

2021

The Extent that Practice Alternative Assessment Strategies and Tools to Evaluate Graduate Students in Physical Education Colleges

Wasfi Mohammad Al-Khaza'ala
جامعة اليرموك, wasfee@yu.edu.jo

Nezar Mohammad Kheir Alwase
nezar.alwase@gmail.com

Mousa Abdulkareem abudalboh
maabudalboh@yu.edu.jo

Anan Husein Bani Hani
ahmad1990ahm@yahoo.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation

Al-Khaza'ala, Wasfi Mohammad; Kheir Alwase, Nezar Mohammad; abudalboh, Mousa Abdulkareem; and Bani Hani, Anan Husein (2021) "The Extent that Practice Alternative Assessment Strategies and Tools to Evaluate Graduate Students in Physical Education Colleges," *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education (مجلة اتحاد الجامعات العربية (للبحوث في التعليم العالي)*: Vol. 41: Iss. 4, Article 3.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/vol41/iss4/3

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education (مجلة اتحاد الجامعات العربية (للبحوث في التعليم العالي) by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

مدى تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقييم طلبة الدراسات العليا بكليات التربية الرياضية

The Extent that Practice Alternative Assessment Strategies and Tools to Evaluate Graduate Students in Physical Education Colleges

Wasfi Mohammad Al-Khaza'ala

Faculty of physical Education/Al Yarmouk University
Hashemite Kingdom of Jordan
wasfee@yu.edu.jo

Nezar Mohammad Kheir Alwase

Faculty of physical Education/Al Yarmouk University
Hashemite Kingdom of Jordan
nezar.alwase@gmail.com

Mousa Abdulkareem abudalboh

Faculty of physical Education/Al Yarmouk University
Hashemite Kingdom of Jordan
maabudalboh@yu.edu.jo

Anan Husein Bani Hani

Faculty of physical Education/Al Yarmouk University
Hashemite Kingdom of Jordan
ahmad1990ahm@yahoo.com

وصفي محمد الخزاعله

كلية التربية الرياضية/جامعة اليرموك
المملكة الأردنية الهاشمية
wasfee@yu.edu.jo

نزار محمد خير الويسي

كلية التربية الرياضية/جامعة اليرموك
المملكة الأردنية الهاشمية
nezar.alwase@gmail.com

موسى عبد الكريم ابودلبح

كلية التربية الرياضية/جامعة اليرموك
المملكة الأردنية الهاشمية
maabudalboh@yu.edu.jo

عنان حسين بني هاني

كلية التربية الرياضية/جامعة اليرموك
المملكة الأردنية الهاشمية
ahmad1990ahm@yahoo.com

Abstract

The study aimed to evaluate the practice of alternative assessment strategies and tools in the Master of Physical Education programs at Yarmouk University. The descriptive approach was used on a sample of (84) male and female students. Data were collected with a group-specific interview card tool at (15) students per group. Data were processed in the program (SPSS), and the results revealed that the practice of alternative assessment strategies was medium, alternative performance-based strategies were high, while evaluation tools were weak, responses did not differ by sex; except for the strategy of communication in favor of females, and differed according to the hours cut in observation and communication strategies and in The self-review was in favor of (12) hours, and the responses did not differ in the strategies of performance, pen and paper, the responses differed by sex in the evaluation tools and in favor of the females, and in the hours cut in favor of (15) hours.

Key words: alternative assessment strategies, assessment tools, graduate students.

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى تطبيق استراتيجيات التقويم وأدواته المطورة في برامج ماجستير التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة اليرموك، وتم استخدام المنهج الوصفي على عينة بلغت (84) طالباً وطالبة، تم جمع البيانات بأداة بطاقة المقابلة المحددة الجماعية بواقع (15) طالب لكل مجموعة حوارية، عولجت البيانات بعد إدخالها للحاسب الآلي ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبارات الفروق، وأسفرت النتائج عن أن استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي بشكل عام جاءت متوسطة، وانفردت الإستراتيجية المعتمدة على الأداء بالمستوى المرتفع، أما أدوات التقويم فقد جاءت بدرجة ضعيفة، والاستجابات لم تختلف باختلاف النوع الاجتماعي عدا إستراتيجية التواصل لصالح الإناث، وتختلف تبعاً للساعات المقطوعة في محاور استراتيجيات الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات لصالح الطلبة الذين قطعوا (12) ساعة، ولم تختلف الاستجابات في إستراتيجيتي الأداء والقلم والورقة، وفي أدوات التقويم تختلف الاستجابات تبعاً للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وفي الساعات المقطوعة لصالح (15) ساعة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التقويم الواقعي، أدوات التقويم، طلبة الدراسات العليا.

مقدمة

يلعب تقييم وتقويم الطلبة في الميادين التربوية والتعليمية في تحقيق الأهداف والنتائج التعليمية وتبين مدى تحقيق الطلبة لكافة الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية، وكذلك يسهم في تشخيص صعوبات التعلم والتعليم ويزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، والتقويم في العملية التعليمية التعلمية جزء مرتبط بالمقرر الدراسي ونتائجه المتعددة، فقد أكد بني ياسين (2018) أهمية التقويم في مجال التعليم، إذ يسهم في اختيار النتائج وصياغتها، ويسهم في الحكم على مدى نجاح المتعلمين، فضلاً عن إسهامه في زيادة الدافعية لديهم، ويعد التقويم وسيلة يستثمرها المدرس لتوجيه سلوك الطلبة في الاتجاه المرغوب.

ويشير Stiggins, (2001) بأن كثيراً من الباحثين يهتمون في الوقت الحاضر باستخدام أساليب وطرق تقويم جديدة، لما لها من أهمية في تحقيق أهداف النظام التعليمي ومراعاة الفروق الفردية وتقديم تغذية راجعة مستمرة تعمل على زيادة كفاءة الإنتاج والانجاز في المؤسسة التعليمية من حيث النوعية وجودة المخرجات، ويرى الثبيني (2018) أن الوصول إلى مستوى الجودة بالأداء في الجامعات يلزمها الاهتمام عناصر منظومة التعليم كافة؛ سواء ما يتعلق بالمدخلات (Input) أو العمليات (Processes) أو المخرجات (Output)، وما يرافق هذه العناصر من عمليات تقويمية تسير جنباً إلى جنب معها لتحقيق احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم.

إن السعي المستمر لتطوير التعليم وتحسين مخرجاته ليوافق متطلبات جوانب التنمية المعرفية والوجدانية والنفس حركية ويبرز الاهتمام باستراتيجيات التقويم وأدواته الذي يتطلب اهتماماً وجدية لفهم وإدراك دور العملية التقويمية كأحد عناصر العملية التعليمية الذي يسير جنباً إلى جنب معها ولا يتجزأ عنها، وأن التقويم المبني على واقع سليم ورؤية صحيحة يؤدي إلى بناء أدوات تقويم علمية ذات موضوعية وموثوقية عالية، والتي من خلالها يتم جمع الأدلة والشواهد التي تقود إلى قرارات وأحكام صحيحة عن التعليم الواقعي للطلبة وتطويره (الخزاعلة والخزاعله، 2011؛ رمضان، 2015).

لابد أن يتسم التقويم بالواقعية والشمولية والموضوعية العلمية؛ وذلك من خلال تعدد وتنوع طرق وأساليب متعددة وجمع البيانات حول الوضع الأكاديمي والتحصيل للطلاب، وذلك من أجل دعم عملية التعلم والتحسين واتخاذ القرارات المناسبة وبهذا تتسع

الرؤيا لفرض أدوات التقويم بدلاً من إبقائها كوسيلة للقياس أو المقارنة فقط (Harrison, 2013).

ويشير كل من López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, و MacPhail & Macdonald (2013) إلى أن استراتيجيات التقويم الحديثة تعاني من مشكلات وتحديات كبيرة في التربية الرياضية الذي يتطلب المزيد من العمل والجهد لتسخير هذا النوع من التقويم الذي يركز على التعلم الفعلي مقارنة مع التقويم التقليدي. وتعد استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المطورة التي تأخذ مسميات متعددة منها: التقويم الحقيقي أو الأصيل أو البديل أو الواقعي (Alternative Assessment)، كأحد الموضوعات التقويمية التي طرحت حديثاً كبداية للاختبارات التقليدية لقياس التحصيل وتقويمه؛ حيث يهدف هذا النوع من التقويم لقياس القدرات العقلية العليا، والذي يركز على عمليات تعلم ترتبط بالواقع الميداني للمتعلم، وكذلك إلى قياس وتنمية المهارات والميول والاتجاهات التي تحتاج جميعها إلى أدوات ووسائل تقويم واقعية تناسب مثل هذه السمات والصفات والتي لا يمكن إصدار أحكام موضوعية وصداقة ودقيقة في ظل غياب مثل هذه الاستراتيجيات والأدوات؛ وقد جاء هذا الاهتمام كرد فعل للاختبارات التقليدية التي كانت تقبس في الأغلب الجوانب المعرفية في مستوياتها الدنيا. (العجيلي، 2017).

ويعرف رمضان (2015) استراتيجيات التقويم بأنها "مجموعة من الإجراءات التنفيذية بصورة خطوات مدروسة، بحيث تتحول كل خطوة إلى أساليب وخطط جزئية تهدف إلى تحقيق الأهداف والمخرجات بفاعلية".

ويرى البعض أن هذا النوع من استراتيجيات التقويم الواقعي مكمل للتقويم التقليدي لعمليتي التعليم والتعلم، ويستخدمان معاً لتحسين تعلم الطلبة، إلا أن التقويم الواقعي يركز بصورة أساسية على أداء وانجاز الطالب في المواقف الواقعية في الحياة؛ حيث يكون مرافقاً ويسير جنباً إلى جنب مع التعليم والتعلم، وقد يكون تشخيصياً أو بنائياً أو ختامياً، ويهتم بالاستقصاء والاكتشاف المعتمدين على العمليات العقلية العليا، ومن مهامه التوصل إلى حلول واقعية ويهتم بانجازاته وليس بما يحفظ أو يتذكر، وأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة الطالب نفسه، وتوظف لحل مشكلاته الحياتية التي تواجههم في البيئة المحيطة بهم، مما يدفعهم إلى القدرة على التفكير التأملية الذي يساعدهم على اكتساب مهارات معالجة المعلومات من أجل النقد والتحليل،

مشكلة الدراسة:

أشار شاهين (2004) أن المنظومة التقييمية في المؤسسات التعليمية أصبحت مثقلة بالمقاييس والاختبارات التي تركز على التلقين وبعبداً عن المستويات العقلية العليا، ودعا كل من وستير هوف وسمارة (2007) إلى ضرورة استخدام أساليب وأدوات تقييم متنوعة، وأشار كيال (2011) في دراسته إلى أن غالبية الاختبارات المستخدمة من أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية تقيس المستويات المعرفية الدنيا.

ومن خلال ما سبق وكذلك خبرة الباحثين كأعضاء هيئة تدريس جامعي وخبرتهم بتدريس طلبة الدراسات العليا والتعامل معهم بجميع الأمور التدريسية؛ تمت ملاحظة افتقار الطلبة لربط واقع مخرجات التعلم والتعليم بواقع الحياة، واعتماد الطلبة على الحفظ والتذكر في الحصول على الدرجات لهم، وكذلك لاحظ الباحثون من خلال مراجعة أدوات الاختبارات المتبعة بالتدريس الجامعي وخصوصاً لطلبة الدراسات العليا كانت في أغلبها تعتمد على الاختبارات التقليدية مما دفع الباحثين إلى تسليط الضوء بطريقة علمية وكشف واقع الحال لدى تطبيق استراتيجيات التقييم الحديثة وأدواته أثناء التدريس الجامعي لتقييم طلبة الدراسات العليا لبرنامج الماجستير في كليات التربية الرياضية.

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- 1) تساعد أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية في الجامعات بضرورة استخدام استراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته المطورة في تقييم طلبتهم وخصوصاً في برامج الدراسات العليا.
- 2) تكشف الدراسة مكان القوة والضعف في استخدام التقييم الواقعي وأدواته في برامج الدراسات العليا ببرنامج الماجستير من أجل التعديل والتحسين وتعزيز حسب النتيجة في الدراسة الحالية.
- 3) تسهم الدراسة في تشجيع إدارة كليات التربية الرياضية وعمادات الدراسات العليا من إعداد خطة علاجية للمستقبل لاستراتيجيات وأدوات التقييم الواقعي وتعزيز أعضاء هيئة التدريس المستخدمين لهذه الاستراتيجيات.
- 4) توفير مصدر معلوماتي يستفيد منه الباحثون في مجال القياس والتقييم واستراتيجيات التقييم الحديثة من خلال طرح دراسة واقعية على أحد المؤسسات العلمية التي تهتم

وبالتالي لها ارتباط إيجابي بتحصيل الطلبة وواقع تعليمهم وتعلمهم عكس الاستراتيجيات التقليدية (مهيدات والمحاسنة، 2009؛ عوده، 2015).

وينبغي على المدرس اختيار أداة التقييم في ضوء طبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ أي أنها متفقة مع النتائج والمخرجات المتوقعة التي تأخذ طابع التنوع، مما يتطلب توفر أدوات تقييم مختلفة للحكم على فاعلية التعليم والتقدم والانجاز وتحقيق النتائج المطلوبة (العبيدي والدليمي وأبو الرز، 2006؛ Morrow, Mood. Dish & kang, 2016 P).

وقد ذكرت العديد من المراجع والمصادر العلمية أن استراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته المطورة تنوعت حيث القائم على المعتمد على الأداء وملفات الأعمال والإنجاز والتقييم الذاتي والملاحظة والمقابلة والاختبارات الكتابية وخرائط المفاهيم وغيرها من الاستراتيجيات والأدوات (زيتون، 2007؛ الخزاعلة والخزاعلة، 2011؛ العبيدي وآخرون، 2006؛ Baumgartner, Jackson, 2007؛ Mahar, & Rowe, 2007)، وأن هذه الاستراتيجيات والأدوات تسهم في معرفة فاعلية الأداء والإجراءات داخل المؤسسات التعليمية المدرسية والجامعية وتكشف الوضع الراهن وما يحتوي من نقاط قوة وضعف وما يتطلب من إجراءات علاجية وتطويرية للأوضاع الراهنة ومدى تحقيق الإنجازات للمتعلمين (عفانة، 2011).

وقد أكد كل من سليمان (2010) ومنصور (2013) أن من أهم واجبات المدرس الجامعي هو استخدام الاستراتيجيات والأدوات التقييمية لاستخدامها في قياس تحصيل الطلبة، وتمكنهم من محتويات المساق التعليمي وربطه بواقع الحياة الميدانية، وجعلها أدوات ووسائل واقعية للقياس لغايات زيادة التعلم والتعليم وليس غاية بحد ذاتها؛ ويجب التأكيد على أن الغاية من أنواع التقييم المختلفة المستخدمة تهدف في الكشف عن القدرات العقلية العليا التي لها ارتباط بواقع حياة الطلبة وليس الكشف عن المستويات الدنيا في التعلم المتعلقة بالحفظ والتذكر.

ويرى الباحثون من خلال ما تقدم من أهمية استخدام استراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته، لاسيما لطلبة الدراسات العليا في ربط تعلم الطالب بواقع الحياة العملية والميدانية واعتمادها على الإنجازات واستثمار مستويات التفكير العقلية العليا مقابل التلقين والحفظ الذي سرعان ما يفقده الطالب بعد انتهائه من المقرر الجامعي.

جامعة اليرموك (في الأردن) من أجل الحصول على درجة الماجستير (تعريف إجرائي).

مجالات الدراسة

المجال البشري: طلاب وطالبات كلية التربية الرياضية المسجلون في الدراسات العليا ضمن برنامج الماجستير في جامعة اليرموك.

المجال الزمني: تم تطبيق الدراسة خلال فصول الدراسة من العام 2018/2019 م (الفصول الدراسية: الأول والثاني والصيفي).

المجال المكاني: القاعات الصفية ومكاتب الباحثين في كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك.

الدراسات السابقة:

أجرى إبراهيم ومعشي (2020) دراسة هدفت إلى تقييم واقع استخدام التقويم البديل والصعوبات التي تواجه التطبيق لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، وقد استخدم المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانتيين على عينة بلغت (30) معلماً لتحقيق غرض الدراسة، وأسفرت النتائج أن استخدام التقويم البديل جاء بدرجة ضعيفة، وجاء ترتيب تقويم الأداء بالمرتبة الأولى وأخرها تقويم الأقران، وظهر أن أهم الصعوبات هي الأعداد الزائدة في الفصل الدراسي وقلة توافر الوسائل التعليمية.

وأجرت الحوراني (2019) دراسة هدفت لمعرفة معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم وأدواته المطورة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، ومعرفة الفروق في الاستجابات تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبيان خاص بالموضوع على عينة بلغت (97) معلماً ومعلمة، وأسفرت النتائج عن وجود صعوبات عالية تواجه المعلم لتطبيق استراتيجيات التقويم، وكانت أعلى صعوبة تواجه المعلم هي الإمكانيات المادية، وكذلك أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق إحصائية في الاستجابات عند جميع المتغيرات.

وقام الثبتي (2018) بدراسة هدفت للتعرف إلى أساليب التقويم المستخدمة من قبل عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم الجامعي، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بلغت العينة على (171) عضواً، وطبقت استبانته لجمع البيانات، وتوصلت أن أعضاء هيئة التدريس يركزون على الأساليب التقليدية في تقويم الطلبة، وأن استخدام أساليب التقويم الحديثة كانت ضعيفة، وأن التنوع في استخدام أساليب التقويم كان بدرجة متوسطة، كما أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى التنوع ونواتج التعلم الجامعي، كما

ببرامج الدراسات العليا، وكذلك توفر أداة قياس علمية (المقابلة) في موضوع الدراسة.

أهداف الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التعرف إلى مدى:

1. واقع تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لتقييم طلبة الدراسات العليا في كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك.
2. واقع تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لتقييم طلبة الدراسات العليا في كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والساعات المقطوعة.

تساؤلات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مدى تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لتقييم طلبة الدراسات العليا في كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في درجة تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لتقييم طلبة الدراسات العليا في كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والساعات المقطوعة (12، 15، 18، 21، 24)؟

مصطلحات الدراسة

إستراتيجية التقويم الواقعي: "التقويم الذي يتطلب من الطالب بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة مطلوبة مستخدماً عمليات عقلية عليا وحل مشكلات وابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى يتعدى حدود النشاط الذي يقوم به الطالب" (العبيسي، 2010).

التقويم التقليدي: هو نوع من أنواع التقويم يهدف إلى قياس التحصيل الدراسي بمستوياته العقلية الدنيا يركز على التذكر والحفظ ويعتمد على أسلوب التلقين في التدريس (تعريف إجرائي). أدوات التقويم: هي وسائل متعددة يتم استخدامها بطرق وإجراءات مختلفة تهدف إلى تحقيق مخرجات البرامج التعليمية ويعتمد اختيارها على نوع الإستراتيجية المتبعة في التدريس (تعريف إجرائي).

طلبة الدراسات العليا: الطلبة المنتظمون المسجلون في أي من برامج الدراسات العليا وتخصصاتهم في كلية التربية الرياضية في

في مدينتي أرتقن ورايز في تركيا، وطبقت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن استخدام التقويم المعتمد على الأداء كان بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج زيادة في فهم المعلمين لطلبتهم، وتحسين مهارات التفكير الإبداعي، وزيادة الثقة بأنفسهم، ومساعدة الطلبة على إتقان مهارات التقويم الذاتي، وكذلك أشارت إلى تحديات تتمثل بعدم امتلاك المعلمين للمعلومات حول التقويم المعتمد على الأداء، وعدم وعيهم بطريقة تطبيق تقويم سجلات التقدير اللفظي، وتقويم ملفات المشاريع.

وقامت كيال (2011) بدراسة هدفت لمعرفة آراء طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك نحو أساليب التقويم المستخدمة من أعضاء هيئة التدريس ومعرفة الاستجابات تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية والتخصص والمستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي، واستخدم الباحثون أداتين: الإستبانة والمقابلة، تكونت عينة الدراسة من (232) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج إيجابية آراء الطلبة نحو استخدام أساليب الاختبارات والأبحاث وبدرجة متوسطة، بينما كانت مرتفعة نحو أساليب المشاركة والحضور والتقدمة الصفية، ويفضل الطلبة أساليب التقويم المعتمدة على التدريبات الميدانية والمشاريع ودراسة الحالة، وكذلك هناك اختلاف في الاستجابات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وأجرى Ohlsen (2007) دراسة هدفت لمعرفة الأساليب التقويمية في مقرر الرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الأمريكية، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبيان خاص بموضوع الدراسة على عينة بلغت (262) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن أن أساليب التقويم التقليدية سائدة بنسبة 80% مقارنة بأساليب التقويم البديل.

بينما أجرى Cheng (2006) دراسة هدفت لمعرفة مدى تطبيق أساليب التقويم البديل في مدارس هونج كونج الصينية من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة المقابلة على عينة بلغت ثمانية معلمين بواقع (40) دقيقة لكل لقاء، وأسفرت النتائج عن أن الأساليب التقويمية السائدة لدى المعلمين هي الأساليب التقليدية، وضعف واضح باستخدام التقويم البديل. وأجرى Mintah, (2001) دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام أساليب التقويم الواقعي والدافعية والاتجاهات في المدارس الحكومية، وبلغت العينة من (210) من معلمي مدارس ولاية إيوا الأمريكية، واستخدم الباحث خمسة عشرة من أدوات التقويم الواقعي، وأسفرت النتائج عن أن نسبته 75.2% من المعلمين يستخدمون أدوات التقويم الواقعي، وأن استخدام أدوات

توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التقويم عند جميع المتغيرات ومنها الجنس والخبرة.

أجرى رمضان (2015) دراسة هدفت لمعرفة استخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة في تدريس الرياضيات، وقد استخدم المنهج الوصفي وجمع بياناته من خلال استبيان خاص بالدراسة وطبق على أساتذة المرحلة الثانوية بواقع (91) معلماً من معلمين ولاية قسنطينة (ذكور: 57؛ إناث: 34)، وأسفرت النتائج عن أن غالبية استراتيجيات التقويم المستخدمة كانت بدرجة كبيرة بعدم الاستخدام عدا المراجعة التي كان استخدامها عال جداً بنسبة 73.6% والاختبارات التحصيلية بنسبة 87.8%، أما استراتيجيات تدوين الملاحظات واستخدام الفروض فقد كانت مرضية، أما الواجبات المنزلية فكانت غير مرضية.

وأجرى (khassawn & alkhazali, 2014) دراسة هدفت لمعرفة درجة تقييم ممارسة أنماط القياس والتقويم عند معلمي التربية الرياضية في مدارس البادية الشمالية في الأردن، والاستجابات تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والمرحلة التدريسية والخبرة التدريسية)، وتم استخدام المنهج الوصفي، وطبق استبيان على عينة بلغت (118) من معلمي التربية الرياضية في مدارس البادية الشمالية الأردنية، وأسفرت النتائج عن ضعف واضح في ممارسة أنماط القياس والتقويم التي يتبعها معلم التربية الرياضية في مدارس البادية الشمالية الأردنية، وعدم وجود فروق إحصائية لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية.

قام منصور (2013) بدراسة هدفت لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو أنماط التقويم المستخدمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستبانة لأنماط التقويم التي طبقت على عينة من طلبة جامعة حائل بلغت (267) طالباً؛ وأسفرت النتائج عن أن اتجاهات طلبة الجامعة نحو أنماط التقويم المختلفة كانت إيجابية حيث حصل نمط التقويم بأسلوب الاختبار التقليدي على أعلى درجة، بينما الاستخدام المتنوع (الخلطي) كان أدناها، على الرغم من أن جميع الاتجاهات كانت إيجابية، وكذلك لم تظهر فروق في الاستجابات تبعاً لمتغيرات الكلية ومستوى تحصيل الطالب ومستوى المرحلة الدراسية للطالب.

وأجرى Metin & Ozmen, (2011) دراسة هدفت إلى معرفة آراء المعلمين بالتقويم المعتمد على الأداء، ومعرفة الاستجابات تبعاً للنوع الاجتماعي والمادة الدراسية، تم استخدام المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (610) معلمين من معلمي المرحلة الابتدائية

معهم وبث الطمأنينة لهم أثناء الإجابات، ومن أجل الحصول على دقة الإجابات تم توضيح كل ما هو مهم أثناء إجراء المقابلة بالشرح والأمثلة.

وقد تكونت أداة المقابلة من الاستراتيجيات الرئيسية والفرعية للتقويم وأدواته الآتية:

أولاً: استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وتشمل (6) استراتيجيات فرعية وهي: تقويم العرض التقديمي، العرض التوضيحي، تقويم الحديث، تقويم المعرض، تقويم المحاكاة، المناقشة أو المناظرة.

ثانياً: إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة، وتشمل (9) استراتيجيات فرعية هي: أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة مقالية، أسئلة التوصليل، أسئلة إملأ الفراغ، أسئلة الصح والخطأ، اختبارات قصيرة (quiz)، أسئلة برسومات توضيحية، أسئلة المقارنة، أسئلة التعليل.

ثالثاً: إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة، وتشمل (5) استراتيجيات هي: مراقبة سير التدريس، ملاحظة الميول والاهتمامات، مراقبة طريقة الأداء والتفكير، تحديد نقاط القوة والضعف بالمشاهدة، رصد السلوكيات المنتظمة.

رابعاً: إستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل، وتشمل (10) مواقف تقويمية وهي إثارة التفكير بالأسئلة الشفوية، الأسئلة المتتابعة، المقابلة المصغرة، المحاور، التواصل لحل المشكلات، الحرية بطرح الأسئلة، الساعات المكتبية للقاء الطلبة، التواصل مع أولياء الأمور، تفعيل التعلم الإلكتروني.

خامساً: إستراتيجية تقويم مراجعة الذات المستخدمة في الدراسات العليا، وتشمل (9) مواقف تقويمية وهي: الملاحظات والأفكار لموضوعات التعلم، تحليل الأداء، تخطيط الذات، التكليف بمهام محددة، ربط المخرجات وبالواقع الميداني، المذكرة المكتوبة، ملف الانجازات، عرض الأعمال والانجازات، ملف خطوات التعلم اللاحقة.

أدوات التقويم المستخدمة في مساقات الدراسات العليا
أولاً: قائمة الرصد (الشطب).
ثانياً: سلم التقدير (العددي- اللفظي).
ثالثاً: سجل وصف سير التعلم.
رابعاً: السجل القصصي.

الملاحظة، وقوائم الشطب، التقويم الذاتي كان لهم أثر إيجابي عالي في الفهم الذاتي للطلبة، وزيادة دافعتهم واتجاهاتهم نحو مقرراتهم الدراسية.

وفي دراسة العتوم (2000) فقد هدفت إلى تقويم التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس من وجه نظر الطلبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (120) طالب وطالبة، وأسفرت النتائج عن أن تقدير الطلبة لتقويم أعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً، وكذلك أسفرت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في استجابات الطلبة تبعاً لمتغيرات المعدل التراكمي، بينما هناك اختلاف في الاستجابات تبعاً لمتغيرات الجنس ولصالح الإناث، والمستوى الأكاديمي لصالح السنة الأولى.

الطريقة والإجراءات:

المنهج المستخدم: تم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته لطبيعة وأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع وعينة الدراسة: تم شمول جميع طلبة الدراسات العليا ببرنامج الماجستير في قسم علوم الرياضة والتربية البدنية في جامعة اليرموك للعام الدراسي 2018/ 2019، حيث بلغت عينة الدراسة (88) طالباً وطالبة تم سحبها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، توزعوا على (48 ذكور؛ 40 إناث)، والجدول (1) يمثل توزيع عينة الدراسة.

جدول (1) توصيف عينة الدراسة

القسم	النوع الاجتماعي	العينة	النسبة
علوم الرياضة	ذكور	20	22.73 %
	إناث	22	25.00 %
التربية البدنية	ذكور	28	31.82 %
	إناث	18	20.45 %
المجموع الكلي		88	100 %

أداة الدراسة

تم تصميم وبناء أداة المقابلة المنتظمة التشخيصية؛ وهي بمثابة بطاقة دليل إرشادي مصاغ بطريقة تمكن الباحثون من إجراء المقابلة وتوجيهها نحو تحقيق غرض الدراسة الحالية، والحصول على بيانات حقيقية لواقع تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بالرجوع إلى المصادر والمراجع العلمية في موضوع الدراسة، وقد حاول الباحثون أثناء تنفيذ المقابلة تهيئة المستجيبين للتفاعل

المعاملات العلمية

الصدق: تم عرض أداة القياس المقابلة المحددة على مجموعة من المحكمين أصحاب الخبرة والمؤهل العلمي والاختصاص وعددهم (5) للحصول على صدق المحتوى، وقد أجمع المحكمون بعد إبداء ملاحظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة على صلاحية الأداة ومناسبتها لتحقيق غرض الدراسة.

الثبات: تم تطبيق الأداة مرة واحدة على عينة استطلاعية بلغت (20) طالباً، ثم إيجاد ثبات التجزئة النصفية من خلال تقسيم الاستجابات إلى قسمين (الفقرات ذات الترتيب الفردي والفقرات ذات الترتيب الزوجي)، ثم حساب معامل الثبات النصفى بين القسمين، وبعد ذلك حساب معامل الثبات الكلي من خلال معادلة سبيرمان براون وهي عبارة عن حاصل ضرب 2 * معامل الثبات النصفى مقسوماً على حاصل جمع واحد مع معامل الثبات النصفى، والجدول (2) يبين معامل الثبات لأداة الدراسة:

جدول (2) معامل الثبات النصفى والكلي لنتائج العينة

الاستطلاعية (ن: 20)

معامل الثبات الكلي	معامل الثبات النصفى	الإستراتيجية أو الأداة
0.84	0.73	الأداء
0.86	0.76	التواصل
0.88	0.78	الملاحظة
0.89	0.80	القلم والورقة
0.86	0.75	مراجعة الذات
0.91	0.83	أدوات التقويم

زمن المقابلة:

تم تحديد زمن المقابلة لكل لقاء بزمن ساعة واحدة بداية المحاضرة الدراسية لطلبة برنامج الماجستير، وهو الزمن الذي تم استخلاصه من الدراسة الاستطلاعية التي تمت في التحقق من الثبات والذي استغرق فترة زمنية (55) دقيقة.

إجراءات وخطوات تنفيذ المقابلة

أولاً: الإجراءات والخطوات القبليّة

تجهيز محتوى بطاقة المقابلة بشكلها النهائي بعد التحقق من الشروط العلمية لها، وإعداد أجزائها من حيث: المقدمة، ومعلومات الطالب الشخصية، واستراتيجيات التقويم الرئيسة والفرعية، وأدوات التقويم.

مراجعة الجدول الدراسي لمعرفة مواعيد محاضرات طلبة الماجستير.

- التنسيق مع مدرسي المساقات المطروحة لبرنامج الماجستير والحصول على موافقتهم للقاء الطلبة.
- إبلاغ الطلبة عن موعد اللقاء من خلال مدرسيهم وكذلك إبلاغهم عن موضوع الدراسة.
- استدعاء بعض الطلبة الذين تعذر لقاؤهم بالمحاضرات إلى مكاتب الباحثين لإجراء المقابلات معهم.

ثانياً: الإجراءات والخطوات أثناء المقابلة

- البدء بحديث مشوق مع الطلبة، وإظهار الود لهم، وبيان أهمية استجاباتهم الحقيقية ودورها في تشخيص واقع استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وأن استجاباتهم ستعامل بغاية السرية التامة.
 - توزيع بطاقة المقابلة للطلبة والطلب منهم تعبئة المعلومات الشخصية وهي النوع الاجتماعي، الساعات المقطوعة في البرنامج، مع عدم ذكر الاسم للتأكيد على سرية الاستجابات.
 - محاورة الطلبة عن استراتيجيات التقويم وأدواته مرتبة حسب بطاقة المقابلة ومحاولة الفاحص توضيح كل إستراتيجية، ومناقشة الطلبة فيها وبيان مدى استخدامها في مجمل مساقات برنامج الماجستير بما لا يقل عن ثلاثة مساقات، حيث يستجيب الطالب بدرجات الانخفاض إذا كانت أقل من ثلاث ساعات وبدرجات متوسطة إذا كانت ثلاث ساعات، وبدرجات عالية إذا كانت أعلى من ثلاث ساعات.
 - التأكيد على واقعية الاستجابة لكل إستراتيجية تقويم أو لكل أداة، ويجب تحديد استجابة الطالب في الفترة الزمنية المحددة لكل منها، وعدم تأجيل استجابات بعض أجزائها لنهاية المقابلة.
 - تقديم الشكر والتقدير للطلبة لمنح وقتهم لمقابلة الباحثين وتجميع بطاقات المقابلة من الطلبة.
- ثالثاً: الإجراءات والخطوات بعد المقابلة
- النسخ الاحتياطي للاستجابات.
 - تحليل النتائج.
 - تعميم النتائج والتوصيات.
- تصحيح أداة المقابلة: تم اعتماد تقييم واقع تطبيق إستراتيجية التقويم وأدواته المطورة كما في جدول (3):

جدول (3) : مستويات التقييم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته

التقييم	ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	عالي	عالي جداً
حدود التقييم	1.80 وأقل	-1.81	-2.62	-3.42	-4.23
	5.00	2.61	3.41	4.22	

متغيرات الدراسة:

■ المتغيرات المستقلة: وتشمل ما يلي:

- النوع الاجتماعي: طالب، طالبة
 - الساعات الدراسية المقطوعة: 12، 15، 18، 21، 24
 - المتغيرات التابعة: وتشمل استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بطاقة المقابلة لاستراتيجيات التقويم وأدواته.
- المعالجات الإحصائية: تم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم حساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، معاملات الارتباط، اختبار ليفين (Leven) للتجانس، اختبار الفروق "ت" للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي، وتحليل اختبار شيفيه.

عرض ومناقشة النتائج

سعت هذه الدراسة إلى معرفة درجة استخدام استراتيجيات التقويم وأدواته لتقييم طلبة الدراسات العليا في كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك وبيان اختلاف الاستجابات تبعاً لمتغيرات الجنس والساعات المقطوعة، وسيتم عرض ومناقشة نتائج استجابات طلبة برنامج الماجستير على أدوات الدراسة. أولاً: عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول: الذي ينص على "ما مدى تطبيق استراتيجيات التقويم وأدواته لتقييم طلبة الدراسات العليا في كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك" وللإجابة عن هذا التساؤل فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجالات الرئيسة لاستراتيجيات التقويم وأدواته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	تقييم درجة
1	استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء	3.51	0.55	70.20	عالية

الرقم	المجالات الرئيسة لاستراتيجيات التقويم وأدواته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	تقييم درجة
2	إستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل	3.01	0.59	60.20	متوسطة
3	إستراتيجية تقويم مراجعة الذات	2.80	0.69	56.00	متوسطة
4	إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة	2.79	0.90	55.80	متوسطة
5	إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة	2.66	0.57	53.20	متوسطة
6	أدوات التقويم	2.42	0.83	48.40	ضعيفة

يبين الجدول (4) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة استخدام استراتيجيات التقويم وأدواته مرتبة حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة الدراسات العليا بكلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، ونلاحظ من خلال الجدول أن درجة محور استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء احتل المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.51 \pm 0.55) وبأهمية نسبية (70.2 %) وبمستوى تقييم عالي، وان محور إستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.01 \pm 0.59) وبأهمية نسبية (60.2%) وبمستوى تقييم متوسط، أما محور إستراتيجية تقويم مراجعة الذات احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.80 \pm 0.69) وبأهمية نسبية (56%) وبمستوى تقييم متوسط، وجاء محور إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.79 \pm 0.90) وبأهمية نسبية (55.8%) وبمستوى تقييم متوسط، وجاء محور إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.66 \pm 0.57) وبأهمية نسبية (53.2%) وبمستوى تقييم متوسط، وأما محور أدوات التقويم المستخدمة في برنامج الدراسات العليا بكلية التربية الرياضية جاء بدرجة بمتوسط حسابي (2.42 \pm 0.83) وبأهمية نسبية (48.4%) وبمستوى تقييم ضعيف. ولزيادة العرض والتوضيح تم عرض النتائج لكل مجال على حدا والجدول (5 - 10) توضح ذلك.

- استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية مرتبة تنازلياً لمحور استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء

الرقم	عبارات المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	تقييم الدرجة
1	إستراتيجية تقويم التقديم	3.77	0.91	75.40	عالي
3	إستراتيجية تقويم الحديث	3.57	0.69	71.40	عالي
2	إستراتيجية تقويم العرض التوضيحي	3.57	0.92	71.40	عالي
4	إستراتيجية تقويم المعرض	3.50	0.99	70.00	عالي
5	إستراتيجية تقويم المحاكاة / لعب الأدوار	3.34	0.93	66.80	متوسط
6	إستراتيجية المناقشة أو المناظرة	3.30	1.04	66.00	متوسط
	المجال ككل	3.51	0.55	70.20	عالي

يبين الجدول (5) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستراتيجيات الفرعية لمحور إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء لتقييم طلبة الدراسات العليا بكلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة بالجدول يتبين أن درجة الاستخدام الكلي لهذه الإستراتيجية بلغت (0.55 ± 3.51) وبأهمية نسبية (70.2 %) وبمستوى تقييم عالي، كما نلاحظ أن الإستراتيجية الفرعية "تقويم التقديم" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (0.91 ± 3.77) وبأهمية نسبية (75.4 %)، والإستراتيجية الفرعية "تقويم الحديث" احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (0.69 ± 3.57) وبأهمية نسبية (71.4 %)، والإستراتيجية الفرعية "تقويم العرض التوضيحي" احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (0.92 ± 3.57) وبأهمية نسبية (71.4 %)، والإستراتيجية الفرعية "تقويم المعرض" احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (0.99 ± 3.50) وبأهمية نسبية (70 %)، والإستراتيجية الفرعية "تقويم المحاكاة / لعب الأدوار" احتلت المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (0.93 ± 3.34) وبأهمية نسبية (66.8 %)، والإستراتيجية الفرعية "المناقشة أو المناظرة" احتلت

المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (1.04 ± 3.30) وبأهمية نسبية (66%).

- إستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية مرتبة تنازلياً لإستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل

الرقم	عبارات المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	تقييم الدرجة
7	يحدد المدرس ساعات مكتتبية للقاء الطلبة	3.91	1.00	78.20	عالية
6	يسمح لي بالحرية التامة بطرح الأسئلة أثناء المحاضرة	3.86	0.90	77.20	عالية
1	يثير المدرس تفكيري بالأسئلة الشفوية	3.39	0.75	67.80	متوسطة
4	يحاوري المدرس ويناقشي في أفكارني أثناء المحاضرة	3.25	1.05	65.00	متوسطة
2	يستخدم الأسئلة المتتابة لمعرفة مدى فهمي للمحاضرة	3.09	0.91	61.80	متوسطة
9	يفغل نظام التعلم الالكتروني (E-learning) لأداء الواجبات والأنشطة من خلاله.	3.08	1.19	61.60	متوسطة
10	يسمح بتبادل الأفكار والمعلومات بوسائل التواصل الالكتروني المتعددة.	2.86	1.33	57.20	متوسطة

(1.19 ± 3.08) وبأهمية نسبية (61.6%) والإستراتيجية الفرعية "يسمح بتبادل الأفكار والمعلومات بوسائل التواصل الالكترونية المتعددة" احتلت المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (1.33 ± 2.86) وبأهمية نسبية (57.2%)، والإستراتيجية الفرعية "يتواصل المدرس معي لحل مشكلاتي التعليمية" احتلت المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (1.20 ± 2.59) وبأهمية نسبية (51.8%)، والإستراتيجية الفرعية "يعقد مقابلة مصغرة لطرح المواضيع المتعلقة بالمساق" احتلت المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (2.57 ± 0.92) وبأهمية نسبية (51.4%)، والإستراتيجية الفرعية "يتواصل مع أولياء أمورنا للتغلب على المشكلات التي تواجهنا في المساق" احتلت المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2.57 ± 0.90) وبأهمية نسبية (30.4%).

- إستراتيجية تقويم مراجعة الذات

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية مرتبة تنازلياً لإستراتيجية تقويم مراجعة الذات

الرقم	عبارات المحاور	م الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية %	تقييم الدرجة
4	مراجعة ذاتك وتكليفها بمهام محددة مطلوب تنفيذها	3.27	1.12	65.40	متوسطة
2	تحلل فيها أدائك حسب معايير محدده يضعها لك	3.23	1.09	64.60	متوسطة
5	تعاونك معه لربط المخرجات التي حققها بالواقع الميداني.	3.05	1.05	61.00	متوسطة
8	عرضك لمحتوى ملف الانجازات والأعمال التي حققها	3.05	1.17	61.00	متوسطة
1	إبداء ملاحظاتك وأفكارك حول موضوعات التعلم	2.75	0.99	55.00	متوسطة
7	يهتم بملف انجازك خلال الفصل الدراسي	2.75	1.18	55.00	متوسطة
9	تستخدم ملف خاص لتحديد خطوات التعلم اللاحقة	2.61	1.08	52.20	ضعيفة

الرقم	عبارات المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	تقييم الدرجة
5	يتواصل المدرس معي لحل مشكلاتي التعليمية	2.59	1.20	51.80	ضعيفة
3	يعقد مقابلة مصغرة لطرح المواضيع المتعلقة بالمساق	2.57	0.92	51.40	ضعيفة
8	يتواصل مع أولياء أمورنا للتغلب على المشكلات التي تواجهنا في المساق.	1.52	0.90	30.40	ضعيف جدا
المجال ككل		3.01	0.59	60.50	متوسطة

يبين الجدول (6) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستراتيجيات الفرعية لمحور إستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل لتقييم طلبة الدراسات العليا بكلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك ، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة بالجدول يتبين أن درجة الاستخدام الكلي لهذه الإستراتيجية بلغت (3.01 ± 0.59) وبأهمية نسبية (60.5%) وبمستوى تقييم متوسط ، كما نلاحظ أن الإستراتيجية الفرعية " يحدد المدرس ساعات مكتبية للقاء الطلبة " احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.91 ± 1.00) وبأهمية نسبية (78.2%)، والإستراتيجية الفرعية " يسمح لي بالحرية التامة بطرح الأسئلة أثناء المحاضرة " احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.86 ± 0.90) وبأهمية نسبية (77.2%)، والإستراتيجية الفرعية " يثير المدرس تفكيري بالأسئلة الشفوية " احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.39 ± 0.75) وبأهمية نسبية (67.8%)، والإستراتيجية الفرعية " يحاورني المدرس ويناقشني في أفكارني أثناء المحاضرة " احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.25 ± 1.05) وبأهمية نسبية (65%)، والإستراتيجية الفرعية " يستخدم الأسئلة المتتابعة لمعرفة مدى فهمي للمحاضرة " احتلت المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.09 ± 0.91) وبأهمية نسبية (61.8%) ، والإستراتيجية الفرعية " يفعل نظام التعلم الالكتروني (E-learning) لأداء الواجبات والأنشطة من خلاله " احتلت المرتبة السادسة بمتوسط حسابي

المحاضرات" احتلت المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (1.95 ± 0.98) وبأهمية نسبية (39%).

إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والأهمية النسبية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة

الرقم	عبارات المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	تقييم الدرجة
4	المشاهدة المباشرة لك ولزملائك الطلبة لتحديد نقاط القوة والضعف	3.05	0.96	61.00	متوسطة
1	يراقبك لرصد سلوكياتك أثناء التدريس	2.93	1.22	58.60	متوسطة
3	مراقبة طريقة أدائك وتفكيرك	2.77	1.17	55.40	متوسطة
5	يستخدم قائمة الرصد المنتظمة لتقييمك	2.61	0.96	52.20	ضعيفة
2	استخدام الملاحظة للتعرف على ميولك واهتماماتك	2.59	1.27	51.80	ضعيفة
	الإستراتيجية ككل	2.79	0.90	55.80	متوسطة

يبين الجدول (8) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية والنسب المئوية لمعرفة استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستراتيجيات الفرعية لمحور إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة لتقييم طلبة الدراسات العليا بكلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك ، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة بالجدول يتبين أن درجة الاستخدام الكلي لهذه الإستراتيجية بلغت (2.79 ± 0.90) وبأهمية نسبية (55.8%) وبمستوى تقييم متوسط ، كما نلاحظ أن الإستراتيجية الفرعية " المشاهدة المباشرة لك ولزملائك الطلبة لتحديد نقاط القوة والضعف" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.05 ± 0.96) وبأهمية نسبية (61%) ، والإستراتيجية الفرعية " يراقبك لرصد سلوكياتك أثناء التدريس" احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.93 ± 1.22) وبأهمية نسبية (58.6%) ، والإستراتيجية الفرعية " مراقبة طريقة أدائك وتفكيرك" احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.77 ± 1.17) وبأهمية نسبية (55.4%) ، والإستراتيجية الفرعية " يستخدم قائمة الرصد المنتظمة لتقييمك" احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.61 ± 0.96) وبأهمية نسبية (52.2%) ، والإستراتيجية

الرقم	عبارات المحاور	م الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية %	تقييم الدرجة
3	تخطيطك لذاتك التي تستخدمها لتحسين أدائك	2.57	1.04	51.40	ضعيفة
6	آراءك حول ما تعلمته في المحاضرات	1.95	0.98	39.00	ضعيفة
	الإستراتيجية ككل	2.80	0.69	56.00	متوسطة

يبين الجدول (7) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستراتيجيات الفرعية لمحور إستراتيجية تقويم مراجعة الذات لتقييم طلبة الدراسات العليا بكلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك ، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة بالجدول يتبين أن درجة الاستخدام الكلي لهذه الإستراتيجية بلغت (2.80 ± 0.69) وبأهمية نسبية (56%) وبمستوى تقييم متوسط ، كما نلاحظ أن الإستراتيجية الفرعية "مراجعة ذاتك وتكليفها بمهام محددة مطلوب تنفيذها" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.27 ± 1.12) وبأهمية نسبية (65.4%) ، والإستراتيجية الفرعية "تحلل فيها أدائك حسب معايير محدده يضعها لك" احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.23 ± 1.09) وبأهمية نسبية (64.6%) ، والإستراتيجية الفرعية "تعاونك معه لربط المخرجات التي حققها بالواقع الميداني" احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.05 ± 1.05) وبأهمية نسبية (61%) ، والإستراتيجية الفرعية "عرضك لمحتوى ملف الانجازات والأعمال التي حققها" احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.05 ± 1.17) وبأهمية نسبية (61%) ، والإستراتيجية الفرعية "إبداء ملاحظاتك وأفكارك حول موضوعات التعلم" احتلت المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.75 ± 0.99) وبأهمية نسبية (55%) ، والإستراتيجية الفرعية "يهتم بملف انجازك خلال الفصل الدراسي" احتلت المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.75 ± 1.18) وبأهمية نسبية (55%) ، والإستراتيجية الفرعية "تستخدم ملف خاص لتحديد خطوات التعلم اللاحقة" احتلت المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2.61 ± 1.08) وبأهمية نسبية (52.2%) ، والإستراتيجية الفرعية "تخطيطك لذاتك التي تستخدمها لتحسين أدائك" احتلت المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.57 ± 1.04) وبأهمية نسبية (51.4%) ، والإستراتيجية الفرعية "آراءك حول ما تعلمته في

والإستراتيجية الفرعية "أسئلة الصح والخطأ" احتلت المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.24 ± 2.73) وبأهمية نسبية (54.6%)، والإستراتيجية الفرعية "أسئلة الاختيار من متعدد" احتلت المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (1.29 ± 2.66) وبأهمية نسبية (53.2%) والإستراتيجية الفرعية "أسئلة برسومات توضيحية" احتلت المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2.18 ± 1.12) وبأهمية نسبية (43.6%)، والإستراتيجية الفرعية "أسئلة إملأ الفراغ" احتلت المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.09 ± 1.11) وبأهمية نسبية (41.8%)، والإستراتيجية الفرعية "أسئلة التوصيل" احتلت المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (1.41 ± 0.75) وبأهمية نسبية (53.2%).

- أدوات التقويم:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لاستخدام أدوات التقويم

الترتيب	عبارات المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية %	تقييم الدرجة
2	أسئلة مقالیه	4.11	0.86	82.20	عالية
9	أسئلة التعليل	2.93	0.92	58.60	متوسطة
6	اختبارات قصيرة	2.91	1.13	58.20	متوسطة
8	أسئلة المقارنة	2.90	0.98	58.00	متوسطة
5	أسئلة الصح والخطأ	2.73	1.24	54.60	متوسطة
1	أسئلة الاختيار من متعدد	2.66	1.29	53.20	متوسطة
7	أسئلة برسومات توضيحية	2.18	1.12	43.60	ضعيفة
4	أسئلة إملأ الفراغ	2.09	1.11	41.80	ضعيفة
3	أسئلة التوصيل	1.41	0.75	28.20	ضعيف جداً
الإستراتيجية ككل		2.66	0.57	53.20	متوسطة

يبين الجدول (10) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستراتيجيات الفرعية لمحور إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة لتقييم طلبة الدراسات العليا بكليات التربية الرياضية في جامعة اليرموك، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة بالجدول يتبين أن درجة الاستخدام الكلي لهذه الأدوات بلغت (0.83 ± 2.42) وبأهمية نسبية (48.4%) وبمستوى تقييم ضعيف، كما نلاحظ أن أداة التقويم الفرعية "سلم التقدير" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.07 ± 1.14) وبأهمية نسبية (61.4%)، وأداة التقويم الفرعية "السجل القصصي" احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.45 ± 1.12) وبأهمية نسبية (49%)، وأداة التقويم الفرعية "قائمة الرصد/الشطب" احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.16 ± 0.96) وبأهمية نسبية (43.2%)، وأداة التقويم الفرعية "سجل وصف

الفرعية "استخدام الملاحظة للتعرف على ميولك واهتماماتك" احتلت المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.27 ± 2.59) وبأهمية نسبية (51.8%).

- إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والأهمية النسبية مرتبة تنازلياً لإستراتيجية التقويم المعتمد

على القلم والورقة

الترتيب	عبارات المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية %	تقييم الدرجة
2	أسئلة مقالیه	4.11	0.86	82.20	عالية
9	أسئلة التعليل	2.93	0.92	58.60	متوسطة
6	اختبارات قصيرة	2.91	1.13	58.20	متوسطة
8	أسئلة المقارنة	2.90	0.98	58.00	متوسطة
5	أسئلة الصح والخطأ	2.73	1.24	54.60	متوسطة
1	أسئلة الاختيار من متعدد	2.66	1.29	53.20	متوسطة
7	أسئلة برسومات توضيحية	2.18	1.12	43.60	ضعيفة
4	أسئلة إملأ الفراغ	2.09	1.11	41.80	ضعيفة
3	أسئلة التوصيل	1.41	0.75	28.20	ضعيف جداً
الإستراتيجية ككل		2.66	0.57	53.20	متوسطة

يبين الجدول (9) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستراتيجيات الفرعية لمحور إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة لتقييم طلبة الدراسات العليا بكليات التربية الرياضية في جامعة اليرموك، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة بالجدول يتبين أن درجة الاستخدام الكلي لهذه الإستراتيجية بلغت (0.57 ± 2.66) وبأهمية نسبية (53.2%) وبمستوى تقييم متوسطة، كما نلاحظ أن الإستراتيجية الفرعية "أسئلة مقالیه" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.11 ± 0.86) وبأهمية نسبية (82.2%)، والإستراتيجية الفرعية "أسئلة التعليل" احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.93 ± 0.92) وبأهمية نسبية (58.6%)، والإستراتيجية الفرعية "الاختبارات القصيرة" احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.91 ± 1.13) وبأهمية نسبية (58.2%)، والإستراتيجية الفرعية "أسئلة المقارنة" احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.90 ± 0.98) وبأهمية نسبية (58%)،

في كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والساعات المقطوعة (12، 15، 18، 21، 24) ؟ وللإجابة عن هذا التساؤل فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للفروق واختبار تحليل التباين الحادي، والجدول (11+12) يوضح ذلك.

سير التعلم" احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي ± 2.00 وبأهمية نسبية (48.4%).

عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني: الذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في درجة تطبيق استراتيجيات التقويم وأدواته لتقييم طلبة الدراسات العليا - متغير النوع الاجتماعي: ذكور، إناث:

جدول (11) تحليل اختبار (ت) للفروق المتعلقة باستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)

استراتيجيات التقويم وأدواته	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التجانس		اختبارت	
					قيمة "F" ليفين	الدلالة الإحصائية	قيمة ت	درجة الحرية
المعتمد على الأداة	ذكور	48	3.55	0.529	1.588	0.211	0.758	86
	إناث	40	3.46	0.587				
المعتمد على القلم والورقة	ذكور	48	2.75	0.582	0.261	0.611	1.643	86
	إناث	40	2.55	0.552				
المعتمد على الملاحظة	ذكور	48	2.81	0.903	0.353	0.554	0.198	86
	إناث	40	2.77	0.904				
المعتمد على التواصل	ذكور	48	2.90	0.581	0.121	0.729	*2.089-	86
	إناث	40	3.16	0.578				
المعتمد على مراجعة الذات	ذكور	48	2.74	0.696	0.083	0.774	0.928-	86
	إناث	40	2.88	0.683				
أدوات تقويم	ذكور	48	2.21	0.713	1.976	0.163	*2.709-	86
	إناث	40	2.68	0.903				

التواصل التي أظهرت فروقاً بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات. أما أدوات التقويم المستخدمة في تقييم طلبة الدراسات العليا بكلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك فقد أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ولصالح الإناث.

يتضح من خلال الجدول (11) بأن جميع قيم ليفين (F) غير دالة إحصائياً وجميع قيم الدلالات الإحصائية كانت أعلى من (0.05) مما يعني تحقيق التجانس بين المستويين الذكور والإناث وبالتالي تم حساب اختبار الفروق "ت" للعينات المتجانسة والتي أظهرت أن جميع محاور استراتيجيات التقويم غير دالة إحصائياً تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي عدا محور إستراتيجية التقويم المعتمد على

متغير الساعات المقطوعة : 12، 15، 18، 21، 24.

جدول (12) تحليل التباين الأحادي للفروق (One Way Anova) المتعلقة باستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الساعات المقطوعة

استراتيجيات التقويم وأدواته	متغير الساعات المقطوعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المعتمد على الأداة	12 ساعة	30	3.57	0.63	2.100 24.673 26.773	0.525 0.297	1.766	0.143
	15 ساعة	10	3.70	0.49				
	18 ساعة	20	3.58	0.41				
	21 ساعة	6	3.06	1.01				
	24 ساعة	22	3.39	0.34				
المعتمد على القلم والورقة	12 ساعة	30	2.62	0.59	0.452 28.209	0.113 0.340	0.333	0.855
	15 ساعة	10	2.82	0.33				

استراتيجيات التقويم وأدواته	متغير الساعات المقطوعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	18 ساعة	20	2.59	0.53	28.662			
	21 ساعة	6	2.74	0.57				
	24 ساعة	22	2.68	0.69				
المعتمد على الملاحظة	12 ساعة	30	3.09	1.03	8.834 61.398 70.233	2.209 0.740	*2.986	0.023
	15 ساعة	10	2.96	0.72				
	18 ساعة	20	2.88	0.81				
	21 ساعة	6	2.40	0.62				
	24 ساعة	22	2.33	0.74				
المعتمد على التواصل	12 ساعة	30	3.24	0.52	6.959 23.385 30.344	1.740 0.282	*6.175	0.000
	15 ساعة	10	3.32	0.48				
	18 ساعة	20	3.07	0.51				
	21 ساعة	6	2.50	0.59				
	24 ساعة	22	2.65	0.57				
المعتمد على مراجعة الذات	12 ساعة	30	3.17	0.61	9.374 31.952 41.327	2.344 0.385	*6.088	0.000
	15 ساعة	10	3.07	0.54				
	18 ساعة	20	2.62	0.60				
	21 ساعة	6	2.22	0.34				
	24 ساعة	22	2.51	0.72				
أدوات تقويم	12 ساعة	30	2.50	0.89	8.305 52.138 60.443	2.076 0.628	*3.305	0.015
	15 ساعة	10	2.70	0.96				
	18 ساعة	20	2.75	0.87				
	21 ساعة	6	2.17	0.34				
	24 ساعة	22	1.95	0.52				

*دال عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$

الأداء والمعتمد على القلم والورقة، أما أدوات التقويم المستخدمة كوسائل لتقييم الطلبة فقد أظهرت فروقاً إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ تبعاً لمتغير الساعات المقطوعة، ولمعرفة مراكز الفروق تم تحليل اختبار شيفيه لاستراتيجيات التقويم التي أظهرت فروقاً إحصائية وكما في الجدول (13)

جدول (13) نتائج اختبار شيفيه لمتغيرات الدراسة التي أظهرت فروقاً إحصائية

الاستراتيجيات والأدوات	المستويات	المتوسط الحسابي	الفروق والدلالة	15	18	21	24
الإستراتيجية المعتمدة على الملاحظة	12 ساعة	3.09	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	0.1333 .996	0.2133 0.946	0.6932 0.521	*0.7661 .047
	15 ساعة	2.96	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	-	0.080 1.00	0.5600 0.810	0.6327 0.451
	18 ساعة	2.88	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	-	-	0.4800 0.837	0.5527 0.371
	21 ساعة	2.40	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	-	-	-	.0727 1.00
	24 ساعة	2.33	-	-	-	-	-

*0.5855 0.006	0.7400 0.054	0.1700 0.872	0.0800 0.996	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	3.24	12 ساعة	الإستراتيجية المعتمدة على التواصل
*0.6655 0.036	0.8200 0.072	0.2500 0.830	-	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	3.32	15 ساعة	
0.4155 0.181	0.5700 0.265	-	-	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	3.07	18 ساعة	
0.1545- 0.982	-	-	-	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	2.50	21 ساعة	
-	-	-	-	-	2.65	24 ساعة	
*0.6653 0.009	*0.9481 0.026	0.4581 0.062	0.1037 0.995	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	3.17	12 ساعة	الإستراتيجية المعتمدة على مراجعة الذات
0.5616 0.238	0.8444 0.150	0.4444 0.494	-	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	3.07	15 ساعة	
0.1172 0.984	0.4000 0.751	-	-	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	2.62	18 ساعة	
0.2828 0.912	-	-	-	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	2.22	21 ساعة	
-	-	-	-	-	2.51	24 ساعة	
0.5455 0.209	0.3333 0.926	0.2500 0.878	0.2000 0.975	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	2.50	12 ساعة	أدوات التقويم
0.7455 0.204	0.5333 0.791	0.0500 1.000	-	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	2.70	15 ساعة	
*0.7955 0.040	0.5833 0.646	-	-	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	2.75	18 ساعة	
0.2121 0.987	-	-	-	فرق المتوسطات الدلالة الإحصائية	2.17	21 ساعة	
-	-	-	-	-	1.95	24 ساعة	

*دال عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

(الأولية) حيث تتمحور غالبيتها في برامج الماجستير حول الطالب نفسه ونقل المعرفة إلى واقع الميدان فهو المعني بالتحضير وإعداد المعلومة وبنائها ويوظفها لواقع الحياة الميدانية، ويعرض إنتاجه من خلال أدوات العرض الالكترونية المختلفة ويحاور الآخرين بأفكاره محاولاً إقناع الآخرين بأرائه ومستخدم الألفاظ والإيماءات ولغة الجسد كوسائل للإقناع، وتوضيح الأفكار والمعلومات ضمن فترة زمنية محددة لكل طالب أثناء الفصل الدراسي، وكثيراً من الأحيان بعد عرض الطالب لموضوعه وتقديمه فإنه يفسح المجال للآخرين من زملائه ومدرسيه للمناقشة أو المناظرة والتي تتطلب من الطالب العارض تقديم الحجج والبراهين وأساليب الإقناع بمحتوى عرضه، ولهذا فإن جميع الإجراءات والعوامل سألها الذكر هي مواقف وأمر تعد من متطلبات اجتياز مقررات برنامج الماجستير التي تتماز بنقل المعرفة إلى واقع الحياة اليومية وواقع الميدان المهني عكس مرحلة البكالوريوس التي تهتم بالتلقين والحفظ والتذكر وسرعان ما تلعب الفترة الزمنية من حصول النسيان لكثير من

يتضح من خلال جدول شيفيه (13) أن الفروق الإحصائية التي ظهرت بمتغير إستراتيجية الملاحظة كان بين الساعات المقطوعة 12 مع 24 ساعة ولصالح الطلبة القاطعين 12 ساعة، أما متغير إستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل فقد ظهرت الفروق بين 12 و 15 ساعة مع 24 ساعة ولصالح الساعات الأقل، وكذلك الفروق الإحصائية في متغير إستراتيجية مراجعة الذات ظهرت ما بين 12 ساعة مع 21 و 24 ساعة ولصالح الطلبة القاطعين 12 ساعة، بينما الفروق التي ظهرت في استجابات أدوات التقويم فقد كانت ما بين 18 مع 24 ساعة ولصالح الطلبة القاطعين 18 ساعة.

مناقشة النتائج

من خلال مراجعة عرض النتائج والتي أظهرت أن غالبية استراتيجيات التقويم الرئيسة ظهرت بمستويات وأهمية نسبية متوسطة عدا الإستراتيجية المعتمدة على الأداء التي أظهرت مستوى عالي بنسبة (70%)، ويرى الباحثون أن طبيعة الدراسة في برامج الماجستير تختلف في تدريسها عن المراحل الدراسية السابقة

الثانية بعد إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والمتفحص لهذه الإستراتيجية يلاحظ اعتمادها على لقاءات الطلبة المكتتبية مع المدرس، وحرية طرح الأسئلة والنقاش والحوار واستخدام التعلم الإلكتروني وغيرها من وسائل الاتصال، ويرى الباحثون أن ذلك طبيعي في ظل قلة عدد الطلبة في برامج الدراسات العليا مما يسهل استراتيجيات التقويم المعتمد على التواصل.

أما أدوات التقويم فقد أظهرت ضعفاً واضحاً في استخدامها، وهذا قد يعود إلى عدم قناعة مدرسي مساقات برامج الدراسات العليا في كلية التربية الرياضية بهذه الأدوات وفعاليتها، أو قد يعود إلى احتياج هذه الأدوات لوقت طويل ويحتاج إلى جهد وتأتي كبير لإعدادها واستخدامها قد يفوق العبء الأكاديمي للمدرس مما أدى إلى ضعف استخدامها وعدم إعطائها أولوية في التقويم.

وبشكل عام أن غالبية استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ظهرت بمستويات ليست بمستوى الطموح - عدا الإستراتيجية المعتمدة على الأداء- والذي قد يعود إلى العديد من الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيقه؛ حيث أشارت الحوراني (2019) إلى ارتفاع في درجات الصعوبة التي تواجه استخدام استراتيجيات التقويم الحديث، وقد تشابهت أغلب نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة الضعف في تطبيق الاستراتيجيات كما في دراسة الثبيتي (2018) وكذلك مع دراسة (Ohlsen 2007) التي أشارت إلى الاعتماد على التقويم التقليدي ونسبة (80%) على حساب التقويم الواقعي؛ عكس نتيجة دراسة (Mintah 2001) التي أظهرت استخدام عالي للتقويم الواقعي ونسبة (75.2%).

وبالرجوع إلى استجابات طلبة الدراسات العليا ببرنامج الماجستير بكلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك نلاحظ عدم اختلاف الاستجابات تبعاً للنوع الاجتماعي بين الذكور والإناث، وقد يعود ذلك إلى البيئة الأكاديمية الموحدة في أنظمتها وتشريعاتها وقوانينها وتعليماتها بغض النظر عن النوع الاجتماعي مما أعطى فرصاً متشابهة لكل دون تمييز أو اختلاف بين الجنسين، على الرغم من ظهور اختلاف في إستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل ولصالح الإناث والذي قد يعود إلى طبيعتهم بالاهتمام والتواصل الأكاديمي للحصول على المعلومة أو المعرفة أكثر من الطلبة الذكور، وقد تشابهت النتيجة بشكل عام بعدم وجود اختلاف بالاستجابات مع دراسة كل من الحوراني (2019) والثبيتي (2018)، بينما اختلفت مع نتائج كل من دراسة كيال (2011) والعتوم (2000) والتي أظهرت فروقا لصالح الإناث لكل منهما.

المعلومات والمعارف. وقد تشابهت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (Metin & Ozmen 2011) بأن إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت بدرجة عالية من وجهة نظر معلم المدرسة في مدن تركيا، وكان ذلك بسبب فهم المعلمين للطلبة وتشجيع التفكير الإبداعي وزيادة الثقة بالنفس، والأهم من ذلك هو امتلاك وتمكن المعلمين من مقومات التطبيق السليم لهذه المقومات، وكذلك تشابهت نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسة إبراهيم ومعشي (2020) حيث أشارت إلى ضعف استخدام التقويم الواقعي بشكل عام مع تشابه في ترتيب الاستراتيجيات كما في الدراسة الحالية وهي المعتمدة على الأداء.

ونلاحظ من خلال النتائج السابقة تدني في الإستراتيجية التقويمية المعتمدة على القلم والورقة، والتي حصلت على الدرجة الدنيا من مستوى القبول في الاستخدام بنسبة (53%) تقريباً، وهذا ما يؤكد فعلياً أن برامج الماجستير انتقلت من مرحلة الاختبارات التقليدية (الورقة والقلم) إلى أنواع أخرى من الاستراتيجيات كالتقويم (الورقة والقلم) المعتمدة على الأداء، وأن المتفحص لهذه الإستراتيجية يرى أن غالبية استراتيجياتها الفرعية كانت بدرجات متدنية وضعيفة عدا الأسئلة والاختبارات المقالية التي تعطي حرية كبيرة للطلبة بأن يعبر عن رأيه وأفكاره حول سؤال معين، وأن ما يدل على ذلك أن إستراتيجية الأسئلة المقالية الفرعية حصلت على نسبة (82%) من الاستخدام، وهي نتيجة طبيعية في مرحلة متقدمة من الدراسة كبرنامج الماجستير، وعكس ذلك تماماً فإن غالبية الاستراتيجيات الفرعية الأخرى كان هناك تدني في استخدامها وهو أمر طبيعي كأزمة التوصيل وأملأ الفراغ والاختيار من متعدد والخطأ والصواب وغيرها من الاستراتيجيات الفرعية التقليدية التي قد تصلح للدراسات الأولية ولا تصلح للدراسات العليا.

أما في استراتيجيات التقويم المعتمدة على الملاحظة وعلى مراجعة الذات والتي ظهرت كل منهما بحدود (55%) تقريباً كواقع استخدام، ولم يتم الاعتماد عليها في تقييم طلبة برنامج ماجستير كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك؛ وقد يعود ذلك إلى افتقار القناعة لتقييم الطلبة بهذه الاستراتيجيات، وقد يعود أيضاً إلى ضعف المعرفة الحقيقية بخطوات وتنفيذ إجراءات هذه الاستراتيجيات من المدرسين والطلبة مما جعل الاعتماد عليهما لا يصل لمستوى الطموح والمرغوب. بينما في إستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل فقد ظهرت في الحدود العليا من المستوى المتوسط ونسبة (60%) تقريباً وهي نسبة مقبولة نوعاً ما وقد ظهرت بالمرتبة

التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات السابقة يوصي الباحثون بما يلي:

- (1) نشر وإقناع مدرسي مساقات الدراسات العليا في كليات التربية الرياضية باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المطورة في تقييم طلبتهم.
- (2) خضوع مدرسي مساقات الدراسات العليا في كليات التربية الرياضية في الانخراط بالورش والدورات التدريبية والتعليمية بموضوعات استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المطورة.
- (3) البحث عن التحديات والصعوبات التي تحد من تطبيق استراتيجيات التقويم وأدواته والحلول المناسبة لها في برامج الدراسات العليا بكليات التربية الرياضية.
- (4) إجراء مزيد من البحوث والدراسات العلمية عن استراتيجيات التقويم وأدواته على البيئات التعليمية والتدريبية في المجال الرياضي.

المراجع

بني عوده، خالد (2015). اثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية.

بني ياسين، محمد فوزي (2018). اتجاهات طلبة البلقاء

التطبيقية نحو أساليب تقويمهم، مجلة جامعة شقراء.

مجلد شهر محرم، العدد (10)، 117-135.

الثبتي، عمر (2018). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، العدد (51)، 322-353.

الخزاعلة، محمد والخزاعلة، وصفي (2011) التربية الرياضية الفاعلة وطلبة كليات التربية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الخزاعلة، وصفي والعجمي، شيخة (2017). القياس والتقويم في التربية البدنية وعلوم الرياضة. اربد: المعدان.

رمضان، خطوط (2015). استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لإستراتيجية التقويم الحديثة في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الأكاديمية. مجلة الدراسات الاجتماعية والإنسانية. (14)، 44_56.

أما الاستجابات تبعاً لمتغير الساعات المقطوعة فقد أظهرت أن هناك اختلافات في الاستجابات في استراتيجيات الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات، ويرى الباحثون أن هذه الاختلافات قد تعود إلى طبيعة هذه الاستراتيجيات ومدى التفاوت في فهم كل من المدرس والطالب لها، واختلاف في آراء المستجيبين حول أهمية كل إستراتيجية مما ساعد على ظهور الاختلاف في الاستجابات، في حين أن استراتيجيات الأداء والورقة والقلم لم تظهر اختلافات في الاستجابات، والذي قد يعود إلى وضوح الأداء والإجراء والتنفيذ من حيث التعليمات وطرق التسجيل للعلامات، وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية في الإستراتيجيتين الأخيرتين نوعاً ما مع نتائج دراسة منصور (2013) بعدم وجود فروق في الاستجابات تبعاً للمرحلة الدراسية.

الاستنتاجات

في ضوء عرض ومناقشة النتائج استنتج الباحثون ما يلي:

- (1) واقع تطبيق استراتيجيات التقويم المستخدمة في تقييم طلبة الدراسات العليا لبرنامج الماجستير في جامعة اليرموك جاءت جميعها بمستوى متوسط عدا الإستراتيجية المعتمدة على الأداء كانت بمستوى عالي.
- (2) واقع تطبيق أدوات التقويم المستخدمة في تقييم طلبة الدراسات العليا لبرنامج الماجستير في جامعة اليرموك جاءت بمستوى منخفض.
- (3) لم تختلف استجابات الذكور عن الإناث في درجة تطبيق استراتيجيات التقويم المستخدمة في تقييم طلبة الدراسات العليا لبرنامج الماجستير في جامعة اليرموك عند جميع الاستراتيجيات عدا محور إستراتيجية التقويم المعتمدة على التواصل كانت لصالح الإناث، بينما تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة حسب الساعات المقطوعة في محاور استراتيجيات الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات وجميعها لصالح الساعات المقطوعة (12) ساعة، بينما لم تختلف الاستجابات في إستراتيجيتي التقويم المعتمد على الأداء والقلم والورقة.
- (4) تختلف استجابات الذكور عن الإناث في درجة تطبيق أدوات التقويم المستخدمة في تقييم طلبة الدراسات العليا لبرنامج الماجستير في جامعة اليرموك ولصالح الإناث، وكذلك تختلف الاستجابات حسب الساعات المقطوعة لصالح الساعات المقطوعة (15) ساعة.

كيال، نادية (2011). آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيروت. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين. المقحم، إبراهيم بن مقحم ومعشي، خالد بن محمد. (2020). تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، العدد (10)، 337-371.

منصور، عثمان (2013). اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو أنماط التقويم المستخدمة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. (2)33، 227-260.

مهيدات، عبد الحكيم والمحاسنة، إبراهيم (2009). التقويم الواقعي. عمان: دار جريب للنشر والتوزيع.

المراجع العربية مترجمة

Afaneh, Muhammad (2011). **The reality of Arabic language teachers' use of assessment methods in the preparatory stage in UNRWA schools in the Gaza Strip in the light of recent trends**. Master's thesis that is not published. Faculty of Education. Islamic University. Gaza.

Al-Absi, Muhammad (2010). **Realistic evaluation in the teaching process**. Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.

Al-Ajili, Sabah (2017). **Fundamentals of measurement and evaluation**. Amman: Dar Wael for publishing and distribution.

Al-Atoum, Nabil (2000) An evaluation study to evaluate the students of the College of Sports Sciences at Mu'tah University of the practices of faculty members in dividing their students' academic achievement. **Journal of Theories and Applications**, (28), 321_345.

Al-Khaza'leh, Mohammad and Al-Khaza'ala, Wasfi (2011) **Active Physical Education and Students of Colleges of Education**. Amman: The Arab Society Library for Publishing and Distribution.

Al-Muqhim, Ibrahim bin Muqhim and Ma'shi, Khalid bin Muhammad. (2020). Evaluating the reality of science teachers' use of alternative assessment in the primary stage in Riyadh.

زيتون، عايش (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سليمان، شاهر (2010). ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلابهم في ضوء بعض المتغيرات (دراسة تقويمية). مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية (2)2، 353-416.

سماره، فوزي (2007). التفاعل الصفّي. عمان: الطريق للنشر والتوزيع.

شاهين، ناجح (2004). واقع التعليم الجامعي الفلسطيني رؤية نقدية. رام الله: مؤسسة ناديا للطباعة والنشر والتوزيع. فلسطين.

الشياب، معن وأبو ناصر، فتحي (2014). اتجاهات معلمي الفيزياء للمرحلة الثانوية نحو توظيفهم لأساليب التقويم المختلفة من وجهة نظرهم. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية). (2)15، 113-133.

العيسي، محمد (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. العبيدي، هاني والدليبي، طه وأبو الرز، جمال (2006). استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم. اربد: عالم الكتب الحديث.

العتوم، نبيل (2000) دراسة تقويمية لتقويم طلبة كلية العلوم الرياضية في جامعة مؤتة لممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقسيم تحصيل طلبتهم الأكاديمي. مجلة نظريات وتطبيقات، (28)، 321_345.

العجيلي، صباح (2017). أساسيات في القياس والتقويم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عفانه، محمد (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

كوثر الجراحشة. (2016). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. (22) 4، 335-371.

- Ramadan, khotoot. (2015) Mathematics teachers' use of the modern assessment strategy at the secondary stage in teaching according to the pedagogy of the approach to academic competencies. **Journal of Social and Human Studies**. (14), 44_56.
- Samara, Fawzi (2007). **class interaction**. Oman: Attareeq Publishing and Distribution.
- Shaheen, Najah (2004). **The reality of Palestinian university education, a critical vision**. Ramallah: Nadia Corporation for Printing, Publishing and Distribution. Palestine.
- Soliman, Shaher (2010). The practice of faculty members at the University of Tabuk in evaluating the achievement of their students in the light of some variables (an evaluation study). **Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences** (2)2, 353-416.
- Zeitoun, Ayesh (2007). **Constructivist theory and science teaching strategies**. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
- المراجع الأجنبية:
- Baumgartner, T., Jackson, A., Mahar, M., & Rowe, D., (2007). **Measurement for Evaluation in Physical Education and Exercise Science**. 8th. New York: Mc Graw Hill
- Cheng, M. H. (2006). Junior secondary science teachers' understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: Implications for teacher professional development. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, 6(3), 227-243.
- Harrison, C. (2013). Collaborative action research as a tool for generating formative feedback on teachers' classroom assessment practice: The KREST project. **Teachers and Teaching**, 19(2), 202-213.
- Khasawneh, A. S., & Al-Khazaleh, W. M. Measurement and Evaluation Patterns Practiced by Physical Education Teachers in North Badia, Jordan. **Nirwan Idrus PhDMonash IQALondon**, 12(2), 116.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, 18(1), 57-76.
- Journal of Educational Sciences**, (10), 337-371.
- Al-Obaidi, Hani and Al-Dulaimi, Taha and Abu Al-Raz, Jamal (2006). **Modern strategies in teaching and assessment**. Irbid: The Modern World of Books.
- Al-Sheyab, Maan and Abu Nasser, Fathi (2014). Attitudes of secondary school physics teachers towards their use of different assessment methods from their point of view. **The Scientific Journal of King Faisal University (Humanities and Administrative Sciences)**. 15(2), 113-133.
- Al-Thubaiti, Omar (2018). Evaluation methods followed by faculty members and their relationship to the quality of learning outcomes for students of Shaqra University - Saudi Arabia. **Educational Journal**, (51), 322-353.
- Bani Odeh, Khaled (2015). **The effect of using the alternative assessment on the achievement of ninth grade students and their attitudes towards science in the schools of Nablus Governorate**, Master's thesis, An-Najah National University.
- Bani Yassin, Mohamed Fawzy (2018). Al-Balqa' Applied Attitudes Towards Methods of Strengthening Them, **Shaqra University Journal**. (10), 117-135.
- Kawthar Harahsheh. (2016). The reality of science teachers' use of alternative assessment strategies and tools in the upper basic stage in Jordan. **Al-Manara Journal for Research and Studies**. (22) 4, 335-371.
- Kayal, Nadia (2011). **Postgraduate students' opinions about evaluation methods used by faculty members at the University of Beirut**. Master's thesis that is not published, Palestine.
- Khaza'ala, Wasfi and Al-Ajami, Sheikha (2017). **Measurement and evaluation in physical education and sports sciences**. Irbid: Ma'dan.
- Mahaidat, Abdel Hakim and Mahasneh, Ibrahim (2009). **Realistic calendar**. Amman: Jarir Publishing and Distribution House.
- Mansour, Othman (2013). Attitudes of Hail University students towards the evaluation patterns used and its relationship to some variables. **Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education**. 33(2), 227-260.

- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32.
- Metin, M, & Özmen, H. (2011). The investigating opinions of teachers about performance assessment respect to the gender and branch variables. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 3-17.
- Mintah, J. (2001). Authentic assessment in physical education: prevalence of use and perceived impact on students self- concept, motivation, and skill achievement. Dissertation Abstract International- 62(2): UMI NO:3005666.
- Mintah, J. K. (2003). Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in physical education and exercise science*, 7(3), 161-174.
- Morrow, Mood. Dish & kang .(2016). **Measurement and evaluation in human performance** .5th .USA. human kintics.
- Ohlsen, M. T. (2007). Classroom assessment practices of secondary school members of NCTM. *American Secondary Education* (36)1, 4-14.
- Osterhof , A (2001). **Classroom Application of Educational Measurement** (3rd) Upper saddle River, NJ: Prentice Hall.