واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته

إعداد
د/ سلطان بن عبد الله صالح المحيميد
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد
كلية التربية جامعة القصيم

واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث اشتملت أدوات الدراسة على الاستبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة المكونة من (٣٦) عضوًا من أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم. 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. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة التخصص الأكاديمي، والرتبة العلمية، والجنس. وفي ضوء نتائج الدراسة خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، استراتيجيات التقويم الواقعي، أدوات التقويم الواقعي.

المقدمة:

يُمثل التقويم الركن الأساسي في أي نظام تعليمي، فمن خلاله يمكن الكشف عن مدى تحقق الأهداف المنشودة في العملية التعليمية التعلمية وإصدار الأحكام على الطلبة. وبالنظر إلى أساليب التقويم المتبعة يمكن ملاحظة أن اختبارات القلم والورقة (الكتابية) بصيغتها التقليدية تركز على الحفظ والاستظهار دون الاهتمام بتطبيق المتعلم للمعرفة في حياته الواقعية، مما أدى إلى أن يكون التقويم هدفاً بحد ذاته وغير متكامل مع العملية التعليمية، وهو مما سبب الانتقاد الشديد لأساليب التقويم المتبعة، والمطالبة بإصلاح عملية التقويم التربوي ضمن جملة من الإصلاحات التي تنال المجالات التربوية الأخرى (أبو زينة، ٢٠١١).

والتقويم ليس مقصورًا على أساليب التقويم المعتمدة على التقارير والعبارات، بل يتعدى ذلك ليشمل نماذج التقويم التي تفعل وتطور العملية التعليمية، حيث أنها تقيس بشكل أدق، وأكثر موضوعية، لأن ذلك أصبح لزامًا في العصر الحالي لعدد من المجالات (Fraenkel & Wallen, 2003).

لقد دعا التطور المستمر والمتسارع للمعرفة العلمية، والانفتاح الثقافي، وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتعدد وسائل الحصول على المعرفة، وازدياد أعداد المهارات التي يجب تعليمها للطلبة؛ إلى الانتقال من الطرائق الاعتيادية للتقويم إلى طرائق تراعي التطور الحاصل في استراتيجيات التعلم والتعليم، علماً بأن الكثير من المهارات لا نستطيع تقويمها باستخدام الورقة والقلم، حيث أصبحت الاختبارات التقليدية وسيلة من وسائل التقويم، وازداد دور الطلبة في تحديد المعايير التي يتم من خلال تقويمهم، وأصبحت العملية تشاركيه ما بين المعلم والمتعلم، والتقويم وسيلة توجه الطلبة لتحقيق تعلم فعال (الخالدي، ٢٠١٢).

ولذلك زادت الجهود التربوية لتطوير استراتيجيات متنوعة للتقويم وأدوات متعددة للحصول على المعلومات وذلك لأن نمطاً واحداً من التقويم لا يكفي جمع المعلومات اللازمة عن نمو المتعلم؛ لذا اقتضى هذا التطور التحول من التقويم التقليدي المرتكز في الأساس على المدرسة السلوكية، والتي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس إلى التقويم الحقيقي المرتكز على افتراضات المدرسة المعرفية، والتي تهتم بالدرجة الأولى بما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه؛ أي أصبح التركيز منصباً حول نواتج تعلم أساسية، تظهر هذه النواتج على شكل أداء يتوصل إليها المتعلم نتيجة لعملية التعلم، مما يوثق الصلة بين التعلم والتعليم (البدور، ٢٠١٠).

ونتيجة لذلك نادى التربويون بإعادة النظر في فلسفة التقويم وتغيير إجراءاته، حيث يرى جاردنر(Gardner, 2006) بأن يكون التقييم من أجل التعلم **learning Assessment for** وأن يتميز بالتخطيط الفعال، يركز على كيفية تعلم الطلاب، أساسي بالنسبة إلى الممارسة الصفية كمهارة مهنية أساسية، متغير وبنائي، يعزز الدافعية يساعد المتعلمين في معرفة كيفية التحسن، ينمى القدرة على التقييم الذاتي، ويتم من خلاله التعرف على مستوى التحصيل العلمي للطلاب.

وقد ذكر (المنوفي، ٢٠١١، ٣٠) أن الدور الجديد للتقييم يتبنى الأفكار التالية:

- أساليب التقييم يجب أن تؤسس على نتائج التعلم المرغوبة.
- نتائج التقييم يجب أن تستخدم عن طريق الطلاب لتقويم تقدمهم خلال دراسة المقرر.
- تزويد المعلمين بدليل لفعالية المواد التعليمية للمقرر.
- دلالات أو إشارات لمجالات المحتوى التي تحتاج إلى مزيد من التعزيز وإعادة الشرح والتطوير.

لذلك فإن أدوات التقويم ينبغي ألا تركز جل اعتمادها على الاختبارات التحصيلية فقط والتي تقدم صورة أحادية البعد عن المتعلم، بل ينبغي أن تركز على تطبيق المتعلم للمعارف والمهارات في صورة أقرب ما تكون إلى واقع حياته (Mamelese, 2009, Friere, 2009).

هذا النمو في الأدب التربوي الحديث أوجد نمطًا من التقويم يطلق عليه عدة تسميات من أوسعها انتشارً وأكثرها تداولًا التقويم الواقعي أو التقويم الأصيل أو التقويم البديل أو التقويم النوعي في أو آخر الثمانينات من القرن المنصرم، والذي يركز على تقويم أداء المتعلم في سياق واقعي، كأن يؤدي الطالب مهمة أو يكتب تقريرًا عوضا عن أدائه لاختبار، مما يعد تحولًا في التركيز نحو ما تنتجه عمليات التعلم للمتعلم عوضًا عما يمتلكه المتعلم من معارف (أبو علام، ٢٠٠٥).

مفهوم التقويم الواقعي:

التقويم الواقعي هو نوع من أنواع التقويم المتمركز حول أداء الطلبة حيث يقومون بمهمات تحاكي الواقع وتظهر الممارسة والتطبيق للمعارف والمهارات المستهدفة، وتتضمن المهمات عدة عمليات منها جمع البيانات وأداء الملاحظات للعالم الحقيقي (Mueller, 2006). كما أن استراتيجيات التقويم الواقعي تشجع الطلبة على الاكتساب الحقيقي للمعلومات وتعمل على استخدام وتفعيل مهارات التفكير (Muirhead, 2002).

استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته:

أ) استراتيجيات التقويم الواقعي:

يعتمد التقويم الواقعي عدداً من الاستراتيجيات وهي: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، والملاحظة، والتقويم بالتواصل، ومراجعة الذات (الخياط، ٢٠١٠). وفيما يلي توضيح لكل استراتيجية:

أولاً: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance-based Evaluation

وتعني قيام المتعلم بتوضيح ما تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النواتج التعليمية المراد إنجازها (عودة، ٢٠١٠؛ Adams & Hus, 1998).

ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تُعد مثالاً ملائماً لتطبيق مثل هذه الاستراتيجية كالتقديم، والعرض التوضيحي، والمحاكاة، والمناظرة.

ثانياً: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة Pencil and Paper

تندرج الاختبارات بكافة أشكالها وأدواتها تحت هذه الاستراتيجية من استراتيجيات التقويم، حيث تتيح للمعلم قياس وتقويم قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، وتظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النواتج التعليمية لمحتوى دراسي تعلموه سابقاً، وتصنف هذه الاختبارات إلى اختبارات قصيرة واختبارات شهرية واختبارات نهاية الوحدة وأوراق العمل وأسئلة الكتاب والاختبارات الوطنية المحلية (اليماني، ٢٠٠٩).

ثالثاً: استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة Observation

يعتمد التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً، من خلال المشاهدة للطلاب والطالبات وتسجيل كافة معلوماتهم لاتخاذ إجراءات وقرارات في مراحل لاحقة من عملية التعليم وعملية التعلم. تزود الملاحظة معلومات منظمة حول آلية أو كيفية حدوث التعلم، والصعوبات التي تواجه الطلبة، من أجل ذلك ينبغي أن يكون هناك معايير محددة للملاحظة لتكون أداة تقويم موضوعية وتقدم تغذية راجعة نوعية. يجب على المعلم عند استخدام الملاحظة أن يحدد سلفًا ما ستتم ملاحظته، وأن يسجل الأداء المستهدف فور حدوثه، من خلال استخدام الأداة المعدة لذلك، مع بيان الوقت المستغرق لعملية الملاحظة (الثوابية ومهيدات، ٢٠٠٥). وتقسم الملاحظة إلى قسمين رئيسين:

١. الملاحظة البسيطة / التلقائية: يؤدى هذا النوع من الملاحظة من خلال المشاهدة والاستماع بحيث يقوم الملاحظ فيها بملاحظة ومتابعة السلوك للملاحظَين كما تحدث تلقائياً في المواقف الحياتية.

٢. الملاحظة المنظمة: يستلزم أداء هذا النوع من الملاحظة الضبط والتخطيط الدقيق المسبق، وتحديد ظروف الملاحظة كالزمان والمكان والظروف الخاصة بالملاحظَين.

رابعاً: استراتيجية التقويم المعتمدة على التواصل Communication Evaluation Strategy

هي عملية تعاونية نشطة ومنظمة تتم بين – مرسل ومستقبل – يتم من خلالها جمع معلومات عن مدى التعلم الذي حققه المتعلم، ومن أهم مميزاتها أنها تكشف عن طبيعة تفكير المتعلم وأسلوبه في حل المشكلات، تعزز قدرته على مراجعة ذاته وبالتالي تحسين أدائه لاحقاً (الدويك، ٢٠٠٩). وتتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من الأساليب: المقابلة، الأسئلة والأجوبة، المؤتمر.

خامساً: استراتيجية مراجعة الذات Reflection Evaluation Strategy

تعتبر هذه الاستراتيجية مفتاحاً هاماً لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلم، حيث إن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دلال على التعلم يُعد مؤشراً على تقق مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للمتعلم، وهي مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعال، والتعلم المستمر، كذلك تعطي فرصة للمتعلم لتطوير المهارات فوق المعرفية، والتفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، وتساعد المتعلم في تشخيص نقاط قوته وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

وتتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من الأساليب وهي: ملف الطالب، تقويم الذات، تقويم الأقران، العلاقات الاجتماعية، الاتجاهات والقيم (الهندي، ٢٠٠٩).

أدوات التقويم الواقعي:

١- قوائم الرصد/الشطب **check list**: وتعني قائمة من الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم أو الطالب لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر وذلك يرصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية: صح أو خطأ نعم أو لا. (الخرابشة، ٢٠٠٤)

٢- سلم التقدير **rating scale**: تقوم سلالم التقدير على تجزئه المهمة أو المهارة التعليمية لمعرفة مدى امتلاك الطلبة لها وفق تدريج من أربع أو خمس مستويات يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (الثوايبة ومهيدات، ٢٠٠٥)

٣- سلالم التقدير اللفظي (واصف الأداء) **Rubric**: تتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم التقدير حيث يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة مما يوفر تقويماً تكوينياً (**formative assessment**) لأدائهم يُمكّن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها. (الثوايبة ومهيدات، ٢٠٠٥)

٤- سجل وصف سير التعلم **learning log**: هو تعبير الطالب كتابياً حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها أو مر بها في حياته، حيث تسمح له التعبير عن رأيه بحرية تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم من خلالها. (الثوايبة ومهيدات، ٢٠٠٥)

٥- السجل القصصي **Anecdotal records**: سجل منظم يكتب فيه المعلم عبر الوقت ملاحظات مهمة حول مواقف وأحداث مر بها المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، حيث تحلل تلك الملاحظات وتفسر من قبل المعلم؛ للإفادة منها في الأغراض التنبؤية والإرشادية الخاصة بالطالب. إن توظيف هذه الأداة يستدعي من

المعلم أن تكون أحكامه موضوعية، وأن يكون مستعداً للكتابة في أي وقت، لأن المتعلمين يظهرون دلالات على النمو والتطور في لحظات غير متوقعة (أبو زينة، ٢٠١١).

الدراسات السابقة:

أجرى نصر (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن وأظهرت نتائج تلك الدراسة أن المعلمين والمعلمات يستخدمون جميع هذه الأنواع مع التفاوت في مستوى الاستخدام، حيث حصلت الاختبارات المقالية على أعلى المتوسطات، بينما حصل تقويم الأقران على أدنى المتوسطات. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام معلمي اللغة العربية لأدوات التقويم لصالح الإناث والخبرة.

كما أجرت الخرابشة (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري وأظهرت نتائج تلك الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية والتي تم تقويمها باستخدام أساليب التقويم البديلة، بينما لم يمن هناك فروق دالة إحصائيًا تُعزى للتفاعل بين الجنس وطرق التقويم المستخدمة.

أما دراسة آدمز وهسو (Adams & Hsu, 1998) حول مفاهيم وممارسات المعلمين المتعلقة بالتقويم داخل الصف الدراسي، فقد بينت النتائج أن أكثر طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي الملاحظة، وسجل الأداء، والنمذجة، وحل المسألة بينما أقل طرق التقويم أهمية هي المقالات والاختبارات المقننة.

وقام الشرفاء (2007) بدراسة هدفت إلى بيان مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة، وبيان المشكلات الخاصة باستخدام هذه الاستراتيجية من وجهة نظرهم في محافظة الكرك، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، في حين كانت درجة الاستخدام للأدوات متدنية مقارنة بالمتوسط الفرضي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للنوع الاجتماعي أو المؤهل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتدريب ولصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية.

وقامت مسعود (٢٠٠٨) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فهم طلبتهم للمفاهيم العلمية وقدرتهم على التفكير العلمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى

إلى استخدام استراتيجيات التقويم المستخدمة، لصالح المجموعة التجريبية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، وتنمية التفكير العلمي لهم. وتبين ذلك من خلال قيام الباحثة بتصميم اختبار فهم للمفاهيم العلمية واستخدام مقياس التفكير العلمي لقياس قدرة الطلبة على ممارسة مهارات التفكير العلمي. وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي في صفوف المرحلة الأساسية، وأن ينطلق تقويم المعلم من النواتج الفعلية التي تحققت عند الطلبة للحكم على التدريس، تحقيقاً للاصطفاف بين استراتيجيات التدريس والتقويم.

وقامت ماتشلير (Mutchler, 2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أهمية التقويم الواقعي كطريقة جيدة في تشجيع الطلبة على تعلم المعلومات الجديدة بطريقة ترتبط بخبرات الحياة واقعية ذات فائدة، لكونها خارج نطاق الغرفة الصفية في الولايات المتحدة. حيث طبقت على عينة مكونة من (١٥) معلماً استخدموا التقويم الواقعي، وقد أُستخدم المنهج التجريبي، وأشارت النتائج إلى أن التقويم الحقيقي يعد طريقة ذات معنى في تعليم الطلبة لكونها تساعدهم في ربط المعلومات الجديدة بالواقع والعالم الحقيقي الخارج من حولهم. وأشارت النتائج أيضا إلى أن التقويم الحقيقي يقدم عدداً من الحلول المختلفة للمشكلات مقارنة مع التقويم التقليدي الذي يقدم إجابة واحدة معزولة للمشكلة.

وأجرى وكستورم ونيرمنيام (Wikstrom & nerminam, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقويم البديل المستخدمة في المدارس العامة واتجاهات المعلمين نحو استخدام أساليب التقويم البديل المختلفة، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلما من معلمي المدارس الأساسية في واشنطن. أما أداة الدراسة فكانت استبانة مكونة من قسمين الأول يضم بيانات أولية عن المعلم، ودرجة ممارسته لاستراتيجيات التقويم البديل وتكرار استخدامه لهذه الاستراتيجيات، أما القسم الثاني فتكون من عبارات متنوعة تنتهي بأسئلة مفتوحة النهاية، ويطلب من المعلمين أن يعبروا اتجاهاتهم نحو هذه العبارات التي تتعلق باستراتيجيات التقويم البديل والتقويم التقليدي. وقد أظهرت النتائج أن (٧٦%) من المعلمين يستخدمون الأساليب التقليدية من التقويم (أسئلة الكتاب المدرسي أو الاختبارات من إعداد المعلم أو الاختبارات الوطنية المحلية، في حين أن (٨٩%) من المعلمين يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل مثل سلم التقدير اللفظي، والمشاريع الجماعية، والمشاريع الفردية والمناقشات الصفية والعرض التوضيحي، كما أظهرت الدراسة دوراً ايجابياً لممارسة التقويم البديل في المدارس، من حيث الدعم والتعزيز وتحسين تعلم الطلبة.

يتضح من الدراسات السابقة أن تركيز الباحثين على إجراء دراسات لواقع استخدام المعلمين (مرحلة ما قبل التعليم الجامعي) لأساليب التقويم وأدواته، في حين لم يجد الباحث دراسات عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحث – قد تناولت درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أو الكليات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. لذا

تركز هذه الدراسة على التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تجسيداً لسعي المملكة العربية السعودية نحو تطوير التعليم، بدأت وزارة التعليم عملية تطوير شاملة لكافة عناصر العملية التعليمية التعلمية، تحت عنوان الاقتصاد المعرفي الذي تضمن أربعة مكونات، منها المكون الثاني الذي يسعى إلى تطوير المناهج والامتحانات وعمليات التدريب. وتعد استراتيجيات التقويم من أهم عناصر مشروع الاقتصاد المعرفي، وذلك لمعرفة مدى تحقق النواتج المطلوبة من قبل المتعلم، وفاعلية كل من استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة، وكذلك التأكد من مناسبة المواد التعليمية (الوسائل التعليمية) التي استخدمت في العملية التعليمية. والتقويم المستمر يساعد على تحسين التعلم، وعلى أعضاء هيئة التدريس أن يمتلكوا القدرة على تطوير استراتيجيات التقويم التي تساعد على تحسين التعلم. كذلك على الطلبة امتلاك مهارات التقويم الذاتي، وهذه مهارة أساسية من مهارات التقويم الواقعي أو الحقيقي.

وكذلك تسعى جامعة القصيم إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي لجميع برامجها الأكاديمية، وبالتالي كان لا بد من تطوير نظم التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس والأخذ بالتقويم الواقعي واستخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجياته وأدواته بما يضمن القياس الأمثل لقياس مخرجات التعلم، وتلبية لهذه الدعوة رأى الباحث أن الحاجة تقتضي البحث في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس ومن هنا برزت مشكلة الدراسة والحاجة إليها لأهميتها النظرية والعملية، لاسيما في ظل ندرة الدراسات التي تمت على مستوى المملكة – في حدود علم الباحث – وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في محاولتها الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم.

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته أثناء تدريسهم؟

٢- هل تختلف ممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف التخصص الدقيق (لغويات، أدب، ترجمة)؟

٣- هل تختلف ممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر)؟

٤- هل تختلف ممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. بيان واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته أثناء تدريسهم.

٢. بيان اختلاف ممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف التخصص الأكاديمي (لغويات، أدب، ترجمة).

٣. بيان اختلاف ممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

٤. بيان اختلاف ممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى).

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في تناولها للتقويم الواقعي الذي يعد من أهم المجالات الحيوية والمهمة في ميادين البحث التربوي، الذي حظي باهتمام متزايد من قبل الباحثين التربويين، وتتمثل أهمية الدراسة في جانبين هما:

الأهمية النظرية:

وتتمثل الأهمية النظرية للدراسة في الأدب التربوي الذي تقدمه من خلال بيان استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المستخدمة في تقويم تعلم الطلاب. زد على ذلك التوجه المتزايد تربويًا في الدراسات الحديثة نحو التركيز على نواتج التعلم والتي تبرز على شكل مهمات أو إنجاز للأداء يتحصل عليها المتعلم نتيجة لعملية التعلم. ولأن هذه النواتج

يجب أن تكون ابتداءً واضحة لكل من المعلم والمتعلم لكي يتمكن المتعلم من تقويم نفسه ذاتياً ليرى ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المحددة.

الأهمية العملية:

تتمثل الأهمية العملية للدراسة في الأداة التي تستخدمها وإمكانية الإفادة منها، وما تنتهي إلية الدراسة من نتائج وتوصيات من شأنها تحسين واقع التقويم في الجامعات، وما تقدمه من فائدة توجيه نظر قيادات العمل الجامعي في جامعة القصيم إلى أهمية تفعيل استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التدريسية، وتقديم صورة واضحة عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته وتحديد الاستراتيجيات الأقل استخداماً للتركيز عليها، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس. وتتماشى هذه الدراسة مع الاتجاهات الحديثة لوزارة التعليم، والتي تتمثل في إعادة النظر في أساليب التقويم، والانتقال من التقويم التقليدي إلى التقويم الواقعي.

التعريفات الإجرائية

التقويم الواقعي: تقويم لأداء الطلبة من خلال مواقف الحياة الواقعية التي تكون على شكل مشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وبائها في سياقات جدية (Henson & Eller, 1994).

استراتيجيات التقويم الواقعي: هي خطط التقويم الواقعي التي تراعي توجهات التقويم الحديثة، حيث تتكامل مع عملية التدريس فتعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقية. وهي خمس استراتيجيات (استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والقلم والورقة، والملاحظة، والتواصل، ومراجعة الذات). (مسعود، ٢٠٠٨).

أدوات التقويم الواقعي: هي أساليب التقويم الواقعي التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لتقويم مدى تحقق نواتج التعلم لدى المتعلمين وتصف تبعاً لاستراتيجيات التقويم الواقعي التي تتبعها ومن الأمثلة عليها (قائمة الرصد، سلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، وسجل المتعلم، والسجل القصصي) (خرابشة، ٢٠٠٤).

درجة الممارسة: الدرجة التي يتم اختيارها من قبل عضو هيئة التدريس (أفراد عينة الدراسة) بصورة ذاتية على السلم الخماسي لقياس درجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته الواردة في أداة الدراسة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

١. حدود موضوعية: وتتمثل في اقتصار الدراسة على البحث في موضوع واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

٢. حدود مكانية: وتتمثل في اقتصار تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم.

٣. حدود زمانية: تتمثل في اقتصار تطبيق الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يقوم على وصف الظاهرة المدروسة وصفاً دقيقاً كما هي في الواقع وتفسيرها (العساف، ٢٠١٠) بقصد تحديد درجة معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ومدى تأثير تلك المعوقات ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس. وجاءت إجراءات الدراسة كما يلي:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم في العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ. وتكونت عينة الدراسة من (36) من أعضاء هيئة التدريس اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم، (٢٥) من الذكور بنسبة مئوية 69.4%، (١١) من الإناث بنسبة مئوية 30.6%، كما يوضح الجدول رقم (١) وصفاً للعينة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية.

جدول (١): وصف العينة من حيث الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
محاضر	10	27.8
أستاذ مساعد	14	38.9

أستاذ مشارك	10	27.8
أستاذ	2	5.6
المجموع	36	100.0

كما يوضح الجدول رقم (٢) وصفا للعينة تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي:

جدول (٢): وصف العينة من حيث التخصص الأكاديمي

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
لغويات	17	47.2
أدب	14	38.9
ترجمة	5	13.9
المجموع	36	100

أداة الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، قام الباحث بتطوير استبانة الدراسة لاستقصاء واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم، وذلك بالاستفادة من الأدب النظري ذي العلاقة بموضوع الدراسة مثل دراسة كل من: (الشرعة، ٢٠١١؛ الخرابشة، ٢٠٠٤؛ allen & Fippo, 2002). وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من (٢٨) فقرة موزعة على خمسة مجالات، حيث اشتملت الأداة على قسمين: الأول شمل مقدمة الاستبانة ويحتوي على مجموعة من العناصر التي تحدد هدف الدراسة ونوع البيانات والمعلومات التي يود الباحث جمعها من أفراد عينة الدراسة، وطمأنة أفراد العينة على سرية المعلومات، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط. وكذلك على معلومات عامة دخلت كمتغيرات في البحث وهذه المتغيرات: والرتبة العلمية، والتخصص الأكاديمي، والجنس. أما القسم الثاني من أداة الدراسة فشمل فقرات الاستبانة موزعة على خمسة مجالات، هي: (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية القلم والورقة، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، استراتيجية مراجعة الذات). والجدول رقم (٣) يوضح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية.

جدول (٣): توزيع فقرات الاستبانة على المجالات

المجال	عدد الفقرات

استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	6
استراتيجية القلم والورقة	5
استراتيجية الملاحظة	6
استراتيجية التواصل	5
استراتيجية مراجعة الذات	6
الكلي	28

المعالجات الإحصائية:

للحكم على درجة تقييم أفراد العينة على فقرات الاستبانة، وضعت الاستجابة على هذه الفقرات على مقياس ليكرت الخماسي المكون من خمس فئات متدرجة حسب درجة الاستخدام من غالباً إلى أبداً، وللحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات ومجالات الاستبانة، تم تصنيف مستويات درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بفقرات المقياس ضمن ثلاث فئات (ضعيفة، متوسطة، عالية) كما يظهر في جدول رقم (٤) الآتي:

جدول (٤): مستويات تقدير الاستجابات ومدى متوسطاتها

درجة الاستخدام	ضعيفة	متوسطة	عالية
المتوسط الحسابي	١ – ٢,٥	أكبر من ٢,٥ – ٣,٥	أكبر من ٣,٥ – ٥

قام الباحث بعد جمع البيانات بتحليلها من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد متوسط إجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة والفقرات، اختبار "ت" (T-test) لقياس الفرق في درجة استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس. كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، والرتبة العلمية، والمقارنات البعدية بطريقة اختبار توكي (Tukey Test).

صدق الأداة:

تقدير صدق أداة الدراسة:

نظراً لتعدد طرق قياس الصدق، وباعتباره عاملاً رئيساً في تقدير صلاحية المقياس لقياس ما وضع من أجله، ولذلك اختار الباحث منها ما يلي:

أ) صدق المحكمين: تم ذلك من خلال عرض أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، والنظر في مجالاتها ومدى ملائمة كل فقرة وارتباطها بأبعاد المقياس، بالإضافة إلى بعض الملاحظات، حيث قام الباحث بإجراء التعديلات حول فقرات أداة الدراسة في ضوء آرائهم وملاحظاتهم، وأَبقي على الفقرات التي حظيت بموافقة (٨٠%) من المحكمين.

ب) صدق الاتساق الداخلي: يعتبر هذا النوع من الصدق من أهم أنواع الصدق للتحقق من صدق الأداة، حيث يرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين فقرات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية، وقد استخرجت معاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية، وبين درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمجالات لكل استبانة على حده، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك. حيث يتضح أن جميع المجالات ترتبط مع بعضها وكذلك بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١).

جدول (٥): معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية لفقراته

المجال	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	استراتيجية التقويم بالملاحظة	استراتيجية التقويم بالتواصل	استراتيجية تقويم مراجعة الذات	الدرجة الكلية

استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء						
استراتيجية القلم والورقة	**٠,٦٢٢					
استراتيجية الملاحظة	**٠,٤٨٩	**٠,٦٥١				
استراتيجية التواصل	**٠,٥١٧	**٠,٥٦٢	**٠,٦٨٤			
استراتيجية مراجعة الذات	**٠,٦١	**٠,٦٩	**٠,٥٦٢	**٠,٤٦٩		
الدرجة الكلية	**٠,٨٩٣	**٠,٧٥٤	**٠,٧٤٩	**٠,٧٦٨	**٠,٧٦١	

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

ج) **الصدق العاملي:** تم تقدير الصدق العاملي لأداة الدراسة من خلال إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis) وحساب قيم الجذر الكامن(Eigen Value) ، وملاحظة نسبة التباين المفسر (Explained Variance) لكل عامل من العوامل. وبينت النتائج أن هناك عاملاً رئيساً واحداً تتجمع حوله فقرات الاستبانة، واستطاع هذا العامل أن يفسر وحده حوالي (٣٢,٦١%) من تباين استجابات أعضاء هيئة التدريس، أما العامل الثاني فلم يفسر أكثر من (١٤,٢٢%) والثالث (٧,٤٧%). كذلك أظهرت نتائج التحليل العاملي تشبع فقرات أداة الدراسة بمعاملات عالية على العامل الأول وتُعد مؤشراً مقبولاً من مؤشرات صدق الأداة.

تقدير ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحث معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لتقدير درجة التجانس وانسجام مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية من خلال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك. إذ اعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٦): معاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ α
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٦	٠,٨٨
استراتيجية القلم والورقة	٥	٠,٩٠
استراتيجية الملاحظة	٦	٠,٨٩
استراتيجية التواصل	٥	٠,٨٧
استراتيجية مراجعة الذات	٦	٠,٨٨
الكلي	٢٨	٠,٩٠

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: السؤال الأول: نص هذا السؤال على "ما واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته أثناء تدريسهم؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الاستخدام، والرتبة لكل مجال من مجالات الدراسة، إضافة للدرجة، حيث رتبت المجالات حسب المتوسط الحسابي والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستخدام والرتبة لتقديرات أفراد العينة حسب مجالات الدراسة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الرتبة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	3.45	0.69	متوسطة	2
استراتيجية القلم والورقة	3.98	0.71	عالية	1
استراتيجية الملاحظة	2.38	0.74	قليلة	5
استراتيجية التواصل	3.32	0.62	متوسطة	3
استراتيجية مراجعة الذات	3.08	0.77	متوسطة	4
الكلي	3.24	0.75	متوسطة	

يشير الجدول رقم (٧) إلى أن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعد درجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي بشكل عام (٣,٢٤) وهي قيمة ضمن الفترة (٢,٣٨- ٣,٩٨)، مما. وتشير النتائج إلى أن أعلى درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس كانت لاستراتيجية القلم والورقة وبدرجة تطبيق عالية بمتوسط حسابي (٣,٩٨) بانحراف معياري (٠,٧١)، وإن أقل الاستراتيجيات استخداماً وبدرجة تطبيق قليلة كان لاستراتيجية "الملاحظة" بمتوسط حسابي (٢,٣٨) وانحراف معياري (٠,٧٤).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نصر (١٩٩٨) من أن الاختبارات المقالية قد حصلت على أعلى متوسط بصفتها الأداة الأكثر استخداماً بين المعلمين، وكذلك دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢) والتي أظهرت أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية الورقة والقلم كانت مرتفعة. واختلفت هذه النتائج مع دراسة (Adam & Hsu, 1998) التي أظهرت أن أقل الطرق أهمية من وجهة نظر المعلمين كانت الاختبارات المقننة والمقالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحداثة تجربة أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم بشكل عام وأعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بشكل خاص باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وبالتالي سيطرة الاختبارات بأنواعها بصفتها الأداة المفضلة لدى غالبية أعضاء هيئة التدريس، وذلك لقدرتها على تمكينهم على الحكم الكمي على أداء طلبتهم. أما حصول استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء والتواصل ومراجعة الذات على درجة تطبيق متوسطة فقد يُعزى السبب في ذلك لمحاولة تطبيق هذه الاستراتيجيات من قبل أعضاء هيئة التدريس إلى انتشار ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس، والاهتمام التي توليه عمادة ضمان الجودة والاعتماد في

الجامعة، وأيضا وحدات الجودة بالكليات عامة، وبأقسام اللغة الإنجليزية بصفة خاصة، وقد يكون السبب أيضا اطلاع أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بحكم تخصصهم وصلتهم بالأدبيات الاجنبية على التطورات الحديثة في عملية التقييم التي تؤكد على أهمية التنويع في استراتيجيات التقويم في عمليتي التعليم والتعلم.

وبعد أن تم استعراض المتوسطات لكل مجال من المجالات، ولتوضيح النتائج الخاصة بكل مجال من هذه المجالات في فقراتها كافة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل الفقرات وفق المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك تصنيف درجة الاستخدام لها، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستخدام لتقديرات أفراد العينة حسب فقرات كل مجال

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء				
1	أكلف الطالب بتوضيح ما تعلمه من خلال توظيف مهارته في مواقف حياتيه أو قيامه بعرض يظهر مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات. (الأداء)	3.46	0.77	متوسطة
2	أكلف الطالب بعمل عرض مخطط له في موعد محدد لإظهار مدى امتلاكه لمهارة ما. (التقديم)	٣,٧٥	0.83	عالية
3	أكلف الطالب بعمل عرض شفوي أو عملي لتوضيح فكرة أو مفهوم لإظهار مدى قدرته على إعادة العرض بطريقة صحيحة وواضحة. (العرض التوضيحي)	٣,٣٨	0.93	متوسطة
٤	أقوم بأجراء لقاء بين فريقين من الطلاب للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظره ويدافع عنها وذلك لإظهار قدرته على الإقناع والاستمتاع الفعال وتقديم الحجج. (المناقشة والمناظرة)	٣,٤٤	0.97	متوسطة
5	أكلف الطلبة بالقيام بحوار أو نقاش بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه	٣,٣٥	0.89	متوسطة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
	موقفاً حياتياً حقيقياً لإظهار مهاراته المعرفية الأدائية ومدى قدرته على صنع القرارات وحل المشكلات. (المحاكاة ولعب الأدوار)			
٦	أكلف الطالب بالحديث عن موضوع معين خلال فترة قصيرة ومحددة، لإظهار قدرته على التلخيص والتعبير وربط الأفكار. (الحديث)	٣,٣٠	1.13	متوسطة
استراتيجية القلم والورقة				
٧	أقوم بعمل اختبارات قصيرة داخل الغرفة الصفية وتوظيفها بعد كل مهارة أو مجال لتظهر مدى تقدم المتعلم في هذا المجال أو لتظهر مدى امتلاكه لهذه المهارة. (الاختبارات القصيرة)	٤,١٨	0.82	عالية
٨	أقوم بعمل اختبار في نهاية كل وحدة من الكتاب المدرسي لقياس مدى تحقق نواتج هذه الوحدة ومدى امتلاكها لدى المتعلمين. (اختبارات نهاية الوحدة)	٣,٦	0.83	عالية
٩	أقوم بعمل أوراق عمل وتوظيفها لتظهر مدى تقدم الطالب في مجالات تظهر مدى امتلاكه لمهارة ما. (أوراق العمل)	٤,٢٠	0.82	عالية
١٠	أقوم بعمل اختبار في نهاية كل شهر للتحقق من مدى تقدم المتعلمين وتحقق الأهداف المنشودة في فترة محددة. (الاختبارات الشهرية)	٤,٦٠	0.83	عالية
١١	أقوم بوضع خطة دقيقة لبناء الاختبارات التي تتصف بالموضوعية والثبات، بحيث تتناسب مع قدرات المتعلمين المختلفة. (الورقة والقلم)	٣,٤٥	0.95	متوسطة
استراتيجية الملاحظة				
١٢	أقوم بوصف وتسجيل ما يفعله الطالب والحالة التي تمت عندها الملاحظة حيث تدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل. (السجل القصصي)	2.86	0.84	متوسطة
١٣	أقوم برصد السلوكيات أثناء تنفيذ الطالب لمهارة	2.18	0.85	قليلة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
	تعليمية ويستجاب على فقراتها باختيار الكلمتين من الأزواج التالية: صح أو خطأ/نعم أو لا. (قوائم الرصد)			
١٤	أقوم بمشاهدة سلوك الطالب وأفعاله في مواقف حقيقية لتسجيل معلومات عنه واتخاذ قرار حول مرحلة لاحقة من عمليتي التعلم والتعليم. (الملاحظة التلقائية)	2.40	0.87	قليلة
١٥	أقوم بتحديد الغرض من مشاهدة سلوك الطالب وأفعاله وتسجيلها من خلال التخطيط المسبق له. (الملاحظة المنظمة)	2.40	0.89	قليلة
١٦	أقوم برصد المهارات المتدنية أو المرتفعة من خلال فقرات تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات ليمثل أحد طرفيها انعدام أو ندرة الصفة ويمثل الطرف الأخر تمام وجودها وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها. (سلالم التقدير)	2.23	0.99	قليلة
١٧	أقوم برصد سلسة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة. (سلم التقدير اللفظي)	2.21	0.98	قليلة
استراتيجية التواصل				
١٨	أقوم بعمل لقاء بيني وبين الطالب محدد مسبقاً يتضمن أسئلة معده للحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين. (المقابلة)	٣,٢٠	0.86	متوسطة
١٩	أقوم بطرح أسئلة مباشرة وليدة اللحظة حول موضوع التعلم لمعرفة ورصد مدى تقدم تعلم الطلبة وأطلب إجابتهم عنها. (أسئلة وأجوبة)	٣,٤٨	0.9	متوسطة
٢٠	أقوم بإتاحة الفرصة للقيام بعملية تعاونية بيني وبين الطلبة للكشف عن تفكيرهم وأسلوبهم في حل المشكلات. (التواصل اللفظي)	٣,٤٥	0.88	متوسطة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
٢١	أقوم بتوزيع مهمة تعليمية معينة على الطلبة بعد تقسيمهم إلى مجموعات ثم الحكم على أداء كل مجموعة. (التقويم المعتمد على عمل المجموعات)	٣,٤٠	0.93	متوسطة
٢٢	أقوم بعمل لقاء مبرمج بيني وبين الطالب لتقويم مدى تقدمه في إنجاز مشروع معين. (المؤتمر)	٣,٠٧	0.93	متوسطة
استراتيجية مراجعة الذات				
٢٣	أكلف الطلبة برسم مخطط يمثل علاقاتهم داخل الصف وأقوم باستقصاء ميل ورغبة أفراد الجماعة نحو التفاعل والعمل مع أشخاص آخرين. (العلاقات الاجتماعية)	٣,٤١	0.84	متوسطة
٢٤	أقوم باختبار المواقف التعليمية في ضوء اعتقادات الطلبة وقيمهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم. (اتجاهات الطلبة وقيمهم)	٣,٣٧	0.81	متوسطة
٢٥	أكلف الطلبة بالقيام بعملية المشاركة في تقويم أداء وتعلم بعضهم بعضاً. (تقويم الأقران)	٣,٣٢	0.92	متوسطة
٢٦	أكلف الطلبة بتقويم أدائهم والحكم عليه بالاعتماد على معايير محددة للكشف عن قدرتهم على الملاحظة والتحليل. (التقويم الذاتي)	٣,٥٣	0.84	متوسطة
٢٧	أقوم باستخدام تقويم مراجعة الذات لفهم أداء الطالب وتقدمه في تعلم موضوع ما. (مراجعة الذات)	٢,٤٥	0.93	قليلة
٢٨	أقوم بتدريب الطلبة على كتابة يومياتهم في مذكرات وتقويم هذه اليوميات. (يوميات الطالب)	٢,٤٠	0.81	قليلة

يتبين من الجدول رقم (٨) أن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته كانت عالية عند بعض فقرات الاستبانة: (٧، ٨، ٩، ١٠) وجميع هذه الفقرات تعود لاستراتيجية القلم والورقة، مما يدل على أن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس للاختبارات الكتابية ما زالت تُعد الأكثر استخداماً وشيوعاً في تقويم تعلم الطلبة، وكانت متوسطة على شكل الورقة والقلم مما يدل على أن بعض أعضاء هيئة التدريس غير ملتزمين بوضع اختبارات وفق جدول المواصفات يتصف بمواصفات الاختبار الجيد.

كما جاءت درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس عالية لاستراتيجية التقديم والتي هي شكل من أشكال استراتيجية القويم المعتمد على الأداء، حيث يبدو أن معظم أعضاء هيئة التدريس غالباً ما يفضلون إعطاء جزء من درجات الأعمال الفصلية للطالب على تقديم بعض العروض التي ينجزونها. بينما كانت درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لباقي استراتيجيات التقويم ما بين متوسطة وقليلة، فقد كانت متوسطة على استراتيجية التواصل بجميع أشكاله: المقابلة، الأسئلة والأجوبة، التواصل اللفظي، عمل المجموعات، المؤتمرات. كما بينت النتائج في الجدول السابق على أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات التقويم الواقعي ما زالت قليلة (قوائم الرصد، الملاحظة التلقائية، سلالم التقدير، الملاحظة المنظمة، سلم التقدير اللفظي) باستثناء السجل القصصي حيث جاء استخدامه بدرجة متوسطة، كما يوضح الجدول السابق أيضاً أن درجة تطبيق استراتيجية مراجعة الذات ويوميات الطالب كانت بدرجة قليلة أيضاً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشرفاء (٢٠٠٧) ودراسة البشير وبرهم (٢٠١٢) والتي أظهرتا أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة. بينما اختلفت مع دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢) والتي أظهرت أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية مراجعة الذات كانت قليلة.

كما يمكن تفسير حصول استراتيجية الملاحظة على درجة تطبيق قليلة والمرتبة الأخيرة من بين بقية الاستراتيجيات بقلة وعي أعضاء هيئة التدريس بهذه الاستراتيجية وأثرها على تعلم الطلبة وتعليمهم، وكذلك قلة التدريب الكافي على آلية تطبيق هذه الاستراتيجية داخل الغرف الصفية وكيفية انعكاس ذلك على أداء الطلبة، بشكل يسهم في تطوير مهاراتهم فوق المعرفية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة طوالبة وآخرون (٢٠١٢) والتي أظهرت أن أكثر استراتيجيات التقويم الحديث استخداماً كانت الملاحظة بدرجة استخدام مرتفع. واختلفت أيضاً مع دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢) والتي أظهرت أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية الملاحظة كانت متوسطة. وقد يُفسر هذا الاختلاف باختلاف ثقافة التقييم في المرحلة الجامعية ومرحلة التعليم قبل الجامعي.

ثانياً: السؤال الثاني: نص هذا السؤال على "هل تختلف ممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف التخصص الدقيق (لغويات، أدب، ترجمة)؟"

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق لممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف التخصص الدقيق (لغويات، أدب، ترجمة)، ويوضح الجدول رقم (٩) تلك النتائج.

جدول (٩): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم حول درجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف التخصص الأكاديمي (لغويات، أدب، ترجمة)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	0.844	2	0.422	0.789	0.456
	داخل المجموعات	75.396	٣٣	0.535		
	المجموع	76.240	٣٥			
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	بين المجموعات	0.134	2	0.067	0.139	0.871
	داخل المجموعات	68.016	٣٣	0.482		
	المجموع	68.150	٣٥			
استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	0.212	2	0.106	0.191	0.826
	داخل المجموعات	77.951	٣٣	0.553		
	المجموع	78.163	٣٥			
استراتيجية التواصل	بين المجموعات	0.026	2	0.013	0.024	0.977
	داخل المجموعات	79.120	٣٣	0.561		
	المجموع	79.146	٣٥			
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	0.151	2	0.076	0.152	0.859
	داخل المجموعات	70.144	٣٣	0.497		
	المجموع	70.296	٣٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.020	2	0.010	0.026	0.975

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	داخل المجموعات	55.460	٣٣	0.393		
	المجموع	55.480	٣٥			

يتضح من الجدول (٩) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية لجميع المجالات عند مستوى ٠,٠٥ فأقل، لذا ليست هناك فروق لممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (لغويات، أدب، ترجمة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول إن أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن تخصصاتهم يعطون تقديراً واحداً لدرجة تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، ولربما لأن خبراتهم هي خبرات متكررة، لا تساير مستجدات الاستراتيجيات الحديثة في التقويم. ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن أعضاء هيئة التدريس بأقسام اللغة الإنجليزية، مهما اختلفت تخصصاتهم الدقيقة إلا أنهم يخضعون لنفس الظروف فيما يتعلق بالتقويم الواقعي، وأن المعوقات التي تواجههم هي نفسها بغض النظر عن تخصصاتهم الدقيقة. وهو ما يستدعي الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على هذه الاستراتيجيات بغض النظر عن تخصصاتهم. واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الشرفاء (٢٠٠٧) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للنوع الاجتماعي أو المؤهل.

ثالثاً: السؤال الثالث: نص هذا السؤال على "هل تختلف ممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر)؟"

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق لممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر)، ويبين الجدول رقم (١٠) تلك النتائج.

جدول (١٠): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم حول درجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	2.59	2	1.29	2.48	0.09
	داخل المجموعات	73.65	٣٣	0.52		
	المجموع	76.24	٣٥			
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	بين المجموعات	0.33	2	0.17	0.34	0.71
	داخل المجموعات	67.82	٣٣	0.48		
	المجموع	68.15	٣٥			
استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	3.81	2	1.90	3.61	0.14
	داخل المجموعات	74.35	٣٣	0.53		
	المجموع	78.16	٣٥			
استراتيجية التواصل	بين المجموعات	2.93	2	1.47	2.71	0.07
	داخل المجموعات	76.21	٣٣	0.54		
	المجموع	79.15	٣٥			
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	2.91	2	1.45	3.04	٠,٣٤
	داخل المجموعات	67.39	٣٣	0.48		
	المجموع	70.30	٣٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.23	2	1.11	2.95	0.06
	داخل المجموعات	53.25	٣٣	0.38		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	المجموع	55.48	٣٥			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية لجميع المجالات عند مستوى ٠,٠٥ فاقل، لذا ليست هناك فروق لممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تُعزى لاختلاف الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

ويمكن تفسير ذلك بالقول إن أعضاء هيئة التدريس وإن اختلفت درجاتهم العلمية فإنهم يوظفون استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي بدرجة متفاوتة ولعلّ ذلك يرجع إلى تشابه الواقع التعليمي في الجامعات وقلة الدراية باستراتيجيات التقويم الواقعي وأهمية استخدامها. وهو مما يشير إلى الحاجة إلى اهتمام برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس باستراتيجيات التقويم الواقعي.

رابعاً: السؤال الرابع: نص هذا السؤال على "هل تختلف ممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعا لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟"

تم استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالة الفروق لممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، ويوضح الجدول رقم (١١) تلك النتائج.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدرجة ممارسات أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعا لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد	ذكور	٢٥	3.09	0.70	0.61	0.54

على الأداء	إناث	١١	3.02	0.76		
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	ذكور	٢٥	3.13	0.67	-0.29	0.77
	إناث	١١	3.16	0.72		
استراتيجية التقويم بالملاحظة	ذكور	٢٥	3.14	0.70	1.69	0.09
	إناث	١١	2.93	0.77		
استراتيجية التقويم بالتواصل	ذكور	٢٥	3.45	0.69	0.60	0.55
	إناث	١١	3.37	0.80		
استراتيجية تقويم مراجعة الذات	ذكور	٢٥	3.53	0.67	0.83	0.41
	إناث	١١	3.44	0.73		
الدرجة الكلية	ذكور	٢٥	3.26	0.58	0.89	0.38
	إناث	١١	3.17	0.66		

يتضح من الجدول (١١) بأن الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية لجميع المجالات عند مستوى ٠,٠٥ فاقل، لذا ليست هناك فروق في ممارسات هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعاً لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي يتفقون في تقديرهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي يستخدمونها لأنهم يعايشون واقعاً تعليمياً متشابهاً ويحملون خصائص علمية واجتماعية متماثلة، وكذلك يخضعون لنفس الظروف، فتوصيف المقررات واحد، وأسلوب إدارة الأقسام وعمادات الكليات يسير وفق أنظمة ولوائح محددة، ومن ثم يمكن القول بأن استجابة عينة البحث فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لم تُظهر فروقا بين أعضاء وعضوات هيئة التدريس. وهو ما يؤكد الحاجة إلى تفعيل دورهم في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي من خلال المزيد من التدريب. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نصر (١٩٩٨) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. إعداد دليل إرشادي لأعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية وأعضاء هيئات التدريس في التخصصات الأكاديمية الأخرى بالجامعة يتضمن توصيفا كاملا لبناء وتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

٢. تضمين مصفوفة التدريب التي تقدمها وحدة تنمية أعضاء هيئة التدريس والقيادات برامج تدريبية عن استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

٣. عقد ورش عمل بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة لتبادل الخبرات حول كيفية تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

٤. توفير المتطلبات اللازمة لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من تنظيم جامعي ومصادر تعلم وغيرها لتطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة الإنجليزية.

٥. إنشاء مركز داخل الجامعة للقياس والتقويم يتولى توجيه وإرشاد أعضاء هيئة التدريس بأقسام اللغة الإنجليزية وبالأقسام الأكاديمية الأخرى بالجامعة لعمليات القياس والتقويم.

مقترحات البحث للدراسات المستقبلية:

نظرًا لقصور الدراسة الحالية في دراسة برامج أخرى داخل الجامعة فإن الباحث يقترح إجراء مزيد من الدراسة حول الجوانب التالية:

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية لبرامج أكاديمية بأقسام أخرى داخل جامعة القصيم.

٢. المتطلبات الأساسية والفرعية لاستخدام أدوات التقويم الواقعي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٣. أثر استخدام أدوات التقويم الواقعي غير على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو زينة، فريد. (٢٠١١). النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات، ط١، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

أبو علام، رجاء. (٢٠٠٥). تقويم التعلم، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البدور، أحمد (٢٠١٠) " درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم الحقيقي وعلاقتها بإتقان تعلم الطلبة وقدرتهم على حل المشكلات الرياضية واتجاهاتهم نحو الرياضيات "، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البشير، أكرم وبرهم، أريج. (٢٠١٢). استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٣ (١).

الثوابية، أحمد ومهيدات، عبد الحكيم. (٢٠٠٥). استراتيجيات التقويم وأدواته. مجلة المعلم وزارة التربية والتعليم، الأردن، مجلد ٤٣، ١٨-٢٤.

حمادات، محمد حسن. (٢٠٠٩). المناهج التربوية -نظرياتها -مفهومها -أسسها - عناصرها تخطيطها - تقويمها، عمان، دار الحامد.

الخالدي، محسن. (٢٠١٢). تقويم محتوى كتاب الفقه للصف الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

الخرابشة، بنان عبد الرحمن. (٢٠٠٤). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخياط، ماجد. (٢٠١٠). أساسيات القياس والتقويم في التربية، ط١، الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.

الدويك، ساهرة، (٢٠٠٩)، درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشرعة، ممدوح. (٢٠١١). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مأدبا. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٦ (١).

الشرفاء، ايناس. (٢٠٠٧). مدى استخدام معلمي الدراسات الإجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

العساف، صالح. (٢٠١٠). المدخل إلى العلوم السلوكية، الطبعة الأولى، الرياض، العبيكان.

المنوفي، سعيد جابر(٢٠١١). التقييم الصفي: رؤية معاصرة للتقييم التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

عودة، احمد. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الفريق الوطني للتقويم. (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري، إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

مسعود، مي (٢٠٠٨) "أثر استخدام معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقييم الحقيقي في فهم طلبتهم للمفاهيم العلمية وقدرتهم على التفكير العلمي"، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

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

الهندي، صالح. (٢٠٠٩). طرائق تدريس التربية الإسلامية. عمان: دار الفكر الحر.

اليماني، عبد الكريم. (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم والتعليم، ط١، الأردن: دار زمزم للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teacher's conceptions and practices in mathematics. *School Science and Mathematics*, 98(4), 174-180.

Allen, D. D. & Flippo, R. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students. *Reading Psychology*, 23, 15-26.

Fraenkel, J. and Wallen (2003). How to design and evaluate Research in Education. 5thEd. Boston Me crow hill.

Freire, P. (2009). Pedagogy of the Oppressed. In D. Filnders & S. Thornton (Eds.), The curriculum studies reader (pp. 147–154), New York, NY: RoutledgeFalmer.

Gardner, J. (2006). *Asessment and Learning*. London, Sage

Henson, K. & Eller, J. (1994). Educational Psychology for Effective Teaching. USA, Weds Wroth publishing.

Mamlese, Z. (2009). Evaluation the history textbooks at the preparatory stage from the viewpoints of teachers and supervisors in Kurdistan Region\ Iraq. Unpublished Master Thesis, Basic Education - University of Sulaimani.

Mueller, j. (2006). Authentic assessment. *Library media. Connection*, 23. (3), 143 - 155.

Muirhead, B. (2002). Effective Online Assessment Strategies for Today's Colleges & Universities. *Educational Technology & Society*, 5(4). ISSN 1436-4522

Mutchler, J.F. (2006). Independence and objectivity: a framework for research opportunities in internal auditing, in A.D. Bailey, A.A. Gramling and S. Ramamoorti (Ed.) Research Opportunities in Internal Auditing, Chapter 7, pp. 231-268, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, Altamonte Springs, F.

Son, S. (2003). Creating a System of Accountability: the Impact of Instruction Assessment on Elementary Children's Achievement test scores. *Education Policy Analysis Archives*, 11-18.

Svinicki, M. (2004). Authentic Assessment: Testing in reality. New Direction for Teaching and Learning, No 100.winter 2004.

Tomlinson, C. A (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, 2nd ed. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development.

Wikstrom, nerminam. (2007). Alternative Assessment in Primary Year of International Baccalaureate Education, the Stockholm Institute of Education Thesis, 15 ECTS

The Reality of Implementing Authentic Evaluation Strategies and its Tools by English Language Faculty Members at Qassim University

Abstract:

The study aimed at investigating the reality of implementing authentic evaluation strategies and its tools by English language faculty members at Qassim University. The study used analytical descriptive methodology, and the questionnaire was used as the tool for collecting data after verifying its validity and reliability. The study sample consisted of (36) English language faculty members of Qassim University. Results of the study revealed that the degree of instructors' use of pencil and paper strategy was high, while it was intermediate for that of performance – based assessment strategy, the reflection assessment strategy, and the communication strategy, and it was low for the observation strategy and alternative assessment tools. Results also revealed that there were no statistically significant differences in the degree of faculty members' use of authentic evaluation strategies related to the effect of faculty members specialization, Academic Rank, or gender. Recommendations were offered in light of the results of the study at the end.

Key words: Authentic Evaluation, Authentic Evaluation Strategies, Authentic Evaluation tools.