مجلّة جامعة عدن للعلوم الانسانيّة والاجتماعية
EJUA-HS Vol. 2 No. 3 (2021)
https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2021.3.112
ISSN: 2708-6275

مقالة بحثية

مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية (عدن وصبر) بجامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم

اتفاق محمود علي السقاف

قسم التربية، كلية التربية - صبر، جامعة عدن، اليمن

*** الباحث الممثل: اتفاق محمود علي السقاف؛ البريد الالكتروني: sakaf@yahoo.com**

استلم في: 13 يوليو 2021 / قبل في: 03 أغسطس 2021 / نشر في: 29 سبتمبر 2021

المُلخّص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم لكليتي التربية (عدن وصبر) بجامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملائمته لتحقيق هدف الدراسة، تمثلت أداة الدراسة في استبيان تكون من (45) فقرة موزعة على خمسة محاور (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية التقويم بالملاحظة، استراتيجية التقويم بالتواصل، استراتيجية مراجعة الذات)، وتكونت عينة الدراسة من (60) فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية بكليتي التربية عدن وصبر.

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 45.0%، 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 18.3% من أعضاء هيئة التدريس، حضروا دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات افراد العينة لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات: الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع الكلية. وفي ضوء نتائج الدراسة اوصت الباحثة بعدد من التوصيات كان من أبرزها الاهتمام بتدريب اعضاء الهيئة التدريسية على استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وادواته.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، استراتيجيات التقويم الواقعي، مدرسو الاقسام العلمية.

المقدمة:

يركز نظام التعليم الجامعي في دول العالم أجمع على تجويد نوعية التعليم والارتقاء بمخرجاته، ولذلك تهتم الجامعات بتوفير بيئة اكاديمية فاعلة تؤدي للحصول على مخرجات قادرة لإثبات جدارتها وقدرتها على التفاعل مع معطيات العصر الحديث ومتغيراته ومدركة لمشكلات مجتمعاتها وحاجاتها ومتطلبات نموها وتقدمها.

إذ أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس والتقويم فيه، إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية الى دون (60%) وفقاً للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسية في تدني جودة التعليم الجامعي (الثبيتي،2018).

وقد تعرض التقويم بصورته الحالية لكثير من الانتقادات، وأكدت نتائج الدراسات والبحوث ووقائع المؤتمرات العربية أن التقويم بصورته الحالية في المواد الدراسية المختلفة لايزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية؛ نظراً لاستناده الى مفهوم ضيق للتحصيل، على الرغم من ظهور مفهوم حديث للتقويم تمثل في التقويم الواقعي، حيث يقتصر التقويم الحالي على تقويم التحصيل باستخدام الامتحانات الشفوية والتحريرية(حسين،2005).

إن التقويم الحالي في التعليم الجامعي غير كاف لمهمة إعداد الطلاب للتعلم مدى الحياة. ويرى (Boud & Falchikov) أننا بحاجة إلى الانتقال من التقويم الجمعي الذي يركز على التفاصيل والمعايير والنتائج الفورية إلى تقويم أكثر استدامة، يمكن أن يساعد الطلاب على أن يصبحوا متعلمين نشطين ليس فقط في إدارة تعلمهم الخاص ولكن أيضا في تقييم أنفسهم للحياة بعد تخرجهم. وحتى الآن، هناك ما يكفي من الأدلة في مجال البحوث (Nicol & Owen, 2008; Nishigaki, 2008; Merrill, 2008) التي تشير إلى أن التقويم الواقعي يمكن أن يسهم بشكل كبير في جودة تعلم طلاب الجامعات، وهو محرك مهم للتعلم التحويلي في التعليم الجامعي (Fook & Sidhu, 2013).

واشارت بعض الدراسات كما جاء في (الطراونة،2011) إلى مجموعة من الانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي لتعلم الطلبة في مناهج التعليم الجامعي الحالية، ومن أبرزها: أنه يقدم صورة ضيقة وسريعة عن تعلم الطلبة، فهولا يبين ما يستطيع أن يقوم به الطلبة في الحياة العملية، ويقدم المعلومات عن تقدم الطلبة في شكل درجات، و يقتصر على مقارنه الطالب بغيره من الطلبة، كما يفتقر هذا التقويم إلى الدقة و الموضوعية، ويركز بشكل عام على قياس قدرة الطلبة 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.

إن التقويم التربوي يمثل قاعدة أساسية لأي خطوة تطويرية أو تحسينية لواقع العملية التعليمية، وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة الى أهمية الحاجة الى نظام تعليمي جامعي تتحقق فيه الجودة الشاملة فتتميز عملياته وتبدع مخرجاته، فلم تعد أساليب التقويم التقليدية مناسبة لمواكبة التطور في النظام التربوي لأنها غير قادرة على تحديد نتاجات التعلم التي حققها الطلبة، فقد اصبح الامتحان هو الوسيلة الوحيدة للحكم على مستوى الطلبة واختصرت جميع نواتج التعلم في جانب واحد فقط هو تحصيل المعلومات المقررة في المقررات التدريسية، الأمر الذي جعل الامتحان هدفاً في حد ذاته، مما أدى الى البحث عن أساليب وأدوات واستراتيجيات حديثة في التقويم تكون قادرة على تقويم اداءات المتعلم بشكل يلبي الحاجات الحاضرة والمستقبلية، ويمكن المتعلم من تحديد نتاجات التعلم لكي يحقق المساهمة في التنمية الشاملة للمجتمع.

فالسياق الحالي الذي تحدث فيه باستمرار التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، يطرح تحديات في تشكيل المستقبل الذي يمكن أن يستوعب هذه التغييرات، ويُنظر إلى التعليم على أن له دوراً حاسماً في الإعداد للمستقبل. وفي هذا السياق من التغيير، يجرى توجيه الانتباه إلى الطرق التي يمكن بها أن تسهم البرامج التعليمية في إعداد الطلاب لعالم متغير. وقد وجه الاهتمام المتجدد إلى التقويم، بشكل خاص، حيث ثبت أنه يعمل على دفع تعلم الطلاب. وقد اقترح التقويم الواقعي باعتباره ينطوي على إمكانية تعزيز تعلم الطلاب وإعدادهم لعالم متغير. (Thuy & Gloria, 2014). حيث عرفه (Mueller,2005) بانه شكل من أشكال التقويم يطلب فيه من الطلاب أداء مهام واقعية تظهر التطبيق الهادف للمعرفة والمهارات الأساسية، ودعمت آراء Wiggins تعريف التقويم الحقيقي كتقويم يطرح مشكلة أو مهمة مثيرة للاهتمام فكريا وذات مغزى شخصي. وهذه الانواع من التقويم واقعية لأن الأسئلة أو المهام أو المشاكل لها قيمة وتعمل على تنمية قدرات الطلبة ودوافعهم خارج الفصول الدراسية في "العالم الحقيقي" (Bland & Gareis, 2018)

ويعد التقويم الواقعي توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً من الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وادائهم في المراحل التعليمية المختلفة، وأطلق عليه مصطلحات مترادفة منها التقويم الحقيقي، التقويم البديل، التقويم الاصيل، التقويم الكيفي. (العبسي، 2010). ويعد (Newmann & Archbald,1992) هما أول من استخدما مصطلح -التقويم الواقعي - وانشغلا في تطويره وكيفية تطبيقه في غرفة الصف، إذ تم تحديد المعالم الرئيسية له في بداية التسعينيات، وتم التأكيد على أن عملية تطوير التقويم الصفي يجب أن تكون متسقة مع تطوير عمليتي التعلم والتعليم، وضرورة التحول نحو أهداف معرفية ذات جودة، تطور من قدرات الطلبة العقلية، وإنجازاتهم الفعلية في سياق حياتهم اليومية، بدلا من التركيز على إجراءات روتينية تخلو من القيمة والمعنى. (النمراوي، 2011)

ويرى (Hughes, 1996) ان التقويم الواقعي يجب أن يظهر الخصائص التالية:

* المساهمة في تحسين التعليم.
* قيامه على نهج متكامل.
* لديه قيمة جوهرية.
* إشراك المتعلمين في انشطة محفزة وذات معنى.
* تشجيع المزيد من المساءلة من الجميع.
* القدرة على قياس مخرجات متفاوتة التعقيد.
* له صلة بالعالم خارج الفصول الدراسية.
* تعزيز إمكانات التعلم وكشف القدرات الخفية.
* القدرة على استيعاب انماط التعلم المختلفة.
* قابليته للتكيف ومرونته في طبيعته.
* يركز على عملية التعلم.
* يوفر الأسس اللازمة لتطوير المعلمين.

وأشار كل من (Kirikkaya & Vurkaya, 2011) إلى أن طرق التقويم الواقعي تستخدم في تقويم معارف ومهارات الطلاب، وهي تختلف عن الطرق التقليدية. فالتقويم الواقعي بشكل عام ينشأ من الممارسة المتصلة بإصلاح التعليم والسعي الجديد. حيث يتميز التقويم الواقعي عن التقويم التقليدي من حيث استناده الى عينات مختلفة من أداءات الطالب عبر زمن محدد، فلم يعد تقويم تعلم الطالب من أجل الامتحان ووضع

الدرجات فحسب، وإنما باعتباره فرصة للتعلم، الذي يساعد في التعرف على تحصيل الطالب، وتقويم مستوى تحقيقه لمخرجات تعلم المقرر الدراسي. ولذلك ينبغي على عضو الهيئة التعليمية أن يحدد الاستراتيجيات التي سيستخدمها للتعرف على المستوى الذي بلغه الطلبة في تحقيق نواتج التعلم بأنواعها المختلفة المعرفية والمهارية. فعندما يكون ناتج التعلم مثلاً تطوير مهارات الطالب في العرض، فلا يمكن أن يكون الاختبار مناسباً لتحقيق هذا الناتج، وانما الأسلوب الأنسب هو ملاحظة الطالب أثناء قيامه بالعرض أمام زملائه وتقويم ادائه بالاستناد الى استراتيجية الملاحظة، أي أن اختيار استراتيجيات التقويم ينبغي ان يتم حسب نوع نواتج التعلم (الثبيتي، 2018).

وانطلاقا من ذلك فقد تغيرت النظرة للتقويم إلى التقويم الواقعي الذي يركز على استراتيجيات تقويم تركز في جوهرها على تحسين عملية التعلم والتعليم، وتزيد من دور الطالب في عملية تعلمه وتقويمه، حيث تم التركيز على تحقيق نتاجات تعلم لا تعتمد فقط على العلامة 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 محاكات للتقويم يضعها المعلم بالمشاركة مع طلبته (الثوابية والسعودي، 2016).

ومن المجالات الهامة في تعليم العلوم وضع المفاهيم العلمية في سياقات أصيلة (Chang & Chiu, 2005) إذ ان التقويم الواقعي يقيس أداء الطالب في مواقف أصيلة قريبة من الواقع، فهو يهيئ الطالب للحياة، لأنه يتطلب انجاز مهام لها معنى، ويحتاجها الطالب في حياته الواقعية (يوسف ،2018). لذلك يجب أن ينطوي التقويم الواقعي على أسئلة ذات مستوى عال من التفكير وقدرات لحل المشكلات وهذا مفيد للمجتمع والافراد على حد سواء حيث يتم بعد ذلك نقل الإتقان المكتسب من المدرسة إلى الحياة (Chang & Chiu, 2005).

فالأنماط الجديدة للتقويم، التي تركز على الكفاءات اللازمة للوظائف في المستقبل، تحاول أن تميل باستمرار نحو الجانب الواقعي، حيث من المتوقع أن يكون التقويم الواقعي حاسماً لإعداد الطلاب لعالم العمل الديناميكي الذي يميز المجتمع الحالي، وذلك من خلال تطوير مهاراتهم أو كفاءاتهم ذات الصلة بمستقبلهم عالم العمل (Gulikers,et.al, 2006).

وترى (عبود، 2016) أن التقويم الواقعي يسعى الى تحقيق الأهداف التالية:

- تنمية ممارسة التقويم الذاتي للطالب، الأمر الذي يجعله على وعي وإدراك لما يقوم به.
- قياس جوانب متعددة من شخصية الطالب.
- التقويم المباشر لإنجازات وأداء ات الطلاب خلال وبعد انجازهم المشروعات الفردية والجماعية.
- زيادة قدرة الطالب على تقبل آراء الآخرين وانتقاداتهم.
- تنمية بصيرة الطالب، من خلال طرح الأسئلة على ذاته.
- تقويم مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وليس قياسها فحسب.
- توفير معايير ومحاكات تقويم لأداء الطلاب وانتاجهم تتصف بالوضوح والموثوقية، واعتمادها.
- توفير مناخات إيجابية تشجع العمل الجماعي والتعاون المثمر بين الطلاب مع بعضهم ومعلميهم.

ولتحقيق الأهداف السابقة، ينبغي ألا تقتصر عملية التقويم الحقيقي لتعلم الطلبة على الاختبارات التقليدية (اختبارات القلم والورقة) بل لا بد من استخدام استراتيجيات تقويم متنوعة مثل: استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء، واستراتيجية التقويم بالملاحظة، واستراتيجية التقويم بالتواصل، واستراتيجية مراجعة الذات.

والتقويم الحقيقي يعكس انجازات الطالب ويقيسها في مواقع حقيقية، فهو يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم يمارس خلالها الطلبة مهارات التفكير العليا، ويقومون بحل مشكلات واقعية يعيشونها، فيصبحون قادرين على إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات الصائبة. (النمراوي،2011).

إن التقويم الحالي في التعليم الجامعي غير كاف لمهمة إعداد الطلاب للتعلم مدى الحياة. ويرى (Boud & Falchikov) اننا بحاجة إلى الانتقال من التقويم الجمعي الذي يركز على التفاصيل والمعايير والنتائج الفورية إلى تقويم أكثر استدامة يمكن أن يساعد الطلاب على أن يصبحوا متعلمين نشطين ليس فقط في إدارة تعلمهم الخاص ولكن أيضا في تقييم أنفسهم للحياة بعد تخرجهم. وحتى الآن، هناك ما يكفي من الأدلة في مجال البحوث (Nicol & Owen, 2008; Nishigaki, 2008; Merrill, 2008) للإشارة إلى أن التقويم الواقعي يمكن أن يسهم بشكل كبير في تجارب التعلم لطلاب الجامعات وهو محرك مهم للتعلم التحويلي في التعليم الجامعي (Fook & Sidhu, 2013).

وقد أشارت العديد من الدراسات البحثية الى فاعلية استخدام التقويم الواقعي وأثره الإيجابي في التعليم بشكل عام وفي تعليم العلوم على وجه الخصوص عودة (2015)، الرباع (2019)، (Ozan.2019) ومع ذلك نجد أن هناك قصوراً في تطبيقه في الميدان العملي، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة؛ فقد سعت دراسة (Calfskin, H.& Kasıkcı,Y,2010) الى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم التقليدي والتقويم البديل وأدواته، وتكونت عينة الدراسة من (241) مدرسا للدراسات الاجتماعية. وكأداة لجمع البيانات، استخدم استبياناً قام الباحثون ببنائه، وأشارت نتائج هذه الدراسة، الى أن المعلمين يطبقون أساليب التقويم التقليدية، ولا سيما اختبار الاختيار المتعدد، والاختبارات

المفتوحة، والإجابة القصيرة، واختبارات اكمال الفراغ، كما أشارت النتائج الى ان المعلمين عموما يفضلون مهام المشروع والأداء على طرق التقويم البديلة وأدوات التقويم.

وأجرى كل من (Frey & Schmitt, 2010) دراسة هدفت الى الكشف عن ممارسات تقويم الفصول الدراسية لمعلمي الصف الثاني عشر. بالإضافة إلى تحديد تواتر استخدام أشكال محددة لبنود التقويم، تم النظر في مستوى استخدام نهج "أفضل الممارسات" المختارة للتقويم (التقويم القائم على الأداء، والاختبارات التي يقوم بها المعلمون، والتقويم التكويني)، وأظهرت نتائج الدراسة ان المقالات والواجبات المكتوبة هي أكثر أشكال التقويم شيوعا. وان هناك استخداماً كبيراً للتقويمات المستندة إلى الأداء عبر مستويات الصف والموضوع، ولكن الاختبار التقليدي للورقة والقلم لا يزال الشكل السائد في تقويم الفصول الدراسية. كما أشارت النتائج الى أن المعلمات يمارسن التقويم القائم على الأداء أكثر من المعلمين الذكور. وأن معلمي فنون اللغة يستخدمون التقويم القائم على الأداء بشكل أكثر تواترا من أولئك الذين يدرسون مواداً أخرى، وهو أكثر شيوعا على مستويات أعلى مما هو عليه في المرحلة الابتدائية.

وسعت دراسة البشير وبرهم (2012) إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، فتم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من 86 معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع 20 معلما ومعلمة من كلا التخصصين. 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.

وقامت الزغبي (2013) بدراسة هدفت الى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة إربد الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني 2011/ 2012م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان مكون من أربعة أجزاء؛ وبعد أن تم التحقق من صدق الاستبيان وثباته وتطبيقه، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100%)، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0%) لأداة يوميات الطالب؛ كما أن درجة المعرفة بالأدوات ساهمت بهذا التدني للاستخدام. كذلك لم تظهر النتائج أثراً لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل.

وسعى عودة (2015) من خلال دراسته الى استقصاء أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس،، و تكونت عينة الدراسة من 100 طالب من طلبة وطالبات الصف التاسع، تم توزيعهم الى مجموعتين، المجموعة التجريبية (50) طالباً وطالبة طبق عليهم التقويم البديل والاخرى الضابطة (50) طالباً وطالبة طبق عليهم اسلوب التقويم التقليدي، ولتحقيق هدف الدراسة تم اعداد ادوات الدراسة والتي تشكلت من اختبار تحصيلي، وسلالم التقدير اللفظية، كما تم تطوير استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو العلوم. 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.

واجرت حراحشة (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا، حيث تكونت عينة الدراسة من (146) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس مديرية لواء قصبة المفرق. استخدمت الباحثة استبيان من (58) فقرة موزعة على ثمان مجالات تم التأكد من صدقها وثباتها. 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 مصطفى(2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، تكونت عينة الدراسة من (24) معلما و(91) معلمة من معلمات التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي، وتم استخدام الاستبانة والمجموعة البؤرية في جمع البيانات، وتوصلت الدراسة الى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل جاءت كبيرة، وان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما أشارت الدراسة الى 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).

وقام معشي والمقحم(2017) بدراسة هدفت إلى تقييم واقع استخدام معلمي العلوم للتقويم البديل في المرحلة الابتدائية. وقد وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات هي: بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل، واستبانتين الأولى للتعرف على الاستراتيجيات والأدوات التقويم البديل المناسبة والثانية للتعرف على صعوبات استخدام التقويم البديل، وتكوّنت عينة الدراسة من (30) معلماً اختيروا بالطريقة العشوائية متعددة المراحل، 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 سعيد والطيطي (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الاردن واقليم كوردستان العراق للتقويم البديل واتجاهاتهم نحوه والمعوقات التي تواجهه استخدامه، تكونت عينة الدراسة من (113) معلما ومعلمة (58 معلماً و 55 معلمة) في كل من الأردن وإقليم كوردستان العراق، حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدمت الدراسة استبانة تضمنت (49) فقرة موزعة على ثلاثة محاور جرى التأكد من صدقها وثباتها. 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 البديل، واشارت النتائج الى عدم وجود أثر للجنس (ذكر، أنثى)، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام بتدريب المعلمين على طرق واساليب التقويم البديل وكيفية تطبيقها.

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. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثين معلماً (عشرون معلم وعشر معلمات) تم اختيارهم عشوائيا من ست مدارس ثانوية في مدينة دكا ببنجلادش. واستخدمت الدراسة استبيانا لتحديد تصورات المعلمين حول تقويم الفصول الدراسية في العلوم، وبروتوكول ملاحظة الدروس، وبروتوكولات مقابلات الملاحظة قبل الدرس وبعده كمصادر رئيسية لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين ينظرون إلى تقويم الفصول الدراسية على أنه تقويم تجمعي. 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 الى الكشف عن تصورات المعلمين حول استخدام أساليب التقويم الصفي في المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة لاهور.وتكونت العينة من 500 معلم (300 معلم ابتدائي و200 معلم ثانوي) تم اختيارهم عشوائيا. وتم جمع البيانات من خلال استبانة احتوت على 55 عبارة.وكشفت نتائج الدراسة أن معظم معلمي المدارس العامة والخاصة يستخدمون التقويم التجميعي. وهم يعتقدون أن التقويم التكويني والتجميعي يمكن أن يلعبا دورا محوريا 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.

وسعت دراسة (الرباع، 2019) إلى استقصاء أثر التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة العلوم في مدارس محافظة إربد، وهدفت أيضاً إلى تحديد اتجاهات طلاب الصف الثامن نحو مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (102) طالباً من طلاب مدارس محافظة اربد تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مجتمع طلبة الصف الثامن، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين، المجموعة التجريبية تكونت من(52) طالباً طبق عليهم التقويم البديل، والمجموعة الضابطة تكونت من (50) طالباً استخدموا التقويم التقليدي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاختبار التحصيلي واستبانة لقياس اتجاهات الطلبة 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 الطلبة نحو مادة العلوم بين المجوعتين التجريبية والضابطة.

وأجرى (Ozan, 2019) دراسة هدفت الى الكشف عن أثر التقويم الواقعي على اتجاهات الطلاب المعلمين نحو التحصيل الأكاديمي والقياس التربوي وآراء الطلاب المعلمين حول التقويم الواقعي، تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية شملت 12 طالباً من الطلاب المعلمين الذين يدرسون في كلية التربية في الصف الثالث من برنامج التعليم التركي لعام الدراسي (2016-2017)، حيث تم تنفيذ دورة التقويم والعمليات التجريبية خلال 14 اسبوعاً، وأعطيت المجموعة التجريبية مهام واقعية، بالإضافة الى اجراء ممارسات تقويم بديلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الحقيقي كان له أثر دال بشكل كبير على التحصيل الأكاديمي للطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو القياس التربوي، كما أنه النهج الذي يمكن أن يخدم توفير التعاون بين النظرية والممارسة التي هي مشكلة رئيسية في مجال تدريب المعلمين في تركيا.

يتضح من الدراسات السابقة اهتمامها بإبراز الاهمية النظرية والتطبيقية للتقويم الواقعي للعملية التعليمية التعلمية، فقد سعت بعض الدراسات الى الوقوف على أثر استخدام التقويم الواقعي في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو دراسة المواد كدراسة عودة (2015) ودراسة الرباع (2019) 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 (2013)، ودراسة حراحشة (2016)، ودراسة مصطفى (2016)، ودراسات تناولت الى جانب تحديد درجة استخدام المعلمين للتقويم الواقعي المعوقات التي تواجه استخدامه كدراسة سعيد والطيطي (2017) ودراسة معشي والمقحم (2017).

واتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات كدراسة الزغبي (2013)، ودراسة حراحشة (2016)، ودراسة مصطفى (2016)، ودراسة (Calıskan, H. & Kasıkcı,Y, 2010)، ودراسة (Frey & Schmitt, 2010)، من حيث سعيها للكشف عن مستوى ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي، ولكنها اختلفت معها من حيث الكشف عن مستوى معرفة وممارسة اعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

مشكلة الدراسة:

يعد التدريس الجامعي مدخلاً استراتيجياً لحركة التنمية في المجتمع، لذلك فإن اعداد عضو الهيئة التعليمية وتدريبه على اساليب التدريس والتقويم الحديثة يجعله قادراً على تكيفها بما يحقق الربط بين المدرسة والحياة من جهة، ويستوفي متطلبات التدريس الفعال في ضوء معايير جودة التعليم من جهة اخرى. اذ ان نجاح العملية التعليمية وتحقيق اهدافها يعتمد على عضو هيئة التدريس وكفايته في اداء الادوار الحديثة المطلوبة.

والتوجه الحديث في المؤسسات التعليمية يركز على المخرجات التربوية، أي ما يمتلكه الطلاب من معارف وسلوكيات واتجاهات، لذا فان التقويم الذي يسهم في ضمان جودة التعليم يجب ان يتناول غرضين رئيسيين هما التقويم لتحسين التعلم، وتقويم التعلم للتعرف على جودة مخرجاته وتحقيقه للمعايير، وذلك من خلال اعتماد اساليب بديلة للتقويم (غير الاختبارات التقليدية) من خلال تضمينها مهام تقويم حقيقية مرتبطة بالحياة. وانطلاقاً من الواقع العملي الذي تعيشه الباحثة كأحد اعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن، فقد لاحظت أن استراتيجيات التقويم في التدريس الجامعي يغلب عليها الطابع التقليدي، وهو استخدام اختبارات التحصيل لتقويم تعلم الطلبة، وهذه الطريقة غير قادرة على رفع مستوى تحصيل الطلبة في المواد العلمية، ولا على تنمية دافعية الطلبة نحو التعلم، ولتحقيق ذلك كان لابد من تقويم الطلبة بأكثر من طريقة. فقد بينت الاتجاهات الحديثة في التقويم أن الاختبارات ليست إلا شكل من اشكال التقويم المتنوعة الأخرى، مما يستوجب على القائمين على عملية التعليم الجامعي من أعضاء هيئة التدريس وصناع القرار والتربويين، مواكبة احدث التطورات في هذا المجال، فقد أوجد القائمون على العملية التدريسية استراتيجيات وأدوات للتقويم بديلة للمفهوم التقليدي للتقويم، حيث تعمل هذه الاستراتيجيات البديلة (استراتيجيات التقويم الواقعي) على رفد عضو هيئة التدريس بأساليب اخرى للتقويم تتكامل مع اسلوب الاختبارات (الورقة والقلم) وبالتالي تحسن العملية التعليمية التعلمية.

ونظرا لدور الجامعة في بناء المجتمع وتقدمه، وقدرتها على الاسهام في حل مشكلاته، وسعياً للوقوف على نوعية مخرجاتها، فقد وجدت الباحثة أن تقييم العملية التعليمية بجميع عناصرها وفي مقدمتها عضو هيئة التدريس، يعد امراً ملحاً وضرورياً بهدف رفع كفايتها، في ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة سعياً للكشف عن مستوى ممارسة اعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي ومعرفة جوانب القصور في ممارستهم لتلك الاستراتيجيات، وتوظيف نتائج التقويم للوصول بعضو هيئة التدريس إلى مستوى افضل في ممارسته لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

ومن كل ما تقدم تحددت مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية (عدن وصبر) بجامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم؟

أسئلة الدراسة:

ويتفرع عن السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) باستراتيجيات التقويم الواقعي وادواته؟
2. ما مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي؟
3. هل حضر اعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) دورات تدريبية في مجال استراتيجيات التقويم الواقعي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير نوع الكلية (عدن/ صبر)؟

أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الاهداف التالية:

- التعرف على مستوى ممارسة اعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم.
- التعرف على أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) بجامعة عدن في تقويم الطلاب.

أهمية الدراسة:

تكمن اهمية الدراسة في الاتي:

1. الدور الذي تقوم به كليات التربية بجامعة عدن في إعداد معلمي المستقبل.
2. تأتي استجابة للمطالبة بالاهتمام بجودة نواتج التعلم الجامعي والتركيز على الجودة النوعية.
3. تناولها موضوع التقويم الواقعي وأدواته وهو من الموضوعات الرئيسية في العملية التعليمية التعلمية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفاعليته، نتيجة للدور الذي يقوم به التقويم في منظومة التعليم ككل لضمان جودتها.
4. لفت أنظار أعضاء هيئة التدريس بأهمية استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة على:

الحدود الموضوعية: تحديد مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

الحدود المكانية والبشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) بجامعة عدن.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2020 /2021.

مصطلحات الدراسة:

1. مستوى الممارسة:

وتعرفها الباحثة اجرائياً بانها: متوسط أداء أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية (عدن وصبر) في جامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها باستجاباتهم على فقرات استبيان استراتيجيات التقويم الواقعي المستخدم في هذه الدراسة.

2. **استراتيجيات التقويم الواقعي:** عرفها ويكستروم (Wikstrom,2008,4) المشار اليه في (كيتا وبن اسماعيل، 2017، 388) بانها "عملية مستمرة يشترك فيها الطالب والمعلم لإصدار احكام موضوعية عن اداء الطالب وتحسنه، باستخدام مجموعة من الاساليب والاستراتيجيات كمهام الاداء، وملفات الانجاز، والتقارير الكتابية وتقويم الأقران، وانشطة التعلم التعاوني، والمقابلات، والاختبارات"

وتعرفها الباحثة اجرائياً بانها: أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس قيد محاور استبيان هذه الدراسة (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، استراتيجية التقويم بالملاحظة، استراتيجية التقويم بالتواصل، استراتيجية مراجعة الذات).

أعضاء هيئة التدريس: ويقصد بهم في هذه الدراسة الاساتذة، والمدرسين، والمعيدين في الاقسام العلمية (كيمياء، احياء، فيزياء) بكليتي التربية (عدن وصبر) بجامعة عدن.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة. وذلك باستخدام أداة جمع البيانات (الاستبيان) من أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم (كيمياء/أحياء/فيزياء) بكليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن، والبالغ عددهم (126) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2020/ 2021م)، اما عينتها فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بلغ عدد افرادها (60) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية عدن وصبر. ويشكل هذا العدد نسبة (48%) من مجتمع الدراسة الكلي. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	كلية التربية عدن	كلية التربية صبر
		العدد	العدد
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4	8
	ماجستير	13	9
	دكتوراه	13	13
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	2	6
	أقل من 10سنوات	8	7
	أكثر من 10 سنوات	20	17
المجموع الكلي		30	30
		60	

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الادب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التقويم الواقعي في تخصصات مختلفة، قامت الباحثة بإعداد أداة تتكون الأداة من جزأين: الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس وهي (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) بالإضافة الى سؤالين هل لديك معرفة سابقة بالتقويم الواقعي؟ وهل حضرت دورات تدريبية ؟، الجزء الثاني: استبيان تكون من (45) فقرة موزعة على خمسة محاور (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، استراتيجية التقويم بالملاحظة، استراتيجية التقويم بالتواصل، استراتيجية مراجعة الذات)، لقياس درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وفق تدرج ثلاثي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) وأعطي مستوى الممارسة الدرجات (1، 2، 3) على التوالي.

صدق أداة الدراسة:

1. الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التقويم، بهدف معرفة آرائهم حول وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ودرجة انتمائها للمجال الذي تقيسه، وتعديل أو حذف أي فقرة يرون أنها لا تحقق الهدف من الاستبيان، وفي ضوء ردود المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف البعض الاخر، حيث كان عدد فقرات الاستبيان بصورته الأولية (50) فقرة، ثم أصبح الاستبيان بصورته النهائية مكون من (45) فقرة.

2. الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة بلغ عددها 30 فرداً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور استبيان استراتيجيات التقويم الواقعي والدرجة الكلية للاستبيان ككل، واظهرت النتائج أن معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، مما يشير الى الاتساق الداخلي للاستبيان ومحاوره، كما هو موضح في الجدول رقم (2)

جدول (2): قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجور من محاور استبيان استراتيجيات التقويم الواقعي والاستبيان ككل

م	محاور الاستبيان	معامل ارتباط بيرسون
1	استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء	0.834**
2	استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	0.267
3	استراتيجية التقويم بالملاحظة	0.757**
4	استراتيجية التقويم بالتواصل	0.305
5	استراتيجية مراجعة الذات	0.807**

ثبات الاستبيان:

استخدمت الباحثة معامل الفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): معامل الثبات

اداة الدراسة	معامل الثبات		
	الفاكرونباخ	التجزئة النصفية	
استبيان استراتيجيات التقويم الواقعي	0.849	معامل الارتباط بين النصفين	التصحيح بمعادلة سبيرمان براون
		0.581	0.735

ويتضح من الجدول (3) ان قيمة معامل الفاكرونباخ لاستبيان استراتيجيات التقويم الواقعي مرتفعة، اذ بلغت (0.849)، كما ان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ايضاً مرتفع،اذ بلغت قيمته بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون (.0735). ويُعد هذا مقبولاً بحسب ما هو متعارف عليه في الأدبيات التربوية.

إجراءات الدراسة:

1. اعداد أداة الدراسة بعد اطلاع الباحثة على الأدب النظري المتعلق بالموضوع والدراسات السابقة.
2. استخراج دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة.
3. تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة الأصلية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2021/2020م، حيث
4. تم توزيع (80) استبانة استرجع منها (60) استبانه.
5. تفريغ البيانات في ذاكرة الحاسوب، وتحليلها باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية في البرنامج الإحصائي (SPSS) على النحو الآتي:

1. النسب المئوية
2. معامل ارتباط بيرسون
3. معامل ألفا كرونباخ
4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
5. تحليل التباين الاحادي ANOVA لفحص دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي (عدن وصبر) لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، تبعًا لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.
6. اختبار شيفيه Shefee للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات المؤهل العلمي.
7. اختبار " ت" للعينات المستقلة Independent Samples T-test وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، تبعاً لمتغير نوع الكلية.
8. محكات متوسطات الاستجابة: ولغرض جمع المعلومات من عينة الدراسة استخدم مقياس ليكرت الثلاثي، ولتحديد مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في اقسام العلوم بكليتي التربية (عدن وصير) لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم فقد تم تحديد المقياس التالي:
   - إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (3-2.4) فهذا يدل على ان مستوى الممارسة كبير.
   - وإذا المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (2.39-1.95) فهذا يدل على ان مستوى الممارسة متوسط.
   - أما إذا كان المتوسط الحسابي اقل من (1.95) فهذا يدل على ان مستوى الممارسة ضعيف.

عرض نتائج الدراسة:

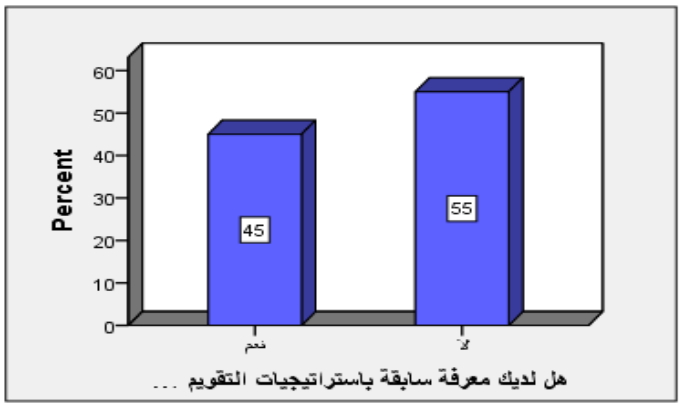
للإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن باستراتيجيات التقويم الواقعي وادواته؟

تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لإجابات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (4): التكرارات والنسبة المئوية لإجابات افراد عينة الدراسة

السؤال	الاجابة	التكرار	%
هل لديك معرفة سابقة هل لديك معرفة سابقة باستراتيجيات التقويم الواقعي وادواته؟	نعم	27	45.0
	لا	33	55.0
	المجموع	60	100.0

يتضح من الجدول (3) أن النسبة المئوية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) الذين لديهم معرفة سابقة باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بلغت 45.0%، وأن النسبة المئوية للذين ليس لديهم معرفة سابقة باستراتيجيات التقويم الواقعي وادواته بلغت 55.0 %.



الشكل (1): نسبة معرف أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) باستراتيجيات التقويم الواقعي

للإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (صبر وعدن)/جامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والدرجة والترتيب لآراء عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي عدن وصبر) عن جميع محاور الاداة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمستوى، والترتيب لآراء عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس في الاقسام العلمية بكليتي التربية عدن وصبر) عن جميع محاور الاداة

الرتبة	م	مجالات الاستبانة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
3	1	استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء	10	2.12	0.321	متوسط
1	2	استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	7	2.54	0.283	مرتفع
2	3	استراتيجية التقويم بالملاحظة	10	2.34	0.368	متوسط
4	4	استراتيجية التقويم بالتواصل	6	2.06	0.329	متوسط
5	5	استراتيجية مراجعة الذات	12	1.81	0.283	ضعيف
		المجالات ككل	47	2.15	0.241	متوسط

تراوحت متوسطات مستوى ممارسات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي بين مرتفع وضعيف (1.81-2.540) بانحرافات معيارية بين (0.283-0.283)، كما حقق المتوسط العام مستوى متوسط (2.150)، بانحراف معياري (0.241).

وللكشف عن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي بشكل مفصل، تناولت الباحثة كل محور من محاور الاستبيان على النحو الآتي:

المحور الاول: استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء:

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لآراء عينة الدراسة حول مستوى ممارستهم لاستراتيجية التقويم المعتمد على الاداء

الرتبة	م	استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
6	1	اكلف الطلبة بشرح بعض الموضوعات المدعمة بالصور والرسومات والشرائح	2.02	0.701	متوسط
5	2	اكلف الطلبة بعرض توضيحي من خلال قيامهم بالتجارب العملية	2.12	0.761	متوسط
10	3	اجري مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما	1.42	0.696	ضعيف
9	4	اقوم مهارات الطلبة الادائية من خلال عرض انتاجهم (كتصميم جهاز او مجسم)	1.52	0.701	ضعيف
1	5	اتابع الطلبة عند تنفيذهم للتجارب العملية في المختبر	2.77	0.533	مرتفع
3	6	اساعد الطلبة في الحصول على التجهيزات اللازمة في تنفيذ مهاراتهم العملية	2.57	0.593	مرتفع
7	7	احفز الطلبة لعرض انتاجهم العملي من خلال المشاركة في المعارض	1.98	0.748	ضعيف
2	8	اقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة بعد تقديمهم الاداء المطلوب	2.68	0.537	مرتفع
4	9	اطالب الطلبة بربط مهاراتهم في المواقف الواقعية	2.52	0.651	مرتفع
8	10	اكلف الطلبة بإدارة حوارات لقضايا ترتبط بواقعهم المعاش (كالتلوث البيئي والاشعاع النووي) لمعرفة مدى قدرتهم على صنع القرارات وحل المشكلات	1.70	0.788	ضعيف
		المجالات ككل	2.12	0.321	متوسط

تراوحت متوسطات مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجية التقويم المعتمد على الاداء بين مرتفع وضعيف (1.42-2.77) بانحرافات معيارية بين (0.533-0.698)، كما حقق المتوسط العام مستوى متوسط (2.128)، بانحراف معياري (0.321).

المحور الثاني: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لآراء عينة الدراسة حول مستوى ممارستهم لاستراتيجية التقويم بالورقة والقلم

الرتبة	م	استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
6	1	اضع الاسئلة المقالية لتقويم المهارات المعرفية لدى الطلبة.	2.28	0.666	متوسط
1	2	احرص على ان تكون الاسئلة شاملة للأهداف المراد قياسها.	2.85	0.360	مرتفع
2	3	انوع في الاسئلة بين المقالية والموضوعية مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة.	2.82	0.431	مرتفع
7	4	استخدم اسئلة تقيس مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الطلبة.	2.10	0.706	متوسط
4	5	استخدم اسئلة قصيرة تقيس مستوى امتلاك الطلبة للمهارات المختبرية	2.58	0.619	مرتفع
5	6	اراعي عند وضع الاسئلة المجال المعرفي والمهاري والوجداني	2.52	0.537	مرتفع
3	7	اضع نموذج للإجابة الصحيحة استعين به عند التصحيح.	2.63	0.610	مرتفع
		المجالات ككل	2.54	0.283	مرتفع

تراوحت متوسطات مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجية التقويم بالورقة والقلم بين مرتفع ومتوسط (2.10-2.85) بانحرافات معيارية بين (0.360-0.706)، كما حقق المتوسط العام مستوى متوسط (2.540)، بانحراف معياري (0.283).

المحور الثالث: استراتيجية التقويم بالملاحظة

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لآراء عينة الدراسة حول مستوى ممارستهم لاستراتيجية التقويم بالملاحظة

الرتبة	م	استراتيجية التقويم بالملاحظة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
7	1	احدد الغرض من التقويم بالملاحظة	2.37	0.610	متوسط
3	2	اخطط مسبقاً لما ينبغي ملاحظته	2.62	0.613	مرتفع
5	3	احدد نتاجات التعلم المراد ملاحظتها	2.55	0.594	مرتفع
4	4	احدد الممارسات والمهمات المطلوبة	2.60	0.588	مرتفع
6	5	استخدم استراتيجية الملاحظة في تقويم المهارات المعملية	2.52	0.624	مرتفع
2	6	ارصد الاخطاء الشائعة في استخدام الأدوات والاجهزة المختبرية	2.65	0.659	مرتفع
1	7	ارصد الاخطاء الشائعة في اجراء التجارب المختبرية	2.67	0.629	مرتفع
10	8	ادون ملاحظاتي عن المهارات والانشطة التي يقوم بها الطالب على بطاقة الملاحظة المتضمنة لمؤشرات الاداء وتتم مراجعتها اسبوعياً او شهرياً	1.68	0.725	ضعيف
8	9	استخدم الملاحظات المدونة عن الطالب في التقويم النهائي	1.98	0.725	ضعيف
9	10	استخدم اداة تقويم لهذه الممارسات مثل 1- قوائم شطب(صح/خطأ)، (موافق/غير موافق)، (نعم/ لا) 2- سلم تقدير(دائما، غالباً، احياناً، نادراً)،(ممتاز، جيد جدا، جيد، ضعيف) 3- سجل وصف سير التعلم 4- السجل القصصي	1.83	0.717	ضعيف
		المجالات ككل	2.34	0.368	متوسط

تراوحت متوسطات مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجية التقويم بالملاحظة بين مرتفع وضعيف (1.68-2.67) بانحرافات معيارية بين (0.629-0.725)، كما حقق المتوسط العام مستوى متوسط (2.34)، بانحراف معياري (0.368).

المحور الرابع: استراتيجية التقويم بالتواصل

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لآراء عينة الدراسة حول مستوى ممارستهم لاستراتيجية التقويم بالتواصل

الرتبة	م	استراتيجية التقويم بالتواصل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
2	1	استخدم أسلوب الاسئلة والاجوبة لمعرفة مدى تقدم الطلبة وطبيعة تفكيرهم.	2.52	0.725	مرتفع
1	2	اعطي الطلبة وقت كافي أ للإجابة عن الاسئلة المطروحة	2.80	0.443	مرتفع
4	3	استخدم اسلوب المقابلة المحددة مسبقاً للحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطلبة ومهاراتهم من خلال اسئلة معدة مسبقاً	1.97	0.736	متوسط
3	4	اجمع المعلومات عن مدى التقدم الذي حققه الطلبة.	2.00	0.638	متوسط
5	5	استخدم اسلوب المؤتمر من خلال عقد لقاء بيني وبين كل طالب لتقويم مدى تقدمه في مشروع كلف به. (بالنقاش وتحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه)	1.63	0.758	ضعيف
6	6	اعد اداة لتسجيل المعلومات التي احصل عليها من استراتيجية التواصل	1.50	0.676	ضعيف
		المجالات ككل	2.06	0.329	متوسط

تراوحت متوسطات مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجية التقويم بالتواصل بين مرتفع وضعيف (2.80-1.50) بانحرافات معيارية بين (0.443-0.676)، كما حقق المتوسط العام مستوى متوسطاً (2.06)، بانحراف معياري (0.329).

المحور الخامس: استراتيجية مراجعة الذات

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول مستوى ممارستهم لاستراتيجية مراجعة الذات

الرتبة	م	خامساً: استراتيجية مراجعة الذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
5	1	اكلف الطلبة بتسجيل ملاحظاتهم عن الموضوعات المدروسة	2.03	0.780	متوسط
2	2	اساعد الطلبة في الكشف عن جوانب الضعف والقصور لمعالجتها والقوة لتعزيزها	2.18	0.651	متوسط
1	3	اضع خطط لتحسين وتطوير اداء الطلبة بالتعاون المتبادل بيني وبينهم	2.22	0.761	متوسط
3	4	اكلف الطلبة بتصويب اخطائهم ذاتياً	2.17	0.668	متوسط
6	5	ادرب الطلبة على كيفية تفعيل التقويم الذاتي على ادائهم من خلال الاعتماد على معايير واضحة	1.90	0.775	ضعيف
11	6	اوظف بطاقة رصد اداء المهارات المختبرية ليقوم الطلبة بتعبئتها للحكم على مستوى ادائهم	1.38	0.640	ضعيف
4	7	اقدم التغذية الراجعة المناسبة لنتائج التقويم الذاتي للطلبة	2.08	0.743	متوسط
8	8	استخدم ملف خاص بأعمال كل طالب يتضمن ابحاثه وانشطته الابداعية المكلف بها	1.63	0.802	ضعيف
7	9	استخدم ملف الاداء (ملف اعمال الطالب) في تقويم الطالب	1.80	0.819	ضعيف
12	10	اوجه كل طالب لإعداد سجل بطاقات منظم يسجل فيه اراءه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه (سجل وصف سير التعلم)	1.33	0.572	ضعيف
10	11	اجمع سجلات الطلبة دورياً لقراءتها والتعليق عليها	1.53	0.747	ضعيف
9	12	اشجع الطلبة على استخدام سلالم التقدير الذاتي	1.57	0.698	ضعيف
		المجالات ككل	1.81	0.431	ضعيف

تراوحت متوسطات مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجية التقويم باستخدام استراتيجية مراجعة الذات بين متوسط وضعيف (2.22-1.33) بانحرافات معيارية بين (0.761-0.572)، كما حقق المتوسط العام مستوى ضعيفاً (1.81)، بانحراف معياري (0.431).

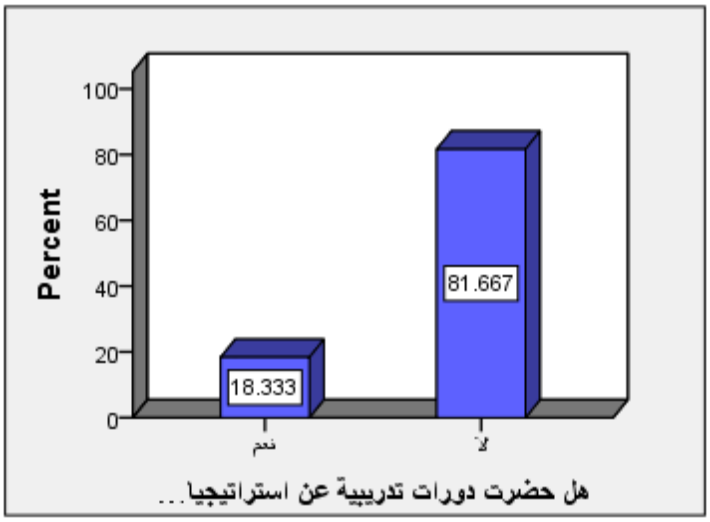
وللإجابة عن السؤال الثالث: هل حضر أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) دورات تدريبية في مجال استراتيجيات التقويم الواقعي؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (11).

جدول (11): التكرارات والنسبة المئوية لإجابات افراد عينة الدراسة

السؤال	الاجابة	التكرار	%
هل حضرت دورات عن استراتيجيات التقويم الواقعي وادواته	نعم	11	18.3
	لا	49	81.7
	المجموع	60	100.0

يتضح من الجدول (11) أن النسبة المئوية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) الذين حضروا دورات تدريبية عن استراتيجيات التقويم الواقعي وادواته بلغت 18.3 %، كما بلغت النسبة المئوية للذين لم يحضروا دورات تدريبية عن استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بلغت 81.7 %.



الشكل (2): نسبة حضور أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) للدورات التدريبية

للإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الأحادي (One W ay ANOVA) عند مستوى دلالة(0.05)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (12):

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات افراد عينة الدراسة لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء عدد سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	التعليق
استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء	بين المجموعات	0.085	2	0.042	0.402	o.671	غير دالة
	داخل المجموعات	5.997	57	0.105			
	الكلي	6.082	59				
استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	بين المجموعات	0.256	2	0.128	1.625	0.206	غير دالة
	داخل المجموعات	4.483	57	0.079			
	الكلي	4.738	59				
استراتيجية التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	0.525	2	0.263	2.001	o.145	غير دالة
	داخل المجموعات	7.484	57	0.131			
	الكلي	8.009	59				
استراتيجية التقويم بالتواصل	بين المجموعات	0.201	2	0.100	0.922	0.403	غير دالة
	داخل المجموعات	6.204	57	0.109			
	الكلي	6.405	59				
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	0.461	2	0.230	1.248	o.295	غير دالة
	داخل المجموعات	10.528	57	0.185			
	الكلي	10.988	59				
المحاور ككل	بين المجموعات	0.092	2	0.046	0.781	0.463	غير دالة
	داخل المجموعات	3.362	57	0.059			
	الكلي	3.454	59				

تبين النتائج في الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. حيث كانت قيم " ف " المحسوبة لكل محور من المحاور، وللمحاور ككل غير دالة إحصائيا عند 0.05 α.

للإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؟

استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الأحادي (One W ay ANOVA) عند مستوى دلالة(0.05)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (13):

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات افراد عينة الدراسة لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي بحسب متغير المؤهل العلمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	التعليق
استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء	بين المجموعات	0.048	2	0.024	0.229	0.796	غير دالة
	داخل المجموعات	6.033	57	0.106			
	الكلي	6.082	59				
استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	بين المجموعات	0.191	2	0.096	1.200	0.309	غير دالة
	داخل المجموعات	4.547	57	0.080			
	الكلي	4.738	59				
استراتيجية التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	0.831	2	0.416	3.300	0.044	دالة
	داخل المجموعات	7.178	57	0.126			
	الكلي	8.009	59				
استراتيجية التقويم بالتواصل	بين المجموعات	0.188	2	0.094	0.864	0.427	غير دالة
	داخل المجموعات	6.217	57	0.109			
	الكلي	6.405	59				
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	0.037	2	0.018	.096	0.909	غير دالة
	داخل المجموعات	10.952	57	0.192			
	الكلي	10.988	59				
المحاور ككل	بين المجموعات	.037	2	0.018	0.305	0.739	غير دالة
	داخل المجموعات	3.417	57	0.060			
	الكلي	3.454	59				

تبين النتائج في الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، في جميع محاور الاداة، باستثناء المحور الثالث استراتيجية التقويم بالملاحظة، حيث ان قيمة (ف) جاءت دالة احصائياً عند مستوى (0.05)، ولتحقق من مصدر الفروق في استراتيجية الملاحظة تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في جدول (14):

جدول (14): اتجاه الفروق بين مجموعات المؤهل (بكالوريوس – ماجستير - دكتوراه) وفقاً لاختبار Scheffe

المحور	العدد	المتوسط الحسابي	المؤهل (I)	المؤهل (J)	الفرق بين المتوسطات (I - J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	التعليق
استراتيجية التقويم بالملاحظة	12	2.52	بكالوريوس	ماجستير	.12955	.12735	.599	غير دالة
				دكتوراه	.30192	.12385	.059	غير دالة
	22	2.39	ماجستير	بكالوريوس	-.12955-	.12735	.599	غير دالة
				دكتوراه	.17238	.10280	.254	غير دالة
	26	2.22	دكتوراه	بكالوريوس	-.30192-	.12385	.059	غير دالة
				ماجستير	-.17238-	.10280	.254	غير دالة

تشير بيانات الجدول (14) ان الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) في مستوى ممارستهم لاستراتيجية الملاحظة بحسب المؤهل العلمي، ليست ذات دلالة احصائية، وانما هي فروق ظاهرية.

للإجابة عن السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير نوع الكلية (عدن/ صبر)؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك بهدف اختبار دلالة الفرق بين متوسطي تقديرات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، تبعًا لمتغير نوع الكلية (عدن وصبر) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (15):

جدول (15): نتائج اختبار " ت " للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات افراد عينة الدراسة لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير نوع الكلية (كلية التربية عدن ـ كلية التربية صبر)

محاور الاستبيان	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	التعليق
التقويم المعتمد على الاداء	عدن	30	2.1600	0.31579	58	0.761	0.450	غير دالة
	صبر	30	2.0967	0.32851				
التقويم بالقلم والورقة	عدن	30	2.4952	0.28751	58	-1.242-	0.219	غير دالة
	صبر	30	2.5857	0.27658				
التقويم بالملاحظة	عدن	30	2.3667	0.34971	58	0.418	0.678	غير دالة
	صبر	30	2.3267	0.39123				
التقويم بالتواصل	عدن	30	2.1167	0.36919	58	1.112	0.271	غير دالة
	صبر	30	2.0222	0.28275				
التقويم بمراجعة الذات	عدن	30	1.8806	0.47780	58	1.099	0.276	غير دالة
	صبر	30	1.7583	0.37801				
المحاور ككل	عدن	30	2.1778	0.25317	58	0.864	0.391	غير دالة
	صبر	30	2.1237	0.23129				

تبين النتائج في الجدول رقم (15) عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي تقديرات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير نوع الكلية (عدن/ صبر) في جميع المحاور. حيث كانت قيم (ت) المحسوبة لكل محور من المحاور، وللمحاور ككل غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

مناقشة نتائج الدراسة:

اولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته؟

كشفت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن الذين لديهم معرفة سابقة باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بلغت 45.0%.

ويمكن تفسير تدني مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم، إلى حداثة أسلوب التقويم الواقعي وضعف الإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة، حيث أن إعدادهم في كليات التربية قائم على نظام التقويم التقليدي الذي يهمل التقويم الواقعي. بالإضافة الى عدم مواكبة اعضاء هيئة التدريس لكل جديد في مجال التقويم، من خلال اتاحة الفرص للخروج إلى جامعات خارجية كأساتذة زائرين، وايضاً من خلال تفعيل الاعداد المهني اثناء الخدمة، وذلك بإعداد برامج تدريبية، وإقامة ورش العمل بشكل دوري.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي؟

أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن يمارسون استراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بحداثة اسلوب التقويم الواقعي وضعف معرفة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم باستراتيجيات التقويم الواقعي واجراءاتها، حيث أن المعرفة تؤثر في مستوى الممارسة، وإن كان البعض منهم يمارسون بعض اجراءات أدوات التقويم الواقعي عند الضرورة لتنفيذ المقررات العلمية وبدون معرفتهم بانها تتبع التقويم الواقعي، بالإضافة الى تدني معرفة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم بجوانب القصور القائم على الاختبارات التقليدية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من البشير وبرهم (2012)، ودراسة حراحشة (2016) التي أظهرت نتائجها ان معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي يستخدمون استراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة متوسطة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من سعيد والطيطي (2017)، ودراسة مصطفى (2019)، التي بينت نتائجهما أن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية كبيرة. ودراسة الزغبي (2013)، ودراسة (معشي والمقحم،2017)، التي أظهرت نتائجهما أن استخدام معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي للتقويم الواقعي كان بنسبة ضعيفة.

كما أظهرت النتائج ان أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) يمارسون استراتيجية التقويم بالقلم والورقة بدرجة كبيرة، من بين الاستراتيجيات الخمس التي تضمنتها الدراسة، ودلت النتائج على أن أبرز الملامح على ممارستهم لهذه الاستراتيجية والتي جاء مستوى ممارستهم لها مرتفعا، تتمثل في حرصهم على أن تكون الأسئلة شاملة للأهداف المراد قياسها، وتنويعهم للأسئلة بين المقالية والموضوعية مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) يرون أن استراتيجية التقويم بالقلم والورقة مناسبة لتقويم المعارف والمهارات العلمية، فالاختبارات بأنواعها تعتبر أداة مفضلة لدى الكثير منهم وذلك لقدرتها على تمكينهم من الحكم الكمي على أداء طلابهم، حيث إنهم اعتادوا على استخدامها، فهي سهلة الإعداد والتطبيق بالنسبة لهم، واحتلالها المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة خير دليل على ذلك، بالإضافة الى رسوخ مفهوم ممارسة التقويم لديهم لغرض 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. بل ان غالبية أعضاء هيئة التدريس لا يعيدون اوراق اختبارات السعي للطلبة حيث تقتصر وظيفة اختبارات السعي على رفع درجة الطالب للقسم ومنه للإدارة لإصدار الحكم بشأنه، واتخاذ القرار بشأن نجاح الطالب او رسوبه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البشير وبرهم (2012) التي دلت نتائجها على أن استراتيجية التقويم بالقلم والورقة والمتمثلة بالاختبارات التحصيلية قد احتلت المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة من بين الاستراتيجيات الاخرى.

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية الى أن أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية(عدن وصبر) يمارسون استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء، استراتيجية التقويم بالملاحظة، واستراتيجية التقويم بالتواصل، بمستوى متوسط، وأن أبرز الملامح لممارستهم هذه الاستراتيجيات تتمثل في متابعتهم للطلبة عند تنفيذهم للتجارب العملية في المختبر، وتقديمهم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة بعد تقديمهم الأداء المطلوب، ورصدهم للأخطاء الشائعة في استخدام الأدوات والأجهزة وإجراء التجارب المختبرية، وفي التخطيط المسبق لما ينبغي ملاحظته، وإعطاء الطلبة وقتاً كافياً للإجابة عن الأسئلة المطروحة، و استخدام أسلوب الأسئلة والأجوبة لمعرفة مدى تقدم الطلبة وطبيعة تفكيرهم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة الى أن أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي (عدن وصبر) يدركون أهمية التركيز على اداء الطلبة والتواصل معهم، وملاحظة ما يقومون به اثناء تطبيق المعارف والمهارات المختبرية ولذلك فهم يقومون بتكليف الطلبة بشرح بعض الموضوعات من خلال قيامهم بالتجارب العملية وملاحظتهم أثناء تنفيذهم لهذه التجارب من اجل رصد الأخطاء الشائعة في استخدام الطلبة للأدوات والأجهزة وإجراء التجارب المختبرية ولهذا فهم يستخدمون اسلوب الأسئلة والأجوبة لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الطلبة، وإن كان ممارستهم لهذه الاستراتيجيات الثلاث(التقويم المعتمد على الاداء، التقويم بالملاحظة، والتقويم بالتواصل) بدرجة متوسطة وقد يعود ذلك لكثرة أعداد الطلبة وعدم توفر المواد والأجهزة المختبرية بما يتناسب وأعداد الطلبة.

اما استراتيجية مراجعة الذات فقد كان مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي (عدن وصبر) لها ضعيفا، وأبرز ملامح هذا الضعف تمثل في ضعف إعدادهم لسجل بطاقات منظم يسجل فيه آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه (سجل وصف سير التعلم)، وضعف توظيفهم لبطاقة رصد أداء المهارات المختبرية ليقوم الطلبة بتعبئتها للحكم على مستوى ادائهم، وضعف تشجيعهم لطلابهم على استخدام سلالم التقدير الذاتي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى قلة وعي أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم بهذه الاستراتيجية ومالها من أثر في تعليم وتعلم الطلبة، وعدم امتلاكهم لمهارات التأمل الذاتي ومراجعة الذات، الأمر الذي انعكس على ما يقدمونه لطلابهم. بالإضافة الى صعوبة توظيف هذه الاستراتيجية وتدريب الطلبة على ممارسة اجراءاتها، اذ أن توظيف هذه الاستراتيجية يتطلب المتابعة المستمرة من قبل أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم لسجلات الطلبة وملفات أدائهم للاستفادة منها في تقويم تعلمهم، وهذا قد لا يتيسر للمدرسين مع كثرة اعداد الطلبة.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة البشير وبرهم (2012)، حيث أظهرت نتائجها أن استخدام المعلمين والمعلمات للاستراتيجيات الثلاث (التقويم المعتمد على الاداء، التقويم بالملاحظة، واستراتيجية التقويم بالتواصل) جاء بدرجة متوسطة، في حين جاء استخدامهم لاستراتيجية مراجعة الذات بدرجة ضعيفة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل حضر اعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) دورات تدريبية في مجال استراتيجيات التقويم الواقعي؟

اشارت نتائج الدراسة إلى أن النسبة المئوية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) الذين حضروا دورات تدريبية عن استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بلغت (18.3 %)، والنسبة المئوية للذين لم يحضروا دورات تدريبية عن استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بلغت (81.7 %). وتؤكد مثل هذه النتيجة عدم تنظيم دورات تدريبية من الجهات المختصة تساعد أعضاء هيئة التدريس على مواكبة التطورات الحديثة في مجال التدريس والتقويم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

تشير نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي (عدن وصبر) لدرجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، في ضوء عدد سنوات الخبرة في جميع الاستراتيجيات الخمس المتضمنة في الأداة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة الى أن جميع أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم سواء إن كانوا قدامى أو حديثي الخدمة اعتادوا على ممارسة الأساليب التقليدية في التقويم والمعتمدة بدرجة كبيرة على استراتيجية القلم والورقة من خلال استخدام اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية والتقويم القائم على الاداء والملاحظة بدرجة متوسطة، وذلك لعدم تعرضهم لدورات تدريبية عن استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، على اختلاف

سنوات خبراتهم في التدريس، للارتقاء بمستوى أدائهم داخل قاعات الدراسة لتقييم طلابهم، بالإضافة الى عدم اقامة ورش عمل موسعة لأعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لمناقشة استراتيجيات التقويم الواقعي وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزغبي (2013)، التي اظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتختلف مع دراسة البشير وبرهم (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند (α = 0.05) في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؟

تكشف نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بحسب متغير المؤهل العلمي، عند مستوى دلالة (0.05)، في جميع الاستراتيجيات ماعدا استراتيجية التقويم بالملاحظة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة دالة احصائياً عند مستوى (0.05)، وللتحقق من مصدر الفروق في استراتيجية التقويم بالملاحظة تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية وأشارت نتائجه إلى أن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) في مستوى ممارستهم لاستراتيجية التقويم بالملاحظة ليست ذات دلالة إحصائية وإنما هي فروق ظاهرية، بين أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم ذوي المؤهل بكالوريوس، والأعضاء ذوي المؤهل دكتوراه.

وترجع الباحثة ذلك الى أن التقويم الواقعي حديث الاستخدام في مجال تدريس العلوم، ولذا فإن أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم سواء أكانوا من حملة البكالوريوس، أو الماجستير، أو الدكتوراه، فهم يجهلون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وهذا يرجع الى ضعف الإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة، حيث أن إعدادهم في كليات التربية قائم على نظام التقويم التقليدي، بالإضافة الى عدم وجود برامج تدريب أثناء الخدمة تمكن أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم من المعرفة والمهارة والاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الواقعي والتدريب العملي على استخدام أدواته. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من الزغبي (2013) (مصطفى، 2016)، (حراحشة، 2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند (α = 0.05) في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) جامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي تُعزى لمتغير نوع الكلية (عدن/ صبر)؟

أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في كليتي التربية (عدن وصبر) لمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير نوع الكلية (التربية عدن – التربية صبر). وترجع الباحثة ذلك إلى تدني مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم في الكليتين باستراتيجيات التقويم الواقعي وادواته، وهذا التدني يعود الى أن إعدادهم في كليات التربية قائم على نظام التقويم التقليدي، بالإضافة الى قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة التي تساعد على تمكينهم من الإلمام بهذا المجال.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- رفع مستوى الوعي بين أوساط أعضاء هيئة التدريس، وصناع القرار بأهمية استخدام التقويم الواقعي وأدواته.
- اصدار دليل إجرائي خاص بأعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم، حول توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- عقد دورات تدريبية بصفة مستمرة لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وادواته.
- تحديد مخصصات مالية لتنفيذ أساليب التقويم الواقعي في كليات التربية بجامعة عدن.
- ضرورة إتاحة الفرص لأعضاء هيئة التدريس، لزيارة جامعات خارجية كأساتذة زائرين.
- مراجعة مواصفات برامج اعداد المعلمين، في تطوير الممارسات التقويمية، ونشر ثقافة التقويم الواقعي من خلال تضمينها في مقررات الكليات، والعمل على مراقبة تطبيق الطلاب المعلمين لها في التربية العملية.

المقترحات:

- إجراء دراسات مماثلة للكشف عن مستوى ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلتين الاساسية والثانوية.
- إجراء دراسة عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي العلوم مهارات التقويم الواقعي.

المراجع:

[1] البشير، أكرم عادل؛ برهم، أريج. (2012). "استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن". ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين***، 13، (1)، 241-270.

[2] الثبيتي، عمر عواض (2018). "أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية"، ***المجلة التربوية***، (51)،322-353.

[3] الثوابية، احمد، والسعودي، خالد (2016). "معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية"، ***دراسات، العلوم التربوية، 43*** (1)،265-280.

[4] حراحشة، كوثر(2016). "واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن"، ***مجلة المنارة، 22***(4)،335-371.

[5] حسين، محمد حسين سعيد (2005). "تطوير اساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية"، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة، والادارة التعليمية، بعنوان "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية" في الفترة من (29-30 يناير)،1-27.

[6] الرباع، نذير معروف (2019). "أثر استخدم التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف الثامن واتجاهاتهم نحو مادة العلوم في مدارس محافظة اربد"، ***المجلة العربية للنشر العلمي***، 10. متاح في www.ajsp.netljhp

[7] الزعبي، آمال أحمد (2013). "درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**،21(3)،165-197. متاح في http://www.iugaza.edu.ps/ar/

[8] سعيد، شوان فرج، الطيطي، مسلم يوسف (2017). "مدى استخدام معلمي العلوم في الاردن واقليم كوردستان العراق للتقويم البديل في تنفيذ المنهج واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه"، ***مجلة جامعة كرميان، 4***، (4)، 334-356.

[9] الطراونة، محمد حسن، (2011)،" 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 (10-12/ 5/ 2011)، متاح في https://www.researchgate.net/publication/315516342

[10] عبود، يسرى زكي (2016). "التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم اداء الطلاب"، المؤتمر الدولي بعنوان المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير، المملكة العربية السعودية، في الفترة (29 -30 نوفمبر)،1803-1838. متاح في https://www.researchgate.net/publication/317258642

[11] عودة، خالد رشاد (2015)، "اثر استخدام التقويم البديل على تحصيل تلامذة الصف التاسع، واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

[12] كيتا، جاكاريجا، واسماعيل، محمد زيد (2017). "درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي"، ***مجلة العلوم التربوية، 29***، (3)، 379-408.

[13] مصطفى، اشرف عطية فؤاد، (2016). "واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

[14] معشي، خالد بن محمد، والمقحم، إبراهيم بن مقحم(2017)، "تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض"، ***مجلة العلوم التربوية***، (10)، 239-269.

[15] النمراوي، زياد محمد (2011). "دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن"، ***دراسات، العلوم التربوية، 38***(5)، 1551-1566.

[16] يوسف، يحي عبدالخالق (2018). "المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الاسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية"، ***المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3*** (2)، 292-316.

[17] Bland, L. M & Gareis, C. R (2018). Performance Assessments: A Review of Definitions, Quality Characteristics, and Outcomes Associated with Their Use in K-12 Schools, ***Teacher Educators' Journal, 11***, 52-69.

[18] Çalışkan, 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

[19] Chang, S. N. & chiu, M. H.(2005). The D evelopment Of Authentic Assessments To Investigate ninth Graders, Scientific Literacy:In The Case of Scientific Cognition Concerning The Concepts of Chemistry And Physics, ***International Journal of Science and Mathematics Education,*** (3)117–140

[20] Frey, B., & Schmitt, V. (2010). Teachers' classroom assessment practices. Middle Grades Research Journal, 5(3), 107-117.

[21] Fook,C,Y. & Sidhu,G,K (2013). Promoting Transformative Learning Trough Formative Assessment In Higher Education **,** ***AJTLHE, 5***(1) , 1-11.

[22] Gulikers, J. T. M., Bastiaens, Th. J., & Kirschner, P. A. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five dimensional-framework. ***Journal of Vocational Education and Training***, 58, 337-357, available onlineathttp://www.tandf.co.uk/journals/rjve

[23] Hughes, B (1996). Alternative Assessment Methods: Implication For Environmental Education, Southern Afr, ***J.Env.Educ***,16, 57-67

[24] Kirikkaya, E. B & Vurkaya, G (2011). The Effect of Using Alternative Assessment Activities on Students' Success And Attitudes in Science and Technology Course, ***Educational Sciences: Theory & Practice***, 11(2), 997-1004

[25] Mueller, J.(2005).Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development, ***Journal of Online Learning and Teaching ,1***(1),1-7.

[26] 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

[27] Rahman, M. 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

[28] Saeed,M. ,Tahir,H. and 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.

[29] Thuy T. Vu & Gloria Dall'Alba (2014) Authentic Assessment for Student Learning: An ontological conceptualisation, ***Educational Philosophy and Theory, 46***(7) , 778-791, which has been published in final form at: http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.795110

RESEARCH ARTICLE

THE PRACTICE LEVEL OF TEACHING STAFF OF THE FACULTIES OF EDUCATION (ADEN AND SABER) UNIVERSITY OF ADEN FOR THE STRATEGIES OF AUTHENTIC ASSESSMENT FROM THEIR POINT OF VIEW

Ittfak Mahmood Ali Al-saqqaf

Dept. of Education, Faculty of Education - Saber, University of Aden, Yemen

***Corresponding author: Ittfak Mahmood Ali Al saqqaf; E-mail: sakaf@yahoo.com**

Received: 13 July 2021 / Accepted: 03 August 2021 / Published online: 29 September 2021

Abstract

The study aimed at investigating the practice level of the staff in the scientific departments of the Faculties of Education (Aden and Saber) University of Aden for the strategies of authentic assessment from their point of view. The researcher used the descriptive curriculum because it is suitable to achieve the goal of the study. The tool of the study represented by a questionnaire, where this scale includes five main areas, namely: (performance-based assessment strategy, pen and paper strategy, observation assessment strategy, communication strategy, and self-revision strategy). The sample of study Consisted of (60) members of the teaching staff in the faculties of education (Aden and Saber).

The results of the study showed that the percentage of the previous knowledge of the strategies of authentic assessment for the teaching staff in science departments in the faculties of education (Aden and Saber) is 45.0%. The average of the teaching staff level in practicing the authentic assessment strategies in general was medium, and so for the average of their practice of performance-based assessment strategy and observation assessment strategy and communication strategy, On the contract, the average of their practice the pen and paper strategy is higher. However, the average of their practice self-revision strategy was poor. Also there is no statistical significance differences among the average estimates in the members of the sample in their practice for the strategies of the authentic assessment attributing to the educational experience and qualification, type of faculty variables. In the light of findings, the researcher offered number of recommendations, most notably: training the teaching staff to use the strategies of authentic assessment and their tools.

Keywords: Authentic assessment, Strategies of the authentic assessment, Science department teachers.

كيفية الاقتباس من هذا البحث:

السقاف، ا. م. ع. (2021). مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية (عدن وصبر) بجامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم. *مجلّة جامعة عدن الإلكترونيّة للعلوم الانسـانيّة والاجتماعية*، 2(3)، 272-291. https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2021.3.112

حقوق النشـر © 2021 من قبل المؤلفين. المرخص لها EJUA، عدن، اليمن. هذه المقالة عبارة عن مقال مفتوح الوصول يتم توزيعه بموجب شروط وأحكام ترخيص Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).