دراسة تحليلية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم الواقعي

إعداد
د/ هبة السيد توفيق
مدرس بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة أسوان

دراسة تحليلية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم الواقعي

د/هبه السيد توفيق[١]

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم الواقعي، وذلك من خلال التعرف على ثقافة التقويم الواقعي لديهم، واتجاهاتهم نحوه، واستراتيجياته شائعة الاستخدام، ومعيقاته. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي الوصفي التحليلي، وبلغت العينة في مجملها (٥٠٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان (٢٠٠ عينة استطلاعية، ٣٠٠ عينة أساسية). ولجمع البيانات تم تصميم مقياس التقويم الواقعي: والذي تضمن أربعة أبعاد، وهي: الاتجاهات نحو التقويم الواقعي (٢١) فقرة، استراتيجيات التقويم الواقعي (٢٠) فقرة، معيقات التقويم الواقعي(١٦) فقرة، ثقافة التقويم الواقعي (١٣) فقرات. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: أن مستوى ثقافة التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان جاء بنسبة متوسطة، كما وجدت اتجاهات إيجابية نحو التقويم الواقعي لديهم، كما بينت أن استراتيجية التقويم بالورقة والقلم كانت أكثر استراتيجيات التقويم الواقعي استخدامًا لديهم، بينما كشفت أن أكثر المعيقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان هي: كثرة أعداد الطلاب في قاعة الدرس، وصعوبة إدارة قاعة الصف عند استخدام التقويم الواقعي ووجود صعوبة في متابعة جميع الطلاب أثناء تنفيذهم للأنشطة المطلوبة منهم في التقويم الواقعي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام التقويم الواقعي بين متوسطات تقديرات القائمين على تدريس المواد النظرية والقائمين على تدريس المواد العملية بجامعة أسوان عند مستوى (٠.٠١).

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، أعضاء هيئة التدريس، جامعة أسوان.

١ مدرس علم النفس التربوي، كلية التربية – جامعة أسوان.

Analytical study of Aswan University faculty members' use of Authentic Assessment

Dr. Heba Elsayed Tawfiq[٢]

Abstract

The study aimed to reveal the reality of the use of Authentic Assessment by faculty members at Aswan University, by identifying their culture of Authentic Assessment, their attitudes towards it, its commonly used strategies, and its obstacles. The study relied on the quantitative descriptive analytical method, and the sample in its entirety amounted to (500) members of the teaching staff at Aswan University (200 survey samples, 300 basic samples). To collect data, the realistic evaluation scale was designed, which included four dimensions: attitudes towards Authentic Assessment (21) items, Authentic Assessment strategies (20) items, and obstacles to Authentic Assessment (16) items, the culture of Authentic Assessment (13) items. The study resulted in the following results: The level of Authentic Assessment culture among faculty members at Aswan University came to a medium rate, and positive trends were found towards their Authentic Assessment. The facing faculty members at Aswan University are: the large number of students in the classroom, the difficulty of managing the classroom when using the Authentic Assessment, and the presence of difficulty in following all students during their implementation of the activities required of them in the Authentic Assessment, And there were statistically significant differences in the level of Authentic Assessment use between the average estimates of those in charge of teaching theoretical subjects and those in charge of teaching practical subjects at Aswan University at the level (0.01).

Authentic Assessment, faculty members, Aswan University.:key words

[٢] Educational Psychology Lecturer, Faculty of Education - Aswan University

دراسة تحليلية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم الواقعي

د/هبه السيد توفيق٣

مقدمة الدراسة

تشهد التوجهات الحديثة في العملية التعليمية اهتمامًا ملحوظًا بقياس نواتج التعلم من خلال الأخذ بأساليب التقويم المناسبة الأكثر كفاءة في قياس المستويات الحقيقية لتلك النواتج ومهارات السلوك المطلوبة لدى المتعلمين ويأتي نظام التقويم الواقعي Authentic Assessment الحقيقي في مقدمة هذه الاهتمامات والذي يتم من خلاله رصد ما تم تحقيقه من مستويات الأهداف التعليمية في صورة نواتج التعلم.

وقد أوضح محمد العبسي (٢٠١٠) أن التقويم الواقعي يعد توجهًا جديدًا في الفكر التربوي، وتحولًا جوهريًا من الممارسات التقليدية شائعة الاستخدام في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة في المرحلة الجامعية وقد أطلق عليه عدة مصطلحات مترادفة ومنها التقويم: الحقيقي، البديل، الأصيل، والكيفي.

كما أوضح محمد المقابلة (٢٠١١) أنه يحتل دورًا بارزًا في ميادين التربية وطرق التدريس لما له من أهمية كبيرة في تقويم جميع جوانب شخصية المتعلم ومساهمة في تطويرها؛ كما أنه متعدد الأبعاد في مجال القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وانما يشمل أيضًا أساليب أخرى متنوعة كملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته وإجراء مقابلات، ومراجعة إنجازاته السابقة، والتواصل، ومراجعة الذات.

وقد أجمعت الكتابات في أدبيات التقويم التربوي على ضرورة تبني استراتيجيات التقويم الواقعي بدلًا من ممارسات التقويم التقليدية الشائعة في نظامنا بالتعليم الجامعي لمواكبة النقلة النوعية الحديثة في فلسفة التعليم، وتعميق سبر أغوار سيكولوجية التعلم في منظوره الجديد.

مشكلة الدراسة

في ضوء التقدم المتسارع في مجالات المعرفة المختلفة، وظهور الكثير من التطورات والتحديات في شتى مناحي الحياة، أصبح لزامًا على مؤسسات التعليم بمختلف المراحل التعليمية، وخاصة في التعليم الجامعي الذي يكتسب أهمية خاصة نظرًا لأدواره المتعددة؛ السعى إلى تجويد نوعية التعليم والعمل على تهيئة بيئة تربوية مناسبة، وذلك لإعداد شخصية الطالب بأبعادها المختلفة والارتقاء به بحيث يكون قادرًا على إثبات جدارته،

٣ مدرس علم النفس التربوي، كلية التربية – جامعة أسوان.

منتجًا للمعرفة، قادرًا على التعامل بفاعلية مع تلك المستجدات، وقادرًا على التعلم مدى الحياة.

وقد أشارت دراسة عمر الثبيتي (٢٠١٨) إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون (٦٠%) وفقا للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسة في تدني جودة التعليم الجامعي.

ويمثل التقويم التربوي قاعدة أساسية لأي خطوة تطويرية أو تحسينية لواقع العملية التعليمية، وقد أوضحت دراسة محمد حسين (٢٠٠٥) أن التقويم بصورته الحالية في المواد الدراسية المختلفة لايزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية؛ نظراً لاستناده إلى مفهوم ضيق للتحصيل.

كما أشارت دراسة محمد الطراونة (٢٠١١) إلى مجموعة من الانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي لتعلم الطلاب في مناهج التعليم الجامعي الحالية، ومن أبرزها: أنه يقدم صورة ضيقة وسريعة عن تعلم الطلاب، فهو لا يبين ما يستطيع أن يقوم به الطلاب في الحياة العملية، ويقدم المعلومات عن تقدم الطلاب في شكل درجات، ويقتصر على مقارنه الطالب بغيره من الطلاب، كما يفتقر هذا التقويم إلى الدقة والموضوعية، ويركز بشكل عام على قياس قدرة الطلاب على التذكر واسترجاع المعلومات، ونادرًا ما يهتم بقياس الجوانب المهارية والوجدانية، والمستويات العليا للتعلم كالتفكير والتحليل والتقويم وحل المشكلات، الأمر الذي يعرقل تطوير العملية التعليمية وتحسين جودتها.

وهذا ما لاحظته الباحثة بشكل لا تخطئه العين من مدى شيوع واستخدام أساليب التقويم التقليدية السائدة في نظامنا بالتعليم الجامعي، والسؤال الذي يفرض نفسه وما يستوجب البحث والتقصي عن إجابته ما مدى واقع الأخذ بأساليب وطرق التقويم البديل؟ الذي هو حقيقي وواقعي في معناه ومبناه في ما يتم من ممارسات أعضاء هيئة التدريس في العملية الاختبارية القائمة.

كما كشفت دراسات عديدة حول التقويم الواقعي ودرجة استخدامه لدى المعلمين أو اتجاهات المعلمين نحو هذا التقويم، كدراسة ممدوح الشرعة (٢٠١١) التي أظهرت أنَّ درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلّمي التربية الإسلامية كان في المدى الكبير، ودراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢) التي اشارت أن درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، ودراسة آمال الزعبي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أنَّ درجة استخدام التقويم الواقعي ما

زالت أدنى من المأمول، وكذلك دراسة أيمن بني أحمد (٢٠١٤) والتي أظهرت أنَّ اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي كانت متوسطة.

لذلك برزت هذه الدراسة استكمالًا لرؤية الباحثين في أهمية تفعيل التقويم الواقعي في التدريس، وتطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان. لذلك فقد أثارت مشكلة الدراسة الأسئلة التالية:

١. ما مستوى ثقافة التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان؟
٢. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان نحو التقويم الواقعي؟
٣. ما استراتيجيات التقويم الواقعي المستخدمة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان؟
٤. ما معيقات استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم الواقعي؟
٥. هل توجد فروق جوهرية في استخدام التقويم الواقعي بين مجموعة القائمين على تدريس المواد النظرية ومجموعة القائمين على تدريس المواد العملية بجامعة أسوان؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

١. مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم الواقعي للطلاب.
٢. مستوى ثقافة التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان.
٣. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان نحو استخدام التقويم الواقعي للطلاب.
٤. واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان لاستراتيجيات التقويم الواقعي خلال ممارستهم التقويمية.
٥. معيقات استخدام التقويم الواقعي، وأسباب عدم استخدامه من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان.
٦. طبيعة الاختلافات في استخدام التقويم الواقعي بين مجموعة القائمين على تدريس المواد النظرية ومجموعة القائمين على تدريس المواد العملية بجامعة أسوان.

أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة في الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية

١. نشر ثقافة التقويم الواقعي بين القائمين على العملية التدريسية بالتعليم الجامعي.
٢. تأمل الباحثة أن تمثل هذه الدراسة إضافة نوعية للمكتبة التربوية يستفيد منها المهتمون وعموم الباحثين في هذا المجال.

٣. تسهم الدراسة في تقديم معلومات لأعضاء هيئة التدريس عن مزايا هذا النوع من التقويم في تحقيق نواتج التعلم المطلوبة.
٤. تفيد إدارة الجامعة في رسم سياسات واتخاذ قرارات تجاه تطوير الأداء التقويمي لتأهيل أعضاء هيئة التدريس ضمن الخطة الاستراتيجية للجامعة.
٥. إلقاء الضوء من خلال نتائج الدراسة الحالية على أوجه القصور في الممارسات التقويمية شائعة الاستخدام نتيجة غياب استراتيجيات التقويم الواقعي الحقيقي للطلاب، والمعيقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند التطبيق للعمل على تلافيها.
ثانيًا: الأهمية التطبيقية
١. تفيد أعضاء هيئة التدريس في تزويدهم بمعلومات حول فعالية استخدام مثل هذا النوع من التقويم.
٢. تفيد في تحفيز أعضاء هيئة التدريس وإعادة النظر في المقررات الدراسية بما ينسجم مع فلسفة التقويم الواقعي.
٣. تلبي هذه الدراسة حاجة المسئولين عن التعليم الجامعي للكشف عن أساليب التقويم واستراتيجياته المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس.
٤. لفت انتباه المسئولين في العمادة إلى المعيقات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لمثل هذا النوع من التقويم ومحاولة مواجهتها.
٥. ستقدم نتائج هذه الدراسة تغذية راجعة للمسئولين بالتعليم الجامعي عن أهم التحديات التي تواجه اعضاء هيئة التدريس في توظيف مثل هذا النوع من التقويم.
٦. تزويد المسئولين عن التعليم الجامعي بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وتحديد أقلها استخدامًا ليتم التركيز عليها في برامج تدريبهم.
٧. لفت نظر القائمين على العملية التعليمية بالتعليم الجامعي عن مدى أهمية الأخذ بهذا النظام في التقويم لما له من فوائد منظومية في العملية التعليمية مبني على التغذية الراجعة لكل عناصرها ومكوناتها من حيث: المحتوى وطرق الأداء التدريسي.
٨. أهمية هذا النوع من التقويم تتعدى فوائده إلى مختلف مفردات العملية التعليمية ولا تقف عند حد العملية الاختبارية فقط.
٩. قد تفتح نتائج هذه الدراسة الباب أمام الباحثين التربويين لإجراء دراسات أخرى مماثلة تسهم في تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس.
حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة التي اشتملت عليها من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان، كما تتحدد بالمتغيرات الامبريقية التي تضمنتها وهي: التقويم الواقعي، وبالأدوات المستخدمة فيه، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بياناتها الكمية ونتائجها.

مصطلحات الدراسة

التقويم الواقعي Authentic Assessment

من بين التعريفات المتعددة يعرّفه Mueller (2019) بأنه التقويم الذي يُنجز به الطلاب مهمات مشابهة للواقع الحياتي الذي يعيشونه، والتي تُظهر توظيف ذا معنى للمعرفة والمهارات التي تعلموها.

ويمكن تعريفه إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه ذلك التقويم الذي يأتي جنبًا إلى جنب مع عملية التدريس من أجل تحقيق نتاجات تعلم مختلفة، ويقيس أداء الطلاب في مواقف حقيقية واقعية أصيلة، ويمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين المعارف المكتسبة لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو حل مشكلات حقيقية، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس التقويم الواقعي المعد لذلك.

خلفية نظرية ودراسات سابقة التقويم الواقعي

تتطلب التطورات المعاصرة في النظم التربوية إعداد طلبة يمتلكون مهارات متنوعة تجعلهم قادرين على التأثير الفعال في نوعية الحياة، مما يفرض على أعضاء هيئة التدريس أن تتحول ممارساتهم من التقويم التقليدي المعتمد على الاختبارات التحصيلية وما يترتب عليه من حفظ المعلومات واسترجاعها، إلى التقويم الواقعي الذي يُحقق حيوية المتعلم القائم على الاستكشاف والبحث والتحليل وحل المشكلات، ويهتم بنتاجات تعلم منطلقة من عمليات التفكير العليا.

وانطلاقًا من ذلك فقد أوضح أحمد الثوابية وخالد السعودي (٢٠١٦) أن النظرة إلى التقويم قد تغيرت إلى التقويم الواقعي الذي يعتمد على استراتيجيات تقويم تركز في جوهرها على تحسين عملية التعلم والتعليم، وتزيد من دور الطالب وفعاليته في عملية تعلمه وتقويمه، حيث تم التركيز على تحقيق نتاجات تعلم لا تعتمد فقط على الدرجة النهائية التي يضعها المعلم للطالب، وإنما أصبح للطالب دور في تقويم نفسه من خلال عملية التقويم الذاتي، للكشف عن مدى إتقانه لنتاجات التعلم؛ وذلك من خلال وضع محكات للتقويم يضعها المعلم بالمشاركة مع طلابه.

وأشار صلاح الدين علام (٢٠٠٩) إلى تعدد المفاهيم التي تشير إلى التقويم الواقعي نظرًا لحداثته، حيث نلاحظ الكثير من المصطلحات المرادفة مثل التقويم البديل، التقويم

البنائي، والتقويم المعتمد على الأداء، وعلى الرغم من تعدد هذه المفاهيم والمصطلحات إلا أنها تتضمن منظورًا جديدًا لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته، وأساليبه، وأدواته، يتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد بشكل أساسي على اختبارات الورقة والقلم.

وقد عرفه محمد العبسي (٢٠١٠، ٣٨) بأنه "عبارة عن سلسلة متصلة من الأساليب والصيغ التي تتراوح بين استجابات مفتوحة يسجلها الطالب، وتوضيحات شاملة، وتجميع للأعمال المتكاملة للمتعلم".

كما تعرفه فريال أبو عواد وعودة أبو سنينة (٢٠١١، ٢٣٩) بأنه اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية تحاكي الواقع ورصد استجاباته فيها.

أما غادة عيد (٢٠١٢، ٤٤) تعرفه بأنه "الأسلوب الذي يمنح من خلاله الطلاب أنشطة ومواقف تعليمية تتشابه إلى حد بعيد مع المواقف الحقيقية. وبذلك فإن ما يتم تقويمه هو تطبيقات حقيقية ترتبط بحياة المتعلمين وواقعهم.

ويعرف التقويم الواقعي من جانب حصة الاصقة وعدنان الودلات (٢٠١٦، ٣٨) بأنه دمج الطلاب في أنشطة ذات معنى ومغزى وهذه الأنشطة تكون أنشطة تعلم تتطلب مهارات تفكير عالية المستوى لمدى عريض من المعارف وأن توضح المدى الذي يُقوم الطالب وعمله على نحو جيد.

كما عرفه يحي يوسف (٢٠١٨، ٢٩٨) بأنه التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية، فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلم وليست اختبارات، يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها.

ومن خلال الطرح السابق نجد إتفاقها جميعها على الهدف الأساسي للتقويم الواقعي ألا وهو تقديم صورة متكاملة عن تحصيل وأداء الطالب وذلك من خلال مواقف حقيقية ذات معنى وقيمه له، وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم، مستخدمًا مهارات التفكير العليا.

وأوضح كل من: وليد البطش (٢٠٠٥)؛ خالد أبو شعيرة وآخرون (٢٠١٠)؛ ومحمد الحربي (٢٠١٤)؛ خصائص التقويم الواقعي بأنه شمولي: أي عدم الاقتصار على قياس جانب واحد فقط من عمليتي التعلم والتعليم كقياس المعرفة، بل تعداه لقياس جوانب أخرى

كالاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع، والمهارات المستمدة من نواتج تعليمية محددة، كما يركز على المهام التي تستثير عمليات التفكير العليا بأنشطة تتناسب مع مستوى نموهم، استمراري: التقويم عملية تسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس ويقدم التغذية الراجعة بما يتيح فرص متعددة للطالب للتحسين من أدائه في المستقبل، وتوجيه مسيرته التعليمية، ويوفر التنوع والمرونة في الأساليب والأدوات، بما يخدم المعلم والمتعلم ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط تعلمهم وخلفياتهم، اقتصادي: أي يتم تقويم الطلاب بأقل كلفة مادية وبأقل جهد ووقت ممكنين، محكي المرجع يستند على محكات ومؤشرات؛ لتقدير الأداء بما يحقق الصدق في نتاجات التعلم ويقضي على المقارنات ويشجع التعلم التعاوني، تعاوني: يفرض التقويم الجيد على كل من الطالب وولي الأمر والمشرف التربوي ومدير المدرسة أن يقوم كل منهم بدوره، وخاصة مشاركة الطالب في تقييم ذاته، ليدرك ما يحققه من تقدم أثناء تعلمه، ويتيح المساواة والعدالة بإتاحة الفرص المتكافئة لمشاركة جميع الطلبة في المهام.

بناءً على هذه الخصاص، نجد أن التقويم الواقعي أحدث نقلة نوعية وجوهرية حيث انتقل من التقويم السهل السطحي إلى العميق ذو المعنى، ومن التقويم الختامي من قبل المعلم فقط إلى التقويم المستمر من قبل المعلم والطالب ذاته والأقران، ومن تقويم نمطي إلى صيغ متنوعة للتقويم، ومن محدودية المعلومة إلى التفكير والإبتكار.

كما يتسم التقويم الواقعي بالعديد من المزايا ونقاط القوة منها:

- للتقويم الواقعي اهتمامات ليس فقط بالمجال المعرفي، بل يتخطى ذلك للاهتمام بكل من: المجال الانفعالي، وتحسين المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل لدى الطلاب.
- يركز على المحتوى الأكثر عمقاً، ويقود الطلاب إلى تحديات وأسئلة سابرة.
- تتصف طرق التقويم الواقعي بالمرونة (Dana, & Tippins, 1993)
- يتمكن المعلمون من ملاحظة أداء طلبتهم الفعلي والحقيقي (Simon, & Gregg, 1993) حيث يستطيع المعلمون من اشتقاق المعلومات عن أداء طلبتهم مباشرة نتيجة التفاعل والملاحظة للطلبة.
- أكثر قوة بالمقارنة مع التقويم التقليدي في رؤية نمو الطلاب عبر الزمن، بالإضافة إلى أن الطلاب أنفسهم قادرون على ملاحظة وتوثيق نموهم بأنفسهم وأكثر قدرة على معرفة كفايتهم (Johnsen, 1996).
- بشكل عام تعمل الاختبارات التقليدية على زيادة مستوى القلق غير المرغوب عند الطلاب، ولا تعمل على تطوير معايير لدى الطلاب، ولا ينهمك الطلاب بتقويم ذاتي؛

بالإضافة إلى تعاملها مع نظام الدرجات التي لا تعكس حقيقة معرفة الطالب الفعلية حول الموضوع.(Bullens, 2002)

- يعمل على تحويل التقويم التقليدي المرتكز حول المعلم إلى تقويم يرتكز حول الطالب، ومن هنا يكون لكل من المعلم والطالب دور نشط، ويتمثل دور المعلم بالميسر والمسهل، في حين ينهمك الطلاب وأولياء الامور بهذه العملية (Donavan, Larson, & Stechschulte, 2002)

- يحسن من إدراك الطلاب ومسؤليتهم نحو المعرفة القبلية.

- إن التنوع في استخدام أساليب التقويم البديل يشكل صورة تامة قوية عن تعلم الطلاب (watt, 2005).

-تتصف طرق التقويم الواقعي بالشمولية أو توصف بالطرق التامة لوصف إنجاز الطلاب وتحصيلهم، إذ أنها ليست لرصد نمو الطالب وتطوره فقط، بل إنها عملية تعمل بفعالية بين أنماط التعلم المختلفة والخلفيات الثقافية المختلفة في الصف الواحد؛ إذ بينت الدراسات أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين أداء الأقليات وغير الأقليات (أو ما يسمى بفجوة الأداء للأقل) أثناء ممارسة التقويم الواقعي.(Allison & Rehm, 2007)

وفي ضوء هذا الطرح لخصائص ومزايا التقويم الواقعي يتضح أن التقويم الواقعي يتصف بالشمولية في وصفه تحصيل وإنجاز الطلاب، وهو قادر على قياس الأعمال المركبة والمبدعة لديهم، كما أنه قادر على رؤية وملاحظة تفاصيل كثيرة وعميقة في أدائهم، كما يتضح مدى ملازمة التقويم الواقعي لعملية التعلم خطوة بخطوة متضمنًا الأهداف المراد تحقيقها، والمحتوى العلمي وطريقة الأداء التدريسي اللازمة لإنجاز تلك الأهداف ومن ثم قياسها وتطويرها، الأمر الذي يتحقق معه التقويم من أجل التعلم، والتعلم مدى الحياة.

معوقات التقويم الواقعي :

لابد من إيضاح أن التقويم الواقعي مازال يواجه معوقات تحول دون تطبيقه من خلال ما أجمعت عليه بعض الدراسات، ومن أهم تلك المعوقات ما يلي (خالد أبو شعيرة، وآخرون، ٢٠١٠؛ أحمد الثوابية، وخالد السعودي ٢٠١٦):

١. زيادة الأعباء على المعلمين.
٢. القصور في الإشراف التربوي على تفعيل هذا النوع من التقويم.
٣. زخم المقرر الدراسي وخلوه من تطبيقات داعمة للتقويم الواقعي.
٤. قلة البرامج التدريبية للمعلمين والإمكانات المادية لتطبيق التقويم الواقعي.

٥. ضعف مهارات المعلم في التخطيط والتنفيذ لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

وأكدت الاتجاهات الحديثة على أن عملية التقويم قضية جوهرية ومرتكز مهم للإصلاح التربوي؛ لذا أوصى التربويون والباحثون بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي للوصول إلى تعلم نوعي يُهيأ الطلاب للتعلم مدى الحياة، فقد تطرق العديد من الدراسات للتقويم الواقعي لواقع تطبيقه، وأثره على التحصيل الدراسي للطلاب وإكسابهم المهارات الحياتية، والصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم الواقعي في العملية التعليمية-التعلمية، كما تعددت الدراسات التي تناولت موضوع التقويم الواقعي بمسمياته المختلفة، ويتضح ذلك من خلال استعراض الدراسات التالية:

فقد استقصت دراسة Wikstrom, (2007) أساليب التقويم المستخدمة في المدارس العامة، واتجاهات المعلمين نحو استخدامها، وبينت نتائجها أن (١٤) معلمًا يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل، في حين أن الباقي اعتمد على الأشكال التقليدية في التقويم كالاختبارات التحصيلية.

وسعت دراسة Calisken, & Kasikci, (2010) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم التقليدي والتقويم البديل وأدواته، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يطبقون أساليب التقويم التقليدية، ولا سيما اختبار الاختيار المتعدد، والاختبارات المفتوحة، والإجابة القصيرة، واختبارات إكمال الفراغ، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين عموما يفضلون مهام المشروع والأداء على طرق التقويم البديلة وأدوات التقويم.

وأجرت فريال أبو عواد وعودة أبو سنينة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى استقصاء معتقدات معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الأساسية في وكالة الغوث حول التقويم البديل، وعلاقته ببعض المتغّيرات، وبينت نتائجها أن المعلمون يحملون معتقدات إيجابية نحو التقويم البديل، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين نحو التقويم البديل تُعزى للجنس، في حين وُجدت فروق تُعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي وتخصصه وعدد سنوات الخبرة.

وأجريت دراسة Metin & Ozmen (2011) بهدف معرفة آراء المعلمين بالتقويم المعتمد على الأداء، وعلاقة ذلك بالنوع الاجتماعي والمادة الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمون حول استخدام التقويم المعتمد على الأداء تتمثل بزيادة العلاقة بين الطلاب ومعلميهم، وزيادة فهم الطلاب لمعلميهم، وتطوير مهارات التفكير الابداعي.

كما سعت دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢) إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. في حين كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

وفي دراسة أجرتها Surrtamm (2012) تناولت اعتقادات واهتمامات خمسة معلمين موزعين على أربع مدارس مختلفة على مدار عام كامل، وأشارت نتائجها إلى أن المعلمين المشاركين يؤمنون كثيرًا باستخدام أساليب التقويم الواقعي، لأنهم يعتقدون أنها تعمل على تطوير التفكير ومهارة حل المشكلات، وتزيد من فهم المفاهيم الرياضية.

وقامت آمال الزعبي (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (١٠٠%)، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريبا (٠%) لأداة يوميات الطالب؛ كما أن درجة المعرفة بالأدوات ساهمت بهذا التدني للاستخدام. كذلك لم تظهر النتائج أثراً لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل.

وهدفت الدراسة التي قام بها أحمد مستريحي (٢٠١٤) إلى الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة الموجودة في اللغة العربية المطوّرة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وأثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية في اتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجيات، أظهرت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية كبيرة، وعدم وجود فروق إحصائية تُعزى لمتغيّري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، ووجود فروق تُعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث.

وقام أيمن بني أحمد (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي وبيان حجم المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدامهم للتقويم الواقعي وفقًا لبعض المتغيرات، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي

كانت إيجابية ولكن بدرجة متوسطة، ووجود دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس ولصالح الذكور، ولأثر الدورات التدريبية ولصالح من اشتركوا بدورات تدريبية.

وأجرى فهد العليان (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل، توصلت إلى أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل إيجابية بدرجة عالية.

وسعى خالد عودة (٢٠١٥) من خلال دراسته إلى استقصاء أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو مادة العلوم بين المجوعتين التجريبية والضابطة.

وقام أشرف مصطفى (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل جاءت كبيرة، وان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلةالأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس فأعلى).

وقد أجرى عبد القادر باجبير، وعبد القادر العتوم (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد درجة استخدام معلّمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي أودواته ومعيقات تنفيذه في مدارس محافظة شرورة، وأثر كل من الجنس والخبرة والتدريب على درجة الاستخدام، أشارت الدراسة إلى أن درجة استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة، كما لا توجد فروق دالّة إحصائ يا تُعزى لمتغيّر الجنس، ووجود فروق لمتغير التدريب لصالح من تلقّوا التدريب.

وأجرت كوثر حراحشة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في قصبة

المفرق كانت بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل تُعزى لأثر النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

وقام خالد معشي وإبراهيم المقحم (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى تقييم واقع استخدام معلمي العلوم للتقويم البديل في المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمين للتقويم البديل كان بنسبة ضعيفة، وجاء التقويم المعتمد على الأداء في الترتيب الأول في حين أن تقويم الأقران جاء في الترتيب الخامس. وأهم الصعوبات هي: زيادة أعداد التلاميذ في الفصل، وقلة توفر وسائل تعليمية.

وقام شوان سعيد ومسلم الطيطي (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الاردن واقليم كوردستان العراق للتقويم البديل واتجاهاتهم نحوه والمعوقات التي تواجهه استخدامه، وبينت النتائج أن المعلمين في عينة الدراسة في الأردن وإقليم كوردستان يستخدمون التقويم البديل بدرجة كبيرة مع وجود فرق بسيط لصالح معلمي الأردن، كما بينت النتائج وجود اتجاهات قوية لدى المعلمين والمعلمات في الأردن وكوردستان العراق نحو استخدام التقويم البدبل، واشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس (ذكر، أنثى).

أما دراسة حسن الجليدي (٢٠١٨) هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير أساليب تقويم تحصيل طلاب قسم اللغة العربية جامعة الجوف في ضوء التوجهات الحديثة للتقويم التربوي، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسب استجابة عينة الدراسة على عبارات المحاور الثمانية منخفضة عدا المحور السابع، وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العينة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

بينما هدفت دراسة عمر الثبيتي (٢٠١٨) إلى معرفة أساليب التقويم المستخدمة من قبل عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم الجامعي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يركزون على أساليب تقليدية في تقويم الطلاب وأن استخدام أساليب التقويم الحديثة بنسبة قليلة، وأن مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم كان بدرجة متوسطة، كما أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى التنوع ونواتج التعلم الجامعي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى لكل من متغير الجنس والخبرة المهنية ولغة التدريس، في حين وجدت فروق في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى للتخصص

وتتجه الفروق لصالح التخصص العلمي، كما توجد فروق في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى للخبرة وتتجه الفروق لصالح راتبة الاستاذ.

وهدفت دراسة فريال الحاج (٢٠١٨) الكشف عن اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقع، وتوصلت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي كانت متوسطة.

بينما هدفت دراسة محمد الحروب (٢٠١٨) إلى معرفة واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، بينت نتائج الدراسة أن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا كبيرة كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص وسنوات الخبرة.

واجرى Rahman (2018) دراسة سعت إلى فهم مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تقييم الفصول الدراسية المختلفة لفهم ودعم كل من عمليات التدريس والتعلم وكيف يرتبط تصورهم بممارسة تقويم الفصول الدراسية الخاصة بهم. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين ينظرون إلى تقويم الفصول الدراسية على أنه تقويم ختامي. وأن ما قاله المعلمون عن ممارسات تقويم الفصول الدراسية لم ينعكس أثناء تدريسهم. لذلك، لا علاقة لتصورات المعلمين حول تقويم الفصول الدراسية بممارسات تقويم الفصول الدراسية الخاصة بهم.

وقام كل من Saeed, Tahir, & Latif (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول استخدام أساليب التقويم الصفي في المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة لاهور. وكشفت نتائج الدراسة أن معظم معلمي المدارس العامة والخاصة يستخدمون التقويم التجميعي. وهم يعتقدون أن التقويم التكويني والتجميعي يمكن أن يلعبا دورًا محوريًا أكثر في تعزيز تعلم الطلاب في الفصول الدراسية. كما يمكن للمدرسين استخدام تقنيات تقويم بديلة أخرى مثل تقويم الأقران وتقويم ملف الانجاز. وتنفيذ تقنيات التقويم هذه ستؤدي إلى تطوير أكثر فعالية وشمولية لطلاب الصفين الابتدائي والثانوي في المدارس العامة والخاصة على حد سواء.

هدفت دراسة أكرم وادي (٢٠١٩) إلى معرفة درجة استخدام معلمي الجغرافيا لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تطبيقها من وجهة نظرهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته كانت متوسطة، وأن أكثر ما يعيق استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين يتمثل في

صعوبة تطبيق بعض استراتيجيات التقويم الواقعي في مدارسنا، وندرة وجود أدلة للمعلم تساعده على تخطيط وتنفيذ التقويم الواقعي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة عند مستوى (٠.٠٥).

بينما هدفت دراسة عاطف بحراوي (٢٠١٩) إلى تعرف واقع استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة - جامعة الملك فيصل، وقد أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات التقويم البديل لدى طلبة تخصص التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني قد صنفت ضمن مستوى استخدام متوسط، وقد جاءت الاستراتيجيات التابعة لها وفقا للترتيب الاتي: استراتيجية الملاحظة في المرتبة الأولى، تلتها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء؛ ضمن مستوى استخدام عال، تلتها استراتيجية مراجعة الذات، تلتها استراتيجية القلم والورقة، ؛ وأخيرا استراتيجية التواصل في المرتبة الخامسة؛ ضمن مستوى استخدام متوسط لكل منها.

وسعت دراسة نذير الرباع (٢٠١٩) إلى استقصاء أثر التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة العلوم في مدارس محافظة إربد، وهدفت أيضا إلى تحديد اتجاهات طلاب الصف الثامن نحو مادة العلوم. اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم بين المجوعتين التجريبية والضابطة.

هدفت دراسة هشام بني خلف (٢٠١٩) إلى التعرف على اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس، وفقًا للمتغيرات (النوع، والتخصص، والمرحلة الدراسية، والتدريب)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس كان إيجابيًا وبدرجة كبيرة جدا، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تُعزى لاختلاف متغير النوع لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تعزى للتخصص والمرحلة الدراسية والتدريب.

وأجرى Ozan (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التقويم الواقعي على اتجاهات الطلاب المعلمين نحو التحصيل الأكاديمي والقياس التربوي وآراء الطلاب المعلمين حول التقويم الواقعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الحقيقي كان له أثر دال بشكل كبير على التحصيل الأكاديمي للطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو القياس التربوي.

وهدفت إتفاق السقاف (٢٠٢١) إلى الكشف عن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم لكليتي التربية (عدن وصبر) بجامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم، اظهرت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) الذين لديهم معرفة سابقة باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بلغت (٤٥.٠ %)، وأن المتوسط العام لمستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي بشكل عام جاء متوسطاً كذلك الأمر بالنسبة لمتوسط ممارسة استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بالتواصل، وعلى النقيض من ذلك فإن متوسط مستوى ممارسة استراتيجية التقويم بالورقة والقلم وحدها كان كبيرا، أما متوسط ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية مراجعة الذات، فقد حصل على مستوى ضعيف. كما اشارت نتائج الدراسة إلى أن (١٨.٣%) من أعضاء هيئة التدريس حضروا دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات افراد العينة لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات: الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع الكلية.

وهدفت أمل الغيث (٢٠٢١) إلى التعرف على واقع ممارسة معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل الإلكترونية في تعليمهن عن بُعد في ظل جائحة كورونا، كما هدف إلى التعرف على أثر متغير كل من (الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل) على متوسط ممارسة المعلمات لها، وإلى التعرف على الفروق بين متوسط ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل في تعليمهن عن بُعد (في ظل جائحة كورونا)عنه في التعليم الحضوري (قبل جائحة كورونا)، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسطات ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل الإلكترونية في تعليمهن عن بُعد كانت كبيرة للأداة ككل بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٠) ولجميع محاور الأداة، واحتلت ممارسة تقويم الأقران أعلى رُتبة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣)، تلتها ممارسة التقويم الذاتي بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦١)، ثم التقويم بالاختبارات والواجبات الكتابية الإلكترونية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٩)، ثم التقويم بالخرائط المفاهيمية الإلكترونية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٥) وأخيرا استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٤).

هدفت دراسة جوهرة المالكي ورندا حريري (٢٠٢١) إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات. وتحديد الفروق تبعًا لمتغيري (سنوات الخبرة في التعليم،

والدورات التدريبية). وقد أظهرت النتائج حصول الأداة على متوسط كلي بلغ (٣.٩٢ من ٥) بدرجة كبيرة، وعلى مستوى المحاور؛ حصلت المعوقات المتعلقة بالطالبات على أعلى متوسط (٤.١٠)، تلتها المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق بمتوسط (٤.٠٣) ثم المعوقات المتعلقة بالمعلم بمتوسط (٣.٨٣) وأخيرا المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي بمتوسط (٣.٧١) وجميعها بدرجة كبيرة. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى سنوات الخبرة في محور المعلم والطالبة وظروف التطبيق. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في محور المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالطالبات، وظروف التطبيق، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمقرر الدراسي.

هدفت نادية على (٢٠٢١) إلى الكشف عن درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل قبل جائحة كورونا وأثنائها لعضوات هيئة التدريس بجامعة بيشة ومعرفة دلالة الفرق في الاستخدام وفق متغير الخبرة والتخصص، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط التجريبي لدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل قبل جائحة كورونا بلغ (٩.٥٧) فيما بلغ المتوسط في أثنائها (١١.١٠٩)، وعلى مستوى المجالات؛ حاز التقديم، المناقشة في مجال (التقويم المعتمد على الأداء)، والاختبارات الموضوعية وأوراق العمل في مجال التقويم (المعتمد على الورقة والقلم)، والمنتديات وعمل المجموعات في مجال التقويم (المعتمد على التواصل) والمشروعات وملف إنجاز الطالب في مجال التقويم البديل (المعتمد على الذات) على المرتبة الاولى، والثانية على التوالي في كل مجال تابع له، كما أظهرت النتائج فروق ايجابية ولصالح استخدام العضوات لاستراتيجيات التقويم البديل أثناء جائحة كورونا أما الفروق بين الاستراتيجيات قبل الجائحة وأثنائها كذلك الخبرة والتخصص لم يكن ذا دلالة معنوية.

تعقيب

يتضح من الدراسات السابقة اهتمامها بإبراز الأهمية النظرية والتطبيقية للتقويم الواقعي للعملية التعليمية التعلمية، فقد سعت بعض الدراسات إلى الوقوف على أثر استخدام التقويم الواقعي في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو دراسة المواد كدراسة خالد عودة (٢٠١٥) ودراسة نذير الرباع (٢٠١٩) ودراسة Ozan (2019) ، في حين حاولت

دراسات أخرى الكشف عن تصورات المعلمين حول استخدام أساليب التقويم الصفي كدراسة Saeed, Tahir & Latif (2018) ودراسة Rahman (2018) , وركزت دراسات أخرى على تحديد درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الاساسي والثانوي وفي تخصصات دراسية متنوعة كدراسة الزغبي (٢٠١٣)، ودراسة كوثر حراحشة (٢٠١٦)، ودراسة أشرف مصطفى (٢٠١٦)، ودراسات تناولت إلى جانب تحديد درجة استخدام المعلمين للتقويم الواقعي المعوقات التي تواجه استخدامه كدراسة شوان سعيد ومسلم الطيطي (٢٠١٧)، ودراسة خالد معشي وإبراهيم المقحم (٢٠١٧)، ودراسة جوهرة المالكي، ورندا حريري (٢٠٢١).

وقد أشارت العديد من الدراسات البحثية إلى فاعلية استخدام التقويم الواقعي وأثره الإيجابي في التعليم بشكل عام وفي تعليم العلوم على وجه الخصوص خالد عودة (٢٠١٥)؛ نذير الرباع (٢٠١٩)؛ Ozan (2019) .

وقد أظهرت الدراسات السابقة تفاوت معرفة عيناتها بأساليب التقويم الواقعي، وتفاوت ممارساتهم في استخدام هذه الأساليب، ووجود العديد من المعيقات التي تحول دون الاستخدام الأمثل لتلك الأساليب، كما تظهر تنوع المجالات التي تناولها الباحثون حول التقويم الواقعي؛ لأهميته في تحسين عملية التعلم ونواتجه، وتقديم البيانات الدقيقة لذوي القرار في المجال التربوي مما جعل البحث في هذا المجال ثري وذا فائدة للباحثين، إلا أن ُجلها ركزت على واقع تطبيق التقويم الواقعي، وأثره في عملية التعليم والتعلم. بينما قلة من الدراسات تطرقت لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومعيقات استخدام مثل هذا النوع من التقويم، التي تحول دون تطبيقه في تعليمنا الجامعي.

حيث تنوعت وتعددت المعيقات بتعدد مفردات التقويم من حيث أبعاده ومراحله بحيث شكلت بنية متكاملة تَحِد من إنجاز هذا النوع من التقويم على الوجه الأكمل، وتنوع تلك الدراسات في تناولها لموضوع التقويم الواقعي في ثقافات مختلفة بالإضافة لتنوع دراستها من حيث تناولها المعيقات وأخرى للاتجاهات نحو استخدامها والاستراتيجيات والأدوات، الأمر الذي يتضح معه مدى أهمية هذا النوع من التقويم في نظامنا بالتعليم الجامعي

واتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات كدراسة آمال الزغبي (٢٠١٣)؛ ودراسة كوثر حراحشة (٢٠١٦)؛ ودراسة أشرف مصطفى (٢٠١٦)؛ ودراسة Calisken, & Kasikci, (2010) ؛ من حيث سعيها للكشف عن مستوى ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي، ولكنها اختلفت معها من حيث الكشف عن مستوى معرفة وممارسة اعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان لاستراتيجيات التقويم الواقعي بهدف

التوصل إلى معلومات علمية تساهم في تطبيق هذا النوع من التقويم في التعليم الجامعي. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

يتبع هذه الدراسة المنهج الكمي الوصفي التحليلي والذي يتناسب مع أهدافها، ويشمل مجموعة من الإجراءات البحثية تقوم بها الباحثة لوصف الظاهرة المبحوثة معتمدة على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلًا دقيقًا لاستخلاص دالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن موضوع الدراسة (محسن عطية، ٢٠٠٩، ١٣٨)، وذلك للتعرف إلى درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان لاستراتيجيات التقويم الواقعي، والتعرف على معيقاته، واتجاهاتهم نحو استخدامه، وثقافة التقويم لديهم.

ثانياً: عينة الدراسة

١.العينة الاستطلاعية: تكونت من (٢٠٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة أسوان، وقد استخدمت بيانات هذه العينة للتأكد من كفاءة أداة الدراسة الحالية، حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها عند استخدامها مع العينة الأساسية.

٢.العينة الأساسية: تكونت من (٣٠٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة أسوان، وقد استخدمت بيانات هذه العينة للتحقق من صحة الفروض.

ثالثًا: أداة الدراسة

مقياس التقويم الواقعي

تطلب إنجاز أهداف الدراسة الحالية تصميم أداة قياسية مناسبة لموضوع الدراسة في جامعة أسوان، ليناسب نظام التعليم، وطبيعة المناهج، وطبيعة الأنشطة الأكاديمية، وطرق التدريس المتبعة السائدة في تلك البيئة، وتتحقق فيها دلالات سيكومترية ذات موثوقية، لذلك تم إتخاذ مجموعة من الإجراءات الدراسية لإعداد المقياس لتقصي التقويم الواقعي، وهي:

١.الاطلاع على الأدب السيكولوجي والأطر النظرية والمفاهيم المختلفة التي عرضها العلماء والباحثون في مجال التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في مختلف الأنشطة والمساقات الأكاديمية.

٢.الاستفادة من مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي اطلعت عليها في هذا المجال وما اشتملت عليه من مقاييس وأدوات، وقد تم الاسترشاد بها، وهي: أكرم وادي (٢٠١٩)،

هشام بني خلف (٢٠١٩)؛ إتفاق السقاف (٢٠٢١)، جوهرة المالكي، ورندا حريري (٢٠٢١).

٣.القيام بدراسة استطلاعية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من أعضاء هيئة التدريس من المترددين على مركز القياس والتقويم أثناء أعمال التصحيح الإلكتروني للاختبارات، وقد تألفت هذه العينة من (١٠) أعضاء لسؤالهم ومناقشة بعض الأسئلة في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثلة في: ما المفاهيم التربوية لديهم في مجال التقويم الواقعي؟، وما الآليات والاستراتيجيات المستخدمة لتقويم تعلم طلابهم بصورة حقيقية واقعية؟، وما اتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي؟، وما معيقات استخدام مثل هذا النوع من التقويم؟.

٤.تكوين وعاء البنود Item Pool :تم صياغة عدد من البنود من جملة الاستجابات التي أوردها أعضاء هيئة التدريس وتتعلق بالتقويم الواقعي، والتي تكررت عند الكثير منهم، بالإضافة إلى ما ورد في الأدوات القياسية السابقة، وقد تألف المقياس في صورته الأولية من (٧٥) عبارة. والتي تعبر عن مواقفهم في العملية التقويمية.

٥.عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والمغزى من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاث بدائل متصلة وفقاً لطريقة ليكرت، وهي: دائماً – أحياناً – نادراً لتعطى الدرجات (٣،٢،١) في حالة العبارات الموجبة، والدرجات (١،٢،٣) في حالة العبارات السالبة، ليكون المدى للمقياس (٢٢٥) درجة في حده الأعلى، و(٧٥) درجة في حده الأدنى، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية (٧٥) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي (٣) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي[٤]، لتحديدهم مدى صلاحية العبارات وفقاً للتعريف الإجرائي للتقويم الواقعي، ولإبداء رأيهم حول سلامة العبارات وصحة صياغتها ومناسبتها. وفي ضوء آرائهم تم الإبقاء على العبارات التي إتفق عليها وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠%، حيث نالت

٤ تشكر الباحثة السادة المحكمين وهم: أ.د/ حسن علام (جامعة أسوان)، أ.د/ عبدالمنعم أحمد حسين (جامعة سوهاج)، أ.د/ نجوى أحمد عبدالله (جامعة الوادي الجديد).

العبارات إتفاقهم، مع حذف ثلاثة عبارات، وتعديل بعض العبارات في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٧٢) عبارة.

(٢) الصدق العاملى:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis لمقياس التقويم الواقعي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠٠) عضوًا، وقد أجرى التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية المستخلصة من البيانات الأولية باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وقد اسفر التحليل عن وجود (٤) عوامل، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 0.22، وتم الاختيار بناء على المعايير الثلاثة وفقاً لكل من محكي Guttmann, Guilford: العامل الجوهري هو ما كان له جذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، محك التشبع الجوهري للعبارة $\geq \pm$ ٠.٣، محك اعتماد العامل (٣) تشبعات جوهرية على الأقل (فؤاد أبو حطب، أمال صادق ، ١٩٩١).

ووفقاً لهذه المعايير الثلاثة السابقة فقد تم انتقاء العبارات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٣) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، وجاءت التشبعات ونتائج التحليل كالآتي:

جدول (١)

تشبعات عبارات مقياس التقويم الواقعي على العوامل الأربعة وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوع

رقم العبارة	العوامل				الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
١	٠.٦٤				٠.٦٧
٢	٠.٧٧				٠.٩٠
٣	٠.٧٦				٠.٨٥
٤	٠.٧٩				٠.٨٨
٥	٠.٧١				٠.٨٤
٦	٠.٨٢				٠.٩٧
٧	٠.٦٩				٠.٧٦
٨	٠.٧٩				٠.٩٢
٩	٠.٧٦				٠.٨٦
١٠	٠.٧١				٠.٧٦

١١	٠.٧٩				٠.٩١
١٢	٠.٧٤				٠.٨١
١٣	٠.٨٤				٠.٩٦
١٤	٠.٨٢				٠.٩٢
١٥	٠.٥٧				٠.٩٠
١٦	٠.٥٨				٠.٨٥
١٧	٠.٦٠				٠.٨٠
١٨	٠.٨٠				٠.٩١
١٩	٠.٦٠				٠.٧٤
٢٠	٠.٨٢				٠.٩٥
٢١	٠.٨٣				٠.٩٦
٢٢		٠.٨٢			٠.٩٨
٢٣		٠.٨٢			٠.٩٤
٢٤		٠.٨٣			٠.٩١
٢٥		٠.٧٨			٠.٨٨
٢٦		٠.٧٧			٠.٨٠
٢٧		٠.٨١			٠.٩١
٢٨		٠.٧٩			٠.٩٢
٢٩		٠.٨٢			٠.٩٨
٣٠		٠.٨٤			٠.٩٧
٣١		٠.٨٤			٠.٩٧
٣٢		٠.٨١			٠.٩٣
٣٣		٠.٨٤			٠.٩٧
٣٤		٠.٧٩			٠.٩٦
٣٥		٠.٧٤			٠.٨٦
٣٦		٠.٨٠			٠.٨٥
٣٧		٠.٨٠			٠.٩١
٣٨		٠.٧٥			٠.٨٦

٣٩		٠.٧٨			٠.٨٩
٤٠		٠.٧٤			٠.٨٥
٤١		٠.٨٢			٠.٩٤
٤٢			٠.٨١		٠.٨٩
٤٣			٠.٧٥		٠.٨٨
٤٤			٠.٨٢		٠.٩٦
٤٥			٠.٧٩		٠.٩٢
٤٦			٠.٧٦		٠.٨٥
٤٧			٠.٨٠		٠.٧٩
٤٨			٠.٥٨		٠.٧٤
٤٩			٠.٦٦		٠.٨٠
٥٠			٠.٧٠		٠.٨٣
٥١			٠.٦٩		٠.٨٥
٥٢			٠.٧٥		٠.٨٥
٥٣			٠.٧٠		٠.٨٨
٥٤			٠.٧٧		٠.٨٦
٥٥			٠.٧٠		٠.٨٣
٥٦			٠.٧٠		٠.٨٨
٥٧			٠.٧٤		٠.٨٩
٥٨				٠.٧٥	٠.٩٠
٥٩				٠.٦٨	٠.٨٢
٦٠				٠.٧٥	٠.٨٥
٦١				٠.٧١	٠.٨١
٦٢				٠.٧٣	٠.٧٧
٦٣				٠.٦٨	٠.٧٣
٦٤				٠.٧٥	٠.٨٦
٦٥				٠.٧٩	٠.٨٢
٦٦				٠.٦٧	٠.٨٣

٦٧				٠.٨١	٠.٨٦
٦٨				٠.٦٩	٠.٨٢
٦٩				٠.٦٢	٠.٨٠
٧٠				٠.٧٥	٠.٦٤
الجذر الكامن	١١,٤٨	١٢.٨١	٨,٦٥	٦,٧٨	نسبة التباين الكلي
نسبة التباين العاملي	١٨.٩	١٥.٥	١٣.٧	١٢.٦	٦٠.١٦

يتضح من الجدول (١) أن عدد العبارات المستخلصة (٧٠) عبارة موزعة على العوامل الأربعة، حيث تم حذف عبارتين لم يتحقق فيهما المعايير الثلاثة وفقاً لكل من محكي Guttmann, Guilford ، وأن العوامل الأربعة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباين بمقدار (٦٠,١٦ %) من التباين الكلي.

وفيما يلي توضيح لقيم التشبع علي العوامل الأربعة المستخلصة فيما سبق، وكذلك كل بند من البنود، ورقم هذا البند كما ورد في المقياس.

١. العامل الأول:

جدول (٢)

التشبعات الجوهرية على العامل الأول لمقياس التقويم الواقعي

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
٢٢	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على الملاحظة البسيطة.	٠.٨٢
٢٣	أحرص على استخدام أسئلة الإجابة القصيرة.	٠.٨٢
٢٤	أحرص على استخدام أسئلة المزاوجة.	٠.٨٣
٢٥	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار.	٠.٧٨
٢٦	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على العروض التوضيحية.	٠.٧٧
٢٧	أحرص على استخدام أسئلة الإكمال.	٠.٨١
٢٨	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على الأداء العملي.	٠.٧٩
٢٩	أحرص على استخدام أسئلة الصواب والخطأ.	٠.٨٢
٣٠	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على الأسئلة والأجوبة.	٠.٨٤
٣١	أحرص على استخدام أسئلة الاختيار من متعدد.	٠.٨٤
٣٢	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على التواصل الإلكتروني.	٠.٨١
٣٣	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على المقابلة.	٠.٨٤
٣٤	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على المناقشة والحوار.	٠.٧٩

٣٥	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على التقديم.	٠.٧٤
٣٦	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على عمل المجموعات.	٠.٨٠
٣٧	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على الملاحظة المنتظمة.	٠.٨٠
٣٨	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على التقويم الذاتي.	٠.٧٥
٣٩	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على تقويم الأقران.	٠.٧٨
٤٠	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على يوميات الطالب.	٠.٧٤
٤١	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على المهام المقترحة.	٠.٨٢

جججج

يتضح من جدول (٢) تشبع هذا العامل بعدد (٢٠) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٧٤ و٠.٨٤ بنسبة تباين مقدارها ١٥.٥ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ١٢.٨١ ، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الأول نجد أنها تتناول العامل "استراتيجيات التقويم الواقعي".

١. العامل الثاني:

جدول (٣)

التشبعات الجوهرية على العامل الثاني لمقياس التقويم الواقعي

م	البنـــــــــــــــود	قيم التشبعات
١	يسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب.	٠.٦٤
٢	ينمي مهارات التفكير العليا عند الطلاب.	٠.٧٧
٣	ينمي الثقة بالنفس لدى الطلاب.	٠.٧٦
٤	يشجع روح التنافس بين الطلاب.	٠.٧٩
٥	يساعد على تقويم الطلاب بموضوعية أدق.	٠.٧١
٦	يجعل الطلاب ينغمسون في مواقف حقيقية ذات معنى.	٠.٨٢
٧	يتيح فرصة للتقويم الذاتي للطلاب.	٠.٦٩
٨	يشجع الطلاب على حب الابتكار والإطلاع.	٠.٧٩
٩	يتناسب مع احتياجات المجتمع.	٠.٧٦
١٠	يركز على المهارات الحياتية.	٠.٧١
١١	يساعد القائمين على سياسة التعليم على إعادة النظر بالأهداف.	٠.٧٩
١٢	يساعد على استخدام استراتيجيات مستقبلية تلائم التغيرات المختلفة.	٠.٧٤
١٣	يتيح التكامل بين التعلم والتقييم	٠.٨٤

١٤	يهتم بجميع نواتج التعلم.	٠.٨٢
١٥	يعالج القصور في الاختبارات التقليدية.	٠.٥٧
١٦	يضيف عبئًا وجهدًا على عضو هيئة التدريس.	٠.٥٨
١٧	يساعدني في تقديم تغذية راجعة عن أدائي.	٠.٦٠
١٨	يساعدني على تأهيلي تربويًا.	٠.٨٠
١٩	يساعد أولياء الأمور في متابعة أبنائهم.	٠.٦٠
٢٠	يساعدني في تنويع الأنشطة المختلفة لتلائم الموقف التدريسي.	٠.٨٢
٢١	اعتقد أن تطبيقه يلزم إعادة النظر بمحتوى المقررات الدراسية.	٠.٨٣

يتضح من جدول (٣) تشبع هذا العامل بعدد (٢١) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٥٧ و٠.٨٤ بنسبة تباين مقدارها ١٨.٩ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ١١,٤٨ ، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الأول نجد أنها تتناول العامل (الاتجاه نحو التقويم الواقعي).

٣. العامل الثالث:

جدول (٤)

التشبعات الجوهرية على العامل الثالث لمقياس التقويم الواقعي

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
٤٢	أجد صعوبة في اقناع طلابي بنتائج التقويم الواقعي.	٠.٨١
٤٣	أجد صعوبة في تحديد مستويات الإتقان للمهارات مما يعيق استخدامي للتقويم الواقعي.	٠.٧٥
٤٤	صعوبة إدارة قاعة الدرس عند استخدامي التقويم الواقعي.	٠.٨٢
٤٥	أجد صعوبة في متابعة جميع طلابي أثناء تنفيذهم للأنشطة المطلوبة منهم في التقويم الواقعي.	٠.٧٩
٤٦	كثرة أعداد الطلاب في قاعة الدرس يعيق استخدامي للتقويم الواقعي.	٠.٧٦
٤٧	عدم إشراك أولياء الأمور في تقويم أبنائهم.	٠.٨٠
٤٨	عدم تضمين المناهج أنشطة تتيح لي التنويع في أدوات التقويم.	٠.٥٨
٤٩	ضعف معرفتي بأهداف التقويم الواقعي.	٠.٦٦
٥٠	كثرة أعبائي تحد من استخدامه للتقويم الواقعي.	٠.٧٠
٥١	أجد صعوبة في تحفيز طلابي لتنفيذ الأنشطة المطلوبة منهم في التقويم	٠.٦٩

	الواقعي.	
٥٢	تطبيقي بعض مظاهر التقويم الواقعي دون قناعة خوفاً من المساءلة.	٠.٧٥
٥٣	تطبيقي للتقويم الواقعي بشكل فردي يمثل شذوذ عن القاعدة مما يعيقني من استخدامه.	٠.٧٠
٥٤	قلة إدراك طلابي لأهمية التقويم الواقعي.	٠.٧٧
٥٥	افتقار معرفتي لاستراتيجيات التقويم الواقعي.	٠.٧٠
٥٦	عدم امتلاكي لمهارات تطبيق التقويم الواقعي تجنبني استخدامه.	٠.٧٠
٥٧	نقص التدريب اللازم لهذا النوع من التقويم.	٠.٧٤

يتضح من جدول (٤) تشبع هذا العامل بعدد (١٦) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٦٦ و٠.٨٢ بنسبة تباين مقدارها ١٣.٧ % من نسبة التباين الكلي، والجذر الكامن لهذا العامل ٨.٦٥ ، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الأول نجد أنها تتناول العامل "معيقات استخدام التقويم الواقعي".

٤. العامل الرابع:

جدول (٥)

التشبعات الجوهرية على العامل الرابع لمقياس التقويم الواقعي

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
٥٨	أحرص على أن يكون تقويم طلابي ملازماً لعمليتي التعليم والتعلم.	٠.٧٥
٥٩	أراعي الفروق الفردية في تقويم طلابي.	٠.٦٨
٦٠	أحرص على إعداد مهام واقعية تستلزم من طلابي ممارسة الاستقصاء.	٠.٧٥
٦١	اركز على قياس انجاز طلابي القائم على الفهم.	٠.٧١
٦٢	لدى قناعة أن المعرفة يتم تكوينها وبناؤها بواسطة الطالب.	٠.٧٣
٦٣	اركز في تقويم طلابي على العمل في مجموعات.	٠.٦٨
٦٤	اركز على قياس الأعمال المركبة لطلابي بما يحقق الشمولية في التقويم.	٠.٧٥
٦٥	يمكنني التقويم من ملاحظة تفاصيل عميقة في أداء طلابي.	٠.٧٩
٦٦	اركز في تقويم طلابي على قياس عمليات التفكير العليا.	٠.٦٧
٦٧	اركز على المهام الحقيقية في تقويم طلابي والمرتبطة بواقع الحياة	٠.٨١

	اليومية.	
٦٨	اعتمد في تقويم طلابي على محكات لتقدير الأداء بما يحقق الصدق في نواتج التعلم.	٠.٦٩
٦٩	أحرص على معرفة أنواع وأساليب التقويم التربوي الحديثة.	٠.٦٢
٧٠	أحرص على اتقان استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.	٠.٧٥

يتضح من جدول (٥) تشبع هذا العامل بعدد (١٣) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٦٢ و٠.٨١ بنسبة تباين مقدارها ١٢.٦ % من نسبة التباين الكلي، والجذر الكامن لهذا العامل ٦.٧٨ ، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الأول نجد أنها تتناول العامل "ثقافة التقويم الواقعي".

(٣) صدق التمييز (صدق المقارنة الطرفية)

تم استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين مستويات التقويم الواقعي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس التقويم الواقعي

أبعاد التقويم الواقعي	المجموعة العليا ن = ٥٤		المجموعة الدنيا ن = ٥٤		قيمة (ت) المحسوبة
	م١	ع١	م٢	ع٢	
الاتجاه نحو التقويم الواقعي	٥١.٤	٠.٩٥	٢١.٤	٧.٧	**٣٤.٨
استراتيجيات التقويم الواقعي	٥٧.٠	٠.٢٠	٢٣.٤	٧.٣	**٤٠.٩
معيقات استخدام التقويم الواقعي	٤٧.٣	٠.٧٥	٢٨.٢	٣.٤	**٤٨.٣
ثقافة التقويم الواقعي	٣٧.٩	٣.٤	١٨.٩	٣.٣	**٣٥.٩
الدرجة الكلية للمقياس	١٩٥.٣	٧.٦	١٢٢.٨	٣.١	**٦٢.٨

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٦) إلى أن قيم "ت" جاءت (٣٤.٨ ، ٤٠.٩ ، ٤٨.٣ ، ٣٥.٩ ، ٦٢.٨) على التوالي، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير

إلى أن لمقياس التقويم الواقعي في الدراسة الحالية القدرة على التمييز بين مستويات التقويم الواقعي.

(٤) الاتساق الداخلي

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التقويم الواقعي تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بعد حذفها من درجة البعد، ويوضح جدول (٧) هذه المعاملات.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس (ن = ٢٠٠)

الاتجاه نحو التقويم الواقعي		استراتيجيات التقويم الواقعي		معيقات استخدام التقويم الواقعي		ثقافة التقويم الواقعي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٩١	٢٢	**٠.٨٩	٤٢	**٠.٨١	٥٨	**٠.٩٠
٢	**٠.٨٢	٢٣	**٠.٧٥	٤٣	**٠.٨٨	٥٩	**٠.٨٥
٣	**٠.٧٣	٢٤	**٠.٩١	٤٤	**٠.٩١	٦٠	**٠.٧٤
٤	**٠.٥٥	٢٥	**٠.٨٢	٤٥	**٠.٧٩	٦١	**٠.٩٢
٥	**٠.٩١	٢٦	**٠.٧٠	٤٦	**٠.٧٨	٦٢	**٠.٨٨
٦	**٠.٨٣	٢٧	**٠.٥٥	٤٧	**٠.٦٨	٦٣	**٠.٦٠
٧	**٠.٧٨	٢٨	**٠.٥١	٤٨	**٠.٨٩	٦٤	**٠.٧٦
٨	**٠.٧٢	٢٩	**٠.٧٠	٤٩	**٠.٧٨	٦٥	**٠.٨٩
٩	**٠.٨٩	٣٠	**٠.٨٧	٥٠	**٠.٩٠	٦٦	**٠.٧٨
١٠	**٠.٨٢	٣١	**٠.٥٦	٥١	**٠.٦٢	٦٧	**٠.٧٢
١١	**٠.٧٠	٣٢	**٠.٩٢	٥٢	**٠.٩١	٦٨	**٠.٧٩
١٢	**٠.٥٥	٣٣	**٠.٨٠	٥٣	**٠.٨٢	٦٩	**٠.٦٧
١٣	**٠.٩١	٣٤	**٠.٧٧	٥٤	**٠.٥٤	٧٠	**٠.٨٠
١٤	**٠.٨٨	٣٥	**٠.٦٥	٥٥	**٠.٦٧		
١٥	**٠.٨٢	٣٦	**٠.٦٢	٥٦	**٠.٨٧		

١٦	**٠.٩٢	٣٧	**٠.٥٨	٥٧	**٠.٥١		
١٧	**٠.٧٨	٣٨	**٠.٥١				
١٨	**٠.٩٢	٣٩	**٠.٧٥				
١٩	**٠.٥٧	٤٠	**٠.٨٧				
٢٠	**٠.٧٠	٤١	**٠.٥٦				
٢١	**٠.٥٦						

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٥١، ٠.٩٢)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى٠.٠١، وجميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد، ويوضح جدول (٨) هذه المعاملات.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين الأبعاد (ن = ٢٠٠)

أبعاد التقويم الواقعي	الاتجاه نحو التقويم الواقعي	استراتيجيات التقويم الواقعي	معيقات استخدام التقويم الواقعي	ثقافة التقويم الواقعي
الاتجاه نحو التقويم الواقعي	١	**٠.٩٨	**٠.٩٦	**٠.٨٧
استراتيجيات التقويم الواقعي	**٠.٩٨	١	**٠.٩٥	**٠.٨٥
معيقات استخدام التقويم الواقعي	**٠.٩٦	**٠.٩٥	١	**٠.٩٣
ثقافة التقويم الواقعي	**٠.٨٧	**٠.٨٥	**٠.٩٣	١

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٩) هذه المعاملات.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠٠)

أبعاد التقويم الواقعي	معامل الارتباط
الاتجاه نحو التقويم الواقعي	٠.٩٨**
استراتيجيات التقويم الواقعي	٠.٩٧**
معيقات استخدام التقويم الواقعي	٠.٩٩**
ثقافة التقويم الواقعي	٠.٩٣**

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

(٥) ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

(أ) ألفا كرونباخ

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التقويم الواقعي والدرجة الكلية له، ويوضح جدول (١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠)

معامل ثبات مقياس التقويم الواقعي بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد التقويم الواقعي	معامـل ألفا كرونباخ
الاتجاه نحو التقويم الواقعي	٠.٧٥**
استراتيجيات التقويم الواقعي	٠.٦٦**
معيقات استخدام التقويم الواقعي	٠.٧٨**
ثقافة التقويم الواقعي	٠.٧٠**
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٤**

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التقويم الواقعي جاءت مقبولة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(ب) الثبات المركب

تم حساب معاملات الثبات المركب لأبعاد التقويم الواقعي، ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك.

جدول (١١)

معاملات الثبات المركب لأبعاد التقويم الواقعي

أبعاد التقويم الواقعي	معامـل الثبات المركب
الاتجاه نحو التقويم الواقعي	٠.٧٤**
استراتيجيات التقويم الواقعي	٠.٧٢**
معيقات استخدام التقويم الواقعي	٠.٧٧**
ثقافة التقويم الواقعي	٠.٧٥**

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب لأبعاد التقويم الواقعي جاءت مقبولة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى ثقافة التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على عبارات ثقافة التقويم الواقعي حيث كانت على النحو التالي:

جدول (١٢)

التكرارات والنسب المئوية لإجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على عبارات ثقافة التقويم الواقعي

م	العبارة	البدائل	التكرارات	النسب المئوية
١	أحرص على أن يكون تقويم طلابي ملازماً لعمليتي التعليم والتعلم.	١ نادرًا	٦٩	٢٣.٠
		٢ أحيانًا	١٧٤	٥٨.٠
		٣ دائمًا	٥٧	١٩.٠
٢	أراعي الفروق الفردية في تقويم طلابي.	١ نادرًا	٧٠	٢٣.٣
		٢ أحيانًا	١٧٥	٥٨.٣

		٣ دائمًا	٥٥	١٨.٣
٣	أحرص على إعداد مهام واقعية تستلزم من طلابي ممارسة الاستقصاء.	١ نادرًا	٧٢	٢٤.٠
		٢ أحيانًا	١٧٤	٥٨.٠
		٣ دائمًا	٥٤	١٨.٠
٤	اركز على قياس انجاز طلابي القائم على الفهم.	١ نادرًا	٨١	٢٧.٠
		٢ أحيانًا	١٧٣	٥٧.٧
		٣ دائمًا	٤٦	١٥.٣
٥	لدى قناعة أن المعرفة يتم تكوينها وبناؤها بواسطة الطالب.	١ نادرًا	٧٨	٢٦.٠
		٢ أحيانًا	١٧٣	٥٧.٧
		٣ دائمًا	٤٩	١٦.٣
٦	اركز في تقويم طلابي على العمل في مجموعات.	١ نادرًا	٨٠	٢٦.٧
		٢ أحيانًا	١٧٤	٥٨.٠
		٣ دائمًا	٤٦	١٥.٣
٧	اركز على قياس الأعمال المركبة لطلابي بما يحقق الشمولية في التقويم.	١ نادرًا	١٠٢	٣٤.٠
		٢	١٢٧	٤٢.٣

		أحيانًا		
		٣ دائمًا	٧١	٢٣.٧
٨	يمكنني التقويم من ملاحظة تفاصيل عميقة في أداء طلابي.	١ نادرًا	٨٩	٢٩.٧
		٢ أحيانًا	١٣٣	٤٤.٣
		٣ دائمًا	٧٨	٢٦.٠
٩	اركز في تقويم طلابي على قياس عمليات التفكير العليا.	١ نادرًا	٩٣	٣١.٠
		٢ أحيانًا	١٤٠	٤٦.٧
		٣ دائمًا	٦٧	٢٢.٣
١٠	اركز على المهام الحقيقية في تقويم طلابي والمرتبطة بواقع الحياة اليومية.	١ نادرًا	٨٧	٢٩.٠
		٢ أحيانًا	١٣٠	٤٣.٣
		٣ دائمًا	٨٣	٢٧.٧
١١	اعتمد في تقويم طلابي على محكات لتقدير الأداء بما يحقق الصدق في نواتج التعلم.	١ نادرًا	٨١	٢٧.٠
		٢ أحيانًا	١٤٢	٤٧.٣
		٣ دائمًا	٧٧	٢٥.٧
١٢	أحرص على معرفة أنواع وأساليب التقويم التربوي الحديثة.	١ نادرًا	٩١	٣٠.٣

		٢ أحيانًا	١٢٩	٤٣.٠
		٣ دائمًا	٨٠	٢٦.٧
١٣	أحرص على اتقان استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.	١ نادرًا	٩٢	٣٠.٧
		٢ أحيانًا	١٢٣	٤١.٠
		٣ دائمًا	٨٥	٢٨.٣

يتضح من الجدول (١٢) أن النسب المئوية لإجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على عبارات ثقافة التقويم الواقعي جاءت في المرتبة الأولى للذين أجابوا بأحيانًا حيث تراوحت بين (٤١,٠ ، ٥٨,٣)، وجاءت في المرتبة الثانية للذين أجابوا بنادرًا حيث تراوحت بين (٢٣,٠ ، ٣٤,٠)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الذين أجابوا بدائمًا حيث تراوحت بين (١٥,٣ ، ٢٨,٣). وهذا يشير إلى أن مستوى ثقافة التقويم الواقعي جاء بنسبة متوسطة مما يعني مدى احتياجهم لتقوية مستوياتهم وإلمامهم بثقافة هذا النوع من التقويم المتطور، ويمكن تفسير ذلك بحداثة أسلوب التقويم الواقعي وضعف معرفتهم بأهم المفاهيم التربوية المرتبطة بالتقويم الواقعي، واستراتيجياته، وإجراءاته، ومن ثم ضعف مستوى ممارساتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢) ؛ ودراسة كوثر حراحشة (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة متوسطة، وأختلفت هذه النتيجة مع دراسة آمال الزغبي (٢٠١٣) ؛ ودراسة خالد معشي وإبراهيم المقحم (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجهما أن استخدام أفراد عينة الدراسة للتقويم الواقعي كان بنسبة ضعيفة.

السؤال الثاني: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان نحو التقويم الواقعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على عبارات اتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي حيث كانت على النحو التالي:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على عبارات اتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
١	يسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب.	١,٨٥	٠,٦٩٦	٨
٢	ينمي مهارات التفكير العليا عند الطلاب.	١,٩٤	٠,٧٥٤	١
٣	ينمي الثقة بالنفس لدى الطلاب.	١,٩٢	٠,٧٥٠	٢
٤	يشجع روح التنافس بين الطلاب.	١,٩٢	٠,٧٥٤	٢
٥	يساعد على تقويم الطلاب بموضوعية أدق.	١,٩٢	٠,٧٦٠	٢
٦	يجعل الطلاب ينغمسون في مواقف حقيقية ذات معنى.	١,٩١	٠,٧٩٢	٣
٧	يتيح فرصة للتقويم الذاتي للطلاب.	١,٨٧	٠,٧٥٨	٧
٨	يشجع الطلاب على حب الابتكار والإطلاع.	١,٩٢	٠,٧٧٢	٢
٩	يتناسب مع احتياجات المجتمع.	١,٩٢	٠,٧٥٢	٢
١٠	يركز على المهارات الحياتية.	١,٩٠	٠,٧٣٨	٤
١١	يساعد القائمين على سياسة التعليم على إعادة النظر بالأهداف.	١,٩١	٠,٧٧٣	٣
١٢	يساعد على استخدام استراتيجيات مستقبلية تلائم التغيرات المختلفة.	١,٨٤	٠,٧١٨	٩
١٣	يتيح التكامل بين التعلم والتقييم	١,٨٨	٠,٧٨٦	٦
١٤	يهتم بجميع نواتج التعلم.	١,٨٨	٠,٧٧٣	٦
١٥	يعالج القصور في الاختبارات التقليدية.	١,٧٦	٠,٦٥٦	١٠
١٦	يضيف عبئًا وجهدًا على عضو هيئة التدريس.	١,٧٢	٠,٦٨٤	١١
١٧	يساعدني في تقديم تغذية راجعة عن أدائي.	١,٧٦	٠,٦٤١	١٠
١٨	يساعدني على تأهيلي تربويًا.	١,٨٧	٠,٧٧١	٧
١٩	يساعد أولياء الأمور في متابعة أبنائهم.	١,٦٧	٠,٧٨٦	١٢
٢٠	يساعدني في تنويع الأنشطة المختلفة لتلائم الموقف التدريسي.	١,٨٩	٠,٧٨١	٥
٢١	اعتقد أن تطبيقه يلزم إعادة النظر بمحتوى المقررات الدراسية.	١,٨٩	٠,٧٨٥	٥

يتبين من الجدول (١٣) اتفاق غالبية أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على أن التقويم الواقعي يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلابهم، وقد ظهر ذلك من خلال إجاباتهم على عبارة "ينمي مهارات التفكير العليا عند الطلاب" بمتوسط حسابي (١,٩٤)،

ويعزو ذلك إلى أن أسلوب التقويم الواقعي كأحد توجهات القياس والتقويم الحديثة ينمي من مهارات التحليل، التفسير، التطبيق والإبداع حيث يتعدا قياس مهارات التفكير الأساسية.

كما تظهر النتائج أن التقويم الواقعي يزيد من فرص نجاح الطلاب في إنجاز المهام المطلوبة منهم مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويشجعهم على روح التنافس السوي بينهم، كما يشعرهم بالموضوعية في تقويمهم، وأكد ذلك حصول عبارات "ينمي الثقة بالنفس لدى الطلاب" و "يشجع روح التنافس بين الطلاب" و "يساعد على تقويم الطلاب بموضوعية أدق" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٩٢)، ويعزو ذلك إلى أن التقويم الواقعي يعالج القصور في الاختبارات التقليدية.

وتأتي في المرتبة الأخيرة عبارة "يساعد أولياء الأمور في متابعة أبنائهم" بمتوسط حسابي (١,٦٧) ويعزو ذلك إلى اعتقاد أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان بأن العملية التدريسية وما تتضمنه من تقويم الطلاب هي أحد المسئوليات الملقاة على عاتقهم دون النظر إلى مدى تأثير دور أولياء الأمور في تعلم أبنائهم ومتابعتهم أكاديميًا.

ويتضح مما سبق وجود اتجاهات إيجابية نحو التقويم الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على الرغم من قلة استخدامه بالمستوى المناسب لأهميته في قياس نواتج التعلم والتأكد من تحققها. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة Varley (2008) التي أشارت إلى وجود تصورات إيجابية لدى أفراد العينة نحو استخدام التقويم الواقعي.

السؤال الثالث: ما استراتيجيات التقويم الواقعي المستخدمة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على عبارات استراتيجيات التقويم الواقعي حيث كانت على النحو التالي:

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على عبارات استراتيجيات التقويم الواقعي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
١	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على الملاحظة البسيطة.	١.٨٨	٠.٨٠٩	٣
٢	أحرص على استخدام أسئلة الإجابة القصيرة.	١.٨٩	٠.٧٧٦	٢
٣	أحرص على استخدام أسئلة المزاوجة.	١.٨٩	٠.٧٥٥	٢
٤	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار.	١.٨٧	٠.٧٤٩	٤
٥	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على العروض التوضيحية.	١.٨٦	٠.٧٢٩	٥
٦	أحرص على استخدام أسئلة الإكمال.	١.٨٩	٠.٧٦٣	٢
٧	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على الأداء العملي.	١.٨٦	٠.٧٨٧	٥
٨	أحرص على استخدام أسئلة الصواب والخطأ.	١.٩٠	٠.٧٩٥	١
٩	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على الأسئلة والأجوبة.	١.٨٩	٠.٧٨٦	٢
١٠	أحرص على استخدام أسئلة الاختيار من متعدد.	١.٩٠	٠.٧٨٨	١
١١	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على التواصل الإلكتروني.	١.٨٧	٠.٧٨٦	٤
١٢	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على المقابلة.	١.٨٨	٠.٧٩١	٣
١٣	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على المناقشة والحوار.	١.٨٨	٠.٨٠٦	٣
١٤	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على التقديم.	١.٨١	٠.٧٩٦	٩
١٥	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على عمل المجموعات.	١.٨٢	٠.٧٤٧	٨
١٦	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على الملاحظة المنتظمة.	١.٨٥	٠.٧٧٦	٦
١٧	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على التقويم الذاتي.	١.٨١	٠.٧٤١	٩
١٨	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على تقويم الأقران.	١.٨٤	٠.٧٥٢	٧
١٩	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على يوميات الطالب.	١.٧٩	٠.٨٠٢	١٠
٢٠	أحرص على استخدام التقويم المعتمد على المهام المقترحة.	١.٨٧	٠.٧٨٤	٤

يتبين من الجدول (١٤) أن استراتيجية التقويم بالورقة والقلم كانت أكثر استراتيجيات التقويم الواقعي استخدامًا لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان، وقد ظهر ذلك من خلال إجاباتهم على عبارات "أحرص على استخدام أسئلة الصواب والخطأ"، و "أحرص على استخدام أسئلة الاختيار من متعدد"، و "أحرص على استخدام أسئلة الإجابة القصيرة" و "أحرص على استخدام أسئلة المزاوجة" و "أحرص على استخدام أسئلة الإكمال"، بمتوسطات حسابية (١,٩٠، ١,٩٠، ١,٨٩، ١,٨٩، ١,٨٩) على التوالي، في حين تأتي في

المرتبة الأخيرة عبارة "أحرص على استخدام التقويم المعتمد على يوميات الطالب" بمتوسط حسابي (١,٧٩)، ويمكن تفسير استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان لاستراتيجية الورقة والقلم من بين الاستراتيجيات الخمس التي تضمنتها الدراسة، إلى حداثة أسلوب التقويم الواقعي وضعف معرفتهم باستراتيجيات التقويم الواقعي وإجراءاتها، وضعف الإعداد المهني لهم، حيث أن إعدادهم قائم على نظام التقويم التقليدي الذي يهمل التقويم الواقعي. بالإضافة إلى عدم مواكبتهم لكل ما هو جديد في مجال القياس والتقويم، بالإضافة إلى تدني معرفتهم بجوانب القصور القائم على الاختبارات التقليدية.

كما يرون أن استراتيجية التقويم بالقلم والورقة مناسبة لتقويم المعارف والمعلومات، فالاختبارات التحصيلية التقليدية تعتبر أداة مفضلة لدى الكثير منهم وذلك لقدرتها على تمكينهم من الحكم الكمي على أداء طلابهم، وهي سهلة الإعداد والتطبيق بالنسبة لهم، واحتلالها المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة خير دليل على ذلك، بالإضافة إلى اعتقادهم الراسخ حول مفهوم ممارسة التقويم لديهم وهو غرض المحاسبة ورصد الدرجات، وليس لدعم تعلم طلابهم. حيث لا يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقديم تغذية راجعة فورية تساعد الطالب على إجراء مقارنة مع نفسه وتحديد نقاط ضعفه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢) التي دلت نتائجها على أن استراتيجية التقويم بالقلم والورقة والمتمثلة بالاختبارات التحصيلية قد احتلت المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة من بين الاستراتيجيات الاخرى.

ولقياس حسن المطابقة تم الكشف عن الدلالة الإحصائية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وذلك بحساب اختبار كاي تربيع، والجدول أدناه يبين نتائج ذلك.

جدول (١٥)

نتائج اختبار كاي تربيع لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان لاستراتيجيات التقويم الواقعي

مؤشرات حسن المطابقة	القيم	الدلالة
كا٢	٧٨.٨٠	دالة
درجات الحرية	٦٧	
قيمة الدلالة	٠.١٥٣	

ويتبين من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائية لنتائج (كا٢) مما يتضح معه قلة حسن المطابقة بين التكرار الملاحظ والتكرار المتوقع، الأمر الذي يوضح مدى المسافة بين

ما هو كائن وما يجب أن يكون في ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان واستخدامهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

السؤال الرابع: ما معيقات استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم الواقعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على عبارات معيقات استخدامهم للتقويم الواقعي حيث كانت على النحو التالي:

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان على عبارات معيقات استخدامهم للتقويم الواقعي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
١	أجد صعوبة في اقناع طلابي بنتائج التقويم الواقعي.	١.٨٥	٠.٧٨٦	٤
٢	أجد صعوبة في تحديد مستويات الإتقان للمهارات مما يعيق استخدامي للتقويم الواقعي.	١.٨٤	٠.٨٠٩	٥
٣	صعوبة إدارة قاعة الدرس عند استخدامي التقويم الواقعي.	١.٨٨	٠.٧٩٥	٢
٤	أجد صعوبة في متابعة جميع طلابي أثناء تنفيذهم للأنشطة المطلوبة منهم في التقويم الواقعي.	١.٨٦	٠.٧٨٣	٣
٥	كثرة أعداد الطلاب في قاعة الدرس يعيق استخدامي للتقويم الواقعي.	٢.١٠	٠.٥٧٥	١
٦	عدم إشراك أولياء الأمور في تقويم أبنائهم.	١.٨٢	٠.٧٧٦	٦
٧	عدم تضمين المناهج أنشطة تتيح لي التنويع في أدوات التقويم.	١.٧٨	٠.٧٢٢	٧
٨	ضعف معرفتي بأهداف التقويم الواقعي.	١.٦٧	٠.٧٥٩	٩
٩	كثرة أعبائي تحد من استخدامه للتقويم الواقعي.	١.٦٤	٠.٧٦٦	١٢
١٠	أجد صعوبة في تحفيز طلابي لتنفيذ الأنشطة المطلوبة منهم في التقويم الواقعي.	١.٦١	٠.٧٧٥	١٣
١١	تطبيقي بعض مظاهر التقويم الواقعي دون قناعة	١.٦٩	٠.٨١٥	٨

	خوفاً من المساءلة.			
١٢	تطبيقي للتقويم الواقعي بشكل فردي يمثل شذوذ عن القاعدة مما يعيقني من استخدامه.	١.٥٣	٠.٧١٠	١٤
١٣	قلة إدراك طلابي لأهمية التقويم الواقعي.	١.٦٦	٠.٨٢١	١٠
١٤	افتقار معرفتي لاستراتيجيات التقويم الواقعي.	١.٥٢	٠.٧٢٤	١٥
١٥	عدم امتلاكي لمهارات تطبيق التقويم الواقعي تجنبني استخدامه.	١.٥٢	٠.٦٩٦	١٥
١٦	نقص التدريب اللازم لهذا النوع من التقويم.	١.٦٥	٠.٨١٠	١١

يتبين من الجدول (١٦) أن كثرة أعداد الطلاب في قاعة الصف من أكثر المعيقات التي تسهم في ضعف توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم الواقعي، حيث جاءت عبارة "كثرة أعداد الطلاب في قاعة الدرس يعيق استخدامي للتقويم الواقعي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٠)، وتلاها عبارة "صعوبة إدارة قاعة الصف عند استخدامي التقويم الواقعي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٨٨)، كما جاءت عبارة "أجد صعوبة في متابعة جميع طلابي أثناء تنفيذهم للأنشطة المطلوبة منهم في التقويم الواقعي" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (١,٨٦).

ويعزو ذلك إلى أن زيادة أعداد الطلاب في قاعة الصف وصعوبة إدارة القاعة عند استخدام التقويم الواقعي يؤثرا سلبًا على كلاً من عضو هيئة التدريس والطالب في نفس الوقت كما يترتب عليه عدم قدرة عضو هيئة التدريس من متابعة جميع الطلاب أثناء تنفيذهم للأنشطة المطلوبة منهم، إضافة إلى المساحة الضيقة لقاعة الصف، وهذا يعد تحديًا كبير يواجه عضو هيئة التدريس، مما يضعف قدرته على توصيل المعلومة، وإمكانية مراعاته لأنماط التعلم المختلفة، مما يؤدي إلى تمسكه بأسلوب التقويم التقليدي القائم على الورقة والقلم لسهولة إعداده في نظرهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد الحربي (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن من معيقات التقويم الواقعي صعوبة تطبيقه في المؤسسات التعليمية ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب.

إضافة إلى قلة امتلاك عضو هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي ومهارات تطبيقه، حيث احتلت كل من عبارة: "افتقار معرفتي لاستراتيجيات التقويم الواقعي" و "عدم امتلاكي لمهارات تطبيق التقويم الواقعي تجنبني استخدامه" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٥٢). ويعزو ذلك إلى وجود ضعف إلى حد ما في مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس للتقويم الواقعي، حيث أظهرت العبارات أن هناك نقص في المعرفة

باستراتيجيات التقويم الواقعي، وعدم امتلاكه لمهارات تطبيقه، فإذا كان أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم إلمام بآلية التقويم فمن الطبيعي ألا يدرك أهمية استراتيجيات التقويم الواقعي وأثرها في تقدم الطلاب. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أيمن عمرو (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة وعي أفراد العينة بأهمية توظيف التقويم الواقعي في الموقف التعليمي كانت كبيرة نتيجة لورش العمل والتدريب المكثف للمعلمين، بينما توافقت هذه النتائج مع دراسة خالد أبو شعيرة، وآخرون (٢٠١٠) التي كشفت نتائجها عن المعيقات التي تواجه المعلم وهي كثرة الأعمال التي يكلف بها المعلم وضعف البرامج التدريبية التي تساعده على فهم وإدراك استراتيجيات التقويم الواقعي، ومهارات تطبيقه.

السؤال الخامس: هل توجد فروق جوهرية في مستوى استخدام التقويم الواقعي بين مجموعة القائمين على تدريس المواد النظرية، ومجموعة القائمين على تدريس المواد العملية بجامعة أسوان؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار (ت)، وجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في استخدام التقويم الواقعي بين متوسطات تقديرات القائمين على تدريس المواد النظرية، ومجموعة القائمين على تدريس المواد العملية بجامعة أسوان

أبعاد التقويم الواقعي	القائمين على تدريس المواد العملية ن١ = ١٥٤		القائمين على تدريس المواد النظرية ن٢ = ١٤٦		قيمة (ت) المحسوبة
	م١	ع١	م٢	ع٢	
الاتجاه نحو التقويم الواقعي	٤٩.٨	٩.٧	٣١.٦	١٢.٨	**١٣.٨
استراتيجيات التقويم الواقعي	٤٦.٢	٩.٣	٢٩.٧	١٤.٧	**١١.٦
معيقات استخدام التقويم الواقعي	٣٥.٣	٩.٥	١٨.٥	٣.٥	**١١.٥
ثقافة التقويم الواقعي	٢٩.٦	٩.٧	١٦.٢	٢.٢	**٩.٤
الدرجة الكلية	١٦١.٦	٣٦.٣	٨١.٦	١٤.٨	**١٤.٤

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام التقويم الواقعي بين متوسطات تقديرات القائمين على تدريس المواد النظرية والقائمين على تدريس المواد العملية بجامعة أسوان عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيم "ت" (١٣.٨ ، ١١.٦ ، ١١.٥ ، ٩.٤ ، ١٤.٤) على التوالي.

ولا توجد دراسات سابقة – في حدود إطلاع الباحثة – تناولت هذا البعد في دلالة الفروق في مستوى استخدام التقويم الواقعي بين متوسطات تقديرات القائمين على تدريس المواد النظرية والقائمين على تدريس المواد العملية بجامعة أسوان.

توصيات الدراسة

في ضوء الكتابات النظرية والنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن اقتراح بعض التوصيات، وهي:

١. عمل دورات تدريبية مستمرة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التقويم الواقعي.

٢. ضرورة تبني استراتيجيات التقويم الواقعي في عملية تقويم الطالب الجامعي.

٣. العمل على تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس ليتوفر لديهم الوقت الكافي لتنمية مهاراتهم في استراتيجيات التقويم الواقعي.

٤. العمل على زيادة التعاون بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتبادل الخبرات خاصة فيما يتعلق باستراتيجيات التقويم الواقعي.

٥. إثراء المناهج بمهمات يمكن تنفيذها وقياسها باستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.

٦. إنشاء جهة مختصة بالتقويم الواقعي في الجامعة تتولى تطبيقه ومتابعته ودعم أعضاء هيئة التدريس سواء بالتدريب أو الاستشارات لتعزيز تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

مقترحات الدراسة

١. إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين تطبيق أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلابهم في ضوء بعض المتغيرات.

٢. إجراء دراسة عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

٣. إجراء دراسة حول درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في مراحل دراسية مختلفة.

المراجع

اتفاق السقاف (٢٠٢١). مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية (عدن وصبر) بجامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم. مجلة جامعة عدن للعلوم الانسانية والاجتماعية، ٢(٣)، ٢٧٢-٢٩١.

أحمد الثوابية، وخالد السعودي (٢٠١٦). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. دراسات العلوم التربوية، ٤٣(١)، ٢٦٥-٢٨٠.

أحمد مستريحي (٢٠١٤). اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة الموجودة في اللغة العربية المطورة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في محافظة الخفجي. جامعة الملك سعود: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٤٧) ، ٨٩-١٠٣ .

أشرف مصطفى (٢٠١٦). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

أكرم البشير، وأريج برهم (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٣(١)، ٢٤١-٢٧٠.

أكرم وادي (٢٠١٩). درجة استخدام معلمي الجغرافيا لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تطبيقها من وجهة نظرهم. مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية،٢(٢)، ٣٦-٧٠.

آمال الزعبي (٢٠١٣). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢١(٣)، ١٦٥-١٩٧.

أمل الغيث (٢٠٢١). واقع ممارسة معممات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(١٤)، ٨٥-١١٢.

أيمن بني أحمد (٢٠١٤). اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدارا، إربد- الأردن.

أيمن عمرو (٢٠١٤). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٢(٨١)، ١-١٠٩.

جوهرة المالكي، ورندا حريري (٢٠٢١). معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٥(١٩)، ١١٧-١٥٦.

حسن الجليدي (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء التوجهات الحديثة للتقويم التربوي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١(١)، ١-٢٣.

خالد أبو شعيرة، وفوزي اشتيوه، وأحمد ثائر (٢٠١٠). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة النجاح للأبحاث. ٢٤(٣)٧٥٣-٧٩٧.

خالد عودة (٢٠١٥). اثر استخدام التقويم البديل على تخصيل تلامذة الصف التاسع، واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

خالد معشي، وإبراهيم المقحم (٢٠١٧). تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، (١٠)، ٢٣٩ـــ٢٦٩.

شوان سعيد، ومسلم الطيطي (٢٠١٧). مدى استخدام معلمي العلوم في الاردن واقليم كوردستان العراق للتقويم البديل في تنفيذ المنهج واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. مجلة جامعة كرميان، ٤(٤)، ٣٣٤-٣٥٦.

صلاح الدين علام (٢٠٠٩). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية المنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

عاطف بحراوي (٢٠١٩). واقع استخدام استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم بديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٠(١)، ١٨٥ – ٢١٨.

عبد القادر باجبير، وعبد القادر العتوم (٢٠١٦). مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شرورة لاسترتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته. مجلة البحث العلمي في التربية، ٣(١٧)، ٣٧٩-٤٠٠.

عمر الثبيتي (٢٠١٨). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، ٥١، ٣٢٢- ٣٥٣.

غادة عيد (٢٠١٢). القياس والتقويم التربوي. ط٢ ، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

فريال أبو عواد، وعودة أبو سنينة (٢٠١١). عتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٤(١)، ٢٢٩-٢٦٦.

فريال الحاج (٢٠١٨). اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٨)، ٣٣١-٣٤٨.

فهد العليان (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. رسالة التربية وعلم النفس -السعودية، ٤٥ ،٥٣ــ٧٦.

كوثر حراحشة (٢٠١٦). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن"، مجلة المنارة، ٢٢(٤)، ٣٣٥-٣٧١.

محسن عطية (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية . عمان: دار الشروق.

محمد الحربي (٢٠١٤). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. رسالة التربية وعلم النفس.٤٤ ، ٤٩-٨٠.

محمد الحروب (٢٠١٨). واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين.رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين.

محمد الطراونة (٢٠١١). نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي. مقدم للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي جامعة الزرقاء الخاصة – المملكة الأردنية الهاشمية، في الفترة من (١٠-٢٠١١/٥/١٢)، متاح في https://www.researchgate.net/publication/315516342

محمد العبسي (٢٠١٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد المقابلة (٢٠١١). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية، ط١، عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

محمد حسين (٢٠٠٥). تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية

للتربية المقارنة، والادارة التعليمية، بعنوان "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، في الفترة من (٢٩-٣٠ يناير)، ١-٢٧.
ممدوح الشرعة (٢٠١١). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مأدبا. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٢٦(١)، ٢٩١.
نادية على (٢٠٢١). درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل قبل جائحة كورونا وأثنائها من قبل عضوات هيئة التدريس بجامعة بيشة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(١٢)، ٩٢-١١٤.
نذير الرباع (٢٠١٩). أثر استخدم التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف الثامن واتجاهاتهم نحو مادة العلوم في مدارس محافظة اربد. المجلة العربية للنشر العلمي، ١٠ . متاح فيwww.ajsp.netljhp
هشام بني خلف (٢٠١٩). اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس. مجلة العلوم التربوية والدارسات الإنسانية، (٦)، ١٠٤-١٢٧.
وليد البطش (٢٠٠٥). التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف. ط١، عمان، الأردن: دار المجتمع العربي.

Allison, N., & Rehm, L. (2007). Effective teaching strategies for middle learners in multicultural classrooms. Middle School Journal, 39(2) 12-18.
Bullens, D. (2002). Authentic assessment: Change for the future. Full Text from ERIC Available online http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/
Çalışken, H. & Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2(2),4152-4156.
Dana, T. & Tippins, D. (1993). Considering alternative assessment for middle level Learners. Middle School Journal, 25(2), 3-5.
Donavan, R., Larson, B., & Stechschulte, D. (2002). Building quality assessment. Available online: http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/http://
Johnsen, S. (1996). What are alternative assessments? Gifted Child Today, 19(4), 12-14.
Metin, M. & Ozmen, H. (2011). investigation of Teacher About performance Assessment with respect to the gender and Branch Variables, Journal of Turkish Science Education, 8 (4), 3-17.
Mueller, J. (2019). Authentic Assessment Toolbox, www.fmueller.faculty. noctrl.edu retrieved 17/2/2019.
Ozan, C. (2019). Authentic assessment increased academic achievement and attitude towards the educational measurement of prospective teacher, International Journal of Evaluation and Research in Education,8(2),299-213.
Rahman, M. (2018). Teachers' Perceptions and Practices of Classroom Assessment in Secondary School Science Classes in Bangladesh, International Journal Of Science and Research,7(6),254-262.

Saeed, M., Tahir, H. & Latif, I. (2018). Teachers` Perceptions about the Useof Classrom Assessment Techniques in Elementary and Secondary Schools. Bulletin of Education and Research, 40, (1), 115-130.

Simon, K., & Gregg, S. (1993). Alternative Assessment: Can real-world skills be tested? Washington, D C: Education Resources Information Center (ERIC) Document Reproduction Service NO.ED362575.

Suurtamm, C. (2012). Assessment can Support Reasoning and Sense Making, Mathematics Teacher. 106(1),29-33.

Varley, M. (2008). Teachers' and administrators' perceptions of authentic assessment at a career and technical education center. Unpublished doctoral dissertation. The Graduate School of Education of Fordham University, New York.

Watt, H. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers. A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. Educational Studies inMathematics,58(1),21-44.

Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in Primary Years of International Baccalaureate Education. Thes