استراتيجيات التقويم المستخدمة في برامج الدراسات العُليا بكلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية بفلسطين، من وجهة نظر طلبة الماجستير والدكتوراه

مرام سعدي رشيد أبو غربية

باحثة دكتورة الجامعة العربية الامريكية – فلسطين

maraaa454@yahoo.com

ملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التقويم في برامج الدراسات العليا كما يتم ممارستها على أرض الواقع وذلك في الجامعات الفلسطينية. **المنهجية:** استخدم المنهج الوصفي التحليلي، إذ صممت استبانة مكونة من ثلاثة مقاييس (مقياس استراتيجية التقويم التأملي، مقياس استراتيجية التقويم الذاتي، مقياس استراتيجية التقويم **الواقعي**)، وطبقت الدراسة على عينة ميسّرة قوامها (١٠٤) طالباً وطالبة مسجلين في الفصل الثاني للعام الأكاديمي ٢٠٢٣ -٢٠٢٢.**النتائج:** أظهرت النتائج وجود ممارسة بدرجة مرتفعة لاستراتيجيات التقويم لبرامج الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر طلبة كلية العلوم التربوية، وقد جاء ترتيب ممارسة استراتيجيات التقويم الممارسة تنازلياً على النحو الآتي (استراتيجية التقويم التأملي، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية التقويم الواقعي)، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات طلبة كلية العلوم التربوية نحو استراتيجيات التقويم لبرامج الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي)، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي) لصالح طلبة (الدكتوراه).

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من استراتيجيات التقويم المعتمدة في

برامج الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية نظراً لما أظهرته من أهمية في تحسين مدارك الطلبة، وتطوير قدرتهم على اكتساب العلوم والمعارف، وكيفية حل المشكلات وتحسين التفكير التأملي لديهم.

الكلمات الدالة: استراتيجيات التقويم، استراتيجية التقويم الواقعي، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية التقويم التأملي

Evaluation strategies in graduate programs as practiced in Palestinian universities from the point of view of students "faculty of Educational Sciences at the Arab American University "case study"

ABSTRACT

Objectives: The study aimed to identify evaluation strategies in graduate studies programs as they are practiced on the ground in Palestinian universities.

Methods: The descriptive analytical approach was used, as a questionnaire was designed consisting of three measures (reflective evaluation strategy scale, self-evaluation strategy scale, reflective evaluation strategy scale), and the study was applied to a random facilitated sample of (104) students enrolled in the second semester of the academic year 2023-2022.

Results: The results showed that there is a high degree of practice of evaluation strategies for graduate studies programs at the Arab American University from the point of view of students of the Faculty of Educational Sciences ،The results showed that there are no statistically significant differences between the averages of the responses of the students of the Faculty of Educational Sciences towards the evaluation strategies for graduate studies programs at

the Arab American university depending on the variable (gender), and there are statistically significant differences depending on the variable (educational level) and for the benefit of students (PhD).

Conclusions: The study recommended the need to take advantage of the evaluation strategies adopted in graduate studies programs at the Faculty of Educational Sciences at the Arab American university due to I showed it from It is important to improve students ' cognition, develop their ability to acquire science and knowledge, how to solve problems and improve their reflective thinking.

Keywords: calendar strategies, realistic calendar strategy, self-calendar strategy, meditative calendar strategy.

مقدمة

تعتبر برامج التعليم العالي من أولويات الأهداف الاستراتيجية التي تضعها الدول المتقدمة في سبيل تحقيق النهضة والتنمية، وذلك للبقاء في إطار التطور في ظل التغيرات المتسارعة في بيئة التعليم الجامعي، والذي يتطلب إجراء تقييم وتقويم لهذه البرامج بشكل معمّق وموضوعي، والعمل على رفد سوق العمل باحتياجاته التي تتوافق مع هذه التطورات الحاصلة نتيجة التطور التكنولوجي، وتراكم الأزمات التي تتعرض لها البلدان.

وبذلك أصبح تقويم البرامج وتطويرها وتحسين مستواها ورفع كفايتها وحسن استثمارها من أبرز الموضوعات التي يركز عليها صناع القرار بهدف الاستجابة لتحديات التغير والتطور السريع في جوانب الحياة المتعددة، مما يتطلب تدفق المعرفة المناسب لمواكبة التقدم العلمي وتطبيقاته التكنولوجية، وهو ما سعت إليه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في فلسطين عبر إعداد خطط البرامج التعليمية

بغرض التنمية والبناء لردم الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٢).

ويرى الزياني (٢٠١٥) بأن استخدام معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي تُعد من الاستراتيجيات المناسبة في المؤسسة التعليمية، كونها تقوم بتقييم جميع الأعمال الإدارية، واتخاذ القرارات (الإدارية والمالية)، فضلاً عن برامج التعليم والخطط البحثية. كما استخدم الحربي ودرندري (٢٠١٦) مجموعة من المجالات بهدف تقويم البرامج التعليمية والمتمثلة في تقويم كل من (تصميم ومنطق البرنامج، النظرية التي بُني عليها البرنامج، عمليات البرنامج وكيفية التنفيذ، نواتج البرنامج ومدى تأثيره، تكاليف البرنامج وفعاليته).

وبين الفايز وآخرون (٢٠١٨: ٣٢٧) "مجموعة من الأهداف التي يمكن تحقيقها عند إجراء تقويم للبرامج الأكاديمية، وتتمثل في : معرفة مدى ملاءمة البرامج الدراسية لاحتياجات المجتمع وسوق العمل ومتطلبات التنمية، ومعرفة مدى ارتباط المقررات والمناهج برسالة المؤسسة التعليمية، ومعرفة مدى مواكبة المناهج الدراسية لمتطلبات العصر، وتوافر نظرة محددة ومعلنة وعادلة لتقييم أداء الطلبة، ومدى ملاءمة البرامج التعليمية لمتطلبات إعداد خريج لديه القدرة على التحليل والتفكير المنطقي والإبداع، والعمل ضمن الفريق وتحمل المسؤولية والتعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة".

وفي فلسطين، تم تأسيس الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بهدف تحسين نوعية التعليم في فلسطين، وتوكل لهذه الإدارة المهام الآتية "تفعيل استخدام استراتيجيات التقويم التربوي وتطويرها، تزويد صناع القرار بمؤشرات كمية ونوعية حديثة ومنظمة عن مخرجات النظام التربوي، نشر ثقافة التقويم التربوي عبر تدريب المعلمين على استخدام الأساليب الحديثة في التقويم التربوي وتزويدهم بالمواد ذات العلاقة" (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دولة فلسطين ، ٢٠٢٢).

مشكلة الدراسة

نظراً لأهمية برامج التعليم العالي وارتباطها بعملية التطوير والتنمية، ولأهمية رفد سوق العمل بخريجين يلبون احتياجات السوق، ويمتلكون من المعارف والعلوم والمهارات درجة كافية لتطوير العمل المؤسسي في القطاعين العام والخاص، إلا أن النظرة العامة لبرامج التعليم العالي تشير إلى عدم قدرة هذه البرامج على تلبية احتياجات سوق العمل، وتركيزها على برامج وتخصصات محددة، فعلى الرغم من النجاحات التي استطاعت برامج التعليم العالي تحقيقها في عدة مجالات، إلا أنها ما زالت تحتاج للمزيد من التطوير. وبناء عليه، تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما استراتيجيات التقويم في برامج الدراسات العليا كما تمارس في الجامعات الفلسطينية؟

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما مستوى تطبيق استراتيجيات التقويم (الواقعي، الذاتي، التأملي) في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم الممارسة تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي، المستوى التعليمي)؟

فرضيات الدراسة

١. يوجد مستوى متباين لاستراتيجيات التقويم (الواقعي، التذاتي، التأملي) المستخدمة في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم الممارسة في برامج الدراسات العليا تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم الممارسة في برامج الدراسات العليا تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي).

أهمية الدراسة

الأهمية العلمية

تتمثل أهمية الدراسة العلمية من خلال أهمية الموضوع، في ظل ازدياد نسب البطالة، وعدم مواكبة برامج التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل دولياً، مع تراكم الأزمات والكوارث وتراجع الأداء الاقتصادي الدولي، والذي يتطلب تطوير برامج للتعليم العالي (الدراسات العليا) لتناسب التطورات الموجودة في بيئة الأعمال، والحاجة الملحة لبرامج أكثر نجاعة وفاعلية.

الأهمية العملية

أما الأهمية العملية فتتمثل في النتائج التي سيتم الحصول عليها من خلال استقصاء آراء عينة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم المعتمدة في الدراسات العليا ومدى مواكبتها للتطورات المعاصرة في بيئة التعليم العالي، وذلك لاستخلاص أبرز النتائج، وبيان نقاط القوة بهدف العمل على تعزيزها، والكشف عن نقاط الضعف – إن وجدت – بهدف الحد منها والعمل على معالجتها، مع تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات والتي قد

تفيد صناع القرار وراسمي السياسات العامة في إدارة التطوير والجودة لدى الجامعات الفلسطينية ضمن برامج الدراسات العليا.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف إلى مستوى تطبيق استراتيجيات التقويم لبرامج الدراسات العليا من وجهة نظر طلبة الجامعة العربية الأمريكية.
٢. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم برامج الدراسات العليا الممارسة تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي، المستوى التعليمي).

حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في الجامعة العربية الأمريكية، رام الله - فلسطين
- **الحدود الزمانية:** تمت إجراءات الدراسة خلال الفصل الأكاديمي الثاني للعام2022-2023.
- **الحدود البشرية:** تم تحديد الدراسة بطلبة الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية (برامج الماجستير، وبرامج الدكتوراه)
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على استراتيجيات التقويم (الواقعي، الذاتي، التأملي) لبرامج الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية.

مصطلحات الدراسة

- **استراتيجيات التقويم:** وهي "استراتيجيات قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلّمه الطلبة، بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأغراض التعلم ونتاجاته، وتمكّنه منها وإتقانه لها، فضلاً على تحديد الأداء أو الإنجاز الذي سيتم تقويمه بصفته مؤشراً

للمتعلم بما يتضمنه من أنشطة وتدريبات لاستثارة هذا الأداء، والإجراءات التي سيقوم بها المعلم لتحديد تدرّج أعمال الطلبة وتقدير مستوياتها" (البشير، وبرهم، ٢٠١٢: ٢٤٢). **وإجرائياً**: تعني الاساليب المستخدمة لتقويم مستوى أداء الطلبة، وتتمثل في درجة استجابة طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية لاستراتيجيات التقويم (الواقعي، الذاتي، التأملي) المعتمدة في أداة القياس والمعدة من قبل الباحثة.

- **استراتيجية التقويم الواقعي:** وهي "تلك الاستراتيجية التي تراعي توجهات التقويم الحديثة، والتي تعكس إنجازات الطالب وتقيسها في مواقف حقيقية، حيث يمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى مُتسع من المعارف، لبلورة الأحكام، أو لاتخاذ القرارات، أو لحل المشكلات الحياتية التي يعيشونها" (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤: ٩). **وإجرائياً**: هي درجة استجابة طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية لاستراتيجيات التقويم الواقعي المعتمدة في أداة القياس والمعدة من قبل الباحثة.
- **استراتيجية التقويم الذاتي:** وهي "عملية يقوم من خلالها الطلبة بالمراجعة الذاتية، وتقييم جودة عملهم وتعلمهم، والحكم على الدرجة التي تعكس بوضوح الأهداف بناءً على مؤشرات الأداء، وتحديد نقاط القوة والضعف في عملهم، ومراجعة أنفسهم ومن ثم تطوير أدائهم" (Andrade and Du, 2007: 160). **إجرائياً**: تُشير إلى قيام الطالب بتقويم أدائه بنفسه من خلال مراجعة تصرفاته ووفقًا لها إما أن يعززها أو يعدلها، هي درجة استجابة طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية لاستراتيجيات التقويم الذاتي المعتمدة في أداة القياس والمعدة من قبل الباحثة.
- **استراتيجية التقويم التأملي:** وهي "تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط" (ريان، ٢٠١٢: ١٢١). **وإجرائياً**: تُشير إلى تأمل الطالب الجامعي

للمواد التعليمية التي تلقاها وللمهارات التي تعلمها واكتسبها، هي درجة استجابة طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية لاستراتيجيات التقويم التأملي المعتمدة في أداة القياس والمعدة من قبل الباحثة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تعتبر استراتيجيات التقويم في برامج الدراسات الجامعية من مجالات التطوير التي حظيت باهتمام واسع لدى واضعي المناهج التعليمية، وراسمي سياسات التعليم، نظراً لارتباطها القوي بطرائق التدريس، واستنادها لنظريات التعليم الحديثة، والتي تركز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية.

ماهية التقويم

تعرف عملية التقويم بأنها "عملية منهجية تقوم على أسس علمية لإصدار أحكام تتسم بالدقة والموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاحها (قعقور وآخرون، ٢٠١٨).

كما عرّفت عملية التقويم بأنها "عملية جمع ومناقشة المعلومات الخاصة بعملية تعلم الطلبة، والتي يمكن الحصول عليها من مصادر متنوعة ومتعددة، بغرض تكوين تصور واضح وعميق عما يعرفه الطلبة ويفهمونه ويستطيعون تطبيقه في ضوء ما يمتلكونه من معارف ومهارات نتيجة تعلمهم، وتصل عملية التقويم إلى قمة مداها عند استخدام نتائج التقييم في تحسين التعلم اللاحق" (Huba & Freed, 2000).

وتتمثل عناصر التقويم في ما يلي (Akin. 2004):

- **التوقيت:** حيث تتم أثناء عملية التعلم.

- **الهدف:** إذ يهدف التقويم إلى تحليل الأداء، وتحليل عناصر الضعف والعناصر التي تتطلب عملية التطوير، مثل (طرق التدريس، المصادر، الأنشطة..).
- **التغذية الراجعة:** وتتم بعد انتهاء العملية بهدف تطوير الأداء.
- **أنواع التقويم:** تشمل عمليات التقويم كلاً من التقويم التشخيصي، والتقويم البنائي (التكويني)، والتقويم الختامي والذي يتم في نهاية المحاضرة أو الانتهاء من الهدف التعليمي الرئيسي.
- **قابلية التعديل:** تتمتع عملية التقويم بالمرونة، حيث يمكن استبدال إحدى الأدوات أو الأساليب المستخدمة في عملية التقويم في أي مرحلة من مراحل التقويم.
- **العلاقة بين المعلم والمتعلم:** هي علاقة تعاونية، يشترك فيها مجموعة من الطلبة في أداء استراتيجية تقويم محددة.
- **دور المعلم:** يُعد المعلم ميسراً لعملية التعلم والتقويم بخلاف التعليم التقليدي المعتمد على عملية التلقين.
- **دور المنظومة التعليمية:** يعمل الخبراء والمستشارون على توفير البدائل من استراتيجيات التقييم المناسبة وفقاً للبيئة المحلية، ولطبيعة الطلبة، والمنهج، والمصادر المساندة اللازمة للتحقق من سلامة ونجاعة المناهج.

ومن جانب آخر، حدد عبيد (٢٠١٩: ٤١٩) مجموعة من المعايير الممكن استخدامها في عملية تقويم برامج الدراسات العليا والمتمثلة في كل من "الأهداف والرسالة والرؤية الخاصة بالكلية، الجانب الإداري والتنظيمي، مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها من إعداد لأعضاء الهيئة التدريسية ومعالجة للمناهج التعليمية وتنمية شاملة في جوانب المتعلمين وإعدادهم لوظيفة المستقبل بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل ومراعاة الوسائل والأساليب الحديثة في القياس والتقويم".

أهداف التقويم

ويمكن الاستفادة من تقويم التعلّم الذي حققه الطلبة باعتباره مؤشراً للتغير الحادث في الكم المعرفي ومستوى أداء المهارة لدى الطلبة، والتقويم في هذه الحالة يعكس مدى تحقق التعلم الاستراتيجي، ويحكم على نوعيته ونمائه، كما يُعد التقويم إحدى صور التغذية الراجعة للمعلم عن مهارته في تنفيذ استراتيجيات تدريس تحقق الأهداف المرجوة، ويعكس صورة واقعية عن مدى فعالية استراتيجية ما في تحقيق أهداف محددة، وانسجاماً مع التوجهات الجديدة في إصلاح التعليم، تم التأكيد على مفهوم التقويم بأنواعه بما في ذلك التقويم البديل، والتقويم الأصيل في برامج التعليم العالي (قعقور وآخرون، ٢٠١٨).

أما التقويم البنائي، فيهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ومن أبرزها "مواكبة استراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم المحددة في وثيقة البرنامج لأفضل الممارسات التربوية المناسبة للتعليم العالي، وحداثة محتوى مقررات البرنامج وتكاملها في عملية الإعداد من حيث تلبية المقررات لمتطلبات الجامعة والكلية، وتضمّنها للمتطلبات الرئيسة للتخصص وتطوراته الأكاديمية والمهنية، مع اشتمال توصيف البرنامج لنوعية الخيارات الوظيفية التي يمكن أن يتم الإعداد لها، وفرص العمل الممكن توفيرها للخريجين، فضلاً عن وجود توازن في مقررات البرامج وأهدافها، بحيث لا يطغى هدف على آخر، واشتمال وثيقة البرنامج على المتطلبات المادية اللازمة من أجهزة وتقنيات تتناسب وحاجة التعليم وآليات تنفيذ البرنامج" (جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ٢٠١٣).

معايير التقويم

أصدرت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٢) دليلاً يبين مقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي، وشملت هذه المعايير المجالات الآتية (الرسالة والغايات والأهداف، إدارة ضمان جودة البرنامج، التعلم والتعليم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط والإدارة

المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي، العلاقات بالمجتمع"، وذلك لضمان الجودة والاعتماد، ولدعم عمليتي التحسين والتطوير المستمرين للجودة والاعتراف بالبرامج والمؤسسات التعليمية التي تستوفي هذه المعايير على المستوى المحلي والدولي.

استراتيجيات التقويم

استدعى سعي وزارة التعليم إلى تقديمها لتعليم نوعي لطلابها إلى تغيير أساليب التقويم المتبعة، وبالتالي هذا يتطلب تغييرًا في استراتيجيات التدريس، لذلك زاد مستوى الاهتمام في تطوير استراتيجيات تقويم التعليم والبرامج التي تقدمها في سبيل اللحاق بالتطور السريع الناتج عن الثورة المعرفية والتكنولوجية الواسعة، والذي ساهم في تبنّيها لأساليب واستراتيجيات حديثة لتشمل كامل الجوانب التعليمية، مع العمل على تدريب الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين على كيفية التعامل معها، سواء عبر تطوير مجالات القياس والتقويم (الشلبي، ٢٠٢٢).

- **استراتيجية التقويم البديل / الواقعي / الأصيل**

عرّفها بني عودة (٢٠١٥: ١٨) بأنها "تشتمل أنواعاً مختلفة من المهارات التي تسعى لتشجيع التعلم الحقيقي، وتتيح للطلبة فرصاً متعددة للتعلم ليبرز الطالب مهارات التفكير الناقد لديه، وعمق معرفته، وربط التعلم بحياة الطلبة اليومية، وهذا يتطلب من الطالب أن يعكس كفاءته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أو اختراع نتاجات، لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه متصل بالأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها الطالب، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمُتعلم عبر الزمن، بالإضافة إلى ذلك فإن التقويم البديل يراعي الفرد كما يراعي الجماعة في النشاطات التعليمية، وأساليب التقويم البديل تشجع التفكير التأملي ونشاطات التعلم القيادية بما في ذلك بناء المعرفة".

وبذلك نستنتج أن استراتيجية التقويم البديل تأخذ أكثر من مصطلح، مثل استراتيجية التقويم الواقعي، أو الأصيل أو البديل أو تقويم الأداء كمرادفات

لهذه الاستراتيجية والتي تمتاز بالواقعية ومحاكاة المضمون، وتبعيتها لعمليات التفكير باستخدام نمذجة العمليات الماهرة، مع وجود تفاعل بين المتعلمين والمعلمين، بحيث تستند إلى نفس العلوم والمعارف المتبعة في التعليم التقليدي، إلا أنها تعتبر المتعلم محور التعليم عبر مشاركته في البحث والمناقشة وتقديم الفرضيات وتحليلها بطريقة فردية وجماعية.

استراتيجيات التقويم البديل

وفيما يلي عرض لأهم استراتيجيات التقويم البديل على النحو التالي:

- **استراتيجية الملاحظة**

تعتمد هذه الاستراتيجية على الملاحظة، حيث يتم فيها تدوين سلوك الطالب وذلك للتعرف على اهتماماته وميوله واتجاهاته، بهدف الحصول على معلومات تساعد في تحديد مستوى الأداء، وفي ذلك أشار (Adams, 1998) إلى وجود نوعين رئيسين لاستراتيجية الملاحظة، حيث تتمثل استراتيجية الملاحظة التلقائية عبر مشاهدة سلوك وأفعال الطالب في المواقف الحياتية، في حين تعتمد الملاحظة المنظمة على مشاهدة سلوك وأفعال الطالب بشكل مخطط له مسبقاً، مع مراعاة الظروف المحيطة من زمان ومكان ومعايير خاصة لكل ملاحظة، وتساعد هذه الاستراتيجية في الحصول على المعلومات النوعية التي تساعد في دقة اتخاذ القرارات والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية، بالإضافة إلى أن هذه الاستراتيجية تتمتع بمرونة مرتفعة.

وبذلك نستنتج أن استراتيجية التقويم الذاتي تعتمد على تقييم المتعلم لذاته من خلال اختيار محكات ومعايير محددة تعمل على بناء شخصية المتعلم، وتعتبر إحدى مقومات التعليم المستقل والتي تزيد من دافعيته وتبحث وإدارته لذاته.

- **استراتيجية التقويم بالتواصل**

أشار (Lanting, 2000) إلى أن استراتيجية التقويم بالتواصل تستند إلى جمع المعلومات عبر إرسال واستلام الأفكار بشكل يُمكّن المعلم من معرفة مستوى أداء

الطالب وما استطاع تحقيقه، بالإضافة إلى إمكانية الكشف عن طريقة تفكير الطالب وأسلوبه في حل المشكلات، كما تساعد استراتيجية التقويم بالتواصل على التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية، ويمكن لهذه الاستراتيجية تشجيع الطلبة وتحفيزهم على تبادل الخبرات بناء على مستوى التفاعل البيني.

- **استراتيجية التقويم الذاتي**

يمكن تلخيص استراتيجية التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد لبرامج الدراسات العليا في الجامعات بناء على ما ورد في دليل الجودة الشاملة والاعمتاد الأكاديمي بالتعليم العالي والذي أشار إلى أن عناصر تقويم المؤسسة الجامعية يعتمد على الآتي "رسالة الجامعة، أهدافها، مهامها، برامجها، استراتيجياتها، الموارد المادية، الموارد المالية، الإدارة (النظام التسييري)، البرامج والتخصصات الأكاديمية وتقويم الطلبة، أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، الطلبة، البحث العلمي، خدمة المجتمع، المكتبات ومصادر المعلومات، العلاقات الثقافية والعلاقات العامة وشؤون الخريجين". كما حدد مجموعة من المعايير الممكن الاستناد إليها في سبيل إجراء التقويم الذاتي لبرامج التعليم الجامعي (ما بعد المدرسي) وذلك لضمان الممارسة الجيدة، وتشمل هذه المعايير إحدى عشر مجالاً عاماً لتشمل كافة الأنشطة الممارسة في المؤسسات التعليمية الجامعية والتي تشمل كلا من "الرسالة والغايات والأهداف، إدارة البرنامج، إدارة ضمان جودة البرنامج، التعلم والتعليم، إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط والإدارة المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي، العلاقات بالمجتمع" (أبابطين وسمور، ٢٠١٩).

- **التقويم التأملي**

تُعد هذه الاستراتيجية من أدوات التنمي المستدامة للمعلمين، حيث تُساعدهم على ممارسات مهنية واعية، وتكسبهم مستوى أعلى من نفاذ البصيرة وعمق النظر حول أدائهم وسلوكهم، بحيث تعمل على تطويره وتغييره وتحسينه، وذلك من خلال

استخدام أدوات الفكر التأملي المتعددة كالمذكرات اليومية، والسجلات القصصية، وقوائم المراجعة وصحف التأمل، وتدوين الملاحظات بشكل منهجي ومنظم، وكذلك مشاركته في الحوارات التأملية مع الآخرين ومع الذات، مما يجعله يقف على مستوى أدائه، الأمر الذي يشجعه على اتخاذ قرارات مستقبلية تُسهم في تحسين هذا الأداء، وتدفعه دائمًا نحو التعلم والتقدم جنبًا إلى جنب من طلبته (هندواي، ٢٠٢١).

أدوات قياس استراتيجيات التقويم

تعتمد استراتيجيات التقويم على مجموعة من الركائز الأساسية المستندة على ما يلي من الأدوات (الأحمد ويوسف، ٢٠٠٥):

- **قوائم الرصد أو الشطب:** وهي "قائمة الأفعال والسلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى تنفيذه مهارة ما، ويتم رصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقريرين (صح أو خطأ).
- **سلالم التقدير الرقمية أو اللفظية:** يتم تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية لمجموعة من المهام الجزئية وذلك للكشف عن مدى امتلاك المتعلم لها وفقاً لتدريج رباعي أو خماسي).
- **سجل وصف سير التعلم:** حيث يطّلع المعلم على كتابات المتعلمين وتعبيراتهم، وذلك للتأكد من قدرة المتعلم على الربط مع العلوم والمعارف السابقة وربطها بمواقف حياتية.
- **السجل القصصي:** إذ يقوم المعلم بتدوين وصف مستمر لما يتم ملاحظته على أداء المتعلم.
- **ملف الإنجاز:** وهو عبارة عن تجميع لعينات منتقاة من أعمال الطلبة يتم اختيارها بعناية وتحت إشراف المعلم، ومن ثم العمل على تقوميها وفقاً لمعايير محددة.

- **مشروعات الطلبة:** إذ يجهز الطلبة أنشطة يتم اختيارها من قبل المعلم ويرتبط بالمنهاج، ويشمل عرض تقديمي لتقرير بحثي أو مشاركة الطلبة في صحيفة المدرسة أو الجامعة.

ثانياً: الدراسات السابقة

هدفت دراسة **الشهراني (٢٠٢٠)** إلى إجراء دراسة لتقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء مجموعة من المعايير، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي عبر تصميم استبانة وتوزيعها على (٣٧) خريجاً وخريجة تخصص المناهج وطرق التدريس العامة في جامعة الملك خالد، وأظهرت النتائج توفر المعايير في البرنامج وبدرجة كبيرة، وجاءت أعلى المعايير توفرها (رسالة وأهداف البرنامج)، في حين جاءت أدناها توفرًا (طرق تقويم البرنامج، الخدمات البحثية، والإشراف العلمي).

أما دراسة **تميمي (٢٠١٩)** فهدفت إلى تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (١٦٧) خريجاً وخريجة من العاملين في المؤسسات التربوية لدى وزارة التربية والتعليم ومؤسسات الصحة النفسية والمجتمعية في محافظة الخليل، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة لتحقق التقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين، ووجود درجة مرتفعة لجميع معايير الإعداد المهني في أهداف برنامج التوجيه والإرشاد في الجامعة، وعدم وجود فروق في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في الجامعة تبعاً لمتغيرات (الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة في الإرشاد)، وخلصت الدراسة إلى أن أبرز نقاط القوة في البرنامج تتمثل في "قدرة البرنامج على تنمية قاعدة علمية معرفية واسعة لدى الخريجين، مساهمة البرنامج في تنمية الثقة بالذات، الاستفادة من مخرجات البرنامج لجميع فئات المجتمع"، في حين أظهرت النتائج وجود بعض من نقاط

الضعف والقصور مثل "غياب الجانب التطبيقي للبرنامج، قلة كفاية مساقات التدريب من حيث عدد الساعات اللازمة للتدريب وتنوع المؤسسات، والتداخل بين محتوى المساقات".

وسعت دراسة (Rawlusyk, 2018) إلى الكشف عن أساليب تعزيز التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الاستقرائي الاستنباطي عبر مراجعة مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت أساليب تعزيز التعلم الذاتي في الجامعات الأمريكية بولاية ألبيرتا، واقتصرت الدراسة على البحث في فاعلية أساليب التعليم الحديثة (تعزيز التوجه نحو التعلم الذاتي، زيادة عن الوظائف المتعلقة بالحصول على المعلومات من خارج المنهاج، تعزيز التعلم الفردي والجماعي، التغذية الراجعة لتحديد مستوى التوجه نحو التعلم الذاتي)، وأظهرت النتائج أن استخدام أسلوب الاختبارات التقييمية يؤدي إلى نتائج عكسية على توجه الطلبة الجامعيين نحو التعلم الذاتي، وخلصت الدراسة إلى أن التوجهات الحديثة تركز على التفاعل النشط للطلبة في المحاضرات، مع وجود وجهات نظر متباينة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المبحوثة نحو مدى فاعلية أسلوب التغذية الراجعة والنقاش في تقييم إنجازات الطالب ومستوى التقدم المعرفي لديه، كما أن استراتيجيات تقويم المنهاج التي تركز على الطالب كمحور العملية التعليمية التعلمية ما زال دون الحد المطلوب، وأوصت الدراسة تطوير مهارة الكشف عن مدى قدرة الطلبة على التعلم الذاتي عبر تعزيز استراتيجية التغذية الراجعة.

كما هدفت دراسة **العتيبي** (٢٠١٨) الكشف عن توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على (٣٢٩) عضو هيئة تدريس في كليات العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من استخدام محور الإعداد والتخطيط، في حين بينت النتائج وجود مستوى متوسط لتنفيذ

التقويم الأكاديمي الواقعي والمتابعة البعدية، ووجود فروق دالة إحصائياً لاستراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً للنوع الاجتماعي ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة ولصالح أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لاستراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير التخصص.

وسعت دراسة **المحميد (٢٠١٧)** التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت استبانة ووزعت على عينة قصدية قوامها (٣٦) من أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم – السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من تطبيق أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية القلم والورقة، ووجود مستوى متوسط لتطبيق استراتيجية التقويم المعتمدة على (الأداء، التواصل، مراجعة الذات)، في حين جاءت مستويات تطبيق استراتيجيتي (الملاحظة، استخدام أدوات التقويم الواقعي) بمستوى منخفض، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً نحو استراتيجيات التقويم تبعاً لمتغيرات (التخصص الأكاديمي، الرتبة العلمية، النوع الاجتماعي).

وهدفت دراسة **(Petrovskiy & Agapova, 2016)** التعرف على أبرز استراتيجيات تقويم برامج التعليم العالي والتي يمكنها تعزيز جودة التعليم وتساعد في تحقيق تكافؤ فرص التعليم في الاتحاد الروسي، وبيان تأثير هذا العامل على برامج التعليم العالي في الدول النامية، وأظهرت النتائج أن العمليات التحويلية في مجال التعليم العالي قد أدت إلى ظهور مشكلة الاستراتيجيات المؤسسية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما بينت النتائج أن أبرز الاستراتيجيات الممكن تطبيقها في سبيل تعزيز جودة التعليم العالي تركز على (القيادة، أساليب وطرق التدريس، شخصية المعلم، تقدير الذات لدى الطالب)، مع أهمية مشاركة سوق العمل والجهات الرسمية وجهات الاعتماد الدولية والمحلية في سبيل تطوير التعليم العالي في الاتحاد

الروسي، في حين تبين أن مدى نجاح استراتيجيات تقويم برامج التعليم العالي في البلدان النامية يعتمد على مستوى التوجه نحو المستهلك عبر إنشاء أنظمة إدارة جودة خاصة بالمستهلكين، فضلاً عن أهمية توفر مراكز بحث وتطوير في الجامعات الكبرى بهدف تغطية أنشطة الجامعة وتطويرها بما يتلاءم مع التطورات الحاصلة في بيئة التعليم من جهة، ومتطلبات سوق العمل من جهة ثانية.

تناولت الدراسات السابقة موضوع تقويم استراتيجيات التعليم العالي في مؤسسات تعليمية (مدارس، جامعات) في بيئات محلية وعربية ودولية، واستخدمت عدة مناهج بحثية، سواء عبر الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة وتوزيعها على عينات الدراسة، أم من خلال الاستناد إلى المنهج الاستقرائي الاستنباطي المبني على مراجعة نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، وتباينت نتائج الدراسات السابقة من حيث تحديد أفضل استراتيجيات تقويم برامج الدراسات العليا في المؤسسات التعليمية، إلا أنها قد أشارت إلى أهمية اختيار الاستراتيجية الأنسب في تقويم برامج التعليم. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وتحديد متغيراتها، فضلاً عن اعتماد أداتي قياس (الاستبانة، المقابلة)، وتم تطبيق الدراسة على طلبة الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية – جنين، وبذلك تمتاز الدراسة الحالية عن سواها من الدراسات السابقة في أنها تبحث في استراتيجيات تقويم برامج التعليم العالي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استندت الدراسة للمنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة وتطبيقها على عينة ميسرة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية، وذلك لاستقصاء آرائهم والتعرف على وجهة نظرهم تجاه استراتيجيات التقويم في برامج الدراسات العليا الممارسة في الجامعات الفلسطينية، وذلك لاستخلاص النتائج

من الواقع، وتقديم التوصيات والتي قد تفيد راسمي السياسات ومصممي البرامج التعليمية للدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا (ماجستير/دكتوراه) في الجامعة العربية الأمريكية والبالغ عددهم (٧٣٠) طالباً وطالبة مسجلين في برامج الدراسات العليا للفصل الأكاديمي الثاني للعام ٢٠٢٣ -٢٠٢٢، ونظراً لكبر حجم المجتمع وصعوبة الوصول إليهم جميعاً، فقد تم اختيار عينة عشوائية ميسّرة قوامها (١٠٤) طالباً وطالبة يدرسون في كلية العلوم التربوية والذين يمثلون نحو (١٤.٣٪) من مجتمع الدراسة. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة بناء على خصائصهم الشخصية.

جدول (١): توزيع أفراد العينة بناء على النوع الاجتماعي، والمستوى التعليمي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	٣٠	٢٨.٨
	أنثى	٧٤	٧١.٢
المستوى التعليمي	ماجستير	٤٢	٤٠.٤
	دكتوراه	٦٢	٥٩.٦
المجموع		١٠٤	١٠٠٪

يشير الجدول رقم (١) إلى الآتي:

- متغير النوع الاجتماعي: عدد الإناث (٧٤) وبنسبة مئوية مقدارها (٧١.٢٪)، وعدد الذكور (٣٠)، وبنسبة مئوية مقدارها (٢٨.٨٪).
- متغير المستوى التعليمي: عدد الطلبة المسجلين ضمن برنامج الدكتوراه (٦٢) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٩.٦٪)، وعدد الطلبة المسجلين ضمن برنامج الماجستير (٤٢)، وبنسبة مئوية مقدارها (٤٠.٤٪).

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، والتي احتوت على (٣٨) فقرة موزعة على ثلاثة محاور:

- المحور الأول: استراتيجية التقويم الواقعي (١٤) فقرة.
- المحور الثاني: استراتيجية التقويم الذاتي (١٢) فقرة.
- المحور الثالث: استراتيجية التقويم التأملي (١٢) فقرة.

وتم الاعتماد على سلم ليكرت الخماسي Likart Scale، حيث أعطيت الإجابات الدرجات الآتية: بدرجة مرتفعة جداً (٥ درجات)، بدرجة مرتفعة (٤ درجات)، بدرجة متوسطة (٣) درجات، بدرجة منخفضة (٢ درجتان)، بدرجة منخفضة جداً (١ درجة واحدة)، كما تم تصحيح المقياس للتعرف على درجة موافقة عينة الدراسة نحو فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): الفئات والنسب المئوية ودرجة الموافقة

حدود متوسطات الدرجات	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
١-٢.٦٠	٥٢.٠٪ فما دون	منخفضة
٢.٦١-٣.٤٠	٥٢.١-٦٨.٠٪	متوسطة
٣.٤١-٥.٠٠	٦٨.١-١٠٠٪	مرتفعة

صدق وثبات الأداة

تم عرض أداة الدراسة على عضو هيئة التدريس وعدد من المحكمين من ذوي الاختصاص بلغ عددهم (١٠) محكمين، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم من حيث الحذف والإضافة والتعديل.

أما لاختبار صدق البناء، فقد تم إجراء اختبار العلاقة Pearson Correlation بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، والجدول رقم (٣) يبين هذه النتائج.

جدول (٣): معاملات الارتباط (بيرسون)

بين درجات فقرات الاستبانة وودرجات المحور الذي تنتمي إليه الفقرة

الرقم	العلاقة بين درجات الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه	مستوى الدلالة	الرقم	العلاقة بين درجات الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه	مستوى الدلالة
المقياس الأول: استراتيجية التقويم الواقعي			٦٠.	٠.٨٧٨	٠.٠٠٠
١٠.	٠.٩٤٣	٠.٠٠٠	٧٠.	٠.٧٣٧	٠.٠٠٠
٢٠.	٠.٧٥١	٠.٠٠٠	٨٠.	٠.٧٣٤	٠.٠٠٠
٣٠.	٠.٧٥٤	٠.٠٠٠	٩٠.	٠.٦٧٥	٠.٠٠٠
٤٠.	٠.٤٤٠	٠.٠٠٠	١٠.	٠.٦٤٨	٠.٠٠٠
٥٠.	٠.٢٣١	٠.٠٠٠	١١.	٠.٧٠٦	٠.٠٠٠
٦٠.	٠.٢٨٨	٠.٠٠٠	١٢.	٠.٧١٨	٠.٠٠٠
٧٠.	٠.٦٤٩	٠.٠٠٠	المقياس الثالث: استراتيجية التقويم التأملي		
٨٠.	٠.٥١٦	٠.٠٠٠	١.	٠.٧١٠	٠.٠٠٠
٩٠.	٠.٦٤٣	٠.٠٠٠	٢.	٠.٨٠٦	٠.٠٠٠
١٠.	٠.٦٦٥	٠.٠٠٠	٣.	٠.٦٩٨	٠.٠٠٠
١١.	٠.٦٦٣	٠.٠٠٠	٤.	٠.٨٥٤	٠.٠٠٠
١٢.	٠.٧٠٩	٠.٠٠٠	٥.	٠.٧٤٤	٠.٠٠٠
١٣.	٠.٦١٢	٠.٠٠٠	٦.	٠.٧٨٢	٠.٠٠٠
١٤.	٠.٦٤٩	٠.٠٠٠	٧.	٠.٨٧٥	٠.٠٠٠
المقياس الثاني: استراتيجية التقويم الذاتي			٨.	٠.٨٠٦	٠.٠٠٠
١.	٠.٧١٢	٠.٠٠٠	٩.	٠.٧٤٩	٠.٠٠٠
٢.	٠.٦٨٨	٠.٠٠٠	١٠.	٠.٦٤٩	٠.٠٠٠
٣.	٠.٨٠٣	٠.٠٠٠	١١.	٠.٦٩٢	٠.٠٠٠

٤.	٠.٧٨٧	٠.٠٠٠	١٢.	٠.٦٨٩	٠.٠٠٠
٥.	٠.٧١٧	٠.٠٠٠			

تشير نتائج الجدول رقم (٣) إلى وجود صدق بنائي مرتفع بين فقرات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، حيث امتدت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٢٣١ - ٠.٩٤٣)، عند مستويات دلالة امتدت ما بين (٠.٠٠٠ -٠.٠٠٥)، وبذلك تتمتع جميع الفقرات بالصدق البنائي.

أما لاختبار ثبات الاستبانة، فقد تم استخدام اختبار معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha وذلك للتعرف على مدى ثبات واتساق فقرات الاستبانة مع المحور الذي تتبعه، ومع الدرجة الكلية لجميع المحاور، علماً بأن القيمة المقبولة يجب ألا تقل عن (٠.٦٥). والجدول رقم (٤) يبين هذه النتائج.

جدول (٤): معاملات ألفا لأبعاد مقياس استرتيجيات التقويم المستخدمة في برامج الدراسات العليا لدي طلبة (الماجستير، والدكتوراة)

المقياس	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
المقياس الأول: استراتيجية التقويم الواقعي	١٤	٠.٧٢٧
المقياس الثاني: استراتيجية التقويم الذاتي	١٢	٠.٩٢٩
المقياس الثالث: استراتيجية التقويم التأملي	١٢	٠.٩٣٩

تشير نتائج الجدول رقم (٤) إلى وجود اتساق وثبات مقبول لجميع مقاييس الاستبانة، حيث تراوحت قيمها ما بين (٠.٧٢٧ -٠.٩٣٩)، وبذلك تتمتع جميع الاستبانة بدرجة ثبات مقبولة، وبناء عليه تم اعتماد جميع الفقرات نظراً لمطابقتها شروط التحليل الإحصائي.

إجراءات الدراسة

- مراجعة مجموعة من الكتب والدراسات السابقة ذات الصلة باستراتيجيات التقويم، وذلك بهدف صياغة مشكلة الدراسة وتحديد مجالاتها.

- تصميم استبانة وذلك بالاستعانة بمجموعة من أدوات القياس المستخدمة في الدراسات السابقة.
- عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الجامعات الفلسطينية.
- إجراء التعديلات المقدمة من لجنة التحكيم.
- تصميم استبانة إلكترونية وتوزيعها على عينة من طلبة كلية العلوم التربوية المسجلين في برامج الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية خلال الفصل الأكاديمي الثاني ٢٠٢١ -٢٠٢٢.
- استلام الاستبانات الموزعة، وتفريغها في برنامج التحليل الإحصائي SPSS وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.
- تطبيق مجموعة من المعالجات الإحصائية المناسبة.
- الخروج بمجموعة من النتائج ومناقشتها.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لكل من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية، وللجهات المسؤولة عن صياغة استراتيجيات التقويم لبرامج الدراسات العليا في الجامعة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة

تم تطبيق مجموعة من المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS، ومن أبرزها:

- التكرارات والنسب المئوية وذلك للتعرف على خصائص عينة الدراسة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للتعرف على درجة موافقة عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.
- استخراج معامل اختبار بيرسون Pearson Correlation وذلك للتعرف إلى مستوى العلاقة بين فقرات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه.
- معامل اختبار كرونباخ ألفا Cronbachs' Alpha وذلك لقياس درجة ثبات فقرات الاستبانة.
- اختبار العينات المستقلة (ت) Independent Sample t-test للكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابات العينة تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي، المستوى التعليمي).

نتائج الدراسة

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم الحصول عليها من إجابات طلبة كلية العلوم التربوية المسجلين في برامج الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة واختباراً لفرضياتها.

نتيجة الإجابة عن السؤال الأول للدراسة

نص االسؤال الأول، على: ما مستوى تطبيق استراتيجيات التقويم (الواقعي، الذاتي، التأملي) في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر طلبة الجامعة العربية الأمريكية؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ودرجة الموافقة على الفقرات، والجدول ارقم (٥) يوضح هذه النتائج.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية (والمتوسطات الوزنية للأبعاد والاستراتيجيات ككل) والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ودرجة الموافقة على فقرات مقياس: استراتيجيات التقويم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	درجة الموافقة
المجال الأول : استراتيجية التقويم الواقعي					
١.	أعتقد بأن استراتيجيات تقويم برنامج الدراسات العليا تركز على العمليات العقلية التحليلية، ومهارات الاستقصاء والاكتشاف	٣.٥٩	٠.٨١	٧١.٨	مرتفعة
٢.	ازداد انشغالي نحو الأنشطة التي تستدعي حل المشكلات وبلورة أحكام واتخاذ قرارات مناسبة بناء على برنامج التقويم المعتمد	٣.٦٤	٠.٧٣	٧٢.٨	مرتفعة
٣.	أعتقد بأن التقويم يراعي واقعية المشكلات والمهام والأعمال المطروحة للدراسة وذات صلة بشؤون الحياة	٣.٤٣	٠.٩٧	٦٨.٦	مرتفعة
٤.	أشعر بوجود مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم	٣.١٧	٠.٩٧	٦٣.٤	متوسطة
٥.	نعمل من خلال مجموعات متعاونة لتهيئة فرصة أفضل للجميع للتعلم	٣.٤٩	٠.٨٣	٦٩.٨	مرتفعة
٦.	يعتمد التقويم على أداء مجموعات العمل دون الأخذ بالتقييم الفردي.	٣.١٦	٠.٩٢	٦٣.٢	متوسطة
٧.	ساعدني التقويم على تحديد منظور لمستقبل تعلمي	٣.٤١	٠.٩٧	٦٨.٢	مرتفعة
٨.	ازدادت مهاراتي في التعلم القائمة على التحليل والأداء العملي وتنفيذ المشروعات	٣.٠٩	٠.٩٣	٦١.٨	متوسطة
٩.	ساعدني التقويم المعتمد على دمج التقويم الكتابي والأدائي معا	٣.٥٦	٠.٨٦	٧١.٢	مرتفعة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	درجة الموافقة
١٠.	أشعر بأن استراتيجية التقويم تشجعني على التنويع في مصادر المعلومات وطرق تحليلها	٣.٦٧	٠.٨٨	٧٣.٤	مرتفعة
١١.	يساعدني التقويم المعتمد في تحديد الأولوية لتسلسل التعلم	٣.٤٩	٠.٧٥	٦٩.٨	مرتفعة
١٢.	أشعر بوجود تنويع في الأنشطة المستخدمة في التقويم المعتمد لدى برنامج الدراسات العليا	٣.٤٧	٠.٨٥	٦٩.٤	مرتفعة
١٣.	يتم تقديم مهاماً ومشكلات مركبة وغامضة تحقق تكامل المعرفة والمهارات وذات نهايات مفتوحة	٣.٢٢	٠.٨٨	٦٤.٤	متوسطة
١٤.	يسمح التقويم المعتمد لي بالتدريب والممارسة واستشارة المصادر والحصول على التغذية الراجعة	٣.٣٨	٠.٨٤	٦٧.٦	متوسطة
	المتوسط الوزني للاستجابات	٣.٤٢	٠.٥٦	٦٨.٤	مرتفعة
المجال الثاني : استراتيجية التقويم الذاتي					
١٥.	أعتقد بأن برنامج التقويم يدعم تعليمي المستقل	٣.٨٢	٠.٨٦	٧٦.٤	مرتفعة
١٦.	أعمل على إنجاز المهام التي توكل لي بدافعية	٣.٧٩	٠.٧٧	٧٥.٨	مرتفعة
١٧.	أشعر بوجود دعم للتفكير الناقد وحل المشكلات في برنامج الدراسات العليا	٣.٦٤	٠.٩٨	٧٢.٨	مرتفعة
١٨.	يساعدني التقويم المعتمد على استمرارية تعلمي بعد التخرج	٣.٦٧	٠.٩١	٧٣.٤	مرتفعة
١٩.	يساهم التقويم المعتمد على اتخاذي قرارات صائبة تتعلق بالتعلم والأنشطة الاجتماعية وإدارة الوقت	٣.٧٢	٠.٨٦	٧٤.٤	مرتفعة
٢٠.	يساعدني التقويم المعتمد على استخدام الموارد والمصادر استخداماً فعالاً	٣.٤٩	٠.٩٩	٦٩.٨	مرتفعة
٢١.	أشارك في تحديد المستويات والمحكات بغرض	٣.٥٨	٠.٨٧	٧١.٦	مرتفعة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	درجة الموافقة
	تطبيقها على أعمالي				
.٢٢	يساعدني التقويم المعتمد على التأمل والتعلم والمتابعة والضبط الذاتي	٣.٥٩	٠.٨٩	٧١.٨	مرتفعة
.٢٣	يعتبر دور المعلم دوراً ميسراً لتعلمي وموجهاً لي في استخدامي أسلوب التقويم الذاتي بطريقة فاعلة	٣.٧٩	٠.٨٧	٧٥.٨	مرتفعة
.٢٤	يساعدني التقويم المعتمد على توطيد علاقتي مع الطلبة	٣.٤١	٠.٨٣	٦٨.٢	مرتفعة
.٢٥	يسمح التقويم المعتمد بطرحي للتساؤلات أثناء المحاضرة	٣.٧٤	٠.٨٨	٧٤.٨	مرتفعة
.٢٦	يسمح التقويم المعتمد بوضعي فرضيات وتنبؤات والتحقق من ذلك	٣.٧١	٠.٨٧	٧٤.٢	مرتفعة
	المتوسط الوزني للاستجابات	٣.٦٦	٠.٦٦	٧٣.٢	مرتفعة
	المجال الثالث: استراتيجية التقويم التأملي				
.٢٧	يساعدني التقويم المعتمد على اكتشافي لنماذج تعلم جديدة أكثر فعالية	٣.٦٢	٠.٩٣	٧٢.٤	مرتفعة
.٢٨	هناك تعزيز لرغبتي في التخلي عن رؤى وممارسات حالية والتوجه نحو رؤى وممارسات أكثر فعالية	٣.٦٥	٠.٧٩	٧٣.٠	مرتفعة
.٢٩	أشعر باستعدادي لإجراء مراجعة ذاتية لأفكاري وأدائي والتي تمكنني من التواؤم مع أي تغييرات إيجابية جديدة	٣.٥٨	٠.٨٩	٧١.٦	مرتفعة
.٣٠	يساهم التقويم المعتمد في اكتشافي لمدى نموي المعرفي	٣.٧٧	٠.٧٨	٧٥.٤	مرتفعة
.٣١	يتم توجيهي لمراجعة نقدية لخبراتي السابقة للتحول إلى تعلم جديد أكثر فعالية	٣.٥٦	٠.٩٤	٧١.٢	مرتفعة
.٣٢	أشعر بتعزيز قدرتي على تحمل مسؤولية ما	٣.٧٦	٠.٨٤	٧٥.٢	مرتفعة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	درجة الموافقة
	تعلمته				
.٣٣	هناك تعزيز لمهارتي في التفكير العليا ومهارات ما وراء المعرفة ومهارة التفكير الناقد	٣.٧١	٠.٨٨	٧٤.٢	مرتفعة
.٣٤	يساعدني التقويم على تنمية مهارتي في حل المشكلات	٣.٦٩	٠.٨٠	٧٣.٨	مرتفعة
.٣٥	أعتقد بأن التقويم المعتمد عبارة عن عملية مستمرة أثناء وبعد إنجاز المهام لتحقيق النتاجات المطلوبة	٣.٦٥	٠.٩٢	٧٣.٠	مرتفعة
.٣٦	أشعر بوجود ربط بين نتاجات التعلم بالمهام المنفذة وربطها بالواقع	٣.٧٧	٠.٧٨	٧٥.٤	مرتفعة
.٣٧	يوجد تعزيز ودعم لثقتي بنفسي	٣.٦٣	٠.٩٤	٧٢.٦	مرتفعة
.٣٨	يتناسب التقويم المعتمد مع عصر المعلوماتية	٣.٦٥	٠.٨٦	٧٣.٠	مرتفعة
	المتوسط الوزني للاستجابات	٣.٦٧	٠.٦٥	٧٣.٤	مرتفعة
	المتوسط الوزني للاستجابات	٣.٥٧	٠.٥٩	٧١.٤	مرتفعة

تشير نتائج الجدول رقم (٥) إلى وجود تطبيق لاستراتيجيات تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر الطلبة، حيث بلغ المتوسط الوزني للإجابات (٣.٥٧) وبنسبة مئوية مقدارها (٧١.٤٪) وبدرجة مرتفعة، وتوافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشهراني (٢٠٢٠)، ودراسة تميمي (٢٠١٩)، ودراسة بني عودة (٢٠١٥)، في حين تعارضت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبيد (٢٠١٦).

وقد جاء ترتيب ممارسة استراتيجيات التقويم بناء على التسلسل التنازلي الآتي:

- **استراتيجية التقويم التأملي**: جاءت إجابات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية أولاً لصالح تطبيق استراتيجية التقويم التأملي، إذ بلغت الدرجة الكلية للإجابات (٣.٦٧) وبنسبة مئوية مقدارها (٧٣.٤٪) وبدرجة مرتفعة، وقد

جاءت أعلى الإجابات لصالح الفقرة رقم (٣٠) والتي تنص على "يساهم التقويم المعتمد في اكتشافي لمدى نموي المعرفي)، والفقرة رقم (٣٦) والتي تنص على "أشعر بوجود ربط بين نتاجات التعلم بالمهام المنفذة وربطها بالواقع"، حيث بلغ متوسطهما الحسابي (٣.٧٧) وبنسبة مئوية مقدارها (٧٥.٤٪) لكل منهما وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت أدنى الإجابات لصالح الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على "يتم توجيهي لمراجعة نقدية لخبراتي السابقة للتحول إلى تعلم جديد أكثر فعالية"، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣.٥٦) وبنسبة مئوية مقدارها (٧١.٢٪) وبدرجة مرتفعة أيضاً.

- استراتيجية التقويم الذاتي: جاءت إجابات طلبة الدراسات العليا في كلية الدراسات التربوية في الجامعة العربية الأمريكية ثانياً لصالح تطبيق استراتيجية التقويم الذاتي، حيث بلغت الدرجة الكلية للإجابات (٣.٦٦) وبنسبة مئوية مقدارها (٧٣.٢٪) وبدرجة مرتفعة، وقد جاءت أعلى الإجابات لصالح الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على "أعتقد بأن برنامج التقويم يدعم تعليمي المستقل"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٨٢) وبنسبة مئوية مقدارها (٧٦.٤٪) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت أدنى الإجابات لصالح الفقرة رقم (٢٢٤) والذي ينص على "يساعدني التقويم المعتمد على توطيد علاقتي مع الطلبة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٤١) وبنسبة مئوية مقدارها (٦٨.٢٪) وبدرجة مرتفعة أيضاً. وتوافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Rawlusyk. 2018).

- **استراتيجية التقويم الواقعي**: جاءت إجابات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية ثالثاً لصالح تطبيق استراتيجية التقويم الواقعي، حيث بلغت الدرجة الكلية للإجابات (٣.٤٢) وبنسبة مئوية مقدارها (٦٨.٤٪) وبدرجة مرتفعة، وقد جاءت أعلى الإجابات لصالح الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "أشعر بأن استراتيجية التقويم تشجعني على التنويع في مصادر المعلومات وطرق تحليلها"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٦٧) وبنسبة

مئوية مقدارها (٧٣.٤٪) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت أدنى الإجابات لصالح الفقرة رقم (٨) والتي تنص على "ازدادت مهاراتي في التعلم القائمة على التحليل والأداء العملي وتنفيذ المشروعات"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٠٩) وبنسبة مئوية مقدارها (٦١.٨٪) وبدرجة متوسطة. وتوافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة باجبير (٢٠١٦)، في حين تعارضت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العتيبي (٢٠١٨) والتي أظهرت وجود درجة متوسطة لمدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي، كما تعارضت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المحميد (٢٠١٧) والتي بينت أن هناك استخدام وبدرجة متوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تركيز برامج الدراسات العليا على تحقيق الأهداف الرئيسة لبرامج الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية، والسعي الدؤوب نحو تطوير استراتيجيات التقويم المعتمدة في الجامعة العربية الأمريكية.

نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم الممارسة تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي، المستوى التعليمي).

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم اشتقاق فرضيتي الدراسة.

وانبثق عن هذا السؤال فرضيتين على النحو التالي:

الفرضية الأولى والتي نصت على: أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم الممارسة تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي)."

ولاختبار الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار العينات المستقلة (ت) Independent Sample t-test، والجدول رقم (٦) يوضح هذه النتيجة.

جدول (٦): يبين نتيجة اختبار العينات المستقلة (ت) Independent Sample t-test لاختبار الفرضية الأولى

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
مستوى تطبيق استراتيجية التقويم الواقعي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي	ذكر	٣٠	٣.٢٨	٠.١٢٨	١.٨٤٣	٠.١٢٦
	أنثى	٧٤	٣.٤٧	٠.٠٥٦		
مستوى تطبيق استراتيجية التقويم الذاتي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي	ذكر	٣٠	٣.٤٨	٠.١٥١	١.٧٩٠	٠.٠٧٦
	أنثى	٧٤	٣.٧٤	٠.٠٦٦		
مستوى تطبيق استراتيجية التقويم التأملي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي	ذكر	٣٠	٣.٥٣	٠.١٥٩	١.٤٢١	٠.١٥٨
	أنثى	٧٤	٣.٧٣	٠.٠٦١		
مستوى تطبيق استراتيجيات التقويم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي	ذكر	٣٠	٣.٤٢	٠.١٤٣	١.٦٧٢	٠.٠٩٨
	أنثى	٧٤	٣.٦٣	٠.٠٥٦		

تشير نتائج الجدول رقم (٦) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية نحو الدرجة الكلية واستراتيجيات التقويم (الواقعي، الذاتي، التأملي) الممارسة تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي)، حيث بلغت

قيمة (t) المحسوبة (١.٦٧٢، ١.٨٤٣، ١.٧٩٠، ١.٤٢١) عند مستويات دلالة (٠.٠٩٨، ٠.١٢٦، ٠.٠٧٦، ٠.١٥٨)، وهي جميعها ليست دالة إحصائياً، وبذلك تم قبول الفرضية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم الممارسة تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي).

وتوافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة تميمي (٢٠١٩)، ودراسة المحميد (٢٠١٧)، ودراسة باجبير (٢٠١٦) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير (الجنس).

نتيجة اختبار الفرضية الثانية

ونصت الفرضية الثانية على "أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم الممارسة تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي)."

ولاختبار الفرضية الثانية، تم استخدام اختبار العينات المستقلة (ت) Independent Sample t-test، والجدول الآتي يوضح هذه النتيجة.

جدول رقم (٧) : يبين نتيجة اختبار العينات المستقلة (ت) Independent Sample t-test لاختبار الفرضية الثانية

استرتيجيات التقويم	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم الواقعي	ماجستير	٤٢	٣.٢٧	٠.٩٧٨	٢.٢٣٣	*٠.٠٢٨
	دكتوراه	٦٢	٣.٥١	٠.٠٦١		
استراتيجية التقويم	ماجستير	٤٢	٣.٣٩	٠.١٣١	٣.٦٣٩	*٠.٠٠٠

الذاتي	دكتوراه	٦٢	٣.٨٥	٠.٠٥٢		
استراتيجية التقويم التأملي	ماجستير	٤٢	٣.٥٢	٠.١٢٩	٢.٠٣٧	*٠.٠٤٤
	دكتوراه	٦٢	٣.٧٧	٠.٠٥٨		
استراتيجيات التقويم ككل	ماجستير	٤٢	٣.٣٩	٠.١١٥	٢.٧٧٢	*٠.٠٠٧
	دكتوراه	٦٢	٣.٧٠	٠.٠٥٢		

❖ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥

تشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية نحو الدرجة الكلية واستراتيجيات التقويم (الواقعي، الذاتي، التأملي) الممارسة تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي)، حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (٢.٧٧٢، ٢.٢٣٣، ٣.٦٣٩، ٢.٠٣٧)، وهي أعلى من قيمها الجدولية عند مستويات دلالة (٠.٠٠٧، ٠.٠٢٨، ٠.٠٠٠، ٠.٠٤٤)، وهي جميعها دالة إحصائياً، وبذلك تم رفض الفرضية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم الممارسة تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي).

وبمقارنة المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة المتمثلة بطلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة العربية الأمريكية نحو استراتيجيات التقويم الممارسة، نجد أن جميع المتوسطات الحسابية قد جاءت لصالح طلبة (الدكتوراه).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى الوعي والإدراك لدى طلبة برنامج الدكتوراه لأهمية تطبيق استراتيجيات التقويم، نظراً لأهميتها القصوى في العملية التربوية، فضلاً عن ارتفاع مستوى الخبرة العملية والذي يتيح المجال للكشف عن أهمية الدور الذي تقدمه استراتيجيات التقويم (الواقعي، الذاتي،

التأملي) في تطوير العملية التعليمية التعلمية، وتحسين مخرجات التعليم الجامعي.

التوصيات

توصلت نتائج الدراسة إلى جملة من النتائج المستخلصة من أسئلة الدراسة، وفي ظل ذلك استخلصت التوصيات التالية:

- التعرف على أهمية استراتيجية التقويم الواقعي والتي من المفترض أن تزيد من مهارات الطلبة في التعلم القائم على التحليل والأداء العملي وتنفيذ المشروعات.
- الاستفادة من استراتيجية التقويم الذاتي والتي تسمح بتوطيد العلاقة مع الطلبة.
- التوجه نحو رؤى وممارسات أكثر فاعلية تحقق الاستفادة القصوى من استراتيجيات التدريس بما يعمل على تحسين مهارة وكفاءة الطلبة في تطبيق أفضل الطرق لحل المشكلات وتعزيز مستوى التفكير الذاتي والتأملي لدى الطلبة.
- كما توصي الباحثة المسؤولين عن صياغة ووضع استراتيجيات التقويم لبرامج الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية – كلية العلوم التربوية بالآتي:
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وخصوصاً تلك المتعلقة بقدراتهم وأنماط تعلمهم، وتوجيههم نحو التنويع في أنماط التعلم بهدف اكتساب المعارف والعلوم بمستويات أفضل.
- تعريض الطلبة لوظائف التي تحتوي على مشكلات مركبة وغامضة بهدف تحقيق التكامل المعرفي وتحسين مهاراتهم، والتركيز على المشكلات والوظائف ذات النهايات المفتوحة، والذي يسمح بتطبيق العصف الذهني لدى الطلبة.
- وتقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية تستهدف فئة الخريجين وذلك لإجراء مقارنة بين ما يعرف بمفهوم (النظرية والتطبيق)، ومدى فاعلية وكفاءة استراتيجيات التقويم، وبكافة أنواعها، في تحسين وتعزيز الاتجاهات الحديثة نحو التعليم في المدارس والجامعات الفلسطينية.

قائمة المصادر والمراجع

أبابطين، عبد الحكيم وسمور، رضا (٢٠١٩). *الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بالتعليم العالي*. السعودرة، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

اتحاد الجامعات العربية (٢٠٠٨). *دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد*، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، ط٢، عمان، الأردن.

الأحمد، ردينة ويوسف، حذام (٢٠٠٥). *طرائق التدريس: منهج – أسلوب – وسيلة*، ط١، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

باجبير، عبد القادر (٢٠١٦). مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شرورة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٣ (١٧).

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

بني عودة، خالد (٢٠١٥). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس*، رسالة ماجستير غير منشورة، أساليب تدريس العلوم، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

تميمي، ربى (٢٠١٩). *تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين*، رسالة ماجستير غير منشورة في التوجيه والإرشاد النفسي، جامعة الخليل، فلسطين.

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (٢٠١٣). *تقويم البرنامج وتطويره*، الإصدار الأول، عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، السعودية.

الحربي، خليل ودرندري، إقبال (٢٠١٦). تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية السعودية باستخدام نموذج روسي وزملائه للتقويم، *مجلة العلوم التربوية*، ٢٨ (٢)، ٣١٧ -٣٤٧.

ريان، محمد (٢٠١٢). *مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريسية*، ط٢، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزياني، منى (٢٠١٥). دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع، *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي*، ٨ (٢٠)، ٣١ -٥٥.

الشلبي، إيمان (٢٠٢٢). مدى فاعلية استخدام أدوات التقويم الواقعي في تطور طلبالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي لواء القويسمة في الأردن. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، ٢٣ (١)، ١١٩١ -١٢١٠.

الشهراني، نوره (٢٠٢٠). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء معايير مقترحة، *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، ٣٦ (١١)، ٢٥٥ -٢٨٢.

عبيد، رياض (٢٠١٩). تقويم برنامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية – جامعة بابل*، ٢٨، ٤١٨ -٤٣٦.

العتيبي، عبد الله (٢٠١٨). مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، ١٨٠ (٢)، ٤٣١ -٤٦٧.

الفايز، فايزة والملحم، عبد اللطيف والتركي، عبد الله (٢٠١٨). تقويم البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصب في ضوء أهدافها كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب، *مجلة العلوم التربوية*، ١٩، ٣١٧ -٣٦٦.

الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). *استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري، بالتعاون مع مشروع الاقتصاد المبني على المعرفة ERFKEE*، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

قعقور، سمر وأبو سنينة، حنان والعفيفي، خميس (٢٠١٨). *الدراسات الاجتماعية: دليل المعلم*، وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

المحميد، سلطان (٢٠١٧). واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، ١٧٤ (١)، ١٥٠ – ١٨١.

المحميد، سلطان (٢٠١٧). واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، *مجلة التربية*، ١٧٤ (١)، كلية التربية. جامعة الأزهر، مصر.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩). *مقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي*، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، الرياض، السعودية.

هنداوي، صفوت (٢٠٢١). برنامج تدريبي مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغو البديل لدى معلمي المرحلة الإعدادية وأثره على تنمية مهارات الإنتائج اللغوي لدى طلابهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٢ (٢٢)، ١٣٨ -١٨١.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٢). *مقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي، الرياض*، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٢٢). *الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات: الأهداف والمهام الرئيسة*، رام الله، فلسطين.

References

Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teacher conceptions and practices in mathematics. School Science and Mathematics, 98(4), 174-180.

Akin, M. (2004). Evaluation roots: Tracing theorists views and influences, Sage Reference.

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181.

Huba, M. and Freed, J. (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning, Community College, *journal of Research and Practice*, 24, 759-766.

Lanting, A (2000). An Empirical study of District – Wide k-2 performance assessment program: Teacher practices, Information Gained and use of Assessment Reusults, Dissertation Absteacts phd, University of lllinois at Urbana – Champaign, USA.

Petrovskiy, I. V., & Agapova, E. N. (2016). Strategies of Raising the Quality of Higher Education and Attaining Equality of Educational Opportunities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2519-2537.

Rawlusyk, P. E. (2018). Assessment in higher education and student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21, 1-34.