مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد الثاني – المجلد الثاني
يناير 2018
ISSN: 2518-5780

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

# توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى – الأردن

**يسرى عبدالرحيم يوسف النجار**
قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي || تربية الزرقاء الأولى || وزارة التربية والتعليم || الأردن

**الملخص:** هدف هذا البحث لاستقصاء مدى توظيف المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الأولى في الأردن. واستخدم البحث المنهج المسحي ومنهج البحث الكمي النوعي التحليلي، وقد تم بناء استبانة وزعت على عينة من 100 معلم ومعلمة من مختلف التخصصات. وتم معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي ((SPSS، وأظهرت نتائج البحث أن درجة اعتماد المعلمين على استراتيجيات التقويم الواقعي المعتمد على التواصل (الأسئلة والأجوبة)، والملاحظة (التلقائية) والورقة والقلم (الاختيار من متعدد) والتقويم الذاتي كانت الأعلى توظيفا لدى المعلمين بمتوسط (4.55) من (5)، أما بالنسبة لأدوات التقويم فقد تصدرت قوائم الرصد النسبة الأعلى بمتوسط (4.99)، تلتها سلالم التقدير الرقمي بمتوسط (4.41). كما دلت نتائج البحث على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، التخصص أو سنوات الخدمة بينما كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية لاستراتيجيات التقويم الواقعي. وفي ضوء النتائج تم التوصية بجملة من التوصيات الهادفة للارتقاء بتقويم طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

**الكلمات المفتاحية:** التقييم، استراتيجيات التقويم، أدوات التقويم، التقويم الواقعي، التقييم التربوي

## 1. المقدمة:

إن التقويم الواقعي هو التقويم الذي يراعي التوجهات الحديثة ويعكس إنجازات المتعلم ويقيسها في المواقف الحقيقية. إنه التقويم الذي يجعل المتعلم يدرك قيمة التعلم كإنجاز وليس كاختبار سريع. أن يدرك المتعلم ويوائم بين مدى واسع من المعارف حتى يتمكن من بلورة الأفكار لاتخاذ القرار المناسب لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي تواجهه مما يؤدي لتطور قدرته على التفكير التأملي لمعالجة المعلومات ونقدها، وبذا يوثق الصلة بين التعلم والتعليم مما يفتح المجال للتعلم المستمر مدى الحياة (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

لذا فإن توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته - إضافة لوعيهم لما تتضمنه كل من الاستراتيجيات من فعاليات - يجعل تقويمهم لعملية التعلم والتعليم حقيقة واقعية وهذا يوفر لهم فرصا أكبر لتعليم الطلبة، ويمكن الطلبة من إظهار مهاراتهم في التفكير الناقد وحل المشكلات.

**مشكلة البحث:**

يعد تطور مفهوم التقويم من حيث الاستراتيجيات والأدوات مفهوما شاملا مما يتطلب من المعلمين - على اختلاف خبراتهم وتخصصاتهم - توظيف استراتيجيات تقويمية متنوعة لتحل محل الاختبارات الكتابية التي اعتادها الطلبة لتقويم التحصيل وقياس نتائج الطلبة. اتجاهات التقويم الحديثة تعتبر الاختبارات التحصيلية شكلا من أشكال التقويم المتنوعة (أبو زينة، ٢٠٠٣). وبسبب التباين في الدراسات السابقة حول استراتيجيات التقويم المتبعة داخل الغرفة الصفية وقصورها على تخصصات محددة، فقد جاء هذا البحث للكشف عن مدى توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. كما هدف هذا البحث لتحديد مدى ارتباط بعض المتغيرات (التخصص،

الجنس، سنوات الخدمة، والدورات التدريبية) بأداء المعلمين وفيما إذا كانت تحدث اختلافا واضحا في توظيفهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

**أسئلة البحث:**

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته؟
2. هل تختلف درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته باختلاف الجنس؟
3. هل تختلف درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته باختلاف التخصص؟
4. هل تختلف درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته باختلاف سنوات الخدمة؟
5. هل تختلف درجة توظيف المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته عن غيرهم ممن لم يتلقوا مثل هذه الدورات؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على مدى توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعا لعدد من المتغيرات كالجنس، التخصص، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية.
2. التعرف على تأثير المتغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة، والدورات التدريبية) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه ذاته؛ حيث تناول البحث موضوع التقويم الواقعي وأدواته، وهو من الموضوعات الرئيسية في العملية التعليمية-التعلمية، ومن المتوقع أن تفيد نتائج البحث كالآتي:

1. يفيد البحث الحالي المعلمين عامة، ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا خاصة في تحديد أهم استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي يوظفونها في تقويم العملية التعليمية-التعلمية.
2. تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم من مشرفين وواضعي الاستراتيجيات بصورة واضحة وحقيقية عن واقع توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في الأردن، وتحديد الاستراتيجيات الأقل توظيفا ليتم أخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمين.
3. تناول البحث الحالية عدداً من استراتيجيات التقويم الواقعي المختلفة التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة كاستراتيجيتي التقويم المعتمد على التواصل ومراجعة الذات والادوات المرافقة لكل منهما.

**حدود البحث:**

يتحدد تعميم نتائج هذا البحث لما يلي:

1. الحدود المكانية: اقتصار تطبيق البحث على عينة من معلمي عينة من مدارس الزرقاء لقياس درجة توظيفهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم تعلم الطلبة.
2. الحدود البشرية: تكونت عينة البحث من المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى في محافظة الزرقاء.

3. الحدود الزمانية: تم إجراء البحث منتصف الفصل الدراسي الأول حيث يكون المعلمون قد أكملوا إعداد الخطط الفصلية وسجلات الأداء.

**مصطلحات البحث:**

**استراتيجيات التقويم الواقعي :**

الطرق والوسائل التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في الأردن بهدف تقويم الطلبة بناء على توجهات التقويم الحديثة والتي تتكامل مع استراتيجيات التدريس؛ فتعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقية. عدد هذه الاستراتيجيات خمس - وهي استراتيجيات رئيسة في عملية التقويم - وهي: التقويم المعتمد على الأداء، الورقة والقلم، الملاحظة، التواصل، بالإضافة لاستراتيجية مراجعة الذات (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

**أدوات التقويم الواقعي:**

الأدوات التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في الأردن ويوظفها المعلم في الغرفة الصفية لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم لدى الطلبة، وتستند في تصميمها على أسس واضحة في ذهن المعلم تتعلق باستراتيجيات التقويم الواقعي التي يوظفها المعلم وتشمل على: قوائم الشطب، سلالم التقدير، سجلات وصف سير تعلم الطلبة، والسجل القصصي.

**المرحلة الأساسية العليا:**

هي المرحلة الدراسية من الصف الخامس إلى الصف العاشر الأساسي حسب تقسيم وزارة التربية والتعليم في الأردن.

**منطقة الزرقاء الأولى:**

هي إحدى مديريات التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم في الأردن والتي تقع في إقليم الوسط.

**المصطلحات:**

**القياس**: هو التحقق الكمي من تعلم الطلبة ومدى توافر بعض الشروط والخصائص والأنماط السلوكية.

**التقييم**: هو عملية منهجية تقوم على أسس علمية يكون الهدف منها إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات ومخرجات النظام التعليمي بهدف تحديد مواطن الضعف والقوة واتخاذ ما يلزم من قرارات لمعالجة مواطن الضعف.

**التقويم**: هو تصحيح مسار العلمية التعليمية-التعلمية من خلال إجراءات يتم تحديدها في ضوء قرارات متخذة بناء على نتائج عمليات القياس والتقييم.

**التقويم الواقعي:** هو ما يعكس ويقيس إنجاز الطالب في المواقف الحياتية.

**التقييم التربوي:** هو مجموعة الإجراءات المستخدمة لأدوات معينة تمكن المعنيّ بالتقويم من أداء مهامه والإجابة عن الأسئلة، فحص درجة الإنجاز، إصدار الحكم، واتخاذ القرار.

## 2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

تساهم عمليتا القياس والتقييم في تطوير عناصر النظام التدريسي وفق خطة متكاملة. وانسجاماً مع هذا التوجه وأهمية التقويم فقد تبنت وزارة التربية والتعليم في الأردن ومن خلال مشروع تطوير المناهج - ضمن مشروع التحول إلى إقتصاد المعرفة - التقويم الواقعي الذي يشمل جوانب التعلم كافة بما يكفل جودة التعليم. أما التقويم فهو أوسع وأعمق من تقييم الطالب. إن منظومة التقويم التي قد تبدأ وتنتهي في الموقف الصفي كبيرة لأنها تعمل من أجل

تحقيق الأهداف القومية التنموية في المجتمع الذي ينتمي إليه الطالب، وهذا ما يعرف بالتقويم المبكر. والمعادلة التالية توضح العلاقة بين هذه العناصر.

ملاحظة + قياس+ تقدير وتثمين + حكم = تقييم

تقييم + إجراءات = تقويم

**استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته:**

- **التقويم المعتمد على الأداء Assessment Performance-Based**

تسعى العملية التربوية إلى تحقيق نتاجات تعلم متنوعة مرتبطة بالمنهاج، وحتى يتمكن المتعلم من اكتساب النتاجات فإن هذا يتطلب استخدام استراتيجيات تتوافق معها. ومن هذه الاستراتيجيات؛ استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث يتمكن المتعلم من إظهار ما تعلمه من خلال العمل الذي يعطي مؤشرات تدل على اكتسابه للمهارات. يوفر الأداء للمتعلم فرصة استخدام مواد حساسة مثل: الوسائل البصرية، الحاسب، أعمال الصيانة، الخرائط وغيرها. التقويم المعتمد على الأداء هو قيام المتعلم بتوضيح ما تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حقيقية بشكل يبين ما اكتسبه من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها (عودة، 2005).

يندرج تحت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء عدة فعاليات وهي:

- **التقديم Presentation:** وهو عبارة عن عرض مخطط له من قبل الطالب أو عدد من الطلبة لموضوع محدد مسبقا، يظهر مدى امتلاكهم لمهارات محددة، ومن الأمثلة على ذلك شرح موضوع ما مدعما بالتقنيات المتنوعة من صور، مجسمات، رسومات، ...
- **العرض التوضيحي Demonstration**: تستخدم هذه الاستراتيجية لقياس مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية والأدائية المتواجدة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة مسبقا (عودة، 2005).
- **الاختبار Exam**: وينقسم إلى:
  - ✓ الفقرات ذات الإجابة المنتقاة: يمتاز هذا النوع من الفقرات بالموضوعية حيث يتم تقدير العلامة بعيدا عن ذاتية المصحح، وعلى الطالب اختيار الاجابة الصحيحة من بين عدة خيارات؛ ومنها فقرات الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، والمزاوجة.
  - ✓ الفقرات ذات الاجابة المصوغة مثل فقرات التكميل، الاجابة القصيرة والفقرات الانشائية.

- **الملاحظة Observation**

يعتمد هذا النوع من التقويم على جمع المعلومات عن سلوك الطالب ووصفه وصفا لفظياً، وهذا النوع يعد من أنواع التقويم النوعي Quantitive والذي تدون فيه سلوكات الطالب من قبل المعلم أو المرشد. يتطلب هذا التقويم التكرار خلال فترة زمنية محددة، كما يتطلب التنويع في مصادر المعلومات للمساعدة في التعرف على الميول والاهتمامات. تعطي الملاحظة دلائل مباشرة عن تعلم الطلبة (Lanting, 2000) وتنقسم الملاحظة إلى نوعين هما:

- **الملاحظة البسيطة:** وهي صورة مبسطة من المشاهدة والاستماع بحيث يقوم فيها الملاحظ بملاحظة السلوك تلقائياً في المواقف الحقيقية.
- **الملاحظة المنظمة:** هي الملاحظة المخطط لها مسبقا والمضبوطة بدقة ويحدد فيها ظروف المكان والزمان والمعايير الخاصة بالملاحظة.

إن وعي المعلمين بهذه الطريقة يساعدهم في الحصول على كم من المعلومات النوعية، فضلا عما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية في التكيف والتصميم (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

- **التواصل Communication**

يعد التواصل نشاطا تفاعليا يقوم على إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات باستخدام اللغة ولا يمكن أن يكون إلكترونيا. كما يمكن تعريفه بأنه جمع المعلومات من خلال التواصل عن مدى تقدم الطالب ومعرفة طريقة تفكيره في حل المشكلات (Lanting, 2000). إن وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية من فعاليات- المقابلة، والأسئلة والأجوبة، والمؤتمر - وأدوات التقويم المرتبطة بها - سجل وصف سير التعلم - يفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس من حيث النتاجات والتي تكون وفقا لمستويات الطلبة وقدراتهم.

- **المقابلة Interview:** وهي لقاء محدد مسبقا بين المعلم والطالب يقوم فيه المعلم بالحصول على معلومات تتعلق بطريقة تفكير الطالب واتجاهاته نحو موضوع محدد، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقا.
- **الأسئلة والأجوبة Questions & Answers:** هي أسئلة مباشرة من المعلم للطالب لتحديد مدى تقدم الطالب، يتم بها جمع المعلومات عن طريقة تفكير الطالب وأسلوبه في حل المشكلات. يكمن الاختلاف بينها وبين المقابلة في أن الأسئلة تكون وليدة اللحظة وليست بحاجة لإعداد مسبق.
- **المؤتمر Conference:** يعتبر المؤتمر لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والطالب لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين - يتم من خلال النقاش - ثم يتم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلم الطالب.

- **مراجعة الذات Reflection**

تعتبر هذه الاستراتيجية مفتاحا هاما لإظهار مدى النمو المعرفي للطالب، حيث أن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يعد مؤشرا على تحقق مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للطالب. وتعتبر مراجعة الذات مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعال والتعلم المستمر، كما أنها تعطي الطالب فرصة لتطوير المهارات فوق المعرفية، التفكير الناقد، وحل المشكلات بحيث يتمكن الطالب من تحديد نقاط الضعف والقوة والحاجة كما تساعد في تقييم اتجاهه (Schon، 1987)' (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤). إن وعي المعلم بمراحل تقويم الذات يمكنه من توظيفها بالطريقة الأمثل في عملية تقويم تعلم الطلبة وما يحمله ذلك من تعزيز لقدراتهم وامكاناتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم. ويتضمن تقويم الذات ما يلي:

- **تقويم الذات Self Evaluation:** وهو قدرة الطالب على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة، وضع الخطط، وتطوير الأداء بالتعاون مع المعلم. مراجعة الذات تهدف لفهم الأداء، أما تقويم الذات فيفهم للحكم على الأداء.
- **يوميات الطالب Journal:** عبارة عن مذكرة يكتب فيها الطالب خواطره حول ما قرأ أو سمع أو شاهد. وعادة ما يوضع هذا النموذج في ملف الطالب أو يكتب في سجل سير التعلم.
- **ملف الطالب Student Profile:** يستخدم هذا الملف كدليل على مدى تقدم الطالب عبر الوقت حيث أنه يضم أفضل الأعمال الي قام بها، ويوضح الإنجازات التي عملها ليقوم ولي الأمر والمعلم بالاطلاع عليها لاحقا ويتعرف نوعية الإنجازات والأعمال وميول الطالب. وبالاعتماد على ملف الطالب يمكن تحيد الخطوات اللاحقة في عملية التعلم. يركز الملف على قياس الإمكانات العقلية العليا والمهمة والتي يمكن تطويرها ومتابعتها داخل وخارج المدرسة. يفتح الملف آفاق واسعة من البحث والمعرفة أمام الطالب.

**أدوات التقويم الواقعي/ استراتيجيات التسجيل Recording Strategies:**

لتقويم مدى تحقق النتاجات لدى الطلبة لابد من طرق وأدوات مصممة بشكل مناسب لرصد وملاحظة أداء الطلبة. ومن هذه الأدوات ما يلي:

- **قوائم الرصد / الشطب Check List**

يتم إعداد هذه الأداة من قبل المعلم ومشاركة الطلبة وقد تشمل مجموعة من الخطوات التي يتبعها الطالب لإنجاز مشروع ما. يمكن أن تتكون قائمة الرصد من قائمة من المهارات، المفاهيم، أو الاتجاهات، وتستخدم من قبل الطالب أو المعلم. يمكن استخدام هذه الأداة للتقييم الفردي أو الجماعي، وتتكون القائمة من فقرات قصيرة واضحة ومعبرة وتكون متسلسلة حسب توقع حدوثها في السلوك (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤)' (عودة، 2005). تعتبر قوائم الرصد طريقة فعالة لجمع المعلومات بصيغة مختصرة.

- **سلم التقدير العددي Rating Scale**

هو أداة بسيطة تظهر ما إذا كانت مهارة التعلم متدنية أو مرتفعة، حيث يمثل أحد طرفيه إنعدام الصفة في حين يمثل الطرف الآخر وجود الصفة بشكل كامل، أما ما بين الطرفين فيمثل درجات متفاوتة من وجود الصفة. يدرج في سلم التقدير الرقمي وجود الصفة رقميا. تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة مهام جزئية بشكل يبين مواطن الضعف لدى الطالب في امتلاك المهارة. وقد يتدرج السلم لأربعة أو خمسة مستويات (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤)' (عودة، 2005).

- **سلم التقدير اللفظي Rubric**

في هذه الأداة يكتب سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، فهو يشبه سلم التقدير العددي إلا أنه أكثر تفصيلا مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة في تحديد خطوات التحسن، حيث أنه يوفر وصف دقيق لمستوى الأداء مما يوفر تقويما تكوينيا (Formative Assessment ) لأدائهم. بالاضافة لتوفير التغذية الراجعة التي يحتاجها المعلم (عودة، 2005).

- **سجل وصف سير التعلم Learning Log**

هو عبارة عن تعبير مكتوب يتم فيه وصف عملية التعلم للطالب، وهو يمثل سجل منظم عبر الوقت متضمنا آراء أو أحداث أو خبرات قرأها أو شاهدها أو مر بها الطالب. لا يعتبر سجل وصف سير التعلم تحليلا نقديا أو تقريرا بحثيا بل هو فرصة للتعبير عن الآراء بطريقة خاصة. يتطلب تطبيق هذه الأداة معلما حساسا، بيئة آمنة، وتنظيما خاصا من الإدارة. في العموم تعتبر هذه الأداة سجلا منظما يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو سمعها أو مر بها حيث يمكنه التعبير بحرية عن آرائه الخاصة (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

- **السجل القصصي Anecdotal Record**

يعطي السجل القصصي صوراً واضحة عن تقدم الطالب ذلك أنه يتطلب وقتا لكتابته وتفسيره. يجب أن يكون رأي المعلم موضوعيا فيما يدونه في السجل القصصي. كما يجب أن تكون الكتابات مستمرة حيث يمكن أن تظهر دلالات النمو والتطور على الطالب في لحظات غير متوقعة (Fritz، 2001)' (عودة، 2005).

**الدراسات السابقة:**

تم الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيات التقويم لتعلم الطلبة ومن أبرزها دراسة نصر (نصر، ١٩٩٨: 141- ١٧٨) والتي هدفت لمعرفة مدى توظيف وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة لمختلف مراحل التعليم العالي في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة تفاوتاً في درجة استخدام الاستراتيجيات والأدوات، وقد حازت الاختبارات المقالية على أعلى المتوسطات، في حين حاز تقويم الطالب لزميله على أقل

المتوسطات. كما كان هنالك وجود لفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث وفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي الخبرات العالية.

دراسة آدم وهسو (Hsu, 1998: 174-180) والتي هدفت لاستطلاع أداء المعلمين بالتقويم داخل الغرفة الصفية حيث تكونت عينة الدراسة من 296 معلما للصفوف الأولى من الأول للرابع. وقد أظهرت النتائج أن أكثر طرق التقويم أهمية وتطبيقا من وجهة نظر المعلمين هي الملاحظة وسجل الأداء وحل المسألة، في حين كانت أقل الطرق تطبيقا هي المقالات والاختبارات المقننة.

أما دراسة لاتينج (Lanting, 2000) فقد هدفت لمعرفة أساليب التقويم البديلة التي قام أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية بتوظيفها لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة. وقد تم جمع البيانات من قبل المعلمين من خلال الملاحظة والمقابلة. وقد بينت النتائج اعتماد المعلمين على المرشد بدلا من الاعتماد على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي. وقد أظهرت الدراسة تركيز المعلمين على مواطن القوة أكثر من التركيز على مواطن الضعف لدى الطالب.

دراسة أخرى هدفت لتعريف ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب قام بها فرتز (Fritz، 2001) وذلك من خلال اختيار الطلبة لسبع من أعمالهم لتقويمها. وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين في تقويم ملفات الطلبة كانت 50% ممن لهم خبرة تزيد عن ثلاث سنوات وقد استخدموا استراتيجيات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكبر من غيرهم. وقد أشارت النتائج إلى التحسن السنوي في أداء الطلبة وازدياد عدد المعلمين الذين يستخدمون ملف الانجاز.

أما دراسة الخرابشة (الخرابشة، ٢٠٠٤ ) فهدفت لمعرفة أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالاختبارات الاعتيادية. وقد توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة العينة التي تم تقويم أدائها، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وقام أبو شعيرة ورفاقه (غباري، 2010: 754 - ٧٩٧) بدراسة للكشف عن المعيقات التي تواجه توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربع الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لمحافظة الزرقاء. من أجل تحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة على عينة مكونة من 363 مشرفا تربويا ومديرا ومعلما. وقد أظهرت النتائج أن قلة البرامج التدريبية و ضعف الامكانات المادية تعتبر من أهم وأكثر المعيقات التي تواجه توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي.

يعد التقويم عملية منهجية، وهي من أهم مراحل العملية التعليمية-التعليمة وأكثرها ارتباطا بالتطوير التربوي الذي تهدف له الأنظمة التربوية. لقد تخطى التقويم بمفهومه الحديث الفهم التقليدي لعملية التقييم، فعملية التقييم قائمة على ابراز ما لدى الطالب من مهارات فردية أو معلومات مخزنة تقاس عادة بالأرقام، وبما لا يعكس حقيقة ما يمكله الطالب من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا وما يتبعه من إصدار أحكام واتخاذ قرارات لحل المشكلات (Napoli & Raymond, 2004). لذا فإن التقويم التربوي بأسلوبه الجديد والمعتمد على التقويم الواقعي Authentic Assessment يقوم على أسس علمية ومنهجية ترتكز أساسا على حقيقة ما تعلمه الطالب.

## 3. منهجية البحث وإجراءاته:

قام هذا البحث على المنهج المسحي ومنهج البحث الكمي النوعي التحليلي Descriptive Analytical Approach ، من خلال توزيع استبانة لقياس درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وتفعيل أدواته في الغرفة الصفية وبيان ما إن كان لأي من المتغيرات المستقلة مثل الجنس، التخصص، سنوات الخدمة، أوالدورات التدريبية

للمعلم تأثير على توظيف الاستراتيجيات وتفعيل الأدوات، أي إذا ما كان هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05).

**المجتمع والعينة:**

تكون مجتمع البحث من معلمين ومعلمات من مختلف التخصصات والمراحل الدراسية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى في العام الدراسي 2018/2017. ولاختيار عينة البحث تم اختيار سبعة مدارس بالطريقة العشوائية. تم توزيع 114 استبانة على عينة من معلمي المدارس (معلمين ومعلمات) المنتقاة عشوائيا من مختلف التخصصات. عاد منها 100 استبانة. وبذلك بلغ عدد المعلمين المشاركين في الإجابة على الاستبانة (100) معلم ومعلمة، تلقى 94 منهم تدريباً على استراتيجيات التقويم وأدواته.

يبين الجدول (1) توزيع العينة حسب متغيرات الجنس، التخصص، سنوات الخدمة وتلقي الدورات التدريبية.

**جدول (1): توزيع العينة حسب متغيرات الجنس، التخصص، سنوات الخدمة وتلقي الدورات التدريبية**

| الجنس | ذكور | | | | | | | | | | | | | إناث | | | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 34 | | | | | | | | | | | | | 66 | | | | | | | 100 |
| التخصص | اللغة العربية | اللغة الانجليزية | الرياضيات | التربية الاسلامية | التربية الوطنية | التاريخ | الجغرافيا | العلوم | الفيزياء | الكيمياء | علوم الأرض | الأحياء | الفن | الرياضة | الحاسوب | المجموع | | | | | |
| | 13 | 9 | 11 | 8 | 4 | 3 | 10 | 9 | 3 | 4 | 2 | 9 | 6 | 2 | 7 | 100 | | | | | |
| سنوات الخدمة | 4-1 | | | | | 9-5 | | | | 15-10 | | | | أكثر من 15 | | | | | | | المجموع |
| | 15 | | | | | 39 | | | | 16 | | | | 30 | | | | | | | 100 |
| الدورات التدريبية | نعم | | | | | | | | | لا | | | | | | | | | | | المجموع |
| | 94 | | | | | | | | | 6 | | | | | | | | | | | 100 |

**أدوات البحث:**

**الاستبانة:**

تكونت الاستبانة بشكلها النهائي من جزئين؛ الجزء الأولي، ويتضمن معلومات عامة حول بيانات المعلم من حيث الجنس، التخصص، سنوات الخدمة في وزارة التربية والتعليم، بالاضافة لتحديد ما إذا كان المعلم/ة قد تلقى تدريبا

مسبقا حول استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي. وتكونت الاستبانة في جزئها الثاني من 24 فقرة لقياس مدى توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي و6 فقرات لمعرفة أدوات التقويم الأكثر تفعيلا أثناء الحصة الصفية. كما ولبناء الاستبانة تم عمل التالي:

1. مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتقويم الواقعي (الخرابشة، ٢٠٠٤ )؛ (Hsu, 1998: 174-180)
2. صياغة فقرات الاستبانة وتحديد المتغيرات المستقلة المتعلقة بالبحث (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة، والدورات التدريبية)
3. تحكيم الاستبانة وذلك بعرضها على ثلاثة محكمين معتمدين في قسم الإشراف في مديرية تربية الزرقاء الأولى من حملة الدكتوراة في تخصص اللغة العربية ومناهج وأساليب التدريس والقياس والتقويم.
4. إتمام إجراءات الصدق والثبات للأداة المستخدمة.

**إجراءات الصدق والثبات:**

تم التحقق من ثبات الأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية من 18 معلما ومعلمة (من خارج عينة البحث)، وقد تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس العينة، وتم حساب معامل الثبات ثانية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بحساب معامل بيرسون (0.82) وقد أعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض البحث. كما تم حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للفقرات وبلغت قيمة المعامل (0.80)، وقد اعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث.

تم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي لمتغيرات الاستبانة وللأداة ككل وكانت النتيجة كما في الجدول الآتي:

**جدول(2): قيم معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للمتغيرات الفرعية وللأداة ككل**

| المتغير | الأداء | الورقة والقلم | الملاحظة | التواصل | مراجعة الذات | أدوات لتقويم الواقعي | الأداة ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الثبات | 0.92 | 0.75 | 0.81 | 0.75 | 0.68 | 0.65 | 0.83 |

**الوزن النسبي:**

للتقديرات والمتوسطات؛ وقد كان تدرج الإجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي Likert Five Scale كما يلي:

دائما: أعطيت الدرجة 5،

غالبا: أعطيت الدرجة 4،

أحيانا: أعطيت الدرجة 3،

نادرا: أعطيت الدرجة 2،

وأبدا: أعطيت الدرجة 1.

أولا: فيما يخص توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس فقد كانت الاستجابة على التدرج الآتي:

1: أبدا 2: نادرا 3: أحيانا 4: غالبا 5: دائما

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية الآتية والمعتمدة تربويا لاستجابات الفقرات:

- 80% فأكثر درجة أثر كبيرة جدا

- 70%-79.99% درجة أثر كبيرة
- 60%-69.99% درجة أثر متوسطة
- 50%-59.99% درجة أثر قليلة
- أقل من 50% درجة أثر قليلة جدا

**المعالجة الإحصائية المستخدمة**: تم تحليل الاستبانات والبيانات وذلك من خلال المعالجة الإحصائية باستخدام برمجية التحليل الإحصائي SPSS. حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، اختبار T-test للعينات المستقلة، إختبار ANOVA، واختبار Scheffe للمقارنات البعدية.

## 4. نتائج البحث والمناقشة:

وفيما يلي تحليل نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

**إجابة السؤال الأول**: ونصه "ما درجة توظيف معلمي المدارس الحكومية المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته؟"

للإجابة عن هذا السؤال من واقع الاستبانة:

**أولا**: نلجأ للجدول (3) والذي يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة، إضافة لدرجة الأثر للفقرات الخاصة بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي.

**جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة**

| الرقم | الفقرات | متوسط الاستجابة | الانحراف المعياري | نسبة الاستجابة | درجة الأثر |
|---|---|---|---|---|---|
| | **التقويم المعتمد على الأداء** | | | | |
| 1 | التقويم المعتمد على التقديم | 4.22 | 0.73 | %84 | كبيرة جدا |
| 2 | التقويم المعتمد على العرض التوضيحي | 4.1 | 0.69 | %82 | كبيرة جدا |
| 3 | التقويم المعتمد على الحديث | 2.9 | 0.73 | %58 | قليلة |
| 4 | التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار | 2.05 | 0.74 | %41 | قليلة جدا |
| 5 | التقويم المعتمد على المناقشة والمناظرة | 3.11 | 1.21 | %62 | متوسطة |
| | **التقويم المعتمد على الورقة والقلم** | | | | |
| 6 | التقويم المعتمد على فقرات الإجابة المنتقاة | 3.18 | 0.87 | %63 | متوسطة |
| 7 | التقويم المعتمد على فقرات الاختيار من متعدد | 4.52 | 0.52 | %90 | كبيرة جدا |
| 8 | التقويم المعتمد على فقرات المطابقة | 3.9 | 0.90 | %78 | كبيرة |
| 9 | التقويم المعتمد على فقرات الصواب والخطأ | 4.17 | 0.67 | %83 | كبيرة جدا |
| 10 | التقويم المعتمد على فقرات الإجابة المفتوحة | 4.11 | 0.95 | %82 | كبيرة جدا |
| 11 | التقويم المعتمد على فقرات الإجابة القصيرة | 4.08 | 0.86 | %82 | كبيرة جدا |
| 12 | التقويم المعتمد على الفقرات الإنشائية | 3.22 | 1.02 | %64 | متوسطة |
| | **التقويم المعتمد على الملاحظة** | | | | |
| 13 | التقويم المعتمد على الملاحظة التلقائية | 4.56 | 0.50 | %91 | كبيرة جدا |

| الرقم | الفقرات | متوسط الاستجابة | الانحراف المعياري | نسبة الاستجابة | درجة الأثر |
|---|---|---|---|---|---|
| 14 | التقويم المعتمد على الملاحظة المنظمة | 2.77 | 0.72 | %55 | قليلة |
| | **التقويم المعتمد على التواصل** | | | | |
| 15 | التقويم المعتمد على المؤتمر | 1.61 | 0.69 | %32 | قليلة جدا |
| 16 | التقويم المعتمد على المقابلة | 1.46 | 0.59 | %29 | قليلة جدا |
| 17 | التقويم المعتمد على الأسئلة والأجوبة | 4.58 | 0.50 | %92 | كبيرة جدا |
| | **التقويم المعتمد على مراجعة الذات** | | | | |
| 18 | التقويم المعتمد على التقويم الذاتي | 4.55 | 0.59 | %91 | كبيرة جدا |
| 19 | التقويم المعتمد على يوميات الطالب | 2.35 | 1.23 | %47 | قليلة جدا |
| 20 | التقويم المعتمد على ملف الطالب | 3.29 | 1.11 | %66 | متوسطة |
| | **إجمالي الأداة** | **3.44** | **1.25** | **%68.7** | **متوسطة** |

- أقصى درجة للاستجابة 5 درجات.

**النتائج المتعلقة بفقرات توظيف التقنيات التعليمية:**

يظهر من الجدول (3) أنه توجد إستجابة كبيرة جدا على الفقرات (1، 2، 7 ،9، 10، 11، 13، 17، 18) وتراوحت نسبة الاستجابة عليها من قبل العينة بين (82%، 92%). وكانت الاستجابة كبيرة على الفقرات (8)، وكان متوسط الاستجابة عليها من قبل العينة (78%). وكانت الاستجابة متوسطة على الفقرات (5، 6، 12، 20)، وتراوح متوسط الاستجابية بين (60%، 66%)، وكانت إستجابة قليلة على الفقرات (3، 14) وكانت نسبة الاستجابة عليها من قبل العينة (55%، 58%)، أما الاستجابة فكانت قليلة جدا على الفقرات (4، 15، 16، 19) بنسب تتراوح بين (29%، 47%).

من النتائج السابقة في الجدول (3) يتبين التالي:

- من استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء كان التوظيف الأكبر لاستراتيجية التقديم، تلاها العرض التوضيحي، فيما كان التوظيف الأقل لاستراتيجية المحاكاة ولعب الأدوار.
- من استراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم كان التوظيف الأكبر لاستراتيجية التقويم المعتمد على فقرات الاختيار من متعدد، فيما كان التوظيف الأقل لاستراتيجية فقرات الاجابة المنتقاة. يمكن أن يعزى ذلك لسهولة تصحيح الاختيار من متعدد ومصداقيته.
- من استراتيجيات التقويم المعتمد على الملاحظة كان توظيف التقويم المعتمد على الملاحظة التلقائية أعلى من التقويم المعتمد على الملاحظة المنظمة.
- من استراتيجيات التقويم المعتمد على التواصل كان التقويم المعتمد على الأسئلة والأجوبة هو الأكثر توظيفا نظراً لعدم احتياجه لاستعدادات مسبقة.
- من استراتيجيات التقويم المعتمد على مراجعة الذات كان التقويم الذاتي هو الأكثر توظيفا وقد يعزى ذلك لتوفره في غالبية المناهج الدراسية.

**ثانيا**: فيما يخص توظيف أدوات التقويم الواقعي في المدارس الحكومية، فقد كانت الاستجابة على ذات التدرج السابق. وكما يبينها الجدول (4) الآتي:

**جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على الفقرات الخاصة بتوظيف أدوات التقويم الواقعي**

| الرقم | الفقرات | متوسط الاستجابة | الإنحراف المعياري | نسبة الإستجابة | درجة الأثر |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | التقويم المعتمد على قوائم الرصد (الشطب) | 4.99 | 0.10 | %99.8 | كبيرة جدا |
| 2 | التقويم المعتمد على سلالم التقدير | 4.41 | 0.49 | %88.2 | كبيرة جدا |
| 3 | التقويم المعتمد على سلم التقدير اللفظي | 1.05 | 0.26 | %21 | قليلة جدا |
| 4 | التقويم المعتمد على سجل وصف سير التعلم | 2.06 | 0.91 | %41.2 | قليلة جدا |
| 5 | التقويم المعتمد على السجل القصصي | 1.75 | 0.74 | %35 | قليلة جدا |
| | **المتوسط العام لأدوات التقويم الواقعي** | **2.85** | **0.5** | **%57** | **قليلة** |

- أقصى درجة للاستجابة 5 درجات.

يظهر الجدول (4) درجة الأثر لمدى تفعيل أدوات التقويم الواقعي في الموقف الصفي، حيث يظهر أن متوسط الاستجابة كبيرة جدا على الفقرات (1، 2) حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها من قبل العينة بين (99.8%، 88.2%)، وكانت الاستجابة قليلة جدا على الفقرات (3، 4، 5)، وتراوحت نسبة الاستجابة من قبل العينة بين (21%، 41.2%).

كما يتبين من نتائج الجدول (4) أن الغالبية العظمى كانت لتفعيل أدوات قوائم الرصد ثم سلم التقدير الرقمي في حين كان سلم التقدير اللفظي الأقل تفعيلا وذلك لاحتياجه لصياغة المؤشرات بدقة مما يستلزم المزيد من الوقت والجهد.

**إجابة السؤال الثاني**: ونصه "هل تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعا لمتغير الجنس؟"

وهنا كانت الفرضية على النحو التالي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ". يوضح الجدول (5) التالي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من استراتيجيات التقويم المستخدمة حسب الجنس. فيما يبين الجدول (6) نتائج اختبار T-test للعينات المستقلة (متغير الجنس) للمقارنة بين متوسطي درجة استجابتهم على استبانة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

جدول (5):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من استراتيجيات التقويم المستخدمة حسب متغير الجنس

| الجنس | الأداء | | الأسئلة والأجوبة | | الملاحظة | | التواصل | | التقييم الذاتي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| ذكر | 3.32 | 0.35 | 3.8 | 0.21 | 3.6 | 0.46 | 2.5 | 0.32 | 2.9 | 0.54 |
| أنثى | 3.23 | 0.35 | 3.9 | 0.27 | 3.7 | 0.4 | 2.56 | 0.31 | 3.88 | 0.45 |

جدول (6): نتائج اختبار T-test للعينات المستقلة، للمقارنة بين متوسطي درجة استجابة المعلمين على استبانة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعا لمتغير الجنس

| | الجنس | العدد | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| متوسط استراتيجيات التقويم | ذكور | 34 | 99 | 2.732 | 0.000 |
| | إناث | 66 | | | |

يتبين من الجدول (6) نجد أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لمقياس درجة استخدامهم استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس، بلغت قيمة (ت) المحسوبة 2.732 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.000) والتي هي ($\alpha \leq 0.05$). هذا يدل على أن جنس المعلم ليس له علاقة بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي. وهذا يدل على صحة الفرضية الصفرية وقبولها.

**إجابة السؤال الثالث:** ونصه "هل تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعا للتخصص؟"

وهنا كانت الفرضية على النحو التالي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير التخصص عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) ".

يوضح الجدول (7) التالي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من استراتيجيات التقويم المستخدمة حسب التخصصات. فيما يبين جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق تبعا لمتغير التخصص

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من استراتيجيات التقويم المستخدمة حسب التخصصات

| التخصص | الأداء | | الأسئلة والأجوبة | | الملاحظة | | التواصل | | التقييم الذاتي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| اللغة العربية | 3.2 | 0.37 | 3.8 | 0.15 | 3.8 | 0.32 | 2.67 | 0.42 | 3.4 | 0.39 |
| اللغة الانجليزية | 3.1 | 0.2 | 3.8 | 0.23 | 3.9 | 0.46 | 2.4 | 0.16 | 3.3 | 0.64 |
| الرياضيات | 3.4 | 0.36 | 3.6 | 0.28 | 3.7 | 0.6 | 2.5 | 0.22 | 3.1 | 0.39 |
| التربية الاسلامية | 3.4 | 0.38 | 3.8 | 0.3 | 3.6 | 0.56 | 245 | 0.35 | 3 | 0.54 |
| التربية الوطنية | 3.1 | 0.35 | 3.8 | 0.14 | 3.4 | 0.25 | 2.4 | 0.16 | 3.4 | 0.57 |
| التاريخ | 3.4 | 0.2 | 3.8 | 0.16 | 3.3 | 0.3 | 2.55 | 0.19 | 3 | 0.33 |
| الجغرافيا | 3.5 | 0.34 | 4.1 | 0.17 | 3.25 | 0.35 | 2.4 | 0.27 | 3.3 | 0.33 |
| العلوم | 3.3 | 0.26 | 3.98 | 0.21 | 3.7 | 0.35 | 2.6 | 0.29 | 3.85 | 0.17 |
| الفيزياء | 3.6 | 0.2 | 3.9 | 0.29 | 3.67 | 0.29 | 2.2 | 0.19 | 2.4 | 0.19 |
| الكيمياء | 3.4 | 0.1 | 3.75 | 0.1 | 3.87 | 0.25 | 2.5 | 0.19 | 2.25 | 0.95 |
| علوم الأرض | 3.1 | 0.42 | 3.85 | 0.2 | 3.75 | 0.35 | 2.8 | 0.24 | 3.3 | 1.9 |
| الأحياء | 3.1 | 0.34 | 3.9 | 0.27 | 3.67 | 0.43 | 2.7 | 0.31 | 3.7 | 1 |
| الفن | 3.2 | 0.45 | 4.1 | 0.45 | 3.67 | 0.26 | 2.5 | 0.4 | 4.2 | 0.27 |
| الرياضة | 3 | 0.85 | 3.85 | 0.2 | 3.25 | 0.35 | 2.8 | 0.71 | 3.5 | 0.23 |
| الحاسوب | 3.3 | 0.43 | 3.97 | 0.3 | 3.85 | 0.38 | 2.3 | 0.32 | 3.9 | 0.57 |

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق تبعا لمتغير التخصص

| | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.904 | 14 | 0.065 | 1.960 | 0.031 |
| داخل المجموعات | 2.800 | 85 | 0.033 | | |
| المجموع | 3.704 | 99 | | | |

يتبين من الجدول (8) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التخصصات لمقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لأثر التخصص حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 1.960 وهي قيمة

دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.031) والتي هي ($\alpha \leq 0.05$). هذا يدل على أن تخصص المعلم/المعلمة لا علاقة له بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي. وهذا يدل على صحة الفرضية الصفرية وقبولها.

**إجابة السؤال الرابع**: ونصه "هل تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته باختلاف سنوات الخدمة؟"

وهنا كانت الفرضية على النحو التالي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير سنوات الخدمة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) ". وللإجابة على السؤال تم تقسيم العينة إلى أربع فئات. يبين الجدول (9) هذه الفئات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل منها؛ ثم تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية حيث تتضح نتائجه في الجدول (10). ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتيجة كما يبينها الجدول (11).

**جدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من استراتيجيات التقويم حسب فئات الخدمة**

| الفئة | الأداء | | الأسئلة والأجوبة | | الملاحظة | | التواصل | | التقييم الذاتي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| 4-1 | 3.26 | 0.33 | 3.9 | 0.35 | 3.66 | 0.4 | 2.6 | 0.26 | 2.8 | 0.84 |
| 9-5 | 3.34 | 0.33 | 3.95 | 0.24 | 3.57 | 0.43 | 2.58 | 0.32 | 3.4 | 0.67 |
| 15-10 | 3.39 | 0.31 | 3.88 | 0.26 | 3.78 | 0.36 | 2.64 | 0.37 | 3.89 | 0.66 |
| أكثر من 15 | 3.14 | 0.38 | 3.77 | 0.17 | 3.7 | 0.48 | 2.4 | 0.28 | 3.4 | 0.51 |

**جدول (10): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لكل من فئات سنوات الخدمة**

| الخبرة ( أ ) | الخبرة ( ب ) | متوسط الفرق (أ – ب) | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 4 – 1 | 9 – 5 | -.10897- | .05450 | .268 |
| | 15 – 10 | -.19896-* | .06447 | .028 |
| | أكثر من 15 | .01500 | .05672 | .995 |
| 9 – 5 | 4 – 1 | .10897 | .05450 | .268 |
| | 15 – 10 | -.08998- | .05325 | .419 |
| | أكثر من 15 | .12397* | .04356 | .050 |
| 15 – 10 | 4 – 1 | .19896* | .06447 | .028 |
| | 9 – 5 | .08998 | .05325 | .419 |
| | أكثر من 15 | .21396* | .05553 | .003 |
| أكثر من 15 | 4 – 1 | -.01500- | .05672 | .995 |
| | 9 – 5 | -.12397-* | .04356 | .050 |
| | 15 - 10 | -.21396-* | .05553 | .003 |

يبين الجدول (10) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والذي يظهر وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) وذلك بين الفئتين (1-4، 10-15) لصالح الفئة 10-15 (0.028). كما يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) وذلك بين الفئتين (5-9، أكثر من 15) لصالح الفئة 5-9 (0.05).

كما يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) وذلك بين الفئتين (10-15، أكثر من 15) لصالح الفئة 10-15 (0.003).

**جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق تبعا لمتغير سنوات الخدمة لتوظيف اجمالي استراتيجيات التقويم**

| | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **بين المجموعات** | .616 | 3 | .205 | 6.378 | .001 |
| **داخل المجموعات** | 3.089 | 96 | .032. | | |
| **المجموع** | 3.704 | 99 | | | |

يتبين من الجدول (11) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الفئات لمقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لأثر سنوات الخدمة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 6.378 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.001) والتي هي (α ≤ 0.05). هذا يدل في المجمل على أن سنوات خدمة المعلم/المعلمة لا علاقة لها بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي. وهذا يدل على صحة الفرضية الصفرية وقبولها.

**إجابة السؤال الخامس**: ونصه "هل تختلف درجة استخدام المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته عن غيرهم ممن لم يتلقوا مثل هذه الدورات؟" وهنا كانت الفرضية على النحو التالي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير تلقي التدريب على الاستراتيجيات عند مستوى الدلالة (α = 0.05) ".

وللإجابة على السؤال تم تقسيم العينة إلى فئتين كما في الجدول(12)، حيث يبين الجدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة استجابة المعلمين حسب متغير تلقي التدريب، كما يبين الجدول نتائج اختبار T-test للعينات المستقلة (متغير التدريب) للمقارنة بين متوسطي درجة استجابتهم على استبانة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

**جدول (12): نتائج اختبار T-test للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطي درجة استجابة المعلمين على استبانة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تبعا لمتغير تلقي التدريب**

| متوسط استراتيجيات التقويم | التدريب | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تلقى تدريبا | 94 | 3.4362 | 0.1963 | 99 | 0.084 | 0.947 |
| | لم يتلقى تدريبا | 6 | 3.4417 | 0.1530 | | | |

يتبين من الجدول (12) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التخصصات لمقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لأثر تلقي التدريب على الاستراتيجيات. فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.084 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.947) والتي هي (α ≥ 0.05). هذا يدل على أن تلقي التدريب على استراتيجيات التقويم الواقعي للمعلم/المعلمة له علاقة بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي.

يدل هذا على عدم صحة الفرضية وبالتالي رفضها وقبول الفرضية البديلة والتي تقول بـ" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) عند استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير تلقي التدريب على الاستراتيجيات".

## 5. الخلاصة:

يتضح من نتائج البحث والذي أجري لمعرفة واستقصاء مدى توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم وأدواته للمرحلة الأساسية العليا (7 – 10) في المدارس الحكومية في الأردن اعتماد المعلمين على الاستراتيجيات الأبسط في تقييم الطلبة كاستراتيجية:

- التواصل (الأسئلة والأجوبة) والتي تعطي نتائج مباشرة عن مدى تعلم الطالب وحفظه
- التقويم المعتمد على الورقة والقلم (فقرات الاختيار من متعدد) والتي يسهل تصحيحها بالنسبة للمعلم دون الأخذ بالاعتبار أنها تغفل عن الكثير من إمكانات الطالب الأدائية
- والتقويم المعتمد على مراجعة الذات والذي تتوفر استبانته غالبا في نهاية الدروس أو الوحدات في الكتاب المدرسي
- أما الملاحظة التلقائية فهي لا تعطي الفرصة لجميع الطلبة بالمشاركة الفعلية

**فيما يخص أدوات التقويم فقد كانت:**

- النسبة الأعلى لقوائم الرصد وسلم التقدير العددي والتي هي الأسهل في الإعداد والعمل عليها بالرغم من أنها لا تبين درجة اتقان الطالب فعليا للمهارة أو المعرفة كما يتم في سلم التقدير اللفظي.
- كما أغفل المعظم عن توظيف السجل القصصي وسجل وصف سير التعلم لما يحتاجانه من وقت في الإعداد والمتابعة.

أوضحت دراسة نصر أن الاختبارات المقالية كانت الأعلى في المتوسطات، في حين أن دراسة آدم وهسو أوضحت أن المقالات كانت أقل الطرق تطبيقا؛ بينما كانت لها النسبة المتوسطة في هذا البحث. أما بالنسبة لتوظيف استراتيجية تقويم ملف الطالب والذي كانت نتائجه متوسطة في هذا البحث إلا أنها تعتبر من وجهة نظر فرتز من الاستراتيجيات التي تؤثر إيجابا في تحسن أداء الطلبة.

اتفقت نتائج البحث مع نتائج دراسة الخرابشة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. كما أن النتائج اتفقت مع دراسة أبو شعيرة في أن نقص وضعف البرامج التدريبية تعتبر من أهم المعيقات لتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي.

## 6. التوصيات:

استناداً إلى نتائج البحث الحالية توصي الباحثة بالآتي:

1- ضرورة تكثيف الدورات التدريبية العملية للمعلمين والخاصة باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بصورة عامة
2- ضرورة التأكيد على تدريب المعلمين على استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته الأقل توظيفا
3- متابعة الاستراتيجيات الأقل توظيفا والتي تحتاج لجهد من المعلم ولكن لها الأثر الأكبر في تحسن أداء الطلبة بما فيها استراتيجية تقويم ملف الطالب كما ورد في دراسة فرتز

4- عقد الدورات التدريبية قبل بدء العام الدراسي ليتسنى للمعلمين الاستفادة منها وتفعيلها
5- توفير أدلة المعلمين للمعلمين قبل بدء العام الدراسي لما تحويه من معلومات قيمة تفيد المعلمين في استراتيجيات التقويم

## قائمة المراجع والمصادر:

**أولا: المراجع العربية**


1. أبو زينة، فريد (٢٠٠٣). مناهج الرياضيات المدرسية و تدريسها (المجلد 2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
2. أبو شعيرة، خالد؛ إشتيوي، فوزي؛ غبارس، ثائر (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، جامعة النجاح الوطنية، 24(3)، 754 - ٧٩٧.
3. الخرابشة، بنان (٢٠٠٤ ). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي. عمان -الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
4. الفريق الوطني للتقويم. (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري. عمان - الأردن: إدارة الامتحانات والاختبارات،وزارة التربية والتعليم.
5. عودة، أحمد (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
6. نصر، حمدان علي ( ١٩٩٨ ). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر، 141- ١٧٨.


**ثانيا: المراجع الأجنبية:**


A. Y. Lanting. (2000). An Empirical Study of District-Wide k-2 performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results. USA: Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana-Champaign.

C. A. Fritz. (2001). The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and Instructional Practices in Grade 4 Classrooms. USA: University of New Hampshire, Dissertation abstracts, PhD.

D. Schon. (1987). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. New York: Basic Books.

T.L. Adams and J. Hsu. (1998). Classroom assessments: teacher's conceptions and practices in mathematics. School Science and Mathematics98 ،(4).180-174 ،

## Abstract

The objective of this research was to investigate the extent to which teachers have used Authentic Assessments and their tools in public schools in Zarqa First Directorate in Jordan. The study used the survey method and quantitative qualitative analytical research method. A questionnaire was designed and distributed among a sample of 100 teachers from various disciplines. The results of the research showed that the degree of teachers' reliance on the authentic assessment strategies based on communication (questions and answers), observation (automatic), paper and pen (multiple choice) and self evaluation were the highest with average (4.55) out of (5). As for the evaluation tools, Check Lists were the highest (4.99), followed by the Rating Scales (4.41). The results of the research showed that there were no statistically significant differences due to variables gender, specialization or service variables, while there were statistically significant differences due to variable receiving training courses for realistic evaluation strategies. According to the results, some recommendations were suggested to improve the evaluation of students in Jordan.

**Keywords:** Evaluation, Assessment Strategies, Assessment Tools, Authentic Assessment, Educational Evaluation