

الاتجاه نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم ومعوقات تطبيقه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

عبير علي عيطة اليامي

أ.د. ذياب عايض عوض المالكي

أستاذ علم النفس - القياس والتقويم

جامعة أم القرى

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم، وتحديد المعوقات التي تعترض تطبيقه. كما تسعى لمقارنة الفروق في هذه الاتجاهات والمعوقات وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الجامعة، الرتبة العلمية). لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس يضم بعدين: الأول يتعلق بالاتجاهات، والثاني بالمعوقات، حيث شمل البعد الأول ثلاثة مكونات رئيسية (المعرفي، المهاري، الوجداني) بواقع (٢٦) فقرة، بينما اشتمل البعد الثاني على أربعة مجالات للمعوقات (معوقات الطلبة، معوقات أعضاء التدريس، المعوقات البيئية، ومعوقات المجتمع) بواقع (١٢) فقرة. تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية تتكون من (٤٣٠) عضواً في ثلاث جامعات، مما يمثل (١٠%) من مجتمع الدراسة. كشفت النتائج عن اتجاهات إيجابية نحو التقويم الواقعي، حيث تراوحت المتوسطات للمكونات بين (٤.٢٦ - ٤.٠١٧)، وبلغ المتوسط الكلي (٤.٠٧٠). كما أظهرت المعوقات قيمة متوسطة بمعدل (٣.٥١٦)، حيث تراوحت القيم بين (3.11 - 3.847)، أشار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) إلى عدم وجود فروق دالة في الاتجاهات تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والجامعة والرتبة العلمية، مما يدل على تقارب هذه الاتجاهات بين الأعضاء. ورغم الاتفاق العام حول المعوقات، أظهر متغير الجامعة تأثيراً في تقييم معوقات الطلبة. استناداً إلى النتائج، تم تقديم توصيات لتعزيز الاتجاهات الإيجابية لأعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي وتخفيف المعوقات المعيقة لتطبيقه.

Abstract:

This study aims to analyze the attitudes of faculty members towards authentic assessment of learning outcomes and to identify the obstacles hindering its implementation. It also seeks to compare differences in these attitudes and obstacles based on variables such as gender, university, and academic rank.

To achieve these objectives, a scale was developed comprising two main dimensions: the first pertains to attitudes, and the second focuses on obstacles. The first dimension included three primary components (cognitive, skill-based, and emotional) consisting of 26 items, while the second dimension covered four areas of obstacles (student-related obstacles, faculty-related obstacles, environmental and regulatory obstacles, and community-related obstacles) comprising 12 items.

The scale was administered to a random sample of 430 faculty members from three universities, representing 10% of the study population. The results revealed positive attitudes towards authentic assessment, with component means ranging from 4.26 to 4.017, and an overall mean of 4.070. The obstacles were found to have an average value of 3.516, with means ranging from 3.847 to 3.11.

Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) indicated no significant differences in attitudes attributed to gender, university, and academic rank, suggesting that these attitudes are closely aligned among faculty members. While there was general agreement on the obstacles, the variable of university had a significant effect on the evaluation of student-related obstacles.

Based on the findings, recommendations were made to enhance the positive attitudes of faculty members towards authentic assessment and to mitigate the obstacles impeding its implementation.

المقدمة:

تعتبر العملية التعليمية نظاماً متكاملًا يتضمن أهدافاً، مناهج، طرق تدريس، وتقييم، حيث يؤثر كل عنصر على الآخر. يُعد التقييم جزءاً أساسياً، يلعب دوراً محورياً في تحسين فاعلية التعليم وتطويره. إن أي تغيير في أحد المكونات يؤثر على البقية، مما يتطلب فهماً عميقاً للعلاقة بينها.

يساهم التقييم في تشخيص العملية التعليمية ويقدم تغذية راجعة تهدف إلى تحسين النتائج، حيث يركز التقييم الحديث على قياس أداء المتعلم بشكل شامل، بعيداً عن الطرق التقليدية التي تقتصر على المعرفة فقط (الحري، ٢٠١٤). يُعرف هذا التقييم بعدة مسميات مثل الواقعي والأصيل، ويعكس إنجازات المتعلم في سياقات حقيقية، مما يساعدهم على ممارسة مهارات التفكير العليا ويعزز القدرة على التعلم مدى الحياة (الفريق الوطني للتقييم، ٢٠١٤).

يلعب المعلم دوراً محورياً في تطبيق هذا النوع من التقييم من خلال أدوات مثل سجلات الأداء، التي توضح تقدم الطلاب وجهودهم (النبيتي، ٢٠١٨). إن اتجاهات المعلمين نحو التقييم الواقعي تؤثر بشكل كبير على تبني هذا النهج ونجاحه، حيث يتشكل الاتجاه من خلال الخبرات ويتكون من مكونات معرفية، سلوكية، وعاطفية (عاقل، ١٩٨٨؛ Brehm و Kassin، ١٩٩٦؛ نشواتي، ١٩٨٣).

يُظهر التقييم الواقعي فعالية تتجاوز سلبية التقييم التقليدي، مما يدعو الجامعات للتحول إليه بسبب ارتباطه بمشكلات الطلاب وأهداف التعلم الأكثر شمولية (الحري، ٢٠١٤؛ النبيتي، ٢٠١٨). يشجع هذا النوع من التقييم على التفكير التأملي والمشاركة النشطة، مما يعزز مهارات التحليل (الرفاعي والطوالة، ٢٠١٢).

تظهر الأبحاث تأثيراً إيجابياً للتقييم الواقعي على التحصيل الدراسي وتنمية المهارات المعرفية (الشريف، ٢٠١٩؛ Bramwell و Rainford، ٢٠١٤). كما تم تسليط الضوء على

استراتيجيات وأدوات فعالة للتقويم الواقعي مثل التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة (Crooks، ٢٠١٦؛ موكلي، ٢٠١٩).

بناءً على ذلك، يتضح أن نجاح التقويم الواقعي يعتمد على جهود جماعية من جميع المعنيين في العملية التعليمية، وأن اتجاهات المعلمين نحو هذا التقويم تلعب دوراً كبيراً في تطبيقه. لذا، تسعى هذه الدراسة لاستقصاء اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومعوقات تطبيق التقويم الواقعي لتقديم توصيات تسهم في تطوير العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تشير دراسة الحربي (٢٠١٤) إلى أن الاختبارات التقليدية تعد من أكثر وسائل التقويم استخداماً في الجامعات، رغم استبعاد الطلاب من عملية تقويم أنفسهم. مما يستدعي الحاجة لبدائل حديثة تركز على اكتشاف قدرات المتعلمين وتطوير مهاراتهم. يعود اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على التقويم التقليدي إلى ألفتهم به، رغم عيوبه التي تتمثل في عدم قياس التعلم بشكل شامل، حيث تعتبر الاختبارات مجرد عينة لا تعكس المعرفة الحقيقية للطلاب. لذا، فإن تمكين أعضاء هيئة التدريس من استراتيجيات التقويم الواقعي يعد ضرورياً لتحسين مخرجات التعلم. استخدام التقويم الواقعي بفاعلية ينعكس إيجاباً على الطلاب وحياتهم العملية المستقبلية، مما يتطلب من المعلمين فهم أهميته وربطه بحياة الطلاب اليومية.

كما أشارت دراسة عتوم (٢٠١٥) إلى أن التقويم الواقعي يسهم في تلبية متطلبات التنمية المستدامة من خلال تعزيز مهارات المتعلمين وكفاءة التعلم الذاتي. وأكدت دراسة عواودة والمقابلة (٢٠١٦) على أهمية البحث في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. ومع ذلك، أظهرت دراسة الحجيلي (٢٠١٦) وجود معوقات تتعلق بالتقويم الواقعي، مثل عدم ارتياح الطلاب للأنظمة الجديدة ومقاومة أعضاء هيئة التدريس لفكرة التخلي عن التقويم التقليدي، بالإضافة إلى عدم فهم أولياء الأمور لأساليب التقويم الحديثة.

بناءً على ما سبق، فإن التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي يعتبر بالغ الأهمية في ظل التطور السريع في أساليب التقويم التربوي. يجب السعي لتطوير

المهارات الحياتية للطلاب وتنمية مهاراتهم العقلية العليا، وتعزيز مشاركتهم في تقويم أدائهم وربط هذا التقويم بحياتهم.

ومما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في التساؤلات الآتية:

١. ما واقع اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم في (المكون المعرفي، المكون المهاري، المكون الوجداني)؟
٢. ما المعوقات التي تواجه التقويم الواقعي لمخرجات التعلم في جوانب (الطلبة، عضو التدريس، البيئة التعليمية، اللوائح والنظم، المجتمع)؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي تعزى إلى متغيرات (النوع، الجامعات، الرتبة العلمية)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى متغيرات (النوع، الجامعات، الرتبة العلمية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- ١- واقع اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم.
- ٢- معوقات التقويم الواقعي لمخرجات التعلم.
- ٣- مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي.
- ٤- مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بمعوقات تطبيقه.

أهمية الدراسة:

تخدم الدراسة الحالية أهداف نظرية وتطبيقية على النحو التالي:

من الناحية النظرية:

- الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقه لتطوير الفهم النظري.

- توفير إطار لفهم تأثير التقويم الواقعي على مخرجات التعلم.

من الناحية التطبيقية:

- تحسين تعلم الطلاب وأدائهم من خلال تطبيق التقويم الواقعي.
- مساعدة المعنيين في الجامعة على وضع برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس.
- استجابة احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في استخدام التقويم الواقعي.

مصطلحات الدراسة

الاتجاه

تعددت تعريفات مفهوم الاتجاه في الأدبيات، حيث عرّفه Znaniecki (1977) على أنه موقفاً نفسياً للفرد تجاه قيم تحدد المعايير الاجتماعية. ووفقاً لراجح (١٩٧٣) وصف الاتجاه بأنه استعداد وجداني مكتسب وثابت نسبياً، مما يؤثر في ميل الفرد تجاه موضوعات معينة. إجرائياً، تعرف الباحثة الاتجاه بأنه مستوى أعضاء هيئة التدريس في أداة الدراسة لقياس اتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم.

التقويم

تباينت تعريفات التقويم، لكنها تتفق على كونه عملية تصدر أحكاماً على قيمة الأشياء أو المواقف بناءً على معايير محددة. يُعتبر التقويم عملية تشخيصية وقائية وعلاجية (الثبتي، ٢٠١٨). بشكل عام، يُعرف بأنه العملية التي تحدد مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التعليمية، وتقييم فاعلية الخبرة التعليمية وفقاً لأهداف التدريس (إبراهيم وشريف،

(٢٠١١). وفي السياق التربوي، يُعرف بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات حول جوانب التعليم لتحديد نقاط القوة والضعف (القاضي، ٢٠١٤).

التقويم الواقعي

يُعرف التقويم الواقعي بأنه مجموعة من الاستراتيجيات تشمل مهامًا واقعية، محاكاة، وملفات أعمال (Birenbaum & Doch, 1996) وفقًا للحربي (٢٠١٤)، هو أساليب حديثة تكشف عن مستوى ما اكتسبه الطلاب من معارف ومهارات قابلة للتطبيق في الحياة. عرّفه أبو علام (٢٠٠٥) بأنه نظام يربط التعلم بمواقف الحياة العامة. إجرائيًا، تعرف الباحثة التقويم الواقعي بأنه اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيقه ومعوقات استخدامه، معبرًا عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

المحور الأول: الاتجاه

تشكل الاتجاهات دوافع سلوك الأفراد، حيث تلعب دورًا في فهم سلوكياتهم الحالية والتنبؤ بمستقبلها (أبو جادو، ١٩٩٨). يُعرّف الاتجاه بأنه دافع مكتسب ذو درجة من الثبات يحدد مشاعر الفرد وسلوكياته تجاه موضوعات معينة. تتكون الاتجاهات من ثلاثة مكونات رئيسية:

١. المكون المعرفي: المعلومات والحقائق التي يمتلكها الفرد (نشواتي، ١٩٨٣).

٢. المكون الوجداني: مشاعر الفرد تجاه موضوع معين (عيسوي، ١٩٩٦).

٣. المكون السلوكي: الترجمة العملية للمكونين المعرفي والوجداني، مما يظهر في

سلوكيات ملموسة.

تتميز الاتجاهات بأنها مكتسبة، قابلة للتعديل، وثابتة نسبيًا. كما ترتبط بثقافة المجتمع وقيمه (نشواتي، ١٩٨٣). تساهم الاتجاهات في تكيف الأفراد مع بيئتهم، وتنظيم دوافعهم، وتيسير اتخاذ القرارات. تتشكل الاتجاهات من خلال تأثير الأسرة والمدرسة والمجتمع (صديق، ٢٠١٢)، وتُقاس عبر أدوات مثل الاستبانة والمقابلة.

المحور الثاني: التقويم التربوي

التقويم التربوي هو عملية تهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال جمع وتحليل البيانات (James ، ٢٠١٦). يُعتبر جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية، ويساهم في تحسين كفاءة النظام التعليمي وتحقيق أهدافه. يعزز التقويم اتخاذ قرارات تعليمية مبنية على بيانات موضوعية، مما يدعم تطوير النظام التعليمي ليتناسب مع احتياجات المجتمع. تشمل أدوات التقويم الاختبارات والمقاييس وأساليب متنوعة مثل المقابلات.

المحور الثالث: العلاقة بين القياس والتقويم

يُعد التقويم التربوي أوسع من القياس، حيث يركز القياس على تكيم السمات باستخدام أدوات متعددة، بينما يتعامل التقويم مع مجالات أوسع لتقييم كفاءة البرامج التعليمية. وفقًا للملح (٢٠١٢)، يشير القياس إلى إجراءات تعريف ما يجب قياسه، بينما يتعلق التقويم باستخدام هذه المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف.

الفروق بين القياس والتقويم: يشير الجدول (١) إلى أهم الفروقات بين القياس والتقويم

جدول (١)

الفرق بين القياس والتقويم

التقويم	القياس
يعتمد على أساليب متنوعة مثل السجلات والاختبارات والمقابلات	يعتمد على اختبار أو فحص فقط
يبدأ من هذه الدرجة لإصدار حكم وفقًا للأهداف والمعلومات الأخرى	ينتهي بإعطاء درجة
يتضمن وصفًا كميًا وكيفيًا مع أحكام رقمية عن مدى ملائمة السلوك	يصف السلوك بشكل كمي فقط
يتعدى ذلك إلى أسئلة حول قيمة هذه الكمية مقارنة بالأهداف التعليمية	يجيب على سؤال "كم؟" فقط

بذلك، العلاقة بين القياس والتقويم هي علاقة وظيفية؛ حيث يعتمد التقويم على نتائج القياس لتحقيق الأحكام الدقيقة (داغستاني، ٢٠١١).

المحور الرابع: استخدامات التقويم التربوي ودواعي الاهتمام

ازداد الاهتمام بالتقويم التربوي في العديد من الدول، بما في ذلك المملكة العربية السعودية، حيث أصبح جزءاً أساسياً من النظام التعليمي، يساهم في ضمان فعالية البرامج التعليمية وملاءمتها لاحتياجات المجتمع (الدوسري، ١٤٢١هـ). من نتائج هذا الاهتمام:

١. تحديث أساليب القياس والتقويم.
 ٢. تنمية الكفاءات البشرية في هذا المجال.
 ٣. تنوع أساليب التقويم لتكون شاملة ومتكاملة.
 ٤. تعزيز الاختبارات المحكية وتطوير بنوك الأسئلة.
- كما أظهرت دراسة الزهراني (٢٠٢١) أن تقويم الأداء هو الأكثر استخداماً من وجهة نظر الطلبة، مما يبرز دوره في تطوير المعرفة .
- تسعى المملكة لتحسين التقويم التربوي عبر تطوير الأجهزة المعنية بالاختبارات وزيادة كفاءاتها الفنية، مما يساهم في جودة التعليم.(Scheerens, 2014)

المحور الخامس: أهداف التقويم التربوي

تتضمن الأهداف العامة للتقويم التأكد من تحقيق الأهداف المرسومة وكشف فاعلية الجهاز التربوي. بينما تشمل الأهداف الخاصة تشجيع الطلاب على التعلم وتحديد مشكلاتهم، بالإضافة إلى تزويد المرشدين بالمعلومات اللازمة (بامشموش، ٢٠٠٨).

المحور السادس: مجالات التقويم التربوي

يشمل التقويم التربوي كافة جوانب العملية التعليمية، بما في ذلك تقويم المتعلم والمعلم والمقررات التعليمية والإدارة التربوية. وفقاً لدراسة هيمن (٢٠١٣)، تشمل المجالات الرئيسية:

١. تقويم المتعلم: تحليل التحصيل الدراسي. ٢. تقويم المعلم: تقييم الكفايات والأساليب.

٣. تقويم المقرر التعليمي: تحديد أهدافه ومحتواه. ٤. تقويم الإدارة التربوية: دراسة نمط الإدارة

الخطوات الإجرائية لعملية التقويم التربوي

تسير عملية التقويم وفق خطوات محددة، كما أوضحت دراسة عدوان: (2010)

١. تحديد الفئة المستهدفة.
٢. تحديد الهدف من التقويم.
٣. تحديد متطلبات عملية التقويم.
٤. اختيار أداة القياس المناسبة.
٥. تحليل النتائج.
٦. إصدار الحكم بناءً على النتائج.

الصعوبات التي تواجه التقويم التربوي

تواجه عملية التقويم عدة صعوبات، وفق دراسة داغستاني: (2011)

١. عدم وضوح الأهداف.
٢. نقص أدوات التقويم.
٣. صعوبة قياس بعض جوانب التربية.
٤. الخلط بين الوسائل والأهداف.
٥. تأثير العوامل الخارجية على سلوك الطلاب.
٦. نقص المهارات اللازمة لدى الأخصائيين.

يتطلب التغلب على هذه التحديات إعادة ترتيب الأولويات وتوضيح الأهداف مع اختيار الأفراد المناسبين لعملية التقويم.

المحور الثالث: التقويم الواقعي

ظهر مصطلح التقويم الواقعي لأول مرة عام ١٩٨٣، ويتميز عن التقويم التقليدي بعدة جوانب، كما أوضحت دراسته علام: (2010)

- مراقبة التعليم: يركز على مراقبة وتوثيق عملية التعليم لتحقيق تعلم عميق.
- تقديم بيانات موثوقة: يوفر معلومات دقيقة عن تقدم الطلاب.
- مساهمة: يضمن مساهمة المعلمين والموظفين عن أداء الطلاب.

- شهادات التخرج: منح الشهادات بناءً على الأداء الفعلي.
- تحسين البرامج: يساهم في تحسين جودة البرامج التربوية.

مقارنة بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي: يوضح جدول (٢) الفرق بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي.

جدول (٢): مقارنة بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي

م	وجه المقارنة	التقويم التقليدي	التقويم الواقعي
1	طبيعة المهام	اختبارات كتابية قد لا ترتبط بالواقع	مهام حقيقية مرتبطة بواقع الطالب
2	طبيعة الأداء	تذكر معلومات سابقة	تطبيق المعارف والمهارات
3	زمن الأداء	وقت قصير للإجابة	يستغرق وقتاً طويلاً
4	مهارات التفكير	استخدام مهارات التفكير الدنيا	استخدام مهارات التفكير العليا
5	طبيعة الأساليب	فردية	جماعية وتعاونية
6	أنواع الأساليب	يقتصر على الاختبارات الكتابية	تنوع في الأساليب
7	النتيجة النهائية	تقدير أداء الطالب بناءً على الدرجة	تقدير الأداء اعتماداً على قواعد معينة

نتيجة الانتقادات الموجهة للتقويم التقليدي، أصبح هناك تركيز على التقويم الواقعي، والذي أثبت فعاليته في تحسين مستوى أداء الطلاب وتعزيز التعلم.

أولاً: تعريف التقويم الواقعي

تعددت تعريفات التقويم الواقعي، لكن جميعها تتفق على أن المعرفة تُبنى من قبل المتعلم بدلاً من أن تُلقن له، مع التأكيد على دور المعلم في تسهيل التعلم. ووفقاً للشريف (٢٠١٩) يُعتبر التقويم الواقعي عملية متعددة الأبعاد تتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة تعكس مخرجات تعلمه.

ثانياً: خصائص التقويم الواقعي

أوضحت دراسات مثل البطش (٢٠٠٥) والسعدوي (٢٠١٠) الخصائص المميزة للتقويم الواقعي، والتي تتضمن:

- الاستمرارية: يتزامن مع عملية التدريس.
- الشمولية: تشمل العمليات المعرفية والوجدانية.
- التعاونية: تشجع على تعاون جميع الأطراف المعنية.
- العلمية: تتم بطريقة منهجية باستخدام أدوات موثوقة.
- الواقعية: تعكس المهام المعرفية والمهارية كما هي في الحياة الواقعية.
- العدل: تطبق معايير موحدة.
- المرونة: تعتمد على أدوات متعددة.

الوضوح: تركز على العمليات والنواتج مع استخدام مهارات التفكير العليا
كما أضاف علام (٢٠١٧) أهمية التحفيز على الإبداع ومهارات حل المشكلات، مما يجعل الطالب محور العملية التعليمية.

ثالثاً: استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته

تشمل استراتيجيات التقويم الواقعي أساليب وأدوات تتماشى مع التوجهات الحديثة، مثل:

١. استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: تشمل المشروعات والتقارير والعروض.
٢. استراتيجية الملاحظة: تشمل قوائم الرصد وسلاسل التقدير.
٣. استراتيجية التواصل: تشمل المقابلات والأسئلة والأجوبة.

٤. استراتيجية مراجعة الذات: تشمل تقويم الذات ويوميّات الطالب. تُستخدم هذه الاستراتيجيات لقياس أداء الطلاب وتعزيز العملية التعليمية بطرق متنوعة وشاملة.

أهمية استراتيجيات التقويم الواقعي

تشير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في السعودية إلى أهمية استخدام هذه الاستراتيجيات لضمان اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات اللازمة، مع التأكيد على أن الهدف الأساسي هو تطبيق هذه المهارات في حياتهم الشخصية والمهنية.

نتائج الدراسات السابقة

دراسة باجبير والعتوم (٢٠١٦) أظهرت استخدامًا كبيرًا لاستراتيجيات التقويم الواقعي مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، ولكن كانت هناك فروق لمتغير التدريب ومدة الخبرة. كذلك، أكدت دراسة الناجي (٢٠١٨) على فعالية استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، حيث كانت ممارسة أعضاء التدريس لها بمستوى كبير.

رابعاً: أدوات التقويم الواقعي

تناول كل من عوده (٢٠١٥) والسرحاني (٢٠١٣) مجموعة من أدوات التقويم الواقعي، والتي تشمل:

- قوائم الشطب/الرصد/المراجعة.
- قوائم الشطب/الرصد/المراجعة.
- قواعد تقدير الأداء.
- سبلم التقدير/مدرجات التقدير.
- ملف الإنجاز/بورقوليو.
- سجل وصف سير التعلم.
- الخرائط المفاهيمية.
- السجل القصصي.

خامساً: أدوار الأستاذ الجامعي في تحقيق التقويم الواقعي

تتعدد أدوار الأستاذ الجامعي في عملية التقويم، حيث يجب أن يتجاوز تقويم الطلاب مجرد تقييم تحصيلهم الدراسي، ليشمل السلوكيات الفعلية التي تعكس المفاهيم والاتجاهات

التي تم تحقيقها. وبالتالي، يجب أن يكون التقويم قائماً على ما حققه المتعلم من معارف ومهارات وقيم.

المعايير الأساسية لتقويم الطلاب تشمل:

- ١- التفاعل الإيجابي.
- ٢- التغذية الراجعة.
- ٣- تنمية مهارات التفكير.
- ٤- تحليل نتائج الطلاب.

سادساً: متطلبات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي

تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية يتطلب تطبيق أساليب وأدوات حديثة للتقويم الأكاديمي. ومن المتطلبات الأساسية لذلك:

- توعية الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية. - توفير الدعم والتدريب.
- تحليل النتائج.
- التواصل مع الطلبة وأولياء أمورهم.

كما أكدت الدراسات على ضرورة توفير تغذية راجعة فعّالة، تجعل الطالب قادراً على تعديل أدائه لتلبية معايير الأداء. وبناءً عليه، يتطلب تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي التركيز على تحسين المهارات المتنوعة للطلبة ونشر ثقافة هذا النوع من التقويم بين جميع الأطراف المعنية في العملية التعليمية.

المحور الرابع: صعوبات تطبيق التقويم الواقعي

رغم أهمية التقويم الواقعي ودوره في تحسين العملية التعليمية، يواجه تطبيقه العديد من الصعوبات. تشير نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة باجبير والعنوم (٢٠١٦) وعياصرة (٢٠١٧)، إلى أبرز هذه الصعوبات التي تشمل:

١. قلة التدريب.
٢. الجهد والوقت.
٣. عدم القناعة.
٤. التكلفة الاقتصادية.
٥. عدم الإلتقان.
٦. صعوبة التغطية.

كما أظهرت دراسات أخرى، مثل دراسة اللوح (٢٠١٥) والحجيلي (٢٠١٦) والشريقي (٢٠١٨)، عدة صعوبات إضافية تشمل:

- **عدم ارتياح الطلاب:** شعور الطلاب بعدم الارتياح تجاه إدخال نوع جديد من التقييم.
 - **تخلي المعلمين عن التقليدي:** كراهية بعض أعضاء الهيئة التدريسية التخلي عن أساليب التقييم التقليدي.
 - **فهم الوالدين:** عدم استيعاب أولياء الأمور لأساليب وأدوات التقييم الواقعي.
- أجريت دراسات متعددة لاستكشاف المعوقات التي تواجه تطبيق التقييم الواقعي، مثل دراسة أبو شعيرة واشتيوه وغباري (٢٠١٠)، التي كشفت عن أن المعوقات المادية هي الأكثر تأثيرًا. كما أظهرت دراسة الزعبي (٢٠١٣) أن الأعباء الملقاة على المعلمين وضرورة الوقت الإضافي تعتبر عوائق رئيسية.
- وفي دراسة الثوابية والسعودي (٢٠١٦)، تم تحديد أن ظروف التطبيق كانت العائق الأكبر، تليها معوقات تتعلق بالمعلمين والمناهج الدراسية.
- تؤكد دراسة MacDonald et al. (2014) على أهمية ربط التقييم بالمحتوى الدراسي لجعله أكثر صلة بالمعلومات المقدمة.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن من أبرز المعوقات التي تعيق تطبيق التقييم الواقعي هي عدم رغبة المؤسسات التعليمية في تبني هذه الأساليب الحديثة. لذا، من الضروري العمل على تعزيز ثقافة التقييم الواقعي بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب، ليصبح جزءًا أساسيًا من عملية قياس نجاح التعليم.

الدراسات والبحوث السابقة:

يمثل كل من الاتجاه والتقييم مفاهيم أساسية لفهم السلوك التعليمي وتحسين فعالية العملية التعليمية. حيث يُظهر الاتجاه كيفية تشكيل السلوك، بينما يوفر التقييم إطارًا لتقييم نتائج التعليم وضمان تحقيق الأهداف التربوية.

يمثل كل من القياس والتقييم مفاهيم أساسية لفهم وتحسين جودة التعليم. بينما يشير القياس إلى الطرق الكمية لتقييم الأداء، يوفر التقييم إطارًا شاملاً لتقييم النتائج وضمان تحقيق الأهداف التربوية.

يجب تضمين استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في توصيف المقررات الدراسية، مع تخصيص درجات لتلك الاستراتيجيات بما يتناسب مع طبيعة كل مقرر، مما يسهم في تعزيز فعالية التعليم والتقويم.

فروض الدراسة:

١. لا يوجد واقع معين لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم.
٢. لا توجد معوقات تؤثر على تطبيق التقويم الواقعي لمخرجات التعلم.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بمعوقات تطبيق التقويم الواقعي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٤٣٠ عضو هيئة تدريس من جامعات أم القرى، الملك عبد العزيز، والطائف، مما يمثل ١٠% من مجتمع الدراسة. تم اختيار العينة وفقاً للخطوات التالية:

١. التواصل مع مركز أبحاث الملك فيصل: للتحقق من عدم تكرار موضوع الدراسة.
٢. الحصول على الموافقات: تم الحصول على موافقة من عمادة الدراسات العليا في الجامعات الثلاث لتسهيل تطبيق أداة الدراسة.
٣. إحصائيات من عمادة القبول والتسجيل: للحصول على معلومات حول عدد أفراد عينة الدراسة.
٤. نشر الأداة الدراسية: تمت مخاطبة الجامعات لنشر الأداة عبر رابط إلكتروني على صفحات أعضاء هيئة التدريس.
٥. عدد الأعضاء المستجيبين: استجاب ٤٣٠ عضو هيئة تدريس وزعت كما يلي:

- **الجنس:** وقسم إلى قسمين : إناث بواقع (٢٢٣) بنسبة (51.9%) وذكر بواقع (٢٠٧) بنسبة (48.1%) .
- **الجامعة:** وتضم ثلاثة أقسام : جامعة أم القرى: ١٩٥ (45.3%) ، جامعة الملك عبد العزيز: ١١٠ (25.6%) ، جامعة الطائف: ١٢٥ (29.1%)
- **الدرجة العلمية:** وتضم خمسة أقسام: أستاذ: ٥٤ (12.6%) ، أستاذ مشارك: ٩١ (21.2%) ، أستاذ مساعد: ١٥٩ (37.0%) ، محاضر: ٨٩ (20.7%) ، معيد: ٣٧ (8.6%)

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الدراسة في ضوء خبرتها بالرجوع الى الأدب النظري، ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وهي (دراسة المالكي، ٢٠٢١؛ دراسة مطر، ٢٠٢١؛ دراسة التركي، ٢٠٢١؛ دراسة الراضي، ٢٠١٩؛ دراسة العمري، ٢٠١٨؛ دراسة السبيعي، ٢٠١٨؛ دراسة بليسي، ٢٠١٦؛ دراسة الثوابية والسعودي، ٢٠١٦) ومن خلال الدراسات السابقة قامت الباحثة ببناء وتصميم أداة الدراسة واشتملت على محورين هما:

المحور الأول: واقع اتجاهات هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم، ويتكون من ثلاثة محاور فرعية بواقع (٢٨) عبارة، منها (٨) عبارات سالبة و (٢٠) عبارة موجبة.

المحور الثاني: معوقات التقويم الواقعي لمخرجات التعلم ويتكون من عدة معوقات، منها (١٠) عبارات سالبة، و (٦) عبارات موجبة

وتكونت الأداة الدراسة في صورتها الأولية من (٤٤) عبارة، تم إعطاء فقرات المحورين قائمة خيارات وفق المقياس الخماسي بالخيارات التالية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)

صدق وثبات أداة الدراسة:**صدق المحكمين:**

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة ملحق رقم (١٠)، على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال البحث العلمي لتحكيم أداة الدراسة، والبالغ عددهم (١٥) محكماً متخصصاً، وذلك بهدف التحقق من مدى صدق الاداة وأبعادها في قياس ما وضعت لأجله. وتم الاخذ بملاحظات المحكمين وحذف (٤) فقرات.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال ايجاد قيمة معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكانت جميع القيم أكبر من (٠.٣) مما يشير إلى تمتع الفقرات بقدر جيد من الاتساق الداخلي.

الصدق العاملي:

تم إجراء تحليل المكونات الأساسية باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis) على عينة من ٢٠٠ فرد، حيث تم استخراج ٨ جذور كامنة قبل حذف فقرات، مما ساهم في تفسير ٦٦.٦٣٦% من التباين الكلي. بعد حذف فقرتين، انخفض عدد الجذور إلى ٧، مع تفسير ٦٥.٥٢٥% من التباين. الفقرات التي تشبعت على العوامل كانت موزعة على ٧ عوامل رئيسية تشمل المهاري، الوجداني، والمعرفي، بالإضافة إلى معوقات متعددة تتعلق بالمجتمع، المعلم، الطلبة، والأنظمة. تم تدوير البيانات بطريقة متعامدة وفق أسلوب (Varimax) لضمان تشبع الفقرات على العوامل بشكل مستقل.

ثبات الأداة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من ٢٠٠ عضو هيئة تدريس بجامعة أم القرى، واستخدم اختبار كرونباخ ألفا لتقييم ثبات الأداة. أظهرت النتائج أن قيمة معامل كرونباخ ألفا

الإجمالية بلغت ٠.٨٦٩، مع معاملات ثبات تتراوح بين ٠.٧٩١ و ٠.٩٢٧ لبقية الأبعاد. تُعتبر هذه القيم مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى جاهزية أداة الدراسة للتطبيق.

التطبيق والإجراءات:

بعد الانتهاء من كافة التعديلات تم تطبيق أداة الدراسة في صورتها النهائية اعلى عينة الدراسة، وارسال المقياس على عينة الدراسة من خلال رابط الالكتروني، وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس تم تحليل الإجابات .

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول: الذي نص على أنه " لا يوجد واقع معين لاتجاهات أعضاء هيئة

التدريس نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم"

تظهر النتائج أن هناك واقعًا إيجابيًا لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعات المنطقة الغربية نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم. تم تحليل استجابات عينة مكونة من ٤٣٠ فردًا باستخدام أداة تتضمن ٢٦ فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية: المكون المعرفي، المكون المهاري، والمكون الوجداني. بعد عكس تدرج الفقرات السالبة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مكون، كما هو موضح في الجدول (٣) .

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة

رقم البعد	اسم البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاتجاه
١	المكون المعرفي	6	4.216	0.452	1	مرتفع
٢	المكون المهاري	11	4.017	0.510	3	مرتفع
٣	المكون الوجداني	9	4.039	0.436	2	مرتفع
	الدرجة الكلية	26	4.070	0.421		مرتفع

تشير النتائج إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي لمخرجات

التعلم مرتفعة بشكل عام، حيث حصل المكون المعرفي على أعلى متوسط حسابي بلغ

٤.٢١٦، مما يعكس تركيزهم على هذا الجانب. يليه المكون الوجداني بمعدل ٤.٠٣٩، بينما جاء المكون المهاري في المرتبة الأخيرة بمعدل ٤.٠١٧.

تؤكد الدرجة الكلية للمقياس، التي بلغت ٤.٠٧٠، على وجود اتجاه إيجابي واضح لدى أعضاء الهيئة التدريسية نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم. هذا يشير إلى التقدير العالي لأهمية هذه الأبعاد الثلاثة في تحسين العملية التعليمية.

نتائج الفرض الثاني: الذي نص على أنه " لا توجد معوقات تؤثر على تطبيق التقويم الواقعي لمخرجات التعلم "

تُظهر النتائج أن هناك معوقات تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعات المنطقة الغربية نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم. تم تحليل استجابات عينة مكونة من ٤٣٠ فردًا باستخدام أداة تضمنت ١٢ فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسية: معوقات الطلبة، معوقات عضو التدريس، معوقات البيئة التعليمية واللوائح والنظم، ومعوقات المجتمع. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور، كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة

رقم البعد	اسم البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة المعوقات
١	معوقات الطلبة	٣	٣.٤٤٨	٠.٧٦٢	٣	متوسطة
٢	معوقات عضو التدريس	٣	٣.١١٠	٠.٨٧٦	٤	متوسطة
٣	معوقات البيئة التعليمية واللوائح والنظم	٣	٣.٥٨٩	٠.٨٠٠	٢	متوسطة
٤	معوقات المجتمع	٣	٣.٨٤٧	٠.٧٤٥	١	مرتفعة
	الدرجة الكلية	١٢	٣.٥١٦	٠.٦٢٢		متوسطة

تشير النتائج إلى أن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس متوسطة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ٣.٥١٦ بانحراف معياري قدره ٠.٦٢٢. على مستوى الأبعاد، كانت معوقات المجتمع هي الأعلى، بمتوسط حسابي ٣.٨٤٧، مما يدل على أنها عائق مرتفع. في حين كانت معوقات الطلبة، ومعوقات عضو التدريس، ومعوقات البيئة التعليمية واللوائح والنظم جميعها متوسطة.

هذا يتوافق مع دراسات سابقة، حيث توصلت الأبحاث إلى وجود معوقات تتعلق بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس، مثل قلة التدريب وعدم القناعة بأهمية التقويم الواقعي. كما تشير النتائج أيضاً إلى أن المجتمع قد يكون عائقاً رئيسياً، بسبب عدم فهم أولياء الأمور لأساليب التقويم الواقعي.

نتائج الفرض الثالث: الذي نص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي "

للكشف عن الفروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم وفقاً لمتغيرات (النوع، الجامعة، الرتبة العلمية)، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد كما هو موضح في الجدول (٥)

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق التي تعزى للمتغيرات الديموغرافية في اتجاهات

أعضاء الهيئة التدريسية نحو التقويم الواقعي على مخرجات التعلم

الدالة الإحصائية	قيمة اختبار F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.283	1.157	0.237	1	0.237	المكون المعرفي	التأثيرات الرئيسية
0.104	2.651	0.684	1	0.684	المكون المهاري	
0.166	1.928	0.359	1	0.359	المكون الوجداني	
0.110	2.565	0.449	1	0.449	الدرجة الكلية	
0.832	0.185	0.038	2	0.076	المكون المعرفي	
0.970	0.030	0.008	2	0.016	المكون المهاري	
0.790	0.236	0.044	2	0.088	المكون الوجداني	
0.972	0.029	0.005	2	0.010	الدرجة الكلية	
0.202	1.498	0.307	4	1.227	المكون المعرفي	
0.060	2.279	0.588	4	2.353	المكون المهاري	
0.006	3.685	0.687	4	2.747	المكون الوجداني	
0.022	2.900	0.507	4	2.029	الدرجة الكلية	
		0.205	422	86.410	المكون المعرفي	الخطأ
		0.258	422	108.912	المكون المهاري	
		0.186	422	78.631	المكون الوجداني	
		0.175	422	73.802	الدرجة الكلية	
			429	87.808	المكون المعرفي	الدرجة الكلية المصححة
			429	111.596	المكون المهاري	
			429	81.502	المكون الوجداني	
			429	76.005	الدرجة الكلية	

توضيح النتائج السابقة

١. **متغير النوع:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي أو أبعاده الثلاثة، مما يشير إلى أن الذكور والإناث لديهم اتجاهات متقاربة.
٢. **متغير الجامعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجامعة، مما يدل على عدم اختلاف الاتجاهات بين أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الثلاث.
٣. **متغير الرتبة العلمية:**
 - لا توجد فروق في المكونين المعرفي والمهاري.
 - توجد فروق دالة إحصائية في المكون الوجداني والدرجة الكلية. تم استخدام طريقة المقارنات البعدية لتحديد هذه الفروق، كما هو موضح في الجدول (٦)

جدول (٦)

المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لبعء المكون الوجداني والدرجة الكلية

البعد	المقارنة		الفرق بين المتوسطات	الدلالة الإحصائية	لصالح	
المكون الوجداني	معيد	محاضر	0.0629	0.451	لا يوجد فرق دال	
		أستاذ مساعد	0.1368	0.079	لا يوجد فرق دال	
		أستاذ مشارك	0.1895*	0.023	أستاذ مشارك	
		أستاذ	0.2719*	0.003	أستاذ	
	محاضر	أستاذ مساعد	0.0739	0.191	لا يوجد فرق دال	
		أستاذ مشارك	0.1266*	0.047	أستاذ مشارك	
		أستاذ	0.2090*	0.005	أستاذ	
	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	0.0526	0.348	لا يوجد فرق دال	
		أستاذ	0.1351*	0.045	أستاذ	
	أستاذ مشارك	أستاذ	0.0825	0.260	لا يوجد فرق دال	
	الدرجة الكلية	معيد	محاضر	0.0069	0.933	لا يوجد فرق دال
			أستاذ مساعد	0.0610	0.424	لا يوجد فرق دال
أستاذ مشارك			0.1183	0.146	لا يوجد فرق دال	
أستاذ			0.1923*	0.031	أستاذ	
محاضر		أستاذ مساعد	0.0679	0.220	لا يوجد فرق دال	
		أستاذ مشارك	0.1253*	0.045	أستاذ مشارك	
		أستاذ	0.1992*	0.006	أستاذ	
أستاذ مساعد		أستاذ مشارك	0.0574	0.296	لا يوجد فرق دال	
		أستاذ	0.1313*	0.046	أستاذ	
أستاذ مشارك		أستاذ	0.0740	0.303	لا يوجد فرق دال	

تؤكد النتائج على أن أعضاء هيئة التدريس من مختلف الجامعات والرتب العلمية لديهم اتجاهات متقاربة نحو التقويم الواقعي، باستثناء بعض الفروق الدالة في المكون الوجداني والدرجة الكلية المرتبطة بالرتبة العلمية لصالح الرتبة العلمية الأعلى.

نتائج الفرض الرابع: الذي نص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بمعوقات تطبيق التقويم الواقعي "

للكشف عن الفروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات تطبيق التقويم الواقعي لمخرجات التعلم وفقاً لمتغيرات (النوع، الجامعة، الرتبة العلمية)، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وقد تم تحليل استجابات عينة مكونة من ٤٣٠ فرداً، والجدول (٧) يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق التي تعزى للمتغيرات الديموغرافية في اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو معوقات التقويم الواقعي

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	الدلالة الإحصائية
التأثيرات الرئيسية	النوع	معوقات الطلبة	1	1.461	2.576	0.109
		معوقات عضو التدريس	1	0.176	0.238	0.626
		معوقات البيئة واللوائح والنظم	1	0.066	0.110	0.740
		معوقات المجتمع	1	1.144	2.235	0.136
		الدرجة الكلية للمعوقات	1	0.180	0.501	0.480
	الجامعة	معوقات الطلبة	2	3.878	3.417	0.034
		معوقات عضو التدريس	2	2.933	1.984	0.139
		معوقات البيئة واللوائح والنظم	2	1.728	1.451	0.236
		معوقات المجتمع	2	2.388	2.332	0.098
		الدرجة الكلية للمعوقات	2	2.029	2.817	0.061
	الرتبة العلمية	معوقات الطلبة	4	2.129	0.938	0.442
		معوقات عضو التدريس	4	3.501	1.184	0.317

الدالة الإحصائية	قيمة اختبار F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين		
0.386	1.041	0.620	4	2.481	معوقات البيئة واللوائح والنظم		
0.819	0.386	0.198	4	0.790	معوقات المجتمع		
0.639	0.633	0.228	4	0.911	الدرجة الكلية للمعوقات		
		0.573	422	241.605	معوقات الطلبة	الخطأ	
		0.745	422	314.451	معوقات عضو التدريس		
		0.631	422	266.212	معوقات البيئة واللوائح والنظم		
		0.545	422	229.996	معوقات المجتمع		
		0.377	422	159.151	الدرجة الكلية للمعوقات		
			429	249.229	معوقات الطلبة	الدرجة الكلية المصححة	
			429	329.234	معوقات عضو التدريس		
			429	274.749	معوقات البيئة واللوائح والنظم		
			429	238.092	معوقات المجتمع		
			429	166.072	الدرجة الكلية للمعوقات		

توضح النتائج السابقة

- **متغير النوع:** لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو معوقات التقويم الواقعي على مستوى الدرجة الكلية أو الأبعاد الأربعة. هذا يدل على أن اتجاهات الذكور والإناث متقاربة في هذا الصدد.
- **متغير الجامعة:** لا توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات العامة، وُجدت فروق دالة في معوقات الطلبة. حيث بلغ اختبار F قيمة ٣.٤١٧ بمستوى دلالة ٠.٠٣٤، مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لديهم اتجاهات أكبر

نحو المعوقات المرتبطة بالطلبة مقارنة بأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز.

- متغير الرتبة العلمية: لم تُظهر النتائج فروقاً في اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو المعوقات عند تحليل الدرجات الكلية أو الأبعاد الأربعة بناءً على الرتبة العلمية، مما يدل على تقارب الآراء بين أعضاء الهيئة التدريسية في مختلف الرتب.

تعليق عام على النتائج

تظهر نتائج هذه الدراسة وجود تفاعل معقد بين المتغيرات المدروسة واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات تطبيق التقويم الواقعي. عمومًا، يمتلك أعضاء الهيئة توجهات إيجابية تجاه التقويم الواقعي، مما يعكس فهمهم المتزايد لأهميته في تحسين التعلم واستعدادهم للتكيف مع أساليب جديدة.

ومع ذلك، تم تحديد أربعة أبعاد رئيسية للمعوقات: معوقات الطلبة، معوقات أعضاء هيئة التدريس، المعوقات البيئية واللوائح، ومعوقات المجتمع، مما يستدعي ضرورة فهم هذه المعوقات وتجاوزها لضمان نجاح تطبيق الاستراتيجيات.

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات بناءً على متغيرات مثل النوع والرتبة العلمية، مما يعني أن التحديات مشتركة بين جميع أعضاء هيئة التدريس. ومع ذلك، كانت هناك فروق دالة في معوقات الطلبة بحسب الجامعات، مما يشير إلى تأثير السياق الجامعي على إدراك هذه المعوقات.

ينبغي تطوير استراتيجيات دعم لأعضاء هيئة التدريس من خلال برامج تدريبية تعزز مهاراتهم في التعامل مع معوقات التقويم الواقعي، وتشجيع تبادل الخبرات بين الجامعات. كما يجب فهم الاختلافات السياقية بين الجامعات ووضع خطط تتناسب مع تلك السياقات.

تتضمن التوصيات أيضًا إجراء تقييمات دورية لمدى فعالية الاستراتيجيات المتبعة، مما يسهم في تعزيز التجربة التعليمية وتطوير آليات التقويم لتلبية احتياجات جميع الأطراف المعنية.

توصيات الدراسة:

١. تطوير برامج تدريبية وتوجيه السياسات التعليمية: تصميم برامج تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز مهاراتهم في تطبيق التقويم الواقعي، ومراجعة السياسات التعليمية .
٢. تبادل الخبرات وتحليل الفروقات الجامعية: تشجيع التعاون بين الجامعات من خلال إنشاء منصات لتبادل الخبرات، وإجراء دراسات لفهم الفروقات السياقية بين الجامعات .
٣. تقييم دوري ودعم التكنولوجيا: إجراء تقييمات دورية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لضمان فاعليتها، واستثمار في التكنولوجيا التعليمية التي تسهل التطبيق.
٤. تشجيع الابتكار ومشاركة نتائج الدراسة: دعم البحث والتطوير في أساليب التقويم والتدريس، ونشر نتائج الدراسة في المجالات الأكاديمية حول التحديات والفرص في التقويم الواقعي.

بعض التساؤلات البحثية المستقبلية

- ومن خلال ما سبق عرضه من دراسات حول هذا الموضوع والدراسة الحالية يمكن طرح بعض التساؤلات البحثية المستقبلية كالتالي:
١. ما تأثير تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على أداء الطلاب الأكاديمي في الجامعات المختلفة؟
 ٢. كيف يمكن لأعضاء هيئة التدريس التغلب على المعوقات المتعلقة بتطبيق التقويم الواقعي؟
 ٣. ما الدور الذي تلعبه التقنية الحديثة في تحسين فعالية التقويم الواقعي ؟
 ٤. كيف يؤثر التنوع الثقافي والاجتماعي للطلاب على استجاباتهم للتقويم الواقعي؟
 ٥. ما هي الاستراتيجيات الأكثر فعالية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على تقنيات التقويم الواقعي؟
 ٦. كيف يمكن تقييم فعالية برامج التدريب المقدمة لأعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم الواقعي؟

٧. ما تأثير الدعم الإداري والبيئة الأكاديمية على تطبيق التقويم الواقعي في الجامعات؟
٨. ما العلاقة بين التقييم الذاتي للطلاب ونجاح تطبيق التقويم الواقعي في العملية التعليمية؟
٩. كيف يؤثر التقويم الواقعي على تفاعل الطلاب ورضاهم عن تجربة التعلم في الجامعات؟

قائمة المراجع

١. أبو علام، رجاء محمد. (٢٠٠٥). تقويم التعلم. دار المسيرة.
٢. أبو جادو، صالح. (١٩٩٨). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٣. أبو شعيرة، خالد، اشتيوه، فوزي، وغباري، 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 - ٧٩٦.
٤. التركي، خالد إبراهيم (٢٠٢١). تقويم جودة مخرجات التعلم واستراتيجيات تدريسها وطرق تقويمها في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير NCAAA، ٣ (١٩٠).
٥. الثبيتي، عمر عواض عوض. (٢٠١٨). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، ٥١، ٣٢١ - ٣٥٣.
٦. الثوابية، أحمد، والسعودي، خالد. (٢٠١٦). معوقات تطبيق استراتيجيات وأدوات تقييم واقعية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٣ (١)، ٢٦٥ - ٢٨٠.
٧. الحربي، محمد بن محمد أحمد. (٢٠١٤). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. رسالة التربية وعلم النفس، ٤٤، ٤٩ - ٨٠.
٨. الحجيلي، محمد بن عبد العزيز بن عواد. (٢٠١٦). درجة رضا واستخدام أعضاء الهيئة التدريسية بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه. العلوم التربوية، ٢٤ (٢)، ٢٠٥ - ٢٦١.

٩. الزعبي، آمال. (٢٠١٣). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (٣)، ١٦٥ - ١٩٧.
١٠. الزهراني، عزة صالح عبدالله. (٢٠١٧). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مدينة مكة المكرمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٨٨، ٧٧ - ٩٦.
١١. الدوسري، إبراهيم مبارك. (١٤٢١هـ). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، المركز العربي للبحوث التربوية (ط٢)، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
١٢. الدغستاني، محمد كامل. (٢٠١١). مذكرات في القياس والتقويم التربوي. مركز الدورات التدريبية. جامعة أم القرى.
١٣. العلام، صلاح الدين، محمود. (٢٠١٠). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية (ط٤). دار المسيرة.
١٤. العلام، صلاح الدين محمود. (٢٠١٧). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٥. العود، خالد رشاد. (٢٠١٥). أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس [رسالة ماجستير]، جامعة النجاح.
١٦. العسوي، عبد الرحمن. (١٩٩٦). قاموس مصطلحات علم النفس الحديث والتربية. دار المعرفة الجامعية.
١٧. العواودة، إسماعيل عبد حمدان، والمقابلة، محمد قاسم. (٢٠١٦). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية.
١٨. الفريق الوطني للتقويم. (٢٠١٤). استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)، مديرية الاختبارات، وزارة التربية والتعليم.

١٩. القاضي، عدنان محمد. (٢٠١٤). تقويم برامج الموهوبين: أسس علمية وفق معايير الأداء العالمية في برامج تربية الموهوبين، دار المسيلة للنشر والتوزيع.
٢٠. الناجي، عبد السلام بن عمر. (٢٠١٨). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٠١، ٤٣ - ٦٦.
٢١. الباشمشوش، سعيد. (٢٠٠٨). التقويم التربوي (ط٢). دار الفیصل.
٢٢. البطش، وليد. (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقه في الميادين التربية الخاصة. وزارة التربية والتعليم.
٢٣. الراجي، أحمد عزت. (١٩٧٣). أصول علم النفس. المكتب المصري الحديث.
٢٤. السعدوي، عبد الله صالح. (٢٠١٠). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٢٥. السبيعي، سلمى صالح. (٢٠١٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية. ١٩.
٢٦. الشريف، خالد حسن بكر. (٢٠١٩). فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل: دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٥ (٢)، ٧٩ - ٩٦.
٢٧. العياصرة، عطف. (٢٠١٧). تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٢، ٤١٣ - ٤٢٩.

٢٨. العتوم، محمد صالح. (٢٠١٥). أثر الاقتصاد المعرفي في استخدام التقويم الواقعي لتعزيز مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش. مجلة جرش للبحوث والدراسات، الأردن.
٢٩. الكلعي، حسن. (٢٠١٩). دراسة تحليلية لمدى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في التعليم العام. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ٢١.
٣٠. المحيسن، رجب. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في استخدام استراتيجيات التقويم البديل في التعليم العام. المجلة العلمية التربوية.
٣١. المعمري، هاشم. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم في المرحلة الابتدائية وفقاً لمعايير التقويم الواقعي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.
٣٢. المكارى، أحمد. (٢٠١٦). اتجاهات الطلاب نحو استخدام أساليب التقويم البديل في التعليم. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.
٣٣. المؤيد، يوسف. (٢٠١٨). تأثير التقويم البديل على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.
٣٤. نشواتي، عبد المجيد. (١٩٨٣). علم النفس التربوي. دار الفرقان.
٣٥. عاقل، فاخر. (١٩٨٨). أصول البحث في العلوم السلوكية. جامعة دمشق.
٣٦. العسيري، سعيد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام التقويم البديل في تدريس الرياضيات. المجلة التربوية.
٣٧. الفراء، أحمد. (٢٠١٥). استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في التعليم العالي. المجلة العلمية للدراسات التربوية.
٣٨. اللجاني، محمد. (٢٠١٤). أثر التقويم الواقعي في تحسين نواتج التعلم. المجلة الدولية للدراسات التربوية.
٣٩. الملوحى، غازي. (٢٠١٣). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل في التعليم. المجلة العربية للعلوم التربوية.

٤٠. المهداوي، هيثم. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في التعليم. المجلة العلمية للدراسات التربوية.

٤١. المكذوب، علي. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تقنيات التقويم البديل في تعزيز تعلم الطلاب. المجلة العلمية للدراسات التربوية.

٤٢. المهدي، أحمد. (٢٠١٨). تحليل أساليب التقويم البديل في التعليم. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.

٤٣. نصار، عبيد. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجيات التقويم في التعليم العام. المجلة العربية للدراسات التربوية.

٤٤. همام، مروان. (٢٠١٨). أثر استخدام التقويم الواقعي في تحصيل الطلاب. المجلة العلمية للدراسات التربوية.

- Birenbaum, M., & Dochy, F. (1996). Alternative Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge. Kluwer Academic Publishers.
- Brehm, S. S., & Kassin, S. M. (1996). Social psychology (3rd ed.). Mifflin and Company.
- Bramwell-Lalor, S., & Rainford, M. (2014). The Effects of Using Concept Mapping for Improving Advanced Level Biology Students' Lower- and Higher- Order Cognitive Skills. International Journal of Science Education, 36(5), 839-864.
- Crooks, T. (2016). The Impact of Classroom Evaluation Practices in student. Review of Educational Research, 58, 438-481.
- James, P. (2016). Educational Evaluation. (2nd ed). Library of Congress Cataloging implication Data.
- MacDonald, Sarah K.; Williams, Laura M.; Lazowski, Rory A.; Horst, S. Jeanne; & Barron, Kenneth E. (2014). Faculty attitudes toward general education assessment: a qualitative

study about their motivations. Research and Practice in Assessment, 9, 74-90.

- Scheerens, J. (2014). Effective Schooling: Research Theory and Practice. Cassell.
- Znaniecki, R. (1977). The Cornarg Pranc Behavior Pattern in Employed Men and Women. Journal of Human Stress, 2-18