درجة توظيف أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية لاستراتيجيات التقويم الواقعي

أ.م. شريف عبدالرحمن السعودي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ جامعة الشرقية (سلطنة عُمان)
sharif.alsoudi@asu.edu.com

أ.م. أمجد عزات جمعة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ جامعة الشرقية (سلطنة عُمان)
amjad.joma@asu.edu.com

أ.م. معين سلمان النصراوين
كلية العلوم التربوية والنفسية/ جامعة عمان العربية (الأردن)
mueen@aau.edu.jo

التقديم: 2021/10/5 **القبول:** 2021/10/17 **النشر:** 2022/12/15

Doi: https://doi.org/10.36473/ujhss.v61i4.1687

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International Licenses

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن درجة توظيف أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية (سلطنة عُمان) لاستراتيجيات التقويم الواقعي، باستخدام المنهج الوصفي، على عينة مكونة من (59) عضواً من أعضاء هيئة تدريس في جامعة الشرقية في سلطنة عُمان خلال العام الدراسي 2021/2020. أشارت النتائج إلى أن درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي كانت في المستوى المتوسط بشكلٍ عام، بمتوسط حسابي بلغ (3.26) بنسبة مئوية (66%)، إذ كانت جميع الاستراتيجيات في المستوى المتوسط باستثناء استراتيجيتي القلم والورقة، والتواصل جاءت في المستوى المرتفع. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير تلقي التدريب لصالح المدرسين الذين تلقوا تدريباً مسبقاً على استراتيجيات التقويم الواقعي، وكذلك فروقاً تعزى لمتغير سنوات الخبرة الأكاديمية، لصالح الخبرة الأكاديمية الأطول، في حين لم تُظهر النتائج فروقاً دالةً إحصائياً تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، ونوع الوظيفة، والدرجة العلمية، والكلية. وأوصى البحث بتنفيذ ورشات عمل ودورات تدريبية في مجال التقويم الواقعي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، والتركيز بشكلٍ أكثر على التقويم الواقعي عند صياغة الأنظمة واللوائح والسياسات الخاصة بتقويم الطلبة في الجامعات.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، استراتيجيات التقويم الواقعي، جامعة الشرقية.

المقدمة

يعد التقويم التربوي من أهم ركائز العملية التعليمية؛ لما له من أثراً كبيراً ودوراً أساسياً في توجيه العملية التدريسية، وتحسين مخرجات التعليم، والكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية الخاصة بالمادة التعليمية، بالإضافة إلى متابعة تقدم تعلّم الطلبة إذ يتضمن قياس تحصيل الطلبة لمحتوى دراسي معين، وبيان مدى تقدمهم فيه، ويقدّم للمدرس تغذية راجعة عن أدائه وفاعلية تدريسه، إذ يُنظر للتقويم التربوي على أنه عملية منهجية منظمة تتضمن جمع بيانات من مصادر متعددة، وباستخدام أدوات متنوعة؛ بهدف الحصول على تقديرات كمية ونوعية يُستند إليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارت التربوية ذات العلاقة بتعلّم الطلبة.

وتعرّض مفهوم التقويم التربوي كغيره من المفاهيم التربوية إلى التطوّر والتغيير، نتيجة التحولات المهمة التي طرأت على الميدان التربوي، إذ يشير علام (2004) إلى أن هذه التحولات لها ركائز أساسية اعتمدت على التطورّات المعاصرة التي حدثت في علم النفس المعرفي، وتقنية المعلومات، وما أدت إليه من تصوّرات فكرية جديدة لنظريات التعلّم الإنساني، ومفهومي الذكاء والتحصيل، وما أسهمت به في تغيير وجهات النظر حول المعايير التربوية، والمناهج الدراسية، وأساليب التدريس، وبيئة التعلّم الصفية.

نتيجة التحوّل في الميدان التربوي من المدرسة السلوكية التي تؤكد على ضرورة أن يكون لكل مادة تعليمية أهداف محددة ومصاغة بطريقة قابلة للملاحظة والقياس، يتم قياسها من خلال الاختبارات التقليدية، إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير لا سيما العليا منها مثل: حل المشكلات، واتخاذ القرارات، باعتبارها مهارات عقلية تمكّن المتعلم من التعامل مع الانفجار المعرفي والتقنية المتسارعة التطوّر، فقد أصبح من الصعب التعبير عن نتاجات التعلّم الأساسية بسلوك قابل للملاحظة والقياس، ليحل مكانها كتابة نتاجات تعلّم (Learning outcomes) تكون على شكل إداءات أو إنجازات يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم، وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً؛ ليعرف مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة (الفريق الوطني للتقويم، 2004، ص8).

يشير بروثيور وهيلكر (2005) Protheroe & Hilker، وجاردنر (2006) Gardner إلى أنه كان يُنظر للتقويم في الماضي على أنه العملية الختامية المتمثلة بالاختبارات، والتي تلي عملية التعلّم وتسمى تقويم التعلّم (Assessment of Learning)، وهي نظرة تقليدية تهدف إلى تحديد مستوى الطلبة في نهاية مادة تعليمية معينة، ثم تطوّر هذا المفهوم وأصبح التقويم لأجل التعلّم (Assessment for Learning) إذ يكون الطالب على معرفة تامة بالنتاجات التي يُتوقع أن يتقنها قبل دراسته للمادة التعليمية، ومن ثم يستطيع كل من الطالب والمعلم تحديد درجة اتقانه وتقدمه، ونقاط قوته وضعفه بشكلٍ مسبق، ويُنفذ هذا النوع من التقويم في جميع مراحل عملية التدريس، وفي المرحلة الثالثة تطوّر مفهوم التقويم ليصبح موازياً لعملية التعلم (Assessment As Learning) بحيث أصبح الطالب قادراً على التعلّم بنفسه، ويستطيع أن يبرز ويوظّف ما تعلمه من نتاجات تعليمية، بل وأصبح مسؤولاً عن تعلّمه، وأصبح دور المعلم يقتصر على تقديم نماذج لعملية التقييم الذاتي، ومساعدة الطالب في وضع النتاجات التعليمية.

بناءً على جميع التغيرات سابقة الذكر في الميدان التربوي، ومفهوم التقويم التربوي جاء مفهوم التقويم الواقعي (Authentic Assessment) لتقويم نتاجات التعلّم التي لا يمكن تقويمها بالتقويم التقليدي، كتقويم التفكير، توظيف المعرفة، مهارات الاتصال والتواصل، والنتاجات العملية، وغيرها، توّفر صورة أكثر دقةً ووضوحاً حول تعلّم الطلبة، بعيداً عن التقويم التقليدي الذي يركز على مهارات التفكير الدنيا، ومقارنة أداء الفرد بالمجموعة التي ينتمي إليها.

ويشير مفهوم التقويم الواقعي إلى الأسلوب الذي يُعطى من خلاله الطلبة أنشطة ومواقف تعليمية ويكلّفون بأداء مهام تتشابه إلى حدٍ كبيرٍ مع مواقف الحياة اليومية، وأن ما يتم تقويمه هو الأداء الفعلي المرتبط بحياة الطلبة وواقعهم، وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منعزلة عنها. يتم تلقينها داخل غرفة الدراسة، كما أن هذا التقويم يطلق عليه التقويم البديل لأنه يستخدم بديلاًعن أسلوب التقويم التقليدي الذي يعتمد على اختبارات تحريرية باستخدام القلم والورقة (خاجي، 2013، ص354).

ويعرّفه علام (2004) بأنه قيام الطلبة بأداء مهمات مفيدة وذات معنى ودلالة، وهذه المهام مماثلة لأنشطة التعلم وتتطلب مهارات تفكير عليا وتنسيق واسع للمعرفة، بحيث يستطيع الطالب تحديد قيمة هذه الأعمال من خلال محكات تحدد مستوى جودتها، كما ويشير إلى وجود العديد من المصطلحات المرادفة لمفهوم التقويم الواقعي مثل التقويم البديل (Alternative Assessment)، والتقويم البنائي (Constructive Assessment)، والتقويم المعتمد على الأداء (Performance based Assessment)، إلا أنها جميعاً تتضمن منظوراً جيداً لفلسفة التقويم ومنهجياته، وعملياته، وأساليبه، وأدواته يتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد بشكل رئيس على اختبارات الورقة والقلم، في حين يرى مولر (Mueller, 2016) التقويم الواقعي على أنه التقويم الذي ينجز فيه الطلبة مهمات مشابهة للواقع الحياتي الذي يعيشون فيه، والتي تظهر توظيفاً ذا معنى للمعرفة والمهارات التي تعلموها.

ويرى تيشوم Teshome (2001) أن مفهوم التقويم أصبح أكثر أهمية في مؤسسات التعليم العالي، كإحدى الطرق التي يتم من خلالها تعزيز جودة التعليم، من خلال التركيز أكثر على مخرجات التعلّم بدلاً من المدخلات؛ للتحقق من فاعلية التعليم، ومعرفة ما تعلّمه الطلبة فعلياً. ويشير سميث Smith (1996) إلى أن التقويم في الجامعات عملية مهمة وتشاركية لكل من: الطالب، المدرس، الجامعة، الأسرة، الشركاء، أصحاب العمل المستقبليين، والممولين الذين يدفعون مقابل التعليم العالي. ومن ناحية أخرى يرى أبروكسادو (2000) Abruscado أن هناك العديد من الانتقادات الموجهة لاختبارات الورقة والقلم، نظراً لوجود العديد من نقاط الضعف فيها؛ مما أدى لانخفاض مستوى الثقة في نتائج هذه الاختبارات، ويضيف بأن لاختبارات الورقة والقلم مجموعة من الآثار السلبية أهمها: التركيز على مفاهيم لا تؤثر بشكل مباشر على حياة الطالب، التحيز لمجموعات: النوع الاجتماعي والأعراق واللغات والمجموعات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، تعرض الطلبة لمعرفة أكاديمية زائدة وغير ضرورية استعداداً للاختبارات، معدلات الرسوب ذات الآثار السلبية، سطحية التعليم وإهمال مهارات التفكير العليا مثل التخيل وحل المشكلات، وعدم التوافق بين التعليم ومتطلبات سوق العمل نتيجة نقص المهارات اللازمة لسوق العمل.

ويشمل التقويم الواقعي العديد من الاستراتيجيات أهمها: التقويم المعتمد على الأداء (Performance based Assessment)، الورقة والقلم (Pencil and Paper)، الملاحظة (Observation)، التواصل (Communication)، ومراجعة الذات (Reflection)، حيث تتضمن كل استراتيجية مجموعة من الفعاليات، ويتم جمع المعلومات وتسجيلها في هذه الاستراتيجيات من خلال مجموعة من الأدوات هي: قائمة الرصد (Checklist)، سلم التقدير الكمي (Rating scale)، سلم التقدير اللفظي (Rubric)، سجل وصف سير التعلّم (Learning log)، والسجل القصصي (Anecdotal record). وتلائم هذه الاستراتيجيات المعلم والطلبة، فالطلبة يستطيعون استخدام هذه الأدوات لتقدير مدى إتقانهم لنتاجات التعلم. وسيجدون مثل هذا التقويم جيداً إذا ما شاركوا في إعداد هذه الأدوات (الفريق الوطني للتقويم، 2004، ص35).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ساهم ظهور مفهوم التقويم الواقعي إلى تحويل التركيز من الناتج النهائي للتعلّم إلى التركيز على عمليات التعلّم، والاهتمام بمهارات التفكير واتخاذ القرار والتحليل والإبداع والمهارات الحياتية كالتواصل، وعليه قامت بعض مؤسسات التعليم العالي بالانتقال من الاختبارات التقليدية إلى الاهتمام بالمسؤولية، وتطوير عمليتي التعليم والتعلّم من خلال استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم بديلة؛ لتقويم مخرجات التعلّم، والحكم على أداء المتعلم على مهام مرتبطة بحياته الواقعية (Heywood, 2000).

لقد أصبح التقويم بالمفهوم الحديث داعماً لتعلّم الطلبة ومحفزاً لهم، ويرى بوركساني وتيريسيفنس (2008) Burksaitiene & Teresevicene أن اتجاهات التعليم والتقويم البديل أصبحت ممارسات شائعة في التعليم الجامعي، وإزداد الاهتمام به في الآونة الأخيرة، وأن هناك مجموعة من العوامل التي تبرر التحوّل من نموذج التعليم–التقويم المتمركز حول المعلم إلى نموذج التعليم–التقويم المتمركز حول المتعلم في مؤسسات التعليم العالي من أهمها: ظهور النظرية البنائية التي تتبنى فكرة أن تطوّر المعارف تتم من قبل المتعلم، وظهور استراتيجيات التعلّم مدى الحياة وطرق التدريس المبتكرة والمرنة، وظهور اتجاهات جديدة للتعليم الجامعي كالتعليم من خلال الفهم، والتفكير الناقد، والتأمل، والتي توفّر للمتعلمين فرصاً لإظهار تقدمهم، وتقييم أنفسهم.

إلا أن تقويم تعلّم الطلبة في المرحلة الجامعية ما زال يمارس بطرق تقليدية، تحول دون تحقق الهدف من التقويم بالمفهوم الحديث، ولا يساعد في تفعيل استخدام ناتج التعلّم في حياة المتعلم الشخصية والوظيفية، وبناءً على ما تقدم فإنه من الضروري دراسة مدى تفعيل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وتسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة توظيف أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية لاستراتيجيات التقويم الواقعي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي، تلقي التدريب، سنوات الخبرة الأكاديمية، الكلية)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

- التعرّف على درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية.
- بيان الفروق في درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية وفقاً لمجموعة من المتغيرات المستقلة.

أهمية الدراسة

تحدد أهمية الدراسة في مجالين أساسين هما:

- الأهمية النظرية: تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من خلال تناولها مفهوم التقويم الواقعي، والذي يعد من المفاهيم المهمة والحيوية في ميدان البحث التربوي، إذ حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين التربويين، لما له من دورٍ كبير في تقويم ودعم عملية تعليم الطلبة لا سيما في التعليم الجامعي، وتمكنّه من تحقيق تعلّم هادف، وتساعده على تقويم تعلّمه ذاتياً.
- الأهمية العملية: تتمثل الأهمية العملية للدراسة في أن نتائجها وتوصياتها قد تسهم في تطوير وتحسين واقع التقويم في الجامعات العُمانية على وجه العموم، وجامعة الشرقية على وجه الخصوص، وتقديم صورة واضحة عن واقع توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية.

حدود الدراسة

- الحد البشري: عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية.
- الحد المكاني: جامعة الشرقية في سلطنة عُمان.
- الحد الزماني: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020-2021م.

مصطلحات الدراسة

- التقويم الواقعي: العملية التي توجّه الطالب لإنجاز مهمة معينه مشابهة لما يعيشه في حياته اليومية، فهو يقوم بالتخطيط وتفسير إجاباته ويقنع الآخرين بوجهة نظره، وينفذ ما خططه بناء على محكات تقويم محددة مسبقاً (McMillan, 2004).
- استراتيجيات التقويم الواقعي: خطط التقويم الواقعي التي تراعي توجّهات التقويم الحديثة، بحيث تعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقية، وهي خمس استراتيجيات: (التقويم المعتمد على الأداء، الورقة والقلم، الملاحظة، التواصل، ومراجعة الذات).
- فعاليات التقويم الواقعي: الإجراءات التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لتطبيق كل استراتيجية من استراتيجيات التقويم الواقعي، على سبيل المثال يندرج تحت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مجموعة من الفعاليات منها: التقديم، والعرض التوضيحي، والحديث، والمعرض ....

- درجة التوظيف: الدرجة التي يتم اختيارها من قبل أعضاء هيئة التدريس ذاتياً على تدريج خماسي لقياس درجة توظيفهم الاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته الواردة في أداة الدراسة.

مراجعة الدراسات السابقة

قام الشريف (2019) بدراسة هدفت إلى قياس فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب في جامعة الملك فيصل، إذ تكونت عينة الدراسة من (132) طالباً، حيث استخدم الباحث أساليب التقويم البديل إلى جانب التقويم التقليدي من خلال الأسئلة الموضوعية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات التقويم البديل والتقويم التقليدي لصالح التقويم البديل لدى عينة الدراسة، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات التقويم البديل لدى طلاب كليتي التربية والآداب لصالح طلاب كلية التربية، وأشارت النتائج لوجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجات التقويم البديل ودرجات التقويم التقليدي.

وأجرى العتيبي والدعجاني (2018) دراسة هدفت إلى التعرّف 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، إذ تكونت عينة الدراسة من (329) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام محور الإعداد والتخطيط كبيرة، أما محور تنفيذ التقويم الأكاديمي الواقعي فقد كانت درجة الاستخدام متوسطة، وكذلك محور المتابعة البعدية، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على محور الإعداد والتخطيط تعزى لمتغير التخصص، ولصالح التخصصات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على محور الإعداد والتخطيط تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

أجرى المحيميد (2017) دراسة هدفت إلى التعرّف على واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، باستخدام عينة مكونة من (36) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن تطبيق أعضاء الهيئة التدريسية كان مرتفعاً لاستراتيجية الورقة والقلم، ومتوسطاً لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتواصل، ومراجعة الذات، في حين كان منخفضاً لاستراتيجية الملاحظة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغيرات: التخصص الأكاديمي، الرتبة العلمية، النوع الاجتماعي.

وفي دراسة أجراها أبيرا وكيدر وبيابين Abera, Kedir, & Beyabeyin (2017) هدفت إلى الكشف عن مدى توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأهم تحدياته في الجامعات الحكومية في أثيوبيا الشرقية من

وجهة نظر الطلبة، باستخدام عينة مكوّنة من (567) طالباً وطالبة من ثلاث جامعات أثيوبية حكومية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توظيف التقويم الواقعي كان منخفضاً في الجامعات الثلاثة، إذ يرى (64%) من الطلبة أن مدرسيهم نفذوا التقويم الواقعي بدرجة نادرة، في حين يرى (47%) من أفراد عينة الدراسة أن مدرسيهم وظفوا الجانب المعرفي فقط من المساق، مقابل الجانبين الوجداني، والنفس حركي، كما وأشارت النتائج إلى أن أكثر استراتيجيات التقويم استخداماً هو اختبارات الورقة والقلم بنسبة مئوية بلغت (86%)، يليه المهمات الفردية بنسبة مئوية (70%)، وكان أقل الاستراتيجيات استخداماً هي استراتيجية ملف انجاز الطالب بنسبة مئوية بلغت (34%)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي بين الجامعات الثلاثة، وأخيراً أظهر الطلبة مجموعة من التحديات التي تواجههم في التقويم الواقعي أهمها: السرقة الأدبية، نقص التغذية الراجعة، عدد الطلبة الكبير في الفصل، وضيق الوقت لأداء المهام.

وهدفت دراسة كل من بالد وجورجنسن وليندبيرغ Bjaelde, Jorgensen & Lindberg (2017) إلى تقييم تجربة التقويم الواقعي في مؤسسات التعليم العالي في الدنمارك، من حيث المزايا التحديات وأثرها في التحصيل الأكاديمي من خلال المقارنة بين التقويم الواقعي التكويني ودرجات الاختبار النهائي بالتقويم التقليدي، وتكونت عينة مكونة من (429) طالباً وطالبة من طلاب كلية العلوم في جامعة آرهوس (Aarhus University) في مساقي الفيزياء الفلكية، وعلم الأحياء التطوّري، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن للتقويم الواقعي مجموعة من المزايا أهمها: تعزيز دافعية الطلبة للتعلّم، خفض قلق الاختبار، تقديم تغذية راجعة فعّالة عن التعلّم، وإمكانية تقييم عدد أكبر من الطلبة من خلال المشاريع الجماعية، كما وأشارت النتائج أن للتقويم الواقعي مجموعة من التحديات أهمها: يتطلب وقت وجهد وتكلفة أكثر في تصميمها وتنفيذها مقارنة بالتقويم التقليدي، يسبب زيادة الجهد على الطلبة، والقضايا المتعلقة بالغش والسرقات الأدبية في أداء المشاريع التعليمية، وفيما يخص التحصيل الدراسي فقد أظهرت النتائج زيادة ملحوظة في تحصيل الطلبة عند استخدام التقويم الواقعي مقارنةً بالتقويم التقليدي، إذ حقق الطلبة زيادة مقدراها (4.4، 5.6) في متوسط درجاتهم باستخدام التقويم الواقعي في مساقي الفيزياء الفلكية، وعلم الأحياء التطوّري على التوالي، مقارنة بالتقويم التقليدي.

وهدفت دراسة كول وروشيرا ميارودومو ونارانجو Coll, Rochera, Mayordomo & Naranjo (2007) إلى تقييم أثر التقويم الواقعي ودعم التعلّم على الابتكار التربوي في مؤسسات التعليم العالي، باستخدام المنهج التجريبي، إذ تكونت عينة الدراسة من (186) طالباً وطالبة من طلاب مرحلة البكالوريوس في جامعة برشلونة، موزعين على ثلاث شعب في مساق علم النفس التربوي، حيث استخدم الباحثون مجموعة من استراتيجيات التقويم الواقعي منها: التعلّم التعاوني، المهام الفردية والجماعية، المنتديات التعليمية، وسجل الأنشطة عبر الانترنت، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات التقويم الواقعي كان لها أثراً إيجابياً في دعم تعلّم الطلبة، من خلال مستوى التحصيل الأكاديمي لهم، حيث أظهرت التجربة تحسناً ملحوظاً في مستوى الأداء النهائي للطلاب، إذ اجتاز ما يقارب (91%) من الطلبة المساق من المحاولة الأولى، وحصل

(76%) منهم على التقدير (A, B)، كما وأظهرت النتائج مستوى رضا مرتفع من قبل أفراد عينة الدراسة عن المشاركة في التجربة، وأوصت الدراسة بتفعيل التقويم الواقعي في الجامعات لمساهمته في تقديم أدلة عملية على إدارة وتقدّم عملية التعلّم.

يتضّح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن معظم نتائجها أشارت إلى أن درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في الجامعات تراوحت بين المتوسطة، والمنخفضة، بالإضافة لذلك فقد أوصت جميعها بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي من قبل أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات، واختلفت الدراسات في وجود فروق في درجة استخدام التقويم الواقعي في الجامعات وفقاً لعدة متغيرات منها: النوع الاجتماعي، الكلية، الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً كما هي في الواقع وتفسيرها؛ بقصد تحديد درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي، ومدى تأثر درجة التوظيف ببعض المتغيرات المستقلة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية، والبالغ عددهم (112) عضواً، في حين تكونت عينة الدراسة من (59) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية، إذ شكّلت العينة ما يقارب (53%) من المجتمع الأصلي، إذ تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على جميع أعضاء هيئة التدريس لمدة شهر، واستجاب منهم (59) عضواً، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول (الخريف) من العام الدراسي 2020-2021م، ويوضّح جدول (1) توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	المتغير	الفئات	العدد
النوع الاجتماعي	ذكور	41	طبيعة الوظيفة	دوام كامل	43
	إناث	18		دوام جزئي	16
الكلية	إنسانية	39	المؤهل العلمي	ماجستير	18
	علمية	20		دكتوراه	41
تلقي التدريب	نعم	19	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29
	لا	40		6-10 سنوات	14
				أكثر من 10 سنوات	16

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف البحث تم بناء استبانة خاصة لاستقصاء درجة توظيف أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم، إذ تكونت الأداة من (25) فقرة تمثّل كل منها فعالية من فعاليات التقويم، موزعة على خمسة مجالات (استراتيجيات)، هي: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وخصص لها (7) فقرات، استراتيجية القلم والورقة وخصص لها (4) فقرات، استراتيجية التقويم بالملاحظة وخصص لها (5) فقرات، استراتيجية التقويم بالتواصل وخصص لها (4) فقرات، استراتيجية مراجعة الذات وخصص لها (5) فقرات، بحيث تتضمن كل فقرة فعالية من فعاليات استراتيجيات التقويم الواقعي المختلفة. وتم تدريج الفقرات على مقياس من نوع ليكرت خماسي التدريج تتروح من دائماً خصص لها القيمة (5)، إلى أبداً خصص لها القيمة (1).

صدق أداة الدراسة

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال طريقتين هما:

الصدق الظاهري: إذ تمّ عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين متخصصين في القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء رأيهم حول وضوح فقراتها، ومدى انتماء كل فقرة من فقراتها للمجال الذي تندرج تحته، ومدى ملاءمتها وصحة صياغتها اللغوية، إذ تراوحت نسب الاتفاق على الفقرات بين (70%–90%)، وتمّ إجراء بعض التعديلات على صياغة الفقرات في ضوء الملحوظات التي أبداها المحكمون، ولم يتم حذف أي من فقرات الاستبانة.

الصدق الداخلي (القدرة التمييزية للفقرات): تم التحقق من الصدق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين الدرجة على الفقرة، والدرجة على البُعد الذي تنتمي إليه من جهة، والدرجة على المقياس الكلي من جهة أخرى، ويوضّح جدول (2) نتائج الصدق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (2) معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة ومجالاتها والدرجة الكلية

الاستراتيجية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الاستراتيجية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
التقويم المعتمد على الأداء	1	0.76**	0.38**	القلم والورقة	1	0.72**	0.42**
	2	0.68**	0.37**		2	069**	0.51**
	3	0.69**	0.46**		3	0.77**	0.38**
	4	0.70**	0.41**		4	0.87**	0.47**
	5	0.57**	0.39**		كامل المجال		0.58**
	6	0.73**	0.56**	التقويم بالتواصل	1	0.79**	0.63**
	7	0.69**	0.61		2	0.57**	0.39**
	كامل المجال		0.66**		3	0.81**	0.60**

الاستراتيجية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الاستراتيجية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
التقويم بالملاحظة	1	0.80**	0.72**		4	0.69**	0.60**
	2	0.72**	0.69**		كامل المجال		0.75**
	3	0.79**	0.61**	مراجعة الذات	1	0.78**	0.76**
	4	0.78**	0.61**		2	0.84**	0.70**
	5	0.91**	0.76**		3	0.85**	0.82**
	كامل المجال		0.84**		4	0.71**	0.65**
					5	0.79**	0.64**
					كامل المجال		0.89**

** معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من جدول (2) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات مع مجالاتها، ومع الدرجة الكلية على الاستبانة كانت مرتفعة وذات دلالة إحصائية، إذ تراوحت بين (0.37–0.89)، مما يدل على أن فقرات المقياس تتمتع بمقدار ممتاز من الصدق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة

تمّ التحقّق من ثبات أداة الدراسة من خلال طريقة الاتساق الداخلي، وباستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، إذ تمّ حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة الخمسة، وللاستبانة بشكلٍ كلي، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.93)، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات الستة بين (0.72–0.89). وهي معاملات ثبات مرتفعة تعزّز من موثوقية نتائج الدراسة، ويبيّن جدول (3) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة والثبات الكلي لها.

جدول (3)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

الاستراتيجية	عدد الفقرات	معامل الثبات
التقويم المعتمد على الأداء	7	0.82
القلم والورقة	4	0.79
التقويم بالملاحظة	5	0.89
التقويم بالتواصل	4	0.72
مراجعة الذات	5	0.88
الكلي	**25**	**0.93**

إجراءات الدراسة

تم تطبيق أداة الدراسة إلكترونياً على عينة الدراسة، إذ تم توزيع رابط الاستبانة على جميع أعضاء الهيئة التدريسية استجاب منهم (59) عضواً، ثمّ تمّ تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة على برنامج (SPSS) لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة، وللحكم على مستوى درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي، تمّ تقسيم المتوسط الحسابي والنسب المئوية إلى خمس فئات هي: (1.00–1.80) منخفض جداً، (1.81–2.60) منخفض، (2.61–3.40) متوسطاً، (3.41–4.20) مرتفعاً، (4.21–5.00) مرتفع جداً.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول ونصه "ما درجة توظيف أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية لاستراتيجيات التقويم الواقعي؟" تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المؤية، والمستوى لكل استراتيجية من استراتيجيات التقويم الواقعي، ويوضّح جدول (4) درجة التوظيف لكل استراتيجية من استراتيجيات التقويم الواقعي.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والمستوى لدرجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي

الاستراتيجية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
التقويم المعتمد على الأداء	3.12	0.65	%62	متوسط
القلم والورقة	3.74	0.62	%75	مرتفع
التقويم بالملاحظة	3.09	0.98	%62	متوسط
التقويم بالتواصل	3.59	0.73	%72	مرتفع
مراجعة الذات	3.07	0.89	%61	متوسط
جميع الاستراتيجيات	**3.29**	**0.58**	**%66**	متوسط

يلاحظ من جدول (4) أن مستوى توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي بشكلٍ عام كان متوسطاً لدى أفراد العينة بمتوسط حسابي (3.29)، ونسبة مئوية (66%)، وفيما يخص الاستراتيجيات جاءت استراتيجية القلم والورقة في المستوى المرتفع بمتوسط حسابي (3.74)، ونسبة مئوية (75%)، وكذلك استراتيجية التواصل بمتوسط حسابي (3.59)، ونسبة مئوية (72%). في حين جاءت بقية الاستراتيجيات في المستوى المتوسط، وكان استراتيجية مراجعة الذات الأقل توظيفاً بين جميع الاستراتيجيات بمتوسط حسابي (3.07) ونسبة مئوية (61%).

وللتعرّف على درجة توظيف كل فعالية من فعاليات استراتيجيات التقويم الواقعي، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المؤية، والمستوى لجميع فعاليات التقويم الواقعي التي تندرج تحت الاستراتيجيات الخمس، ويوضّح جدول (5) درجة التوظيف لكل فعالية من فعاليات التقويم الواقعي وفقاً للاستراتيجيات.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والمستوى لفعاليات التقويم الواقعي

الاستراتيجية	الفعالية/ الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
التقويم المعتمد على الأداء	**(التقديم):** أكلف طلابي بعروض توضيحية (صور، رسومات، شرائح إلكترونية) منظمة ومخطط لها.	3.51	0.91	%70	مرتفع
	(العرض التوضيحي): أكلف طلابي بعروض شفوية أو عملية لتوضيح مفهوم أو فكرة معينة.	3.57	0.68	%71	مرتفع
	(الأداء العملي): أكلف طلابي بمهمات عملية (مجسم، جهاز، برنامج محوسب، نموذج، مشروع ...).	2.81	1.14	%56	متوسط
	(الحديث): أكلف طلابي بالحديث عن موضوع معين لفترة محددة وقصيرة؛ لإظهار قدرتهم على التعبير وربط الأفكار.	3.68	0.86	%74	مرتفع
	(المعرض): أقيم معارضاً يعرض فيها طلابي إنتاجهم الفكري والعملي.	1.98	1.07	%40	منخفض
	(لعب الأدوار): أكلف طلابي بحوارٍ أو نقاشٍ وما يرافقه من حركات وإيماءات؛ لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية.	3.38	1.09	%68	متوسط
	(المناظرة): أقيم لقاءات بين فريقين من طلابي للمناقشة حول قضية ما؛ لإظهار قدرتهم على التواصل والاقناع.	2.87	1.03	%57	متوسط
القلم والورقة	**(الاختبارات القصيرة):** أنفذ اختبارات قصيرة بعد كل مجال أو مهارة للتحقق من امتلاك الطلبة لتلك المهارة.	3.70	0.81	%74	مرتفع
	(أوراق العمل): أصمم أوراق عمل للتحقق من امتلاك الطلبة لمهارة معينة.	3.40	0.92	%68	متوسط
	(الاختبارات الشهرية): أنفذ اختبارات شهرية للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية خلال فترة زمنية محددة.	3.69	1.04	%74	مرتفع
	(اختبارات نهاية الوحدة): أنفذ اختبارات تحصيلية بعد كل وحدة دراسية للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية في تلك الوحدة.	3.79	0.93	%76	مرتفع
التقويم بالملاحظة	**(السجل القصصي):** أقوم بوصف وتسجيل ما يفعله طلابي، والحالة التي تمت عليها الملاحظة حول مهارات معينة.	2.94	1.34	%59	متوسط
	(قائمة الرصد): أرصد سلوكات طلابي أثناء أداء مهارة معينة في قائمة رصد ثنائية الاستجابة (نعم، لا).	3.06	1.19	%61	متوسط
	(الملاحظة المنظمة): أرصد سلوكات طلابي وأفعالهم في سجل خاص وبشكل منظم ومخطط له مسبقاً.	3.28	1.23	%66	متوسط
	(سلالم التقدير): أرصد مهارات طلابي في قائمة تتضمن عدة مستويات كمية أو لفظية تمثّل درجات متفاوتة من المهارات.	3.15	1.23	%63	متوسط

الاستراتيجية	الفعالية/ الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
	(تنفيذ الملاحظة): أرصد سلوكات طلابي، لاستثمارها في اختيار المواقف التعليمية التي تناسب ميولهم وقدراتهم.	3.04	1.10	%61	متوسط
التقويم بالتواصل	**(المقابلة):** أقيم لقاءات محددة مسبقاً للحصول على معلومات تتعلق بأفكار طلابي واتجاهاتهم نحو موضوع معين.	3.13	1.03	%63	متوسط
	(الأسئلة المفتوحة): أطرح أسئلة مباشرة وليدة اللحظة على طلابي؛ لرصد تقدمهم في المادة.	4.38	0.85	%88	مرتفع
	(المؤتمر): أعقد لقاءً مبرمجاً مع طلابي لتقويم تقدمهم في مشروع معين.	3.15	1.08	%63	متوسط
	(العمل الجماعي): أكلف طلابي بمهمات تعليمية على شكل مجموعات، وأحكم على أداء كل مجموعة.	3.70	1.10	%74	مرتفع
مراجعة الذات	**(التقويم الذاتي):** أكلف طلابي بتقويم أدائهم والحكم عليه بناءً على معايير محددة.	3.13	1.13	%63	متوسط
	(تقويم الأقران): أكلف طلابي بتقييم أداء وتعلّم بعضهم بعضا.	3.09	1.21	%62	متوسط
	(يوميات الطالب): أكلف طلابي وأدربهم على كتابة يومياتهم وإنجازاتهم وتقويمها.	2.81	1.14	%56	متوسط
	(التأمل الذاتي): أشجع طلابي على استخلاص العبر من خبراتهم السابقة بهدف فهم خبراتهم اللاحقة والتحكم بها.	3.77	0.94	%75	مرتفع
	(العلاقات الاجتماعية): أكلف طلابي برسم مخططات تمثّل علاقاتهم داخل الفصل؛ لاستقصاء رغبتهم للعمل مع أشخاص آخرين.	2.55	1.16	%51	متوسط

يلاحظ من جدول (5) أن هناك تفاوت في مستوى توظيف فعاليات التقويم الواقعي، وأن أكثر الفعاليات توظيفاً من قبل عينة الدراسة هي: الحديث، والاختبارات بأنواعها، والتقديم، والعرض التوضيحي، والأسئلة المفتوحة، والعمل الجماعي، والتأمل الذاتي، إذ جاءت جميعها بالمستوى المرتفع وبنسب مئوية تراوحت بين (70%-88%)، في حين كانت فعالية المعرض الأقل توظيفاً، حيث جاءت بالمستوى المنخفض بنسبة مئوية بلغت (40%)، وكانت الفعاليات المتبقية في المستوى المتوسط، وتراوحت نسبها المئوية بين (51%-68%).

وبشكلٍ عام يلاحظ من نتيجة السؤال الأول أن أعضاء الهيئة التدريسية ما زالوا يعتمدون بشكلٍ كبير على التقويم القائم على الاختبارات لتقويم أداء طلابهم، وقياس تحصيلهم في المساقات المختلفة، بالرغم من توظيف استراتيجية التواصل بشكل جيد، إذ كانت درجة توظيف استراتيجيتي القلم والورقة والتواصل مرتفعة، في حين كانت بقية الاستراتيجيات في المستوى المتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي والدعجاني (2018)، ودراسة المحيميد (2017)، ودراسة Abera, Kedir, & Beyabeyin (2017)، وقد يعزى ذلك إلى عدم تقدير أهمية استراتيجيات التقويم الواقعي الأخرى من قبل المدرسين في تقويم أداء الطلبة، كذلك قد يلعب مقدار الجهد والوقت اللذان تحتاجهما بقية الاستراتيجيات دوراً في عزوف بعض أعضاء الهيئة التدريسية عن توظيفها، كما أن لنقص المعرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي من قبل بعض أعضاء الهيئة التدريسية قد

يكون أيضاً سبباً في هذه النتيجة، إذ أبدى أعضاء الهيئة التدريسية تقديراً متوسطاً لمعرفتهم باستراتيجيات التقويم الواقعي؛ وبالتالي قد تؤدي جميع الأسباب آنفة الذكر إلى سيطرة الاختبارات بأنواعها كأداة رئيسة لتقويم أداء الطلبة وتحصيلهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة على السؤال الثاني ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي، تلقي التدريب، سنوات الخبرة الأكاديمية، الكلية)؟" تمّ استخدام اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) للكشف عن هذه الفروق وفقاً لجميع المتغيرات باستثناء متغير سنوات الخبرة الأكاديمية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن الفروق وفقاً له، ويوضّح جدول (6) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة.

جدول (6)

نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test)

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	ذكور	41	3.32	0.78	57	0.44
	إناث	18	3.15			
طبيعة الوظيفة	دوام كامل	43	3.34	0.26	57	0.79
	دوام جزئي	16	3.28			
المؤهل العلمي	ماجستير	18	3.24	0.45	57	0.65
	دكتوراه	41	3.32			
تلقي التدريب	نعم	19	3.58	2.18	57	**0.03***
	لا	40	3.18			
الكلية	إنسانية	39	3.24	1.55	57	0.13
	علمية	20	3.50			

*فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يلاحظ من جدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير تلقي التدريب، إذ بلغت قيمة ت (2.18) وبمستوى دلالة (0.03)، وكانت الفروق لصالح أفراد العينة الذين تلقوا التدريب على استراتيجيات التقويم الواقعي، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية

في درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، وطبيعة الوظيفة، والمؤهل العلمي، والكلية.

وفيما يخص متغير سنوات الخبرة الأكاديمية، فيوضّح الجدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي الخاص بالكشف عن الفروق في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وفقاً لسنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس.

جدول (7)

نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.49	2	1.25	4.46	0.01
داخل المجموعات	12.77	56	0.23		
الكلي	15.26	58			

يلاحظ من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة الأكاديمية، إذ بلغت قيمة ف (4.46) وبمستوى دلالة (0.01)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين مستويات الخبرة الأكاديمية، تمّ استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، ويوضّح الجدول (8) نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

جدول (8)

نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية

المستويات	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	6–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
		الفرق بين المتوسطات		
أقل من 5 سنوات	3.08		-0.40*	-0.51*
6–10 سنوات	3.49	0.40*		-0.11
أكثر من 10 سنوات	3.59	0.51*	0.11	

*فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (8) أن درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي تزداد بزيادة سنوات الخبرة الأكاديمية، إذ ارتفع المتوسط الحسابي لدرجة التوظيف بزيادة سنوات الخبرة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي بين أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات، والذين تتراوح خبرتهم بين (6–10) سنوات، لصالح من خبرتهم (6–10) سنوات، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي بين أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم

أقل من خمس سنوات، والذين تتجاوز 10 سنوات، لصالح من تتجاوز خبرتهم 10 سنوات، في حين لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً بين من تتراوح خبرتهم بين (6–10) سنوات، والذين تتجاوز 10 سنوات.

وتتفق النتيجة الخاصة بمتغير النوع الاجتماعي مع دراسة المحيميد (2017) التي أشارت لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وتختلف مع نتائج دراسة العتيبي والدعجاني (2018)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أعضاء هيئة التدريس يتفقون في تقديرهم وتوظيفهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، كونهم يتواجدون في مواقف تعليمية متشابهة، ويحملون خصائص علمية متماثلة، ويخضعون لنفس الظروف من حيث توصيف المقررات، والإجراءات الإدارية لعمليات التقويم وفق أنظمة وسياسات الجامعة، وينطبق ذلك على متغيري طبيعة الوظيفة والمؤهل العلمي.

وفيما يخص متغير تلقي التدريب الذي أشارت نتيجته لوجود فروق دالة إحصائياً في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية الذين تلقوا تدريباً سابقاً في مجال التقويم الواقعي، حيث اكتسب هؤلاء الأفراد مجموعة من المعارف والمهارات تمكنّهم من توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي، وربما تولّدت لديهم قناعة بأهمية هذا النوع من التقويم في تقويم أداء وتحصيل الطلبة، ودرجة ارتباطه بالحياة الواقعية لطلابهم، ومن الجدير بالذكر أن ما يقارب (70%) ممن تلقوا التدريب هم من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ويتميز أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الكلية بخلفياتهم وتخصصاتهم التربوية، وبالتالي يكونوا قد خضعوا للتدريب أثناء عملهم السابق في وزارة التربية والتعليم؛ نظراً لاعتماد الوزارة للتقويم الواقعي كاستراتيجية لا تقل أهمية عن الاختبارات في تقويم أداء وتحصيل طلابها.

وتتفق النتيجة الخاصة بمتغير الكلية (التخصص) مع دراسة المحيميد (2017) التي أشارت لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير التخصص العلمي، وتختلف مع نتائج دراسة العتيبي والدعجاني (2018)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أعضاء هيئة التدريس من التخصصات العلمية المختلفة يتشابهون في درجة معرفتهم بالتقويم الواقعي، ومدى تقديرهم لأهمية هذا النوع من التقويم، وبالتالي ممارسته وتوظيفه، بالرغم من ذلك كان لأعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية مستوى أعلى لتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي، ويعزى ذلك لطبيعة المساقات في كليتي الهندسة والعلوم، والتي تركّز بشكلٍ كبير على الجانب العملي التطبيقي، والذي يتطلب التقويم الواقعي بشكلٍ أكبر من التخصصات النظرية.

وفيما يخص وجود فروق دالة إحصائياً في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الأكاديمية، لصالح سنوات الخدمة الأكثر، فيعزى ذلك إلى مقدار الخبرة التراكمية التي يكتسبها أعضاء الهيئة التدريسية، والتي تمكنّهم من التنوع في استراتيجيات التقويم، وتوّلد لديهم قناعة أكثر بأهميته ودوره الفعّال في تقويم أداء الطلبة، عدا عن مهارة إدارة الوقت التي يكتسبونها من الخبرة، والتي بدورها تساعدهم على التغلّب على مشكلة الوقت الطويل نسبياً الذي يحتاجه التقويم الواقعي مقارنةً بالتقويم التقليدي، علماً بأن هذه النتيجة اختلفت مع نتائج دراسة العتيبي والدعجاني (2018)، والتي أفادت بعدم وجود فروق في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الاستنتاجات

بناءً على نتائج الدراسة تمّ التوصّل إلى مجموعة من الاستنتاجات الآتية:

1. يوظّف أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية استراتيجيات التقويم الواقعي عموماً بدرجة متوسطة.
2. أظهر أعضاء الهيئة التدريسية الذين تلقوا تدريباً سابقاً على استراتيجيات التقويم الواقعي توظيفاً أكبر لها من أولئك الذين لم يتلقوا تدريباً على هذه الاستراتيجيات.
3. لم تتأثر درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي باختلاف النوع الاجتماعي أو المؤهل العلمي أو الكلية أو طبيعة الوظيفة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية.
4. تزداد درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي بزيادة سنوات الخبرة الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرقية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة تم الخروج بمجموعة من التوصيات وهي:

1. عقد دورات تدريبية، وورش عمل تهدف إلى اكساب أعضاء الهيئة التدريسية – لا سيما الجدد منهم– في الجامعات المعرفة والمهارة اللازمة لتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي؛ نظراً لأهميتها في تقويم أداء وتحصيل الطلبة.
2. التركيز بشكلٍ أكثر على التقويم الواقعي في صياغة الأنظمة واللوائح والسياسات الخاصة بعملية التقويم في الجامعات، وكذلك أثناء إعداد الخطط الدراسية، وتوصيف المساقات الدراسية المختلفة، بشكلٍ يضمن توظيفها لتقويم تعلّم الطلبة.
3. توفير المتطلبات اللازمة لتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي من قبل الجامعات.
4. تعزيز التطوير الذاتي لدى أعضاء الهيئة التدريسية؛ لتنمية المهارات اللازمة لتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي لديهم.

المقترحات:

1. إجراء دراسة لمعرفة درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر طلاب الجامعات.
2. إجراء دراسة تجريبية لمقارنة أثر التقويم الواقعي والتقليدي على تحصيل طلاب الجامعات.
3. إجراء دراسة للكشف عن معوقات توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في الجامعات، وطرق علاجها.

المصادر

خاجي، ثاني حسين (2013). اسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم. **مجلة كلية التربية الأساسية–جامعة بابل**، 14، 353–362.

الشريف، خالد حسن (2019). فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلّم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل: دراسة مقارنة مع التقويم البديل. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، 5 (2)، 79–96.

العتيبي، عبدالله والدعجاني، غازي (2018). مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء. **مجلة كلية التربية–جامعة الأزهر**، 37 (180)، 431–467.

علام، صلاح الدين (2004). **التقويم التربوي البديل**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الفريق الوطني للتقويم (2004). **استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري**. عمّان: وزارة التربية والتعليم.

المحيميد، سلطان (2017). واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. **مجلة كلية التربية–جامعة الأزهر**، 174، 148–181.

References

Abera, G., Kedir, M. & Beyabeyin, M. (2017). The Implementations and Challenges of Continuous Assessment in Public Universities of Eastern Ethiopia. *International Journal of Instruction*, 10(4), 109-128.

Abruscado, J. (2000). *Teaching children: A discovery approach*. New York: Allyn and Bacon.

Allam, Saladin (2004). *Educational Alternative Evaluation*. Cairo: Arab Thought House.

Al-Muhaimid, Sultan (2017). The reality of using the English language faculty members at Qassim University for realistic assessment strategies and tools. Journal of the College of Education - Al-Azhar University, 174, 148-181.

Al-Otaibi, Abdullah and Al-Dajani, Ghazi (2018). The availability of standards for realistic academic evaluation strategies from the point of view of faculty members at Shaqra University. *Journal of the College of Education - Al-Azhar University*, 37 (180), 431-467.

Al-Sharif, Khaled Hassan (2019). The effectiveness of some alternative assessment methods in measuring academic achievement in the learning and thinking skills course among a sample of students in the faculties of Education and Arts, King Faisal University: A comparative study with the alternative assessment. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 5(2), 79-96.

Bjaelde, O., Jorgensen, T. & Lindberg A. (2017). Continuous Assessment in higher education in Denmark: Early experiences from two science courses. *Danish University Educational Journal*, 23, 1-19.

Burksaitiene, N., & Teresevicene, M. (2008). Integrating alternative learning and assessment in a course of English for law students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (2),155-166.

Coll, C., Rochera, M., & Mayordomo, R. (2007). Continuous Assessment and support for Learning: An experience in Educational innovation with ICT support in higher education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 783-804.

Gardener, J. (2006). *Assessment and Learning*. London, Sage.

Heywood, J. (2000). *Assessment in Higher Education: Student Learning, Teaching, Programmes and Institutions*. London: Jessica Kingsley.

Khaji, Thani Hussein (2013). The contributions of alternative assessment strategies in improving the quality of education. *Journal of the College of Basic Education - University of Babylon*, 14, 353-362.

McMillan, J. (2004). *Classroom Assessment*. Boston: Pearson Education Inc.

Muller, J. (2016). Authentic Assessment Textbooks: What is Authentic Assessment? Available: http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/ Retrieved: 15-8-2020.

National Team Calendar (2004). *Evaluation strategies and tools: Theoretical framework*. Amman: Ministry of Education.

Protheroe, B., & Hilker, D. (2005). *Reality Check: Assessing for Achievement*, Canada: Rubicon Publishing Inc.

Smith, G. (1996). Alternative assessment and successful school reform: Power, participation and equity: *Teacher Education and School Reform. International Yearbook on teacher Education.* 1996. Conference Proceedings.

Teshome, A. (2001). *The impact of assessment on quality education*. AAU: AAU Press.

The Degree of Faculty Use of Authentic Assessment Strategies at A'Sharqiyah University

Asst. Prof. Sharif Abdelrahman Alsoudi
Al-Sharqiyah University (Oman)
sharif.alsoudi@asu.edu.com

Asst. Prof. Amjad Ezat Joma
Al-Sharqiyah University (Oman)
amjad.joma@asu.edu.com

Asst. Prof. Mueen Salman Al Nsraween
Amman Arab University (Jordan)
mueen@aau.edu.jo

Received: 5/10/2021 **Accepted: 17/10/2021** **Published: 15/12/2022**

Abstract

The study aimed to identify the degree of faculty use of authentic assessment strategies at A'Sharqiyah University (Oman). The study sample consisted of (59) faculty at A'Sharqiyah University, the results indicated that the degree of use of authentic evaluation strategies was at the average level in general, with an average of (3.26) percentage (66%). The results also showed the statistically significant differences in the degree of use of authentic assessment strategies attributable to the variable of receiving training in favor of faculty's who received prior training on authentic assessment strategies. As well as significant differences attributed to years of academic experience variable in favor of longer academic experience, while the results did not show statistically significant differences attributed to the variables: gender, job type, qualification, and college. The study recommended the implementation of workshops and training courses in the field of authentic assessment for faculty's in university, and more emphasis on realistic evaluation when formulating systems, regulations, and policies for evaluating students in universities.

Keywords: Authentic assessment, Authentic assessment strategies, A'Sharqiyah University.