعليمية يُعرف التقويم بأنه: "عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها"، وهو بذلك أسلوب علمي منهجي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التربوية والتعليمية وتعديل مسارها، وهو جزء مكمل لها وأحد المؤشرات الهامة للتعرف على مدى كفاءة المناهج والمقررات وطرق التدريس إلى جانب كفاءة مدخلات العمليات التعليمية الأخرى (القاضي، ٢٠١١م، ص١٨).

أساليب التقويم الأكاديمي الواقعي:

عرفها الحربي (٢٠١٤م) بأنها الأساليب، والأدوات الحديثة للتقويم التربوي التي يتم من خلالها الكشف عن مستوى ما اكتسبه الطلاب من معارف، ومهارات، وخبرات يمكن لهم الاستفادة منها، وتوظيفها في مواقف حقيقية قد تواجههم في حياتهم العملية.و إلى ذلك ذهب الباحث في تعريفه الإجرائي.

الدراسات السابقة:

تعرض الدراسة فيما يلي بعض الدراسات السابقة التي أمكن الحصول عليها والتي ترتبط بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، مع مراعاة عرضها وفق الترتيب التاريخي من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

- المحميد(٢٠١٧م)هدفت الدراسة تعرف واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث اشتملت أدوات الدراسة على الاستبانة. تكونت عينة الدراسة المكونة من (٣٦) عضواً من أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم، وقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية القلم والورقة كانت عالية، بينما كانت درجة تطبيقهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتواصل ومراجعة الذات، بينما كانت درجة تطبيقهم قليلة لاستراتيجية الملاحظة ولاستخدام أدوات التقويم الواقعي، وكما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة التخصص الأكاديمي، والرتبة العلمية، و النوع.

- باجبير(٢٠١٦م) هدفت الدراسة تحديد درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تنفيذه في مدارس محافظة شرورة، ودراسة أثر كل من: النوع، والخبرة، والتدريب على درجة الاستخدام، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبيان مكون من (٤٦) فقرة، منها (٣١) فقرة تقيس مدى استخدام خمس استراتيجيات للتقويم الواقعي وهي: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم، والتقويم بالملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، و(١٥) فقرة تقيس معيقات تنفيذ التقويم الواقعي في المدارس. طبقت الدراسة على عينة من (٤٦) معلماً ومعلمة للعلوم، وأشارت نتائج الدارسة إلى أن درجة الاستخدام لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة في جميع الاستراتيجيات، كما أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق لمتغير التدريب لصالح المعلمين الذين تلقوا تدريباً على كيفية تنفيذ التقويم الواقعي، وهناك فروق في متغير سنوات الخبرة للمعلم وكانت لصالح المعلمين الذين يمتلكون خبرات تدريسية أكثر من (٦) سنوات، ومن أهم المعيقات التي كشفت عنها الدراسة: ضعف كفاية الوقت المخصص لتغطية محتوى مقرر العلوم بما فيه من استراتيجيات للتقويم الواقعي، وقلة البرامج التدريبية في مجال التقويم الواقعي، وزيادة الأعباء التدريسية على المعلم، وفي نهاية الدراسة اقترح الباحث عدداً من التوصيات أهمها: زيادة عدد حصص العلوم في الجدول الدراسي، مع تخفيض النصاب التدريس للمعلم، والتدريب المستمر لمعلمي العلوم عن آلية تنفيذ

استراتيجيات التقويم الواقعي، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لتذليل المعيقات التي تواجههم أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

- دراسة السواط (٢٠١٤) هدفت تعرف درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي التالية: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وعلى التواصل، والملاحظة، وأدواته وهي: قوائم الشطب، سلالم التقدير، والتقدير اللفظي في محافظة الطائف، ودراسة أثر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية يستخدمون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بدرجة كبيرة جداً، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بينما هناك فروق تعزى لمتغير الخبرة وجاءت لصالح فئة الخبرة أقل من (٥ سنوات).

- دراسة الحربي(٢٠١٤ م) هدفت تحديد استراتيجيات التقويم الأكاديمي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية ومتطلبات ومعوقات تطبيقه، وذلك باستخدام المنهج الوصفي لما تضمنته أدبيات التقويم التربوي عموماً، والتقويم الأكاديمي الواقعي على وجه الخصوص، بالإضافة إلى أهم نتائج وتوصيات الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة. توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ استراتيجيات التقويم الأكاديمي المعتمد على الأداء، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم بحل المشكلات، تعدّ من استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين مهارات الطلاب التي تتبناها عدد من المدارس والجامعات العالمية، وأظهرت النتائج أن قناعة القيادات المدرسية والجامعية، ونشر ثقافة التقويم الواقعي بين الطلاب والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وتحديد الغايات والنتائج النهائية للتقويم، والاستفادة من تقارير التغذية الراجعة، من المتطلبات الضرورية، لتطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي التي يمكن من خلالها مواجهة معوقات التطبيق التي أظهرتها نتائج الدراسة، كالرغبة في استمرار الأساليب التقليدية، وعدم القناعة بالتقويم الواقعي، وكثرة الأعباء الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، وصعوبة تطبيقه على الأعداد الكبيرة من الطلاب، إضافة إلى الخوف من عدم موضوعية نتائج تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي، وأوصت الدراسة بحث القيادات المدرسية والجامعية لتبنّي استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات، ونشر ثقافته بين الطلاب والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، ومشاركة الطلبة في متابعة أدائهم، واختيار أفضل الأساليب لتحسين مهاراتهم وخبراتهم وتوظيفها في مواقف حقيقية.

- دراسة عتوم(٢٠١٤م) هدفت الكشف عن أثر الاقتصاد المعرفي في استخدام معلمي ومعلمات العلوم في مدارس محافظة جرش للتقويم الواقعي، ومدى تأثير هذا الاستخدام

في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة، ولقد صمم الباحث استبانة اشتملت على (٢٥) فقرة للكشف عن أثر الاقتصاد المعرفي في تفعيل استخدام التقويم بغير الاختبارات ومدى تأثير ذلك على التنمية المستدامة، طبقت الدراسة على عينة من معلمي، ومعلمات العلوم بلغت (١٠٠) في حين بلغ حجم مجتمع الدراسة (٣٤٢) معلماً، ومعلمة، ظهرت نتائج الدراسة إلى وجود دور هام للاقتصاد المعرفي في تفعيل استخدام التقويم الواقعي، كما أظهرت النتائج أن لاستخدام التقويم الواقعي أكبر الأثر في مواجهة متطلبات التنمية المستدامة من حيث إكساب المتعلمين مهارات متنوعة ورفع كفاءة التعلم الذاتي، واستخدام القدرات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب والتقويم، والإبداع.

- أجرت الزعبي (٢٠١٣) دراسة هدفت الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة أربد الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١١/٢٠١٢م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة حول معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدني من المأمول، كما أظهرت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (١٠٠%) في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (٠%) لأداة يوميات الطالب، كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ولكن كان هناك أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي.

- يورين وجنغفونغ (yu-Ren and Jeng-Fung, 2011) أجرى دراسة نوعية حول فوائد، ومضار استخدام التقويم الواقعي في تدريس الاستقصاء في العلوم، حيث أجريت هذه الدراسة على معلمي العلوم في مدرسة ثانوية في جنوب تايوان الذين يدرّسون الصف العاشر، وقد بلغ عدد الطلاب (٨٥) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى أن التقويم الواقعي يسهل تدريس العلوم بالطريقة الاستقصائية، ويزيد من التفاعل بين الطلبة من جهة ومع معلميهم من جهة أخرى، كما أن المعلمين كانوا أكثر حماساً ودافعية وتنويعاً في أساليب تدريسهم.

- دراسة أبو شعيرة واشتيوي وغباري (٢٠١٠م) حول المعيقات التي تعترض تطبيق استراتيجية التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى في محافظة الزرقاء، حيث طبقت أداة الدراسة المكونة من (٥٠) فقرة على (٣٦٣) معلماً ومعلمة ومديراً

ومشرفاً تربوياً، وقد أظهرت النتائج أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الواقعي كانت ضعف الإمكانات المادية، وقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.

- دراسة الهياجنة (٢٠٠٧م) وكان هدفها معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي(البديل)، وقياس أثر برنامج تدريبي في ممارستهم لهذه الاستراتيجيات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أسلوب الملاحظة لمعرفة مدى الاستخدام لهذه الاستراتيجيات، وتبع ذلك بناء برنامج لتدريب المعلمين على هذه الاستراتيجيات بهدف إكساب المعلمين المهارات اللازمة وصقل مهاراتهم في ممارستها، وتكونت عينة الدراسة من(٣٠) معلماً، ومعلمة من معلمي، ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في اربد الأولى، و تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، و تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية، وضابطة، وقد خضع أفراد المجموعتين إلى ملاحظة مدى استخدامهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي، وتبين عدم وجود فروق دالة بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين ثم طبق البرنامج التدريبي، والذي يحتوي على أنشطة، وتدريبات متنوعة من قبل الباحث بمساعدة المعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في ممارسة معلمي، ومعلمات اللغة العربية، لاستراتيجيات التقويم الواقعي يعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مدى ممارسة التقويم الواقعي تعزى إلى الخبرة، والتفاعل بينها، وبين البرنامج التدريبي.

- دراسة خرابشة (٢٠٠٤) تناولت أساليب التقويم الواقعي بهدف معرفة أثر هذه الأساليب في أداء الطلبة في الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بطريقة الاختبار التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من(١٢٣) طالباً وطالبة قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم اختيارهما بطريقة قصدية، خضع الطلاب في المجموعتين على اختبار قبلي قبل البدء بتطبيق أساليب التقويم الواقعي، تم تصحيح الاختبار وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة في المتوسطات الحسابية للمجموعتين، بعد ذلك قام طلاب المجموعتين بكتابة المواضيع بعد تطبيق الدراسة، وتعرضت المجموعة التجريبية للتقويم الواقعي المتمثل بسلالم التقدير، والتقويم الذاتي، وتقويم الزميل، والملف التقويمي، أما المجموعة الضابطة فخضعت إلى الطريقة التقليدية في التقويم ممثلة بالاختبار، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت أساليب التقويم الواقعي.

- أجرى جولكر وباستنز وكيرشنز وكستر (Guliker. Bastiaens, Kirchner and Kester, 2006) دراسة لاستقصاء العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التقويم الواقعي ونتاجات التعلم، حيث أجريت الدراسة على عينة من الطلاب من الملتحقين

ببرنامج للتدريب المهني في أمريكا، وتوصلت الدراسة إلى أنه كلما زادت معايير التقويم وزادت تفاصيلها قلت نتاجات التعلم، وذلك لأن الطلبة يركزون بشكل أكبر على النتاجات السطحية، ويبتعدون عن التعمق في المعرفة وعملية التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

- ركزت الدراسات السابقة على التقويم الواقعي.
- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، عدا دراسة خرابشة (٢٠٠٤م)، ودراسة الهياجنة(٢٠٠٧م) شبة تجريبي
- استخدمت الدراسات السابقة الاستبانة كأداة بحث، عدا دراسة الحربي(٢٠١٤م)، الهياجنة(٢٠٠٧م)، ودراسة خرابشة(٢٠٠٤م).
- أوصت أكثر الدراسات السابقة بتطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة أمور لعل أبرزها بعض المتغيرات، وفي الزمان وفي المكان الذي طبقت به الدراسة، والمحاور التي تطرق لها في التعرف على مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.

الإطار النظري:

١. مفهوم التقويم الواقعي:

تعرف رابطة الإشراف والمناهج الأمريكية(ASCD) التقويم الواقعي بأنه تقويم الأداء، وهو التقويم الذي يقيس بشكل واقعي المعارف والمهارات التي يحتاجها الطلبة للنجاح في حياتهم.

ويرى الدوسري أن التقويم بصفته عملية تقدير قيمة لشيء معين يتطلب القيام بخطوات منهجية لجمع المعلومات عن ظاهرة معينة وتحليلها واستخلاص نتائجها للحكم على قيمتها. (الدوسري، ٢٠٠٠، ٣٤).

في حين يرى يتس(Yates ,2000, p4)، أن التقويم الواقعي هو التقويم الذي يعرض فيه الطلاب معارفهم بواسطة مهارات وإنتاج معين، كعرضه لملف إنجازه.

وعرف زيتون (٢٠٠٥) التقويم التربوي: بأنه عملية منهجية منظمة مخططة تنظمن إصدار الإحكام على السلوك، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك

التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده (زيتون، ٢٠٠٥، ٣٤١).

وعرفه الحارثي بأنه "عبارة عن عملية أو نشاط يضم مجموعة من العمليات الفرعية التي تجري لجمع المعلومات عن ذلك المنهاج أو البرنامج أو تقدير جدارته أو جدواه أو تقديرهما معاً من أجل المساعدة في اتخاذ قرار صائب بشأنه حذفاً أو تعديلاً أو تغييراً" (الحارثي، ١٤١٩هـ، ٢٦٠).

كما يعرف "التقويم بأنه مجموعة الإجراءات التي يتم من خلالها تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، ومدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المنشودة" (السيد، ٢٠١٢م، ص٩٨). كما يعرف السريع (٢٠١٤، ص٥٢) التقويم بأنه "جهد منظم، يشتمل على وصف البرامج والخدمات وتقييم النتائج المترتبة على إجراءاته بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ قرارات مناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج وتحليل مدى تحقيقها للأهداف المتوقعة منه".

٢. أهداف التقويم الواقعي:

من أهداف التقويم الواقعي ما ذكره الصراف (٢٠٠٢م، ص٢٩٩) بما يلي:

- ينمي قدرة الطالب على الاستقلالية والاعتماد على الذات.
- ينمي قدرة الطالب على حل المشكلات.
- يمكن الطالب من ربط المعارف المختلفة.
- يجعل الطالب منتجاً.

٣. خصائص التقويم الواقعي:

يشير الزيادات وقطاوي(٢٠١٠، ص٢٨٣) بأن خصائص التقويم الواقعي هي:

أ) الواقعية: من خلال طرح مواقف تعليمية مشابهة لواقع الطلاب.
ب) الحكم والتجديد: من خلال تطبيق الطالب معارف ومهارات بشكل حكيم لحل المشكلات التي تواجهه.
ج) الممارسة العملية: ويشير إلى سعي الطلاب لاكتشاف العمل في إطار الفريق.
د) المحتوى المرتبط بالواقع: وهي مهام محددة وحقيقية ترتبط بواقع الحياة اليومية للطلاب.
ه) التكامل بين المهارات: بتقديم مجموعة من المهارات ضمن أنشطة تعليمية مختلفة كالبحث والكتابة والمناقشة والتحليل.
و) التدريب: حيث يتيح الفرصة للتدريب والحصول على تغذية راجعة.

٤. أهمية التقويم الواقعي:

للتقويم الواقعي أهمية كبيرة تنعكس بشكل مباشر وإيجابي على أطراف العملية التعليمية ويشير مهيدات، والمحاسنة (٢٠٠٩م) إلى ذلك على النحو الآتي:

أ) الأهداف التعليمية: فالتقويم الواقعي مرتبط بالأهداف، وهي تكون على شكل انجازات يتوصل لها الطلاب عند المرور بالخبرات التعليمية الواقعية.
ب) الطلاب: وينعكس التقويم على الطلاب، وأدائهم، إذ يهيئهم للحياة المستقبلية من خلال إنجاز أعمال ومهمات ذات معنى تعزز لديه الإحساس بالثقة والمسؤولية.
ج) أعضاء هيئة التدريس: هذا النوع من التقويم يعطي عضو هيئة التدريس تصوراً، وانطباعاً حول ما يعرفه الطلاب وما هم قادرون على أدائه ومتطلبات تعلمهم اللاحق.
د) أولياء أمور الطلاب: يقدم التقويم الواقعي لأولياء الأمور معلومات واضحة حول تعلم أبنائهم وقدراتهم.
ه) استراتيجيات التدريس: يتطلب التقويم الواقعي تنوعاً في استراتيجيات التعلم والتعليم والأنشطة والوسائل بهدف تحسين التعلم.
و) المناهج الدراسية: يفرض هذا التقويم تنوعاً في عرض المادة التعليمية في المناهج بحيث يكون على شكل أنشطة ومهمات ومشكلات حياتية تتحدى قدرات الطالب وتسهم في إثارة دافعتيه للتعلم.

٥. استراتيجيات التقويم الواقعي:

يشير عدد من العلماء إلى تعدد استراتيجيات التقويم الواقعي، ومنهم الطوالبة (٢٠٠٩م)، وزيتون (٢٠٠٧م و علام(٢٠٠٤م)، والصراف (٢٠٠٢م)، وهذه الاستراتيجيات هي:

الاستراتيجية الأولى: التقويم القائم على الأداء، ويقوم الطالب بتوظيف ما تعلمه من معلومات ومهارات في حياته العملية الواقعية من خلال تنفيذ الأنشطة كالعرض التوضيحي، ولعب الأدوار، والمحاكاة، والمناقشة، ونحوها من الأنشطة التي تركز على الأداء.

الاستراتيجية الثانية: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وتركز هذه الاستراتيجية على الاختبارات بشتى أنواعها، وصورها؛ للتعرف على درجة تحصيل الطلاب من المعارف التي درسوها.

الاستراتيجية الثالثة: استراتيجية الملاحظة، ويعرفها منسي (١٩٩٨) بأنها المشاهدة التي يقوم بها المُلاحظ لظاهرة سلوكية، أو طبيعية، أو تربوية، أو اجتماعية معينة، وبها يقوم عضو هيئة التدريس بجمع المعلومات، وتدوين الملاحظات عن سلوك المتعلم؛ بهدف التعّرف على ميولهم، واتجاهاتهم، وتفاعلهم مع زملائهم. وهي من أفضل الاستراتيجيات إذا أُحسن استخدامها.

الاستراتيجية الرابعة: استراتيجية التقويم بالتواصل،وتقوم على جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل كالمؤتمر، والمقابلة، والتعرف عن مدى التقدم الذي حققه الطالب، ومعرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

الاستراتيجية الخامسة: استراتيجية مراجعة الذات، وتقوم هذه الاستراتيجية على ثلاث مراحل أساسية وهي (مرحلة الإعداد، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة المعالجة).

منهجية الدراسة و إجراءاتها:

أ – منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.

ب – مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ والبالغ عددهم ٦٠٩ عضواً. أما عينة الدراسة بلغت ٣٢٩ من مجتمع الدراسة، وهي موزعة على النحو التالي:

جدول (١)
مجتمع وعينة الدراسة

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
التخصص	إنساني	١٧٢	%٥٢,٣
	علمي	١٥٧	%٤٧,٧
عدد سنوات الخبرة	من سنة إلى أقل من خمس سنوات	١٤٣	%٤٣,٥
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	١٣٢	%٤٠,١
	عشر سنوات فأكثر	٥٤	%١٦,٤
النوع	ذكر	١٧٤	%٥٢,٩
	أنثى	١٥٥	%٤٧,١
المجموع		٣٢٩	%١٠٠,٠

يتضح من جدول (١) أن أغلب أفراد عينة الدراسة من التخصص الإنساني بنسبة (٥٢,٣%)، ومن الأعضاء الذين أمضوا سنوات خبراتهم من سنة إلى أقل من خمس سنوات بنسبة (٤٣,٥%)، ومن الذكور بنسبة (٥٢,٩%).

ج- أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة باعتبارها أنسب أدوت البحث العلمي التي تتفق مع معطيات الدراسة، وتحقيق أهدافها للحصول على معلومات وحقائق مرتبطة بواقع معين كما أنها الوسيلة التي تجمع بها المعلومات اللازمة لإجابة أسئلة البحث، وقد اعتمد الباحث في بناء الاستبانة على ما يلي:

- الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتكونت أداة الدراسة من جزأين هما:

المجال الأول: البيانات الأولية: ويشمل متغيرات الدراسة، وهي:

- التخصص: إنساني- علمي
- سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي بالكلية:

سنة وأقل من خمس سنوات - من خمس سنوات، وأقل من عشر سنوات - أكثر من عشر سنوات

- النوع: ذكر- أنثي

المجال الثاني: يتناول مدى توافر معايير استراتيجيات التقـويم الأكـاديمي الواقعي في أساليب التقييم المستخدمة بكلية العلوم والدراسات الإنـسانية بالقويعيـة، ويشتمل على المحاور التالية:

المحور الأول: الإعداد والتخطيط، وعدد عباراته (١١) عبارة.

المحور الثاني: تنفيذ أدوات التقويم، وعدد عباراته (١٣) عبارة.

المحور الثالث: المتابعة البعدية، وعدد عباراته (١٠) عبارات.

وقد راعى الباحث السهولة، والوضوح، والبساطة قدر الإمكـان، وأن تكـون دراجات الاستجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يقابل كل فقرة من فقـرات الأداة قائمة يختار منها المبحوث ما يناسبه، وهي على النحو التالي:

(كبيرة جداً=٥، كبيرة=٤، متوسطة=٣، قليلة=٢، قليلة جداً=١).

د- صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال الأكاديمي وكلهم من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات السعودية الذين يحملون درجة أستاذ مشارك، وقد بلغ عددهم (١٢) محكماً، ومن خلال ملاحظات المحكمين وآرائهم تم تعديل بعض فقرات الاستبانة وكذلك استبعاد عدد من الفقرات لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٤) فقرة.

هـ ـ ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة فقد تم استخدام معامل الاتساق الداخلي وفقاً لمعادلة (كرونباخ ألفا) وتعد هذه المعاملات مقبولة لغايات الدراسة. والجدول (٢) يبين معاملات ثبات محاور الأداة.

الجدول (٢) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

م	المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	الإعداد والتخطيط	١١	٠,٩٠
٢	تنفيذ أدوات التقويم	١٣	٠,٨٣
٣	المتابعة البعدية	١٠	٠,٨٣
	الثبات الكلي للاستبانة	٣٤	٠,٩٤

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة يتراوح ما بين (٠,٨٣%) و (٠,٩٠%)، بينما بلغ الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٤%)، وهي كلها معاملات مرتفعة وتدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن تطبيقها على أفراد عينة الدراسة.

و – الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد جمع بيانات الدراسة، قام الباحث بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسب الآلي للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسب الآلي بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، حيث أعطيت الإجابة (مرتفعة جداً) ٥ درجات، (مرتفعة) ٤ درجات، (متوسطة) ٣ درجات، (قليلة) درجتان، وأعطيت الإجابة (قليلة جداً) درجة واحدة، ومن ثم قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة، حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حيث تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠،٨) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح (عبيدات، ٢٠١١). وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما في الجدول التالي:

جدول (٣)

طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة

الوصف	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
مدى المتوسطات	٤,٢١ – ٥,٠٠	٣,٤١ – ٤,٢٠	٢,٦١ – ٣,٤٠	١,٨١ – ٢,٦٠	١,٠٠ – ١,٨٠

وبعد ذلك تم استخدام المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط واختبار تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه واختبار (ت).

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها:

نتائج إجابة السؤال الميداني الذي نص على ما يلي: ما مدى توافر معايير الإعداد والتخطيط في استراتيجيات التقويم الأكاديمي المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها؟

للتعرف على مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها فيما يتعلق بالإعداد والتخطيط، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وقد جاءت النتائج وفق ما يلي:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاستجابات عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في محور الإعداد والتخطيط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
١١	يعتمد عضو هيئة التدريس على خبرته الأكاديمية في بناء مقاييس التقويم	٣,٧١	١,٢٦	١	كبيرة
٥	يُحدد عضو هيئة التدريس الإجابة النموذجية للاختبار قبل عملية التصحيح	٣,٦٧	١,٣٢	٢	كبيرة
٧	يراعي عضو هيئة التدريس الفروق الفردية بين طلابه في إعداد مقاييس التقويم	٣,٥٩	١,٢٩	٣	كبيرة
٩	يضع عضو هيئة التدريس الاختبار في مستويات الطلاب	٣,٥٧	١,٢٤	٤	كبيرة
١٠	يستفيد عضو هيئة التدريس من درجات الطلاب في الاختبارات الفصلية في تحديد مستوي الاختبار النهائي	٣,٤٨	١,٢٨	٥	كبيرة
٣	يعمل عضو هيئة التدريس على وضع جدول مواصفات لمادته	٣,٣٩	١,٣٣	٦	متوسطة
٦	يهتم عضو هيئة التدريس بإخبار طلابه بتعليمات الاختبار قبل وضعه	٣,٣٧	١,٢٥	٧	متوسطة
١	يُحدد عضو هيئة التدريس الهدف من عملية التقييم قبل بناء الاختبار	٣,٣٤	١,٣٢	٨	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
٢	يُحلل عضو هيئة التدريس محتوى المادة قبل بناء الاختبار	٣,٣١	١,٣٦	٩	متوسطة
٨	يصمم عضو هيئة التدريس سلالم تقديرية لطلابه في كل مقرر	٣,١٥	١,٢٤	١٠	متوسطة
٤	يُعد عضو هيئة التدريس ملف انجاز لكل طالب في المقرر	٢,٩٦	١,٢٣	١١	متوسطة
	المتوسط لعام للمحور	٣,٤١	٠,٨٧		كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمحور "٣,٤١"، وهو في توزيع الفئات وفقا للتدرج المستخدم لأداة البحث في درجة محور الإعداد والتخطيط الاستخدام كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة يعتنون بالإعداد والتخطيط لاستراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي، وقد جاء الفقرات:" يعتمد عضو هيئة التدريس على خبرته الأكاديمية في بناء مقاييس التقويم" بالمرتبة الأولى، ويمكن عزو هذه النتيجة لكون عضو هيئة التدريس لديه ما يكفي من الخبرة ما يؤهله لبناء مقاييس التقويم خاصة وأن معظم أعضاء هيئة التدريس يتدربون على هذا الإعداد سواء من خلال دراستهم الأكاديمية في مراحلهم البحثية أو من خلال ما يلتحقون به من برامج ودورات تدريبية تسهم في ثقل خبرتهم في هذا الجانب.

وجاءت الفقرة" يُحدد عضو هيئة التدريس الإجابة النموذجية للاختبار قبل عملية التصحيح" بالمرتبة الثانية، ويمكن عزو ذلك لحرص عضو هيئة التدريس على تحقيق أكبر قدر من تكافؤ الفرص بين جميع الطلاب في عملية التقويم ومنع تأثير الظروف أو العوامل الذاتية في عملية التقويم.

وجاءت الفقرة " يراعي عضو هيئة التدريس الفروق الفردية بين طلابه في إعداد مقاييس التقويم" في المرتبة الثالثة من هذا المحور. وجاءت فقرة " يُعد عضو هيئة التدريس ملف إنجاز لكل طالب في المقرر" في المرتبة الأخيرة، ويعزو الباحث حصولها على المركز الأخير لأن الأعباء الإدارية التي تثقل كاهل عضو هيئة التدريس قد تعيقه من عمل ذلك، وإلى ذلك أشارت دراسة الحربي(٢٠١٤ م)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحيميد(٢٠١٧م) التي أظهرت نتائجها أن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لبعض الاستراتيجيات عالية. وكذلك دراسة باجبير (٢٠١٦م).

نتائج إجابة السؤال الميداني الثاني الذي نص على ما يلي: ما مدى توافر معايير تنفيذ أدوات التقويم في استراتيجيات التقويم الأكاديمي المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها؟

للتعرف على مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها فيما يتعلق بتنفيذ أدوات التقويم، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وقد جاءت النتائج وفق ما يلي:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في محور تنفيذ أدوات التقويم

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
٢	يُقدر عضو هيئة التدريس الوقت المناسب لأداء مقاييس التقويم بكل راحة	٣,٦١	١,٢٠	١	كبيرة
٨	يستخدم عضو هيئة التدريس وسيلة التقويم التي تحقق أهداف المقرر	٣,٥٥	١,١٨	٢	كبيرة
١٠	يستخدم عضو هيئة التدريس التقنية الحديثة في تقييم طلابه	٣,٣٨	١,٢٣	٣	متوسطة
١١	يوازن عضو هيئة التدريس بين التقويم الفصلي والنهائي	٣,٣٨	١,٢٤	٣	متوسطة
١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب تقويم بنائي" قبل الدرس، و إثناءه، وفي نهائيته	٣,٣٧	١,٢٥	٥	متوسطة
٣	ينوع عضو هيئة التدريس في مشاريع الطلاب وفق مهاراتهم و قدراتهم	٣,٣٣	١,٣٧	٦	متوسطة
١	يُكلف عضو هيئة التدريس الطلاب بعرض مشاريعهم بالقاعة التدريسية	٣,٣٢	١,٢٩	٧	متوسطة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
٦	يستخدم عضو هيئة التدريس الملاحظة في تقييم الطلاب	٣,٣٠	١,١٩	٨	متوسطة
٩	تقيس أساليب التقويم التي يعدها عضو هيئة التدريس جميع المستويات المعرفية	٣,٢٣	١,٣٠	٩	متوسطة
١٣	يستخدم عضو هيئة التدريس الاختبارات الشفوية في تقويم طلابه	٣,١٢	١,٢٢	١٠	متوسطة
٤	يتحيز عضو هيئة التدريس لبعض الطلاب أثناء التصحيح للاختبار بسبب علاقة شخصية، أو معدل تراكمي	٢,٧٤	١,٤٥	١١	متوسطة
٧	يشرك عضو هيئة التدريس الطلاب في عملية تقييم مشاريع زملائهم	٢,٧٣	١,٣٥	١٢	متوسطة
٥	يتسامح عضو هيئة التدريس مع حالات الغش التي بين الطلاب	٢,٤٧	١,٤٣	١٣	قليلة
	المتوسط العام للمحور	٣,١٩	٠,٧٢		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة استخدام أفراد عينة الدراسة لمحور تنفيذ التقويم الأكاديمي الواقعي كانت بدرجة متوسطة، وعند متوسط حسابي"٣,١٩"، ويعزو الباحث إلى أن تنفيذ أدوات التقويم الأكاديمي قد تحتاج لأدوات لم تهيئها الجامعة؛ مما يضطر عضو هيئة التدريس إلى الاعتماد على الجهود الذاتية، وهذا لا يؤدي إلى التنفيذ بالشكل المأمول، وقد جاءت الفقرة: "يُقدر عضو هيئة التدريس الوقت المناسب لأداء مقاييس التقويم بكل راحة" في المرتبة الأولى في هذا المحور، ويمكن عزو هذه النتيجة لاختلاف مستويات الطلاب وما يتبع ذلك من اختلاف في التوقيت المناسب لكل منهم لأداء مقاييس التقويم بنجاح.

أما الفقرة:" يستخدم عضو هيئة التدريس وسيلة التقويم التي تحقق أهداف المقرر" فقد جاءت في المرتبة الثانية، والفقرة:" يستخدم عضو هيئة التدريس التقنية الحديثة في تقييم طلابه" في المرتبة الثالثة، أما المرتبة الأخيرة فقد كانت للفقرة:" يتسامح عضو هيئة التدريس مع حالات الغش التي بين الطلاب"؛ وهذا يدل على نزاهة عضو هيئة التدريس، وعدم سماحه بالغش في عملية التقويم. وتتفق هذه النتيجة مع

دراسة المحيميد(٢٠١٧م)، و دراسة باجبير (٢٠١٦م)، ودراسة الزعبي(٢٠١٣م) في مجمل النتائج، واختلفت مع نتيجة دراسة السواط(٢٠١٤م) حيث بينت أن استخدام أدوات التقويم الواقعي كبيرة جدا.

نتائج إجابة السؤال الميداني الثالث الذي نص على ما يلي: ما مدى توافر معايير المتابعة البعدية في استراتيجيات التقويم الأكاديمي المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها؟

للتعرف على مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها فيما يتعلق بالمتابعة البعدية، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وقد جاءت النتائج وفق ما يلي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في محور المتابعة البعدية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
١	يسمح عضو هيئة التدريس للطلاب بمناقشة نتائجهم معه	٣,٥٧	١,٢٥	١	كبيرة
٥	يستفيد عضو هيئة التدريس من التغذية الراجعة في مقاييس التقويم؛ لتحسين الأداء	٣,٤٩	١,١٨	٢	كبيرة
٣	يستفيد عضو هيئة التدريس من نتائج التحليل الإحصائي في طريقة تقويمه للمقرر في المرات القادمة	٣,٤٣	١,٢٦	٣	كبيرة
٩	ينوع عضو هيئة التدريس في طرق تقييمه للطلاب ما بين الطرق الكتابية والطرق الشفهية والطرق الفردية والجماعية.	٣,٣٦	١,٣٠	٤	متوسطة
٢	يقوم عضو هيئة التدريس بتحليل نتائج الطلاب إحصائياً	٣,٣٤	١,٢١	٥	متوسطة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
١٠	يعترف عضو هيئة التدريس بنقاط ضعفه التي قد يتوصل إليها أثناء مقابلته الطلاب ويقوم بتحسينها.	٣,٣٣	١,٢٠	٦	متوسطة
٧	يعقد عضو هيئة التدريس مقارنة بين الدرجة التي حصل عليها الطالب في مادته والدرجات التي حصل عليها في مواد مشابهة لها	٣,٢٤	١,٢٤	٧	متوسطة
٦	يقوم عضو هيئة التدريس برصد درجات كل طالب في سجل خاص به	٣,٢٢	١,٢٥	٨	متوسطة
٤	يناقش عضو هيئة التدريس مع زملائه نتائج تقويم طلابه	٣,٢٠	١,١٨	٩	متوسطة
	المتوسط العام للمحور	٣,٣٢	٠,٧٨		متوسطة

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة استخدام معايير استراتيجيات التقويم الواقعي في محور المتابعة البعدية متوسطة، وبمتوسط حسابي "٣,٣٢"، وقد جاءت الفقرة:" يسمح عضو هيئة التدريس للطلاب بمناقشة نتائجهم معه" بالمرتبة الأولى، ويمكن عزو هذه النتيجة لحرص عضو هيئة التدريس على إقناع كل طالب بالمستوى الذي حصل عليه خلال عملية التقويم ليعمل جاهداً على تحسين هذا المستوى في الاتجاه الإيجابي، وحتى يشعر جميع الطلاب بالموضوعية وتكافؤ الفرص في عملية التقويم ويزال عنهم ما قد يعتقده البعض منهم من صحة إجابتهم أو تعرضه لظلم في عملية التقويم.

وجاءت الفقرة:" يستفيد عضو هيئة التدريس من التغذية الراجعة في مقاييس التقويم؛ لتحسين الأداء" بالمرتبة الثانية، ويمكن عزو هذه النتيجة باعتبار أن عملية التقويم تشتمل على جزأين حيث يشمل الجزء الأول تقييم الواقع الفعلي بينما يشمل الجزء الثاني عملية تحسينه وتطويره وذلك يأتي عن طريق التغذية الراجعة بدرجة عالية.

وجاءت الفقرة :" يستفيد عضو هيئة التدريس من نتائج التحليل الإحصائي في طريقة تقويمه للمقرر في المرات القادمة" بالمرتبة الثالثة، ويمكن عزو هذه النتيجة لحرص عضو هيئة التدريس على تلاشي ما يكون قد وقع من خلل أو تقصير في المرة الأولى من التقويم.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة:" يناقش عضو هيئة التدريس مع زملائه نتائج تقويم طلابه"، ويعزو الباحث ذلك إلى كثرة الأعباء الملقاة على عضو هيئة التدريس؛ مما يترتب عليه حصول هذه الفقرة على المرتبة الأخيرة، والذي ذلك أشارت دراسة الحربي(٢٠١٤م).

نتائج إجابة السؤال الميداني الرابع الذي نص على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء تعزى لتخصص عضو هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء تبعاً لاختلاف تخصص أعضاء هيئة التدريس. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء باختلاف التخصص

	المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
١	الإعداد والتخطيط	إنساني	١٧٢	٣,٣١	٠,٨٩	٢,٢٣	٠,٠٢٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
		علمي	١٥٧	٣,٥٢	٠,٨٣			
٢	تنفيذ أدوات التقويم	إنساني	١٧٢	٣,٢٠	٠,٧٩	٠,٢٣	٠,٨٢٢	غير دالة
		علمي	١٥٧	٣,١٩	٠,٦٤			
٣	المتابعة البعدية	إنساني	١٧٢	٣,٢٦	٠,٧٩	١,٥٠	٠,١٣٤	غير دالة
		علمي	١٥٧	٣,٣٩	٠,٧٦			
	الدرجة الكلية لمدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي	إنساني	١٧٢	٣,٢٥	٠,٧٣	١,٢٧	٠,٢٠٥	غير دالة
		علمي	١٥٧	٣,٣٥	٠,٦٩			

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في محور: (الإعداد والتخطيط)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في هذا المحور، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في التخصص العلمي، وهذه النتيجة تخالف نتيجة دراسة الزعبي(٢٠١٣م)، ودراسة السواط (٢٠١٤م)، وكذلك دراسة المحيميد(٢٠١٧م).

كما يتضح من الجدول (٧) أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (تنفيذ أدوات التقويم، المتابعة البعدية)، وفي الدرجة الكلية لمدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في تلك المحاور، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الزعبي(٢٠١٣م)، ودراسة السواط (٢٠١٤م)، وكذلك دراسة المحيميد(٢٠١٧م).

نتائج إجابة السؤال الميداني الخامس الذي نص على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء تعزى لسنوات خبرة عضو هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (قيمة "ف") لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء تبعاً لاختلاف عدد سنوات خبرة أعضاء هيئة التدريس. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي (قيمة "ف") لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء باختلاف عدد سنوات الخبرة

	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
١	الإعداد والتخطيط	بين المجموعات	٠,٩٥	٢	٠,٤٨	٠,٦٣	٠,٥٣٥	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٤٧,١٦	٣٢٦	٠,٧٦			
٢	تنفيذ أدوات التقويم	بين المجموعات	٣,٣٦	٢	١,٦٨	٣,٢٨	٠,٠٣٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٦٦,٧٧	٣٢٦	٠,٥١			
٣	المتابعة البعدية	بين المجموعات	٠,٤٨	٢	٠,٢٤	٠,٣٩	٠,٦٧٨	غير دالة
		داخل المجموعات	١٩٩,٢٥	٣٢٦	٠,٦١			
	الدرجة الكلية لمدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي	بين المجموعات	١,٣٨	٢	٠,٦٩	١,٣٦	٠,٢٥٨	غير دالة
		داخل المجموعات	١٦٥,٨١	٣٢٦	٠,٥١			

يتضح من جدول (٨) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (الإعداد والتخطيط، و المتابعة البعدية)، وفي الدرجة الكلية لمدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن امتلاك عضو هيئة التدريس المهارات الأكاديمية أذاب الفوارق في عدد سنوات الخبرة في محوري الإعداد والتخطيط، وكذلك المتابعة البعدية.

كما يتضح من جدول (٨) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في محور: (تنفيذ أدوات التقويم)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في هذا

المحور، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم٩):

جدول (٩)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في محور تنفيذ أدوات التقويم باختلاف عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	من سنة إلى أقل من خمس سنوات	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر	الفرق لصالح
من سنة إلى أقل من خمس سنوات	٣,٢٥			*	من سنة إلى أقل من خمس سنوات
من خمس إلى أقل من عشر سنوات	٣,٢٣				
عشر سنوات فأكثر	٢,٩٧				

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في محور تنفيذ أدوات التقويم بين أفراد العينة ذوي الخبرة (عشر سنوات فأكثر)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (من سنة إلى أقل من خمس سنوات)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (من سنة إلى أقل من خمس سنوات)، ويمكن عزو هذه النتيجة لكون التأثر بالدورات التدريبية والدراسات السابقة الخاصة باستراتيجيات التقويم ما زالت حاضرة في أذهان أعضاء هيئة التدريس من سنة إلى أقل من خمس سنوات مقارنة بغيرهم، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة السواط (٢٠١٤م).

نتائج إجابة السؤال الميداني السادس الذي نص على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء تعزى لجنس عضو هيئة التدريس؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء تبعاً لاختلاف جنس أعضاء هيئة التدريس. والجدول (١٠) التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في أساليب التقويم المستخدمة بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء باختلاف نوع العينة

	المحور	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
١	الإعداد والتخطيط	ذكر	١٧٤	٣,٥٩	٠,٩٨	٤,١٤	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
		أنثى	١٥٥	٣,٢١	٠,٦٧			
٢	تنفيذ أدوات التقويم	ذكر	١٧٤	٣,٢٠	٠,٨٢	٠,٠٠	٠,٩٩٩	غير دالة
		أنثى	١٥٥	٣,٢٠	٠,٥٩			
٣	المتابعة البعدية	ذكر	١٧٤	٣,٣٩	٠,٨٧	١,٧٨	٠,٠٧٦	غير دالة
		أنثى	١٥٥	٣,٢٤	٠,٦٦			
	الدرجة الكلية لمدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي	ذكر	١٧٤	٣,٣٨	٠,٨٠	٢,١٧	٠,٠٣١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
		أنثى	١٥٥	٣,٢١	٠,٥٩			

يتضح من جدول (١٠) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في محور: (الإعداد والتخطيط)، وفي الدرجة الكلية لمدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في هذا المحور، تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الذكور، ويمكن عزو هذه النتيجة لكون الذكور من أعضاء هيئة التدريس قد يكون لديهم الدافع والوقت الكافي

لمتابعة وتحديث خبراتهم فيما يتعلق باستراتيجيات التقويم الواقع في هذا المحور أكثر من زميلاتهم الإناث، وهذه النتيجة تخالف نتيجة دراسة الزعبي(٢٠١٣م)، وكذلك دراسة المحيميد(٢٠١٧م).

كما يتضح من جدول (١٠) أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (تنفيذ أدوات التقويم، المتابعة البعدية)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في تلك المحاور، تعود لاختلاف نوع العينة وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الزعبي(٢٠١٣م)، وكذلك دراسة المحيميد(٢٠١٧م).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

١. عمل دورات تدريبية مستمرة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.
٢. ضرورة تبني استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في عملية تقويم الطالب الجامعي.
٣. السماح للطلاب بمناقشة نتائجهم مع عضو هيئة التدريس.
٤. ضرورة إعداد عضو هيئة التدريس ملف إنجاز لكل طالب في المقرر وتفعيله في عملية التقويم.
٥. العمل على تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس ليتوفر لديهم الوقت الكافي لتنمية مهاراتهم في استراتيجيات التقويم الواقعي، وذلك عن طريق الدفع بأعضاء هيئة تدريس جدد سواء بانتدابهم أو تعيينهم.
٦. العمل على زيادة التعاون والاحتكاك بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتبادل الخبرات خاصة فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس الواقعي.
٧. إنشاء جهة مختصة بالتقويم الواقعي في الجامعة تتولى تطبيقه ومتابعته ودعم أعضاء هيئة التدريس سواء بالتدريب أو الاستشارات لتعزيز تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي.
٨. تقديم المكافآت المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

المقترحات:

١. **معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.**

٢. **تصور مقترح لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.**

٣. **متطلبات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في الجامعات السعودية وآليات تحقيقها.**

٤. **العلاقة بين تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي ومستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء بعض المتغيرات.**

المراجع

المراجع العربية:

١. إبراهيم، عبد الله محمد؛ شريف، نادية محمد (٢٠١١م). منهج غير العاديين: لمفهوم ونماذج التخطيط وأسس البناء والتطوير، الرياض: مكتبة الرشد العالمية.

٢. أبو شعيرة، خالد، وإشتيوة، فزي، وغباري، ثائر. (٢٠١٠م). معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، جامعة النجاح الوطنية.

٣. أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة السادسة، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٤. أبو علام، رجاء.(٢٠٠٤م). تقويم التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

٥. باجبير، عبد القادر عوض.(٢٠١٦م). مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شرورة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ١٧، المجلد ٣، مصر.

٦. بصفر، خديجة عبد الله على، خليل، عزة عبد النبي إبراهيم.(٢٠١٠م). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول في مؤسسات التعليم العالي النوعي. المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس – الدولي الثاني " الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "، مصر.

٧. جبارة، كوثر. (٢٠١٥). العلاقة بين أسلوب التقويم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٨. الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم (١٤١٩هـ). تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي. مكتبة الشقري، الرياض.

٩. الحربي، محمد بن محمد أحمد.(٢٠١٤م). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٤٤، الرياض.

١٠.الحولي، عليان عبد الله.(٢٠٠٤م). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهه نظر الخريجين. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية،مج١٢، ع، ٢غزة، فلسطين.

١١.الخالدي، عادي بن كريم بن عادي (٢٠٠٢م). تقويم برامج مراكز الموهوبين من وجهة نظر المشرفين والمعلمين المتعاونين والمختصين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

١٢.خرابشة، بنان.(٢٠٠٤م). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٣.الدلامي، مهنا بن عبد الله (٢٠١٠م). تصور مقترح لتطوير برنامج رعاية الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.

١٤.الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠م). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

١٥.الزعبي، آمال.(٢٠١٣). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثالث، ص١٦٥ – ص١٩٧.http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical

١٦.الزيادات، ماهر وقطاوي، محمد.(٢٠١٠م). الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها، دار الثقافة، عمان.

١٧.زيتون، عايش محمود (٢٠٠٥): أساليب تدريس العلوم، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٨.زيتون، عايش محمود.(٢٠٠٧م). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق، القاهرة.

١٩.السريع، إحسان غديفان. (٢٠١٤). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد، في ضوء معايير الجودة الأردنية. بحث مقدم إلى مؤتمر التربية الخاصة، جامعة آل البيت، الأردن، من ٦- ٨/ ٦ /٢٠١٤م.

٢٠. السواط، سامي.(٢٠١٤). درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس الابتدائي في محافظة الطائف، دراسة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٢١. السيد، ماجدة. (٢٠١٢م). تقييم مستوى فاعلية مراكز الإعاقة العقلية الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة (عمان)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ص٩٥ – ص١٢٨.

٢٢. الصراف، قاسم.(٢٠٠٢م). القياس والتقويم في التربية والتعليم. دار الكتاب الحديث، القاهرة.

٢٣. الطوالبة، هادي محمد.(٢٠٠٩م). تطبيقات عملية في التربية العملية. دار المسيرة، عمان.

٢٤. العاتكي، سندس (٢٠١١). مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأدلتها في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، مج (٢٧)، ملحق ٢٠١١م، ص ص (٦٢٥-٦٦٨).

٢٥. عبيدات، ذوقان. (٢٠١١م). البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه، إشراقات للنشر والتوزيع، عمان.

٢٦. عتوم، محمد صالح.(٢٠١٥م). أثر الاقتصاد المعرفي في استخدام التقويم الواقعي لتعزيز مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش، مجلة جرش للبحوث والدراسات، الأردن.

٢٧. علام، صلاح الدين.(٢٠٠٤م). التقويم التربوي البديل اسمه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٨. عواودة، إسماعيل عبد حمدان، والمقابلة، محمد قاسم.(٢٠١٦م). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المملكة العربية السعودية.

٢٩. الغصاونة، يزيد؛ والعايد، واصف؛ ونجادات، منجد. (٢٠١١م). تقييم البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة بمدارس العاديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمديرين. مجلة المنارة. المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ص ٩ -٤٨.

٣٠.القاضي، عدنان محمد (٢٠١٤م). تقويم برامج الموهوبين: أسس علمية وفق معايير الأداء العالمية في برامج تربية الموهوبين، الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

٣١.اللقاني، أحمد، والجمل، علي. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط ٣، عالم الكتب، القاهرة.

٣٢.المحميد، سلطان بن عبد الله صالح.(٢٠١٧م). واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. مجلة التربية، ع١٧٤، ج١، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٣٣.المركز الوطني للقياس والتقويم. (٢٠١٢م). المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، الرياض: مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.

٣٤.منسي، محمود عبد الحليم. (١٩٩٨م). التقويم التربوي. دار المعرفة، الإسكندرية.

٣٥.مهيدات، عبد الحكيم، والمحاسنة، إبراهيم محمد.(٢٠٠٩م). التقويم الواقعي. دار جرير، عمان.

٣٦.هيئة تقويم التعليم العام. (٢٠١٦م). المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، الرياض.

٣٧.هياجنة، أحمد ذيب.(٢٠٠٧م). مدى استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم البديل، وأثر برنامج تدريسي في ممارستهم هذه الاستراتيجيات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المراجع الأجنبية:

38. Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. Studies in Continuing Education, vol 22(2), 151-167.

39. Gulikers, J. Bastiaens, T. Kirscher, P. and kester, L.(2006). Relations Between Students Perceptions of Assessment Authenticity, Studies in Educational Evaluation, 32(4): 381-400

40. Yates. R. (2000). Rian Forest Reviews: An Alternative Assessment. Retrieved June 1, 2017, From http://www.multiage-education.com.

41. Yu-Ren, I. and Jeng- fung, H.(2011). The Beneficiations and Disadvantages of using Authentic situation for scaffolding students science inquiry learning, Us- China Education Review, 324-334.

42. Kamisah, Osman and Abdullah, Maria. (2010). 21 st Century Inventive Thinking Skills Among Primary Students in Malaysia and Bruni, procedia social and behavioral sciences 9 (2010), p p: 1646- 1651.