درجة تطبيق معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم ووجهة نظر الموجّهين التربويّين في مدينة حمص

إعداد طالبة الدكتوراه: رزان وفيق المرعي كلية التربية / جامعة البعث

المشرف العلمي: أ. د منال مرسي المشرف المشارك د. زياد الخولي

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف درجة تطبيق معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم ووجهة نظر الموجّهين التربويين. ولتحقيق هدف البحث تمَّ استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة مكونة من (33) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (استراتيجية التقويم بالأقران، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية التقويم بالملاحظة، استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء، استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز، استراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم). وتكونت عينة البحث من (61) فرداً منهم (15) موجهاً وموجهة تربويّة، و(46) معلّم ومعلّمة.

وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية:

1- أنَّ تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين وبدرجة متوسطة من وجهة نظر الموجهين التربويين.

2- عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (موجهّين ومعلّمين) على فقرات استبانة تطبيق معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لكل من متغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التقويم الواقعي، معلِّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، الموجّهين التربوّيين.

The degree to which teachers of the first cycle of basic education apply realistic assessment strategies from their point of view and that of educational mentors in homs.

Abstract

The aim of the research is to identify the degree to which teachers of the first stage of basic education apply alternative assessment strategies from their point of view and the point of view of educational supervisors. To achieve the goal of the research, the descriptive approach was used, and a questionnaire was prepared consisting of 33 items distributed into six areas (Peer Evaluation Strategy, Self- Evaluation Strategy, Observation Evaluation Strategy, Performance- based Evaluation Strategy, Achievement Files based Evaluation Strategy, and Approved Evaluation Strategy on the concept map). The research sample consists of 61 individuals including 15 male and female educators, and 46 male and female teachers, the results of the research were as follows:1- The application of the teachers of the first stage of basic education alternative evaluation strategies came to a large extent from the teacher's point of view and to a moderate degree from the educational mentor's point of view

2- there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the individuals of the research sample (mentors and teachers) on the paragraphs of the questionnaire for the application of teachers of the first cycle of basic education to alternative evaluation strategies attributable to each of the variable of the educational qualification, and the number of years of experience.

Keywords: Realistic assessment strategies, Teacher of the first cycle of basic education, Educational supervisors

1- مقدمة البحث:

تؤكد النظرة الحديثة للتعليم على أن العملية التعليمية منظومة شاملة تترابط مكوناتها المختلفة ترابطاً عضوياً في وحدة متكاملة، والتقويم التربوي كأحد هذه المكونات يمثل العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلميّة، فهو عملية منهجية منظمة لجمع البيانات والمعلومات، نستطيع من خلالها الحكم على مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق النتاجات المنشودة، وعلى مدى فاعلية التعليم والتعلّم، إلّا إنّ التقويم التربوي في وقتنا الحاضر شهد تطورات متسارعة، وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية في منهجياته، ونقلة نوعية في استراتيجياته وأدواته وتقنياته وممارساته الميدانية.

فالتقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم التلاميذ القائم على إظهار ما لدى التلاميذ من فروق أو مهارات فردية تقاس بدرجات عشوائية، لا تعكس في الغالب حقيقة ما يملكه الطلبة من قدرات ترتبط بعمليات التفكير، وقدرتهم على بلورة الأحكام واتخاذ القرار وحل المشكلات، باعتبارها مهارات تمكن التلاميذ من التعامل مع التغيرات المتسارعة، في زمن أصبحت فيه تكنولوجيا المعلومات ومستجداتها سمة هذا العصر. لذا فالتقويم التربوي بنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، وترتكز على حقيقة وواقع ما تعلمه التلاميذ بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها، من حيث مدى بلوغ المتعلم لأغراض التعلم ونتاجاته وتمكنه واتقانه لها (Grisham- Brown and Hallam& Brookshire, 2006,45-51).وقد سُميَّ التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي أو التقويم الواقعي، ويشير زيتون (2007، 599) إلى أن التقويم الواقعي بجميع أدواته واستراتيجياته يعدُّ توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم أداء التلميذ في المراحل التعليمية المختلفة، فالتقويم الواقعي يستمد فكرته من النظرية البنائية التي تؤكد التركيز على ما يمتلكه الطالب من معرفة، وتوظيفها بما يتلاءم مع إمكاناته. ويذكر حجازي ومحمود (2006، 57) بأن التقويم الواقعي لا يقف عند جمع المعلومات والحقائق وتذكرها عند أداء الاختبارات، بل يدفع

المتعلمين إلى ربط وتحليل ما تعلموه في حياتهم، ومواجهة المشكلات، والتعلم النشط، ويربطهم بالمواقف الواقعية في حياتهم.

ومعظم استراتيجيات التقويم الواقعي كما أشار كل من

(Moon, Brighton ,Callahan,Robinson,2005, 119_133) تتطلب من التلاميذ مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع، ومن أهم استراتيجيات التقويم الواقعي التي ينبغي للمعلمين معرفتها وتنفيذها أثناء سير العملية التعليمية، هي استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، ويندرج تحتها عدد من الفعاليات كالتقديم، والعرض التوضيحي، والمناظرة، واستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وتعتبر الاختبارات بأنواعها عماد هذه الاستراتيجية وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدّة بإحكام، واستراتيجية التقويم بالملاحظة، وفيها يقوم المعلّم بملاحظة سلوك الطلبة؛ بهف التعرّف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، واستراتيجية التقويم بالتواصل من خلال المؤتمرات، والمقابلات، والأسئلة والأجوبة، وسجل وصف لسير عملية التعلم، واستراتيجية مراجعة الذات، وتقوم على تحويل التعلّم السابق إلى تعلّم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله للخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة، والنقاط التي هو بحاجة إلى تحسينها، وبالتي تحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً.(عودة،2010، 78) (الفريق الوطني للتقويم، 2004، 8) بالإضافة إلى عدد من الاستراتيجيات الأخرى كاستراتيجية التقويم باستخدام ملفات الإنجاز، واستراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم، واستراتيجية التقويم بالأقران.

واستخدام المعلّمين بشكل عام، ومعلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بشكل خاص لهذه الاستراتيجيات، ووعيهم بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تتدرج أسفل منها، يجعل تقويمهم لعملية تعليم وتعلّم التلاميذ حقيقياً وواقعياً، وتجعلهم أكثر مقدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلبتهم، لذلك يحاول البحث الحالي تسليط الضوء على درجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي.

2- مشكلة البحث:

تم الشعور بمشكلة البحث من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بمجال التقويم وأساليب تطويره، حيث أشارت معظم هذه الأدبيات إنَّ الثورة الجديدة التي شهدتها العملية التدريسية في السنوات الأخيرة وخاصة في مجال التقويم، استوجبت على القائمين على عملية التعليم من معلِّمين، وصنَّاع قرار، وتربوّيين مواكبة أحدث التطورات في هذا المجال، ففرض ذلك على السياسات التربوية مراجعة أساليب واستراتيجيات التقويم التقليدية، واستخدام استراتيجيات حديثة ملاءمة للمواقف التعليميّة؛ لذلك برزت الحاجة إلى التقويم الواقعي باعتباره حلاً للانتقادات الموجهة للتقويم التقليدي، كما أنّ التلميذ في التقويم الواقعي يكون له دور فعال في عملية التقويم الذاتي، حيث يستطيع تقويم تقدمه الدراسي بنفسه، بعكس ما هو في التقويم التقليدي، هذا وقد أكدت العديد من الدراسات فاعلية التقويم الواقعي منها دراسة(Ohlsen, 2007) (Metin and Ozmen, 2011) (Yu- Ren and Jeng- Fung, 2011) و(الرضيان، 2010) و(بن مرضاح وعبد الفتاح، 2019). وأنجزت وزارة التربية والتعليم في الأردن مشروع التطوير التربوي المبني على اقتصاد المعرفة (ERFKE)، وفي هذا المشروع تم تبني التقويم الواقعي، الذي يتطلب إجراء تغييرات في ممارسات المعلمين التدريسية بعيداً عن الاختبارات التقليدية، وقد تم وضع الخطط والبرامج التي تهدف إلى تفعيله في الغرفة الصفية، وتدريب المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلِّمي المدارس على ذلك، لتحقيق أفضل النتائج الممكنة. وأشار الدليل الوطني للتقويم من أجل التعلم في الجمهوريّة العربيّة السوريّة إلى ضرورة استخدام التقويم الواقعي، وأكد أن التحوّل إلى التقويم الواقعي لا يعني التخلي عن أساليب التقويم التقليدية، وإنما يعني دمج عدة استراتيجيات تجعل المتعلم محور عملية التقويم، مع دمجه في هذه العملية من خلال عملية التقويم الذاتي، وبذلك ينصب الاهتمام على التقويم الواقعي الذي يتكامل مع عملية التدريس، ويشرك المتعلمين في تقويم أعمالهم ويوفر لهم فرصة إثبات قدراتهم وكفاياتهم (الدليل الوطني للتقويم من أجل التعلم، 2018).

إلّا أنه هناك دراسات كشفت عن تدني درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى غياب الإدراك الكامل لمفهومه وقلة المعرفة بأساليبه واستراتيجياته، وهذا ما أكدته دراسة (الخالدي، 2014) و (أبو شعيرة، وإشتيوه وغباري، 2010) و(Caliskan. and Kasikci, 2010) و(الدويك، 2009). وأشارت دراسة (البخيت، 2021) أن درجة مراعاة برامج تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التقويم الواقعي كانت ضعيفة.

وللتحقق من الشعور بالمشكلة قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من الموجّهين التربويّين و معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بلغ عددها (15) ، استطلعت من خلالها رأيهم من خلال استبانة حول درجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أنّ تطبيق المعلّمين استراتيجية التقويم باستخدام ملفات الإنجاز بلغت في (29.66%)، أما استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بلغت (41.38%)، واستراتيجية التقويم بالملاحظة بلغت (39.42%)، واستراتيجية التقويم المعتمد على خريطة المفاهيم بلغت (46.77%)، في حين أن استراتيجية التقويم الذاتي بلغت(33.46%)، وأخيراً استراتيجية التقويم بالأقران بلغت(39.30%). وهذه النسب تشير إلى أنّ على المعلّمين بذل المزيد من الجهود لاستخدام وتوظيف استراتيجيات حديثة في تقويمهم. وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي؟

- ويتفرع عن السؤال التالي أسئلة البحث:

1- ما درجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم؟

2- ما درجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر الموجّهين التربويّين؟

3- ما المقترحات التي يمكن تقديمها لتحسين تطبيق المعلِّمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي؟

3- أهمية البحث:

الأهميّة النظريّة: تتجلى في كون هذا البحث يتناول موضوع في غاية الأهمية، ألا وهو درجة تطبيق معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي، باعتبار أن التقويم الواقعي ظهر نتيجة البحث عن تقويم يتلافى العيوب في التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات، وشكَّل تحولاً جذرياً في أساليب التقويم وثقافته، حيث يعطى من خلاله للتلاميذ نشاطات ومواقف تعليمية، ويكلَّفون بأداء مهام تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية، وما يتم تقويمه هو الأداء المرتبط بحياة التلاميذ وواقعهم، وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منعزلة عنها ، وقد أثبتت العديد من التجارب والدراسات أنَّ تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي يؤدي إلى إحداث تغيرات نوعية في العملية التعليمية التعلّمية

الأهميّة التطبيقيّة: تتجلى في النقاط الآتية:

- قد يُفيد المعنيين في تعرّف درجة تطبيق معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي، مما يمكنهم من تحديد نقاط الضعف في تطبيق المعلِّمين لتلك الاستراتيجيات، ووضع خطط لمعالجتها وتفعيل هذه الممارسات بشكل أكبر.
- قد يُفيد معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تعرّف استراتيجيات التقويم الواقعي، انطلاقاً من أنّ معرفة المعلمين لهذه الاستراتيجيات سيمكنهم من تطبيقها، مما ينعكس إيجاباً على أداء المعلمين وجوانب العملية التعليمية التعلّمية كافةً.
- قد يُوجه أنظار الموجّهين التربويّين إلى ضرورة الأخذ باستراتيجيات التقويم الواقعي أثناء القيام بالدورات التدريبية للمعلمين، والتركيز عليها.
- قد يفيد مخططي المناهج لإدراج أنشطة وتمارين تساهم في تفعيل التقويم الواقعي.

4- أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

- تعرّف درجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم.
- تعرّف درجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر الموجّهين التربويّين.
- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة البحث على استبانة تطبيق المعلمين استراتيجيات التقويم الواقعي.
- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة البحث على استبانة تطبيق المعلمين استراتيجيات التقويم الواقعي وفقاً لمتغيّرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).
- تقديم مجموعة مقترحات قد تُفيد في تحسين تطبيق المعلّمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

5- فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث لدرجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي على بنود أداة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث لدرجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي على بنود أداة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

6- حدود البحث:

- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2022- 2023
- الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على درجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي التالية:(استراتيجية التقويم بالأقران، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية التقويم بالملاحظة، استراتيجية التقويم المعتمدة

على الأداء، استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز، استراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم).

- الحدود البشرية: اقتصر البحث على معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والموجّهين التربويّين المكلفين بالإشراف عليهم.

7- مصطلحات البحث:

- **استراتيجيات التقويم الواقعي:** هو عملية يطلب فيها من المتعلم أداء مهام واقعية، لتطبيق المعارف والمهارات الأساسية التي تعلمها، ويتم تقويم أدائه على مقياس وصفي أو كمي متدرج وفقاً لمستويات محددة (Mueller,2005,2). وهي الأساليب والإجراءات التي يستخدمها المعلم لتقويم طلابه أثناء عملية التعلّم والتعليم، ومن خلالها يؤدي الطلبة أنشطة ذات معنى لهم، ويمارسون مهارات تفكير عليا (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

وتعرّف إجرائياً: بأنها الأساليب التقويميّة الحديثة التي يستخدمها المعلِّمون داخل الحصص الصفية في مختلف المواد؛ بهدف التعرّف على مدى تحقق الأهداف وتقدم التلاميذ، وذلك استناداً إلى محكات محددة مسبقاً، والمقتصرة على استراتيجيات (التقويم بالأقران، والتقويم الذاتي، والتقويم بالملاحظة، والتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم باستخدام ملفات الإنجاز، والتقويم المعتمد على خريطة المفاهيم)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين على الأداة (الاستبانة) الموجهة لهم وللموجهين التربويين.

- **الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:** مرحلة تعليمية إلزامية ومجانية من مراحل التعليم الأساسي، تضم التلاميذ من الصف الأول حتى الرابع (وزارة التربية، 2004، 2). علماً إنه جرى تعديل على الصفوف التي تشملها هذه المرحلة لتصبح من الصف الأول وحتى الصف السادس بناء على القرار الوزاري رقم (443/13) بتاريخ 2015/8/23(وزارة التربية، 2015، 6).

وتعرّف إجرائياً: هي مرحلة تعليمية إلزامية ومجانية في سورية مدتها ست سنوات، وتضم التلاميذ الدارسين من الصف الأول وحتى الصف السادس.

- **معلِّم الحلقة الأولى إجرائياً:** هو المعلِّم الذي يحمل شهادة من معهد إعداد المعلمين، وقام بتعديل هذه الشهادة بدراسة سنتين تعميق تأهيل تربوي، أو يحمل إجازة في التربية اختصاص (معلم صف)، ويدرِّس تلاميذ الصفوف الستة الأولى (من الصف الأول وحتى الصف السادس من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي) جميع المواد ماعدا مواد الاختصاص التي تضم (الرياضة، والموسيقى، والفنون، واللغة الانكليزية) في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية في محافظة حمص للعام الدراسي 2022- 2023.
- **الموجّه التربوي للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:** هو الشّخص المؤهل علماً وخبرة، والذي يُكلف رسمياً من وزارة التربية، بالإشراف على معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بُغية تحسين أدائهم نحو الأفضل. (وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية،2018، دليل عمل التوجيه(الإشراف) التربوي على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي). وقد اعتمدت الباحثة هذا التعريف إجرائياً.

- متغيرات البحث :

المتغيّرات المستقلّة: المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: معهد، إجازة جامعيّة، دراسات عليا (دبلوم – ماجستير وما فوق).

سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

المتغيّر التابع: يتمثّل في تقديرات موجّهي ومعلّمي الحلقة الأولى من التعليم الاساسي لدرجة تطبيق معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي.

- خطوات البحث:

1-الاطلاع على الأدب التربويّ والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

2-تحديد قائمة استراتيجيات التقويم الواقعي.

3-بناء استبانة لقياس درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي والتأكّد من صدقها وثباتها.

4-اختيار عيّنة البحث وهي من موجّهي ومعلّمي الحلقة الأولى من التعليم الاساسي في مدينة حمص.

5-تطبيق الاستبانة على عيّنة البحث.

6-معالجة البيانات إحصائيّاً بعد الحصول عليها وتفسيرها ومناقشتها.

7-تقديم بعض المقترحات التي قد تُفيد المعلمين في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

8- دراسات سابقة:

-دراسة (علاونة،2007) في الأردن:

عنوان الدراسة: ممارسات معلّمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها.

هدفت الدراسة إلى تقصي درجة ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من(160) معلماً ومعلمة يدرّسون العلوم للصف الثامن الأساسي في إربد، وتوصلت الدراسة إلى أنّ ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي لكل من ملفات إنجاز الطالب، والتقويم القائم على الأداء كانت بدرجة متوسطة، ولم تختلف ممارسات المعلمين لأساليب التقويم الواقعي باختلاف الجنس، واختلفت درجات الممارسة باختلاف الخبرة والمؤهل العلمي للمعلم، وكانت لصالح المعلمين الأكثر خبرة، وللمؤهل العلمي الأعلى.

-دراسة (أبو الحاج، 2010) في الأردن:

عنوان الدراسة: مدى معرفة واستخدام معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية العليا في عمان لأساليب التقويم الواقعي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة واستخدام معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم الواقعي في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، وشملت عينة الدراسة (150) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة اختبار واستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن معرفة معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية للتقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة، بينما استخدامهم لأساليب التقويم الواقعي كانت مرتفعة.

-دراسة (طوالبة واللبدي والعمري، 2012) في الأردن:

عنوان الدراسة: درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث.

هدفت الدراسة الى تعرّف درجة استخدام معلمو مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث، ودراسة تأثير متغيرات الجنس والتخصص والخبرة على درجة الاستخدام، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً هي التقويم بالملاحظة، ثم التقويم باستخدام الورقة والقلم، ثم التقويم المعتمد على الأداء، ثم التقويم بمراجعة الذات، ثم التقويم بالتواصل، وأظهرت النتائج فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، وفيما يتعلق بالخبرة أظهرت النتائج أن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات كانوا أقل المعلمين استخداماً لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

-دراسة (الخالدي، 2014) في مصر:

عنوان الدراسة: درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم الواقعي.

هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم الواقعي تخطيطاً واستخداماً لأدواته ومتابعة لنتائجه، والكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في ممارسة معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير (النوع، العمل)، اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وصمّم استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي التخطيط للتقويم الواقعي، واستخدام أدوات التقويم الواقعي، ومتابعة نتاج التقويم الواقعي. شملت العينة (19) مشرفاً و(77) مديراً. وتوصلت الدراسة إلى ضعف درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لمهارات التقويم الواقعي تخطيطاً واستخداماً لأدواته ومتابعة لنتائجه، وأظهرت أنه لا توجد فروق بين استجابات عينة البحث في ممارسة معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التقويم تبعاً لمتغير العمل والنوع.

-دراسة (الحجيلي، 2016) في السعودية:

عنوان الدراسة: درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة رضا واستخدام المعلمين لأساليب التقويم الواقعي، والكشف عما إذا كان هناك فروقاً في درجة استخدامهم لأساليب التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (2617) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم الواقعي جاءت مرتبة كالتالي: التقويم بالملاحظة، الاختبارات، التقويم المعتمد على أداء المتعلم، ذاتية الطالب، ملفات الأعمال، التقويم بالأقران، المقالة، خرائط المفاهيم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة .

-دراسة (باجبير والعتوم، 2016) في السعودية:

عنوان الدراسة: مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شرورة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته.

هدفت الدراسة الى تحديد درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تنفيذه في مدارس محافظة شرورة، ودراسة أثر كل من الجنس، والخبرة، والتدريب، على درجة الاستخدام، وطبقت الدراسة على(46) معلم ومعلمة، وأشارت النتائج الى أن درجة الاستخدام لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة في جميع الاستراتيجيات، وأنه لا توجد فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق تبعاً لمتغير التدريب، ولصالح المعلمون الذين تلقوا تدريباً على كيفية تنفيذ التقويم الواقعي، وهناك فروق في متغير سنوات الخبرة، ولصالح المعلمين الذين يمتلكون خبرات تدريسية أكثر من 6 سنوات، ومن أهم المعيقات هي عدم كفاية الوقت المخصص لتغطية المحتوى التعليمي، وقلة الدورات التدريبية المتبعة في مجال التقويم الواقعي، وزيادة الأعباء التدريسية على المعلم.

-دراسة تشنغ (Cheng, 2006) في الصين:

عنوان الدراسة: فهم وممارسة التقييم الواقعي لدى مدرسي العلوم الإعدادية في هونغ كونغ.

Junior Secondary Science Teachers Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong.

هدفت الدراسة إلى معرفة الممارسات التقويمية في مدارس هونغ كونغ في الصين، ومدى استخدام أساليب التقويم الواقعي في هذه المدارس، تكونت عينة الدراسة من (8) معلمين ومعلمات، وأظهرت النتائج اعتماد المعلمين والمعلمات على طرائق التقويم التقليدية؛ لعدم معرفتهم الكافية بأساليب التقويم الواقعية، مع رغبتهم في الاطلاع على كيفية استخدامها، وأظهرت ضرورة دعم المعلمين من قبل المديرين والمشرفين، وتشجيعهم على أساليب التقويم الواقعية، وضرورة تدريبهم على ذلك.

-دراسة لانتينج (Lanting, 2000) في أمريكا:

عنوان الدراسة: دراسة تجريبية لبرنامج تقييم أداء K-2 على مستوى المنطقة: ممارسات المعلم، المعلومات المكتسبة واستخدام نتائج التقييم.

An Empirical Study of a District Wide K-2 Performance Assessment Program: Teacher Practices, Information Gained and Use of Assessment Results

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التقويم الواقعية التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية، لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلة، وأظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة لتقويم طلبتهم، ولم يعتمدوا على ملف الانجاز والتقويم الذاتي.

-دراسة وات (Watt,2005) في استراليا:

عنوان الدراسة: المواقف من استخدام طرق التقويم الواقعية في الرياضيات: دراسة مع معلمي الرياضيات الثانوية في سيدني.

Attitudes to the use of alternative assessment methods in Mathematics: A study with secondary Mathematics teachers in Sydney

هدفت الدراسة إلى التعرّف على الاتجاهات السائدة نحو استخدام طرق التقويم الواقعي في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة رياضيات، يعملون في (11) مدرسة من المدارس الثانوية في استراليا، واستخدم الباحث الاستبيان لجمع بيانات دراسته، وتوصلت الدراسة إلى أنّ المعلمين يفضلون استخدام طرق التقويم الواقعي التالية (المهام التطبيقية، والملاحظات، والتقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور).

-دراسة كليسكان وكاسيكي (Caliskan and Kasikci, 2010) في اسبانيا:

عنوان الدراسة: تطبيق أدوات التقويم والتقييم التقليدية والواقعية من قبل المعلمين في الدراسات الاجتماعية.

The Application of Traditional and Alternative Assessment and Evaluation Tools by Teachers in Social Studies.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي في مقاطعة كاتالونيا، واستخدم الباحثان الأسلوب المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ما زالوا يركزون على التقويم التقليدي، مثل اختبارات الاختيار من متعدد.

-دراسة سورتام (Suurtamm, 2012) في أمريكا:

عنوان الدراسة: التقييم يمكن أن يدعم المنطق والحس.

Assessment Can Support Reasoning and Sense making.

هدفت الدراسة الى التعرّف على اعتقادات واهتمامات خمسة معلمين موزعين على أربع مدارس مختلفة على مدار عام كامل (دراسة حالة)، اتبعت فيه عدة طرق لجمع البيانات، منها المقابلات مع كل مشارك على انفراد، كانت تسأل الباحثة فيها إلى أي مدى يستخدم التقويم الواقعي، ونظرته إلى تعلم الرياضيات، والمصادر المعينة للمعلم في التقويم لواقعي، وأشارت النتائج أن المعلمين المشاركين يؤمنون كثيراً باستخدام أساليب التقويم الواقعي؛ لأنهم يعتقدون أنها تعمل على تطوير التفكير، ومهارة حل المسالة لدى طلبتهم.

9- الإطار النظري:

❖ **مفهوم التقويم الواقعي:**

نظراً لحداثة مصطلح التقويم الواقعي فقد تعددت المصطلحات المرادفة لهذا المفهوم، كالتقويم الأصيل، أو الواقعي، وتقويم الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الوثائقي، والتقويم المباشر، والتقويم الكيفي، وكل هذه المفاهيم تحمل في مضامينها فلسفة جديدة للتقويم تتجاوز أساليب التقويم التقليدي، ومن تعريفات التقويم الواقعي تعريف ويكستروم (Wikstrom, 2007, 14) بأنه عملية مستمرة يشترك فيها الطالب والمعلم في إصدار أحكام موضوعية عن أداء الطالب وتحسنه، باستخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات، مثل مهام الأداء، وملفات الإنجاز، والتقارير الكتابية، وتقويم الأقران، وأنشطة التعلم التعاوني، والمقابلات والاختبارات.

أما مولر Muller (2005، 2) فيرى أن التقويم الواقعي عملية يطلب فيها من المتعلم أداء مهام واقعية، لتطبيق المعارف والمهارات الأساسية التي تعلمها، ويتم تقويم أدائه على مقياس وصفي أو كمي متدرج وفقاً لمستويات محددة. ويعرّف الزهراني (2013، 28) التقويم الواقعي بأنه التقويم الذي يستخدم فيه المعلم أدوات ومهام وإجراءات حقيقية، متصلة بأداء المتعلم لمهام حقيقية من واقع الحياة؛ لإثبات مدى تمكنهم المعرفي والمهاري من المهمات المطلوبة منهم، ولا يقتصر على التقويم التقليدي، بل يشتمل على أساليب متنوعة مثل التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وقواعد تقدير الأداء، وملفات الإنجاز وغيرها، وذلك وفق معايير ومؤشرات يتم بناؤها والاتفاق عليها مسبقاً بين المشرف والمعلم.

❖ **خصائص التقويم الواقعي:**

يتسم التقويم الواقعي بمجموعة من الخصائص، كما أشار إليها كل من (Wiggins,2008,24)(الدوسري، 2004، 45) (زيتون، 2007، 607) (Janesick,2006,80)، ويمكن عرضها على النحو التالي:

- الاعتماد على معايير تربوية، وتوقعات مرجوة، ونواتج تعليمية محددة، تهدف إلى إبراز مهارات الطالب وإتقانه لأداءات واقعية.

- يستخدم الطرق الكيفية والكمية في تحليل البيانات وتفسيرها، في ضوء قواعد تتعامل مع العمليات والنواتج المحتملة لإجابات الطالب.
- الاعتماد على التقويم المباشر للأداء، فالتقويم الواقعي يركز على سلوك وأداء الطالب في العمليات والنواتج مباشرة وفي نفس السياق.
- يستهدف التقويم الواقعي تنمية مهارات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم، وحل المشكلات، وتنفيذ المشاريع، والنقد وما يرتبط به من إصدار للأحكام.
- شمولي، فهو يمتد إلى أبعد من الجوانب المعرفية كالمهارات والقيم والاتجاهات.
- يعتمد على استخدام أدوات ووسائل متنوعة لتقويم أداء الطلاب في مواقف التعلم المختلفة.
- استمراري، فهو يسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس، وهو ملازم لكل نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه.

❖ **وظائف وأغراض التقويم الواقعي:**

يذكر أبو علام (2004، 72) أن هناك وظائف وأغراض متعددة للتقويم الواقعي يمكن توضيحها كما يلي:

- مراقبة وتوثيق تقدم المتعلمين نحو تحقيق مستويات معيارية أكاديمية: ويكون هذا التوثيق بطريقة منظمة، ويهتم بنطاق من المهارات الأكثر اتساعاً وواقعية، ويستند إلى مستويات أو توقعات مرتفعة وواضحة، يعمل الطالب جاهداً على تحقيقها.
- تقديم بيانات ومعلومات عن أداء المتعلمين تؤثر في عملية التعليم والمناهج: فالتقويم الواقعي يقدم بيانات كمية وكيفية متنوعة وتفصيلية عن أداء الطلاب، وتعطي تصوراً أكثر واقعية واكتمالاً عن تحصيلهم.
- المساءلة التربوية للمعلمين والإدارة التربوية حول أداء الطلاب: توفر نتائج التقويم الواقعي معلومات تساعد في اتخاذ قرارات لتحديد مستوى المدارس؛ من أجل تطبيق نظام رسمي للثواب والعقاب.
- منح المتعلمين شهادات تخرج توثق تحصيلهم ومهاراتهم: شهادات تخرج الطلاب ينبغي أن توثق مهارات الطالب وإمكاناته، وليس ما اكتسبه من معارف فقط، فالحكم

الجيد للطالب باستخدام أدوات جيدة ومتنوعة للتقويم ربما يعد شرطاً ضرورياً لمنحه شهادة التخرج.

❖ **المبادئ والأسس التي يركز عليها التقويم الواقعي:**

يستند التقويم الواقعي إلى مجموعة من الشروط والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه في عملية تعليم وتعلم الطلاب كما أشار إليها كل من (الخليلي، 1998، 124) (زيتون، 2007، 522) (العبسي، 2010، 43)، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- نشر ثقافة التقويم الواقعي بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم، قبل البدء في تطبيقه مع التدرج في تطبيقه.
- أن يتم التقويم الواقعي في سياق عمليتي التعليم والتعلم، وملازماً لهما في جميع مراحلهما.
- أن يراعي التقويم الواقعي الفروق الفردية بين الطلاب، من خلال توفير العديد من الفعاليات والأنشطة التقويمي المناسبة لكل طالب.
- أن يؤدي الطالب مهام واقعية وذات معنى، لها علاقة بالمواقف الحياتية للطالب، لمساعدته على بناء المعرفة وتكوينها ذاتياً.
- أن يركز على الأنشطة الجماعية والتعاونية في أداء المهام المختلفة.
- أن يكون التقويم الواقعي محكي المرجع، ويبتعد عن المقارنات بين الطلاب التي تعتمد على معايير أداء الجماعة.
- يجب أن يشارك الطالب في تقييم ذاته في أداء المهام.
- يجب توافر قاعدة بيانات؛ لحفظ واسترجاع أداء الطلاب بكل يسر وسهولة.

❖ **استراتيجيات التقويم الواقعي:**

استراتيجية التقويم بالأقران:

هو قيام كل طالب بتقييم أعمال أقرانه، حيث يتبادل الطالبان مثلاً المهام والأعمال التي أدها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقييم عمل الآخر، ويعتبر تقويم الأقران نشاطاً جماعياً يقوم به الطلاب، ويسمح لهم بمشاهدة الطرق المختلفة للتواصل، كما أنه يجعل أحكامهم حول الأشياء أكثر حساسية، وهذه المناقشات الجماعية تفيد المعلم حول تعلم الطلاب،

ومن فوائد تقويم الأقران يحسن نوعية التعلم ويمنح المتعلمين السلطة (أبو حميد، 2014، 19).

- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

تتمثل هذه الاستراتيجية في قيام المتعلم بتوضيح ما تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو محاكاتها في ضوء النتاجات المراد إنجازها، ويتاح فيها للمتعلم الفرصة للقيام بالتجارب، والأنشطة، واستخدام الأدوات، وتتدرج تحت هذ الاستراتيجية فعاليات كثيرة منها المشروع، العروض الشفهية، التجارب العلمية، المعارض، المحاكاة أو لعب الأدوار، المناظرة (مهيدات والمحاسنة، 2009، 130).

- استراتيجية التقويم بالملاحظة:

وتتضمن هذه الاستراتيجية عملية جمع المعلومات حول سلوك الطالب، ووصفه وصفاً لفظياً بشكل متكرر، وفي فترات زمنية طويلة، وتمتاز هذه الاستراتيجية بتوفير معلومات دقيقة ومباشرة، وتسهم في منح تغذية راجعة فورية للمتعلمين (الفريق الوطني للتقويم، 2004، 62). ويضيف (البشير وبرهم ،2012، 4) بأنها استراتيجية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو الطالب؛ بقصد مراقبته في موقف نشط، وتتميز هذه الاستراتيجية بمرونة عالية، تمكن المعلمين من تكيفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة.

- استراتيجية التقويم الذاتي:

يعرفها علام (2004، 213) بأنها نقد الطالب نفسه بنفسه، وهي عملية التأمل الذاتي في السلوكيات والممارسات التي يقوم بها الفرد، وتتضمن هذه الاستراتيجية ثلاث مراحل أساسية وهي الإعداد، التنفيذ، المعالجة، ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدة أنماط منها يوميات الطالب (الفريق الوطني للتقويم، 2004، 85) (الرشيدي،2008، 42)، ويرى مهيدات والمحاسنة (2009، 125) بأنها قدرة الطالب على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه، بالاعتماد على معايير واضحة، ثم وضع الخطط لتحسين الأداء بالتعاون المتبادل بين الطلاب والمعلم.

- استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز:

ملفات الإنجاز جمع منظم ومصنف وهادف للأعمال ومنتقاة بعناية، تمثل أنماطاً مختلفة للتعليم والتعلم، وتقدم شاهداً ودليلاً على حدوث التعلم، وتكشف عن مدى عمق واتساع ونمو أداء المتعلم، وهو أداة تهتم بقياس وتقويم الأداء، ونمط القياس فيها مرجعي المحك وليس معياري (النمري، 2013،11) ويصفها "زيلك" Zielke(2008، 11) بأن ملفات الإنجاز تلعب دوراً هاماً في تقويم تعلم الطلاب، وبديل مهم في ممارسة التقويم وأصالته في التعليم الحديث.

- استراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم:

وهي عبارة عن تكوين تنظيم مفاهيمي في أشكال ورسومات، وربطها بشبكة علاقات، وهي تستند إلى نظرية أوزبل "التعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى"، وهي استراتيجية تعلم وتقويم (المزروع، 2009، 132).

10- منهج البحث وإجراءاته:

- **منهج البحث:**

تمَّ استخدام المنهج الوصفي؛ وذلك لملائمته لطبيعة البحث، حيث يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، ويصفها وصفاً كمياً. وذلك من خلال تحديد الإطار النظري للبحث، والكشف عن درجة تطبيق معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الموجهين التربويين، وكذلك تحديد فيما إذا كان هناك فروق بين متوسط درجات استجابات عينة البحث تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، ثمَّ وضع بعض المقترحات في ضوء النتائج التي تمَّ التوصل إليها من خلال البحث.

- **مجتمع البحث وعينته:**

تكونَّ مجتمع البحث من جميع الموجّهين التربويّين المُكلفين بالإشراف على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، والبالغ عددهم (15) موجهاً وموجهة، ومن جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، والبالغ عددهن

(1539) معلم ومعلمة، موزعين على (84) مدرسة حسب إحصائيات مديرية التربية في مدينة حمص للعام الدراسي 2022-2023.

أما بالنسبة لعينة البحث فقد تمَّ اختيار عينة المعلمين بالطريقة العشوائية العنقودية التي اعتمدت على الاختيار العشوائي للمدارس، حيثُ تمَّ حساب عدد المدارس في مدينة حمص والبالغ عددها (84) مدرسة، وتمَّ تحديد نسبة العينة وهي (10%) من المجتمع الأصلي، وتقسيمها على متوسط عدد المعلمين في كل مدرسة والبالغ (18) معلم ومعلمة، وبالتالي بلغ عدد العناقيد(المدارس) المرغوبة (8) عناقيد، وأخيراً تمّ اختيار العناقيد(المدارس) بالطريقة العشوائية البسيطة، وتمَّ تطبيق أداة البحث على كافة المعلمين في المدارس المختارة، وبلغ حجم العينة (46) معلّم ومعلمة. وبالنسبة لعينة الموجّهين فقد تمَّ اختيارها بطريقة مقصودة وتمثلت بالمجتمع الأصلي للموجّهين التربويّين في مدينة حمص، وقد بلغ عددهم (15) موجهاً وموجهة. وبالتالي بلغ حجم العينة الكلي بذلك (61) فرداً. والجدول رقم (1) يُبيّن توزّع أفراد عيّنة البحث الكليّة من معلّمين وموجهين تربويّين والبالغ عددهم (61) فرداً حسب متغيّرات المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة.

جدول (1) توزع أفراد العيّنة تبعاً لمتغيّرات البحث

المتغير		العدد	المجموع
المؤهل العلمي	معهد	12	61
	إجازة جامعية	28	
	دراسات عليا(دبلوم وما فوق)	21	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	9	61
	من5-10سنوات	30	
	10سنوات فأكثر	22	

✦ **أداة البحث:**

بعد مراجعة الأدب التربوي، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، قامت الباحثة ببناء استبانة بهدف استطلاع آراء موجّهي ومعلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم، وتكوّنت الاستبانة بشكلها النهائي من (33) فقرة موزّعةً على ستة مجالات هي: التقويم بالأقران، التقويم الذاتي، التقويم بالملاحظة، التقويم المعتمد على الأداء، التقويم باستخدام ملفات الانجاز، التقويم المعتمد على خريطة المفاهيم. والملحق (1) يوضح أداة البحث في صورتها النهائية، وتمَّ اعتماد سلم التقدير وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الاستجابة: مرتفعة جداً / مرتفعة / متوسطة / منخفضة/ منخفضة جداً. وتُمثل رقميّاً بالعلامات الآتية على الترتيب:

(5، 4، 3، 2، 1). والجدول (2) يوضح توزع فقرات الاستبانة على مجالاتها:

جدول (2) توزع فقرات الاستبانة على مجالاتها.

المجال	عدد البنود
استراتيجية التقويم بالأقران	**5**
استراتيجية التقويم الذاتي	**6**
استراتيجية التقويم بالملاحظة	**6**
استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	**5**
استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز	**6**
استراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم	**5**
المجموع الكلي	**33**

صدق الأداة: للتأكّد من صدق الأداة والتحقّق من صلاحيّتها، تمَّ عرضها على عدد من السادة المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك للحكم على وضوح الاستبانة ومناسبتها للهدف الذي أُعدّت من أجله، إلى جانب إبداء رأيهم في دقة صياغة فقرات الاستبانة وسلامتها اللغويّة، وقد تمَّ إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكّمين، حيث تمَّ إعادة صياغة بعض الفقرات، واستبدال فقرات بغيرها، مع حذف

الفقرات المكررة، وخرجت الاستبانة بشكلها النهائي مكوّنةً من (33) فقرة. والجدول (3) الآتي يوضح التعديلات وفق ملاحظات المحكمين.

جدول (3) يوضح التعديلات وفق ملاحظات المحكمين

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	يطلب المعلم من التلاميذ إصدار الأحكام على ما يؤديه زميلهم.	يطلب المعلم من التلاميذ إصدار الأحكام على أعمال زملائهم بموضوعية
2	يحث المعلم التلاميذ على مناقشة الآراء مع الآخرين	يحث المعلم التلاميذ على مناقشة الآراء مع الآخرين بعيداً عن التمسك بآرائه الخاصة
3	يكلف المعلم التلاميذ بتصويب أخطاءهم	يكلف المعلم التلاميذ بتصويب أخطاءهم وذلك بالرجوع للحلول الصحيحة
4	21-يكلّف المعلم التلاميذ بعرض توضيحي (شفوي أو عملي).	يكلف المعلم التلاميذ بعرض توضيحي(شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو مهارة
5	يشارك المعلم التلاميذ في اختيار المحتوى لملف الإنجاز	يشارك المعلم التلاميذ في اختيار المحتويات المتضمنة في ملف الإنجاز

كما تمّ التأكد من صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية مكونة من (20) فرداً من المجتمع الأصلي للبحث، بينهم (5) موجّهين و(15) معلّم ومعلمة، ثمّ حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، ومعامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة. كما هو موضح في الجدولين رقم (4) و(5):

جدول (4) معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.815**	10	0.873**	19	0.641**	28	0.861**
2	0.900**	11	0.700**	20	0.876**	29	0.871**
3	0.916**	12	0.593**	21	0.728**	30	0.768**
4	0.890**	13	0.842**	22	0.751**	31	0.871**
5	0.815**	14	0.874**	23	0.784**	32	0.910**
6	0.890**	15	0.799**	24	0.737**	33	0.886**
7	0.915**	16	0.955**	25	0.815**	----	------- ---
8	0.730**	17	0.945**	26	0.677**	----	------- ---
9	0.878**	18	0.883**	27	0.737**	----	------- ---

جدول (5) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة

المجال	معاملات الارتباط
استراتيجية التقويم بالأقران	0.949**
استراتيجية التقويم الذاتي	0.943**
استراتيجية التقويم بالملاحظة	0.749**
استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	0.945**
استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز	0.929**
استراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم	0.958**

يتضح من الجدولين (4) و(5) أنّ معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والاستبانة ككل، ومعاملات الارتباط بين كل مجال والاستبانة ككل، دالة إحصائياً، وجميعها عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الأداة: تمَّ التأكد من ثبات أداة البحث باستخدام معاملات ألفا –كرونباخ من خلال تطبيقها على عينة من المجتمع الأصلي بلغت (20) فرداً بينهم (5) موجّهين و(15) معلّم ومعلمة وقد بلغت قيمة الثبات الكلي (0.977) وهي قيمة مرتفعة، والجدول (6) يوضح قيمة معاملات ألفا– كرونباخ.

جدول (6) قيمة معاملات ألفا– كرونباخ

الرقم	المجال	عدد البنود	قيمة معاملات ألفا– كرونباخ
1	استراتيجية التقويم بالأقران	5	0.940
2	استراتيجية التقويم الذاتي	6	0.944
3	استراتيجية التقويم بالملاحظة	6	0.783
4	استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	5	0.870
5	استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز	6	0.898
6	استراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم	5	0.824
	المجموع الكلي	33	0.977

وتمّ حساب معامل الثبات أيضاً بطريقة التجزئة النصفية وحساب الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.973) وهي قيمة مرتفعة. والجدول (7) يوضح معاملات ثبات التجزئة النصفية للاستبانة ككل ولكل مجال من مجالاتها.

جدول (7) معاملات ثبات التجزئة النصفية

الرقم	المجال	معامل ثبات التجزئة النصفية
1	استراتيجية التقويم بالأقران	0.963
2	استراتيجية التقويم الذاتي	0.985
3	استراتيجية التقويم بالملاحظة	0.826
4	استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	0.810
5	استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز	0.953
6	استراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم	0.920
الثبات العام للاستبانة		0.937

المعالجة الإحصائية :

تمَّ استخدام برنامج الرزم الإحصائيّة (SPSS)حيثُ تمَّ القيام بالعمليات الحسابية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T test) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة، واختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA للتأكد من دلالة الفروق بالنسبة لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

11- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والمتوسط العام لكل مجال من مجالاتها والانحرافات المعياريّة والرتب، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (8) الآتي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات المعلّمين على مجالات الاستبانة

رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	الترتيب
1	استراتيجية التقويم بالأقران	4.11	0.71	كبيرة	1
2	استراتيجية التقويم الذاتي	2.68	0.73	متوسطة	6
3	استراتيجية التقويم بالملاحظة	3.55	0.76	كبيرة	4
4	استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	3.77	0.75	كبيرة	3
5	استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز	3.02	0.79	متوسطة	5
6	استراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم	3.94	0.66	كبيرة	2
الدرجة الكلية		3.51	0.73	كبيرة	

يتضح من الجدول (8) أن درجة تطبيق المعلمين استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم كانت على المجالات رقم (1، 6، 4، 3) بدرجة كبيرة، وعلى المجالات رقم (5، 2) كانت متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.68) و(4.11)،وجاء في المرتبة الأولى مجال استراتيجية التقويم بالأقران بمتوسط حسابي (4.11)، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن المعلمين يعتقدون إن تطبيقهم لتلك الاستراتيجية في التقويم يساعد التلاميذ على التعلم بشكل أفضل، حيث يقوّم أعمال زملائه الآخرين، ويشجعهم على التفكير، ويزيد من الثقة بأنفسهم، لا سيما التركيز في الفترة الأخيرة على ضرورة تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني مما يجعل المعلمين يعتادون على استخدم هذا الأسلوب في التدريس والتقويم معاً. وجاء مجال استراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي وقدره (3.94)، ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى سهولة تطبيق تلك الاستراتيجية وتمكن معظم المعلمين من معرفتها وتطبيقها، وجاء مجال استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بالترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3.77)، ويمكن

تفسير تلك النتيجة بكثرة الأنشطة الموجودة في المناهج المطورة في سورية، واضطرار معظم المعلمين إلى استخدام تلك الاستراتيجية؛ للتأكد من اكتساب المتعلمين لتلك المهارات المتضمنة في الأنشطة، لاسيما إنها أكثر استراتيجية ملاءمة لقياس تلك المهارات. وجاء مجال استراتيجية التقويم بالملاحظة بالترتيب الرابع بمتوسط حسابي (3.55)، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن المعلمين لا يؤمنون كثيراً بأهمية هذا الأسلوب في تقييم أنشطة الطلاب بشكل حقيقي وواقعي، مما لا يساعدهم ذلك على تحديد جوانب القوة والضعف بشكل أفضل، ولا يستطيعون التالي التحقق من مدى تقدم الطلاب بعيداً عن أسلوب الاختبارات التي لا تقيّم قدرة الطلاب بشكل حقيقي، وجاء مجال استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز والتقويم الذاتي بالترتيب الخامس والسادس بمتوسط (3.02) و(2.68) على التوالي، ويمكن تفسير تلك النتيجة بصعوبة تطبيق تلك الاستراتيجيات، وعدم تمكن المعلمين بشكل جيد من الأساليب التي تتضمنها، وإنهم وما زالوا بحاجة الى المزيد من الدورات التدريبية حول تلك الاستراتيجيات.

وتُشير النتائج في الجدول (8) أيضاً إلى أنَّ درجة تطبيق المعلمين استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة بالنسبة للاستبانة ككل بمتوسط حسابي وقدره (3.51)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(السواط،2014) و(الزعبي، 2013) و(باجبير والعتوم، 2016) و(Mueller, 2005) واختلفت مع دراسة (الدويك، 2009).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: ما درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والمتوسط العام لكل مجال من مجالاتها والانحرافات المعياريّة والرتب، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الموجّهين على مجالات الاستبانة

العدد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	الترتيب
1	استراتيجية التقويم بالأقران	3.52	0.59	كبيرة	2
2	استراتيجية التقويم الذاتي	2.26	0.43	ضعيفة	6
3	استراتيجية التقويم بالملاحظة	3.56	0.7	كبيرة	1
4	استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	3.32	0.52	متوسطة	4
5	استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز	2.43	0.69	ضعيفة	5
6	استراتيجية التقويم المعتمدة على خريطة المفاهيم	3.43	0.92	كبيرة	3
الدرجة الكلية		3.08	0.64	متوسطة	

يتضح من الجدول (9) السابق أن درجة تطبيق المعلمين استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر الموجهين التربويين على المجالات جميعها جاءت على التوالي (التقويم بالملاحظة، التقويم بالأقران، التقويم المعتمد على خريطة المفاهيم، التقويم المعتمد على الأداء، التقويم المعتمد على ملفات الانجاز، التقويم الذاتي)، ونلاحظ أن هناك تشابه في ترتيب بعض المجالات حسب تقديرات الموجهين والمعلمين، ويمكن تفسير تلك النتيجة بمتابعة الموجهين التربويين للمعلمين في تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي بشكل مستمر، ومعرفتهم لنقاط القوة والضعف في تطبيقهم لها، إلا أن الموجهين يرون أن درجة تطبيقهم استراتيجيات التقويم الواقعي على الاستبانة ككل بدرجة متوسطة على خلاف المعلمين حيث كانت مرتفعة برأيهم، وهذه نتيجة منطقيه فالمعلون يعتقدون إنهم متمكنين

من الفعاليات المتضمنة في كل استراتيجية من استراتيجيات التقويم الواقعي، أما الموجهين التربويين والذين يملكون خبرة أكثر من المعلمين فهم يرون أن المعلمين ما يزالون بحاجة إلى المزيد من الدعم والمساندة للوصول إلى المستوى المطلوب من أجل تطبيق تلك الاستراتيجيات، لا سيما إن التقويم الواقعي احتل مكانة هامة في الآونة الأخيرة في وزارة التربية والتعليم السورية وكذلك في مركز القياس والتقويم. وقد اتفقت مع هذه النتيجة مع دراسة (علاونة، 2007) و (الرفاعي وطوالبة والقاعود، 2012) التي وجدت إن درجة التطبيق لاستراتيجيات التقويم الواقعي كانت متوسطة، واختلفت مع (الخالدي، 2014) و(أبو الحاج، 2010) و(باجبير والعتوم، 2016) التي وجدت إن درجة التطبيق عالية، واختلفت كذلك مع دراسة "كاليسان وكاسيكي" (Caliskan and Kasikci, 2010 التي ترى ضعف المعلمين في تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضيّة الأولى:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطات درجات أفراد العيّنة (موجّهين ومعلّمين) لدرجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

وللتأكّد من صحة هذه الفرضيّة تمّ تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغيّر المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	القرار
التقويم بالأقران	بين المجموعات	8.811	2	4.406	0.982	0.381	غير دال
	داخل المجموعات	260.238	58	4.487			
	الكلي	269.049	60				
التقويم الذاتي	بين المجموعات	14.094	2	4.047	0.989	0.378	غير دال
	داخل المجموعات	413.119	58	7.123			
	الكلي	427.213	60				
التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	6.316	2	3.158	1.103	0.339	غير دال
	داخل المجموعات	166.012	58	2.862			
	الكلي	172.328	60				
التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	3.219	2	1.610	1.164	0.319	غير دال
	داخل المجموعات	80.190	58	1.383			
	الكلي	83.410	60				
التقويم المعتمد على ملفات الإنجاز	بين المجموعات	16.286	2	8.143	0.984	0.380	غير دال
	داخل المجموعات	479.976	58	8.275			
	الكلي	496.262	60				
التقويم المعتمد على خرائط المفاهيم	بين المجموعات	5.767	2	2.884	1.350	0.267	غير دال
	داخل المجموعات	123.905	58	2.136			
	الكلي	129.672	60				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	291.154	2	145.577	1.447	0.244	غير دال
	داخل المجموعات	5834.583	58	100.596			
	المجموع	6125.738	60				

يتبين من الجدول (10) أنّ مستوى الدلالة للدرجة الكلية للأداة بلغت (0.244)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر كل من المعلّمين والموجّهين التربويّين في درجة تطبيق المعلمين استراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن متغير المؤهل العلمي لا يوثر في تقديرات أفراد عينة البحث فمعظم الآراء كانت متقاربة بين مختلف مستوياته، ويمكن عزو ذلك إلى خضوع معظم المعلمين إلى نفس التدريب المتعلق بكيفية تطبيق استراتيجيات التقويم، وأن الموجهين على معرفة واطلاع دائم بما يقوم به المعلم في الغرفة الصفية ، ولا سيما إنه تبين من الفرضية الأولى عدم وجود فروق بين استجابات الموجهين والمعلمين، مما خلق صورة متقاربة بين مختلف مستويات المؤهل العلمي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(الحجيلي، 2016) (السواط،2014)(الزغبي، 2013)، واختلفت مع دراسة (أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد، 2014) (الرفاعي وطوالبة وقاعود، 2012).

الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطات درجات أفراد العيّنة (موجّهين ومعلّين) لدرجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة.

وللتأكّد من صحة هذه الفرضيّة تمّ تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغيّر عدد سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	القرار
التقويم بالأقران	بين المجموعات	7.194	2	3.597	0.797	0.456	غير دال
	داخل المجموعات	261.856	58	4.515			
	الكلي	269.049	60				
التقويم الذاتي	بين المجموعات	15.274	2	7.637	1.075	0.348	غير دال
	داخل المجموعات	411.939	58	7.102			
	الكلي	427.213	60				
التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	4.318	2	2.159	0.745	0.479	غير دال
	داخل المجموعات	168.010	58	2.897			
	الكلي	172.328	60				
التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	2.763	2	1.382	0.994	0.376	غير دال
	داخل المجموعات	80.646	58	1.390			
	الكلي	83.410	60				
التقويم المعتمد على ملفات الإنجاز	بين المجموعات	18.523	2	9.261	1.124	0.332	غير دال
	داخل المجموعات	477.739	58	8.237			
	الكلي	496.262	60				
التقويم المعتمد على خريطة المفاهيم	بين المجموعات	6.886	2	3.443	1.626	0.205	غير دال
	داخل المجموعات	122.786	58	2.117			
	الكلي	129.672	60				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	264.116	2	132.058	1.307	0.279	غير دال
	داخل المجموعات	5861.621	58	101.062			
	المجموع	6125.738	60				

يتبين من الجدول (11) أنّ مستوى الدلالة للدرجة الكلية للأداة بلغت (0.279) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر كل من المعلّمين والموجّهين التربويّين في درجة تطبيق المعلمين استراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن أن نعزوا ذلك إلى أنَّ عامل الخبرة لا يؤثر في درجة تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق المعلمين استراتيجيات التقويم الواقعي. حيث أنَّ استراتيجيات التقويم الواقعي شغلت اهتمام الكثير من التربويين والباحثين وبالتالي من الممكن أن تكون شائعة لدى كل من الموجّهين والمعلّمين ولديهم خلفية معرفية عنها، سواء من خلال الدورات التدريبية التي تُقدم لهم أو من خلال اطلاعهم الشخصي عليها، أي أنها ليست شيئاً غامضاً أو مبهماً، وقد اتفقت مع دراسة(الحجيلي،2016) (الزغبي،2013) (الرفاعي وطوالبة وقاعود، 2012) واختلفت مع دراسة (السواط، 2014) (باجبير والعتوم، 2016) (البشير وبرهم، 2012).

12- مقترحات البحث:

- إجراء دورات تدريبية للمعلمين والموجهين على كيفية تطبيق الفعاليات المتضمنة في كل استراتيجية من استراتيجيات التقويم الواقعي.
- استخدام جميع الأساليب الإشرافية من قبل الموجهين التربويين للارتقاء بمستوى المعلمين وتشجيعهم على استخدام التقويم الواقعي.
- دراسة أفضل البرامج والممارسات والتجارب في الجامعات الأخرى والتي تدور حول التقويم الواقعي والعمل على الاستفادة منها.
- أن توجه وزارة التربية والتعليم اهتمامها نحو دراسة المعيقات التي تضعف تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي والعمل على إزالتها او التخفيف منها إلى أقصى حد.
- عقد الندوات العلمية في المدارس والجامعات لتوعية أولياء الأمور والمجتمع المحلي بأهمية التقويم الواقعي.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول الموضوع في محافظات القطر الأخرى.

13- **المراجع:**

1. أبو الحاج، أحلام حسن. (2010). مدى معرفة واستخدام معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية العليا في عمان لأساليب التقويم الواقعي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
2. أبو حميد، نجلاء. (2014). **استراتيجيات وأدوات التقويم في التربية الفنية**. ورقة عمل مقدمة ضمن برنامج تطوير الممارسات الاشرافية في التربية الفنية، محافظة المذنب.
3. أبو شعيرة، خالد وإشتيوه، فوزي وغباري، ثائر. (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظمة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. **مجلة نجاح للأبحاث**، جامعة نجاح الوطنية، 24(3)، 754- 797.
4. أبو علام، رجاء. (2004). **النظرية الحديثة في القياس والتقويم وتطويره نظام الامتحانات**. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، 93- 119.
5. أبو هاشم، السيد وعبد الفتاح، فيصل والأحمد، نضال. (2014). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، 8(35)، 1- 30.
6. باجبير، عبد القادر عوض والعتوم، عبد القادر. (2016). مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شرورة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته. **مجلة البحث العلمي في التربية**، 5(17)، 379- 400.
7. البخيت، ضحى. (2021). تقويم برامج تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مهارات التقويم الأصيل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البعث، حمص.
8. البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، 13(1)، 241- 270.

9. بن مرضاح، أمل وعبد الفتاح، خالد. (2019). أثر توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في تنمية البراعة الرياضية لاتجاهات الرياضيات العالمية TIMSS. **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة دار الحكمة، جدة، 10(20)، 573- 614.

10. حجازي، رضا ومحمود، الفرحاتي. (2006). فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعرفية للتعلم وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر الجامعات العربية في القرن 21**، مصر، القاهرة، 710- 775.

11. الحجيلي، محمد بن عبد العزيز بن عواد. (2016). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه. **مجلة العلوم التربوية**، 1(2)، 207- 261.

12. الخالدي، عادي بن كريم عادي. (2014). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم الواقعي. **مجلة كلية التربية**، عين شمس، 3(38)، 463-415.

13. الخليلي، خليل يوسف. (1998). التقييم الحقيقي في التربية. **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة 27، 15(126)، 118- 132.

14. الدوسري، راشد حماد. (2004). **القياس والتقويم التربوي الحديث**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

15. الدويك، ساهرة. (2009). درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

16. الرشيدي، عايشة عايش. (2008). تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم الواقعي ودرجة ممارستهم له. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

17. الرضيان، خالد بن إبراهيم والشايع، فهد سليمان (2010). أثر استخدام أساليب التقويم الحقيقي في مادة العلوم على تمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والمهارات

الحياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، 2(13)، 131- 163.

18.الرفاعي، عبير وطوالبة، هادي والقعود، ابراهيم. (2012). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 4(1).

19.الزعبي، آمال. (2013). درجة معرفة واستخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات النفسية والتربوية**، 3(21)، 165- 197.

20.الزهراني، هلال علي. (2013). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفي الرياضيات في ضوء مفهوم التقويم الواقعي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

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

22.السواط، سامي. (2014). درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس الابتدائي في محافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

23.العبسي، محمد مصطفى. (2010). **التقويم الواقعي في العملية التدريسي**ة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

24.طوالبة، هادي واللبدي، نزار والعمري، جمال. (2012). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 10(2).

25.علام، صلاح الدين. (2004). **التقويم التربوي الواقعي أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

26.علاونة، هشام ابراهيم. (2007). ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

27.عودة، أحمد. (2010). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد: دار الأمل.

28.الفريق الوطني للتقويم. (2004). **استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته-إدارة الامتحانات والاختبارات**. الأردن: وزارة التربية والتعليم.

29.المزروع، هيا محمد. (2009). فعالية التقويم الواقعي في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، 5(54)، 127- 155.

30.مهيدات، عبد الحكيم والمحاسنة، ابراهيم. (2009). **التقويم الواقعي**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

31.النمري، حنان سرحان. (2013). واقع استخدام ملفات الإنجاز (البورتفوليو) في تقويم أداء معلمات اللغة العربية في العاصمة المقدسة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14(2)، يوليو، البحرين، 487- 526.

32.وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية. (2004). **النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي المعدل- بالقرار الوزاري رقم (443/3053) تاريخ 2004/8/16**. دمشق، سورية.

33.وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية. (2015). **النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي المعدل- بالقرار الوزاري رقم (443/13) تاريخ 2015/8/23**. دمشق، سورية.

34.وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية. (2018). **دليل عمل التوجيه(الإشراف) التربوي على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. دمشق، سورية.

35.وزارة التربية ومركز القياس والتقويم التربوي. (2018). **الدليل الوطني للتقويم من أجل التعلم**. دمشق، سورية.

36- Caliskan, H. and Kasikci, Y. (2010). The Application of Traditional and Alternativ Assessment, and Evaluation Tools by Teachers in Social Studies. **Procrdia- Social and Behavioral Sciences**, Vo1.2, Issue. 2, pp. 4152- 4156.

37- Cheng, H. (2006). Junior Secondary Science Teachers Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong. Implication for Teacher Professional Development. **Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education**, 6 (3).

38- Grisham- Brown, J and Hallam, R & Brookshire, R. (2006). Using Authentic Assessment to Evidence Children Progress Toward Early Standers. **Early Childhood Education Learning Journal**, 34(1), 45- 51.

39- Janesick, V. (2006). **Authentic Assessment**. New York, Peter Lang Publishing, Inc.

40-Lanting, A.Y. (2000). **An Empirical Study of a District Wide K-2 Performance assessment Program: Teacher Practices, Information Gained and Use of Assessment Results**. University of Illinois at Urbana – Champaign, USA.

41-Metin, M and Ozmen, H. (2011). Investigation of Teacher About Performance Assessment with Respect to the Gender and

Branch Variables, **Journal of Turkish Science Education**, 8(4). 3- 17.

42- Moon, T and Brighton, C &Callahan, C & Robinson, A. (2005). Development of Authentic Assessments for the Middle School Classroom. **The Journal of Secondary gifted education**. 16(2), 119- 133.

43- Mueller, J. (2005). Authentic Assessment in The Classroom and The Library Media Center. **Library Media Connection**. 23(7), 14-18.

44- Ohlsen, M. (2007). Classroom Assessment Practices of Secondary School Members of NCTM. **American Secondary Education**, 36(1), 4- 14.

45-Suurtamm, C. (2012). Assessment Can Support Reasoning and Sense making. **Mathematics Teacher**, 106(1), 28-33.

46- Watt, H. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in Mathematics: A study with secondary Mathematics teachers in Sydney. Australia. **Educational Studies in Mathematics**, 58(1) 21- 44.

47- Wiggins, G. (2008). **Educative Assessment: Designing assessment to inform and improve student performance**. San Francisco, Jossey_ Bass publishers.

48- Wikstrom, N. (2007). **Alternative Assessment in Primary Years of International Baccalaureate Education**.

49- Yu- Ren, L and Jeng- Fung, H. (2011). The Beneficiations and Disadvantages of Using Authentic Situation for Scaffolding Students Science Inquiry Learning, **Us- China Education Review**, 324- 334.

50- Zielke, A. (2008). **Self- Evaluation Through Portfolio Development- Problems, Chances, Practical Realizations**. Examination Thesis. G.R.I.N.

14- الملاحق

ملحق (1) استبانة تطبيق المعلمين استراتيجيات التقويم الواقعي

فقرات الاستبانة	درجة تطبيق الاستراتيجية				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
(1)- استراتيجية التقويم بالأقران:					
1- يكلّف المعلم التلاميذ بالعمل في مجموعات صغيرة.					
2- يطلب المعلم من التلاميذ إصدار الأحكام على أعمال زملائهم بموضوعية..					
3- يحث المعلم التلاميذ على مناقشة الآراء مع الآخرين بعيداً عن التمسك بآرائه الخاصة.					
4- يكلّف المعلم التلاميذ بتبادل حلّهم للمسائل العلميّة.					
5- يطلب المعلم من التلاميذ تصحيح أخطاء بعضهم البعض بموضوعية.					
(2)- استراتيجية التقويم الذاتي:					
6- يوجّه المعلم التلاميذ لإعداد نموذج تقويمي خاص به(يوميات الطالب).					
7- يتيح المعلم للتلاميذ الفرصة لكي يقوم أدائه بنفسه.					
8- يكلّف المعلم التلاميذ بتصويب أخطائهم وذلك بالرجوع للحلول الصحيحة.					
9- يحث المعلم التلميذ على استخدام التقديرات الذاتية.					
10- يدرب المعلم التلاميذ على استخدام أساليب التأكد من صحة الإجابة بأنفسهم.					

11- يحث المعلم التلاميذ على إصدار الأحكام على المهارات التي يقوم بها.					
(3)- استراتيجية التقويم بالملاحظة:					
12- يصمم المعلم الأداة المناسبة للقيام بالملاحظة (قوائم شطب، سلالم تقدير،..)					
13- يحدد المعلم الغرض من ملاحظة التلاميذ.					
14- يشير المعلم إلى المهارات التي سوف يقوم بملاحظتها.					
15- يحدد المعلم درجة الإتقان المطلوبة لكل مهارة من المهارات.					
16- يدون المعلم ملاحظاته عن التلاميذ أثناء قيامه بعمل ما.					
17- يستخدم المعلم الملاحظات المدوّنة عن التلاميذ في التقويم النهائي.					
(4)- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:					
18- يقوم المعلم التلاميذ أثناء عرضهم لأعمالهم.					
19-يقدم المعلم تغذية راجعة للتلاميذ أثناء تنفيذهم لمهام معينة.					
20-يقوّم المعلم التلاميذ أثناء إجراؤهم مناظرة أو نقاش حول مسألة ما.					
21-يكلّف المعلم التلاميذ بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو مهارة.					
22-يكلّف المعلم التلاميذ بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار مهاراتهم.					
(5)- استراتيجية التقويم المعتمدة على ملفات الإنجاز "البورتفوليو":					
23-يشرح المعلم للتلاميذ طريقة استخدام ملف					

الإنجاز.					
24- يشارك المعلم التلاميذ في اختيار المحتويات المتضمنة في ملف الإنجاز.					
25- يشرف المعلم على تنفيذ التلاميذ لملف الإنجاز بحيث يحقق الهدف المطلوب.					
26 يحرص المعلم على شمول ملف الإنجاز لمختلف مجالات التعلم(معارف، مهارات،..).					
27.- يطلع المعلم أولياء الأمور على ملفات الإنجاز.					
28- يستفيد المعلم من ملف الإنجاز في تنمية المهارات المختلفة لدى التلاميذ.					
(6) – استراتيجية التقويم المعتمدة على الخرائط المفاهيمة:					
29يطلب المعلم من التلاميذ الربط بين المفاهيم.					
30-يعرض المعلم نماذج لخرائط مفاهيم التلاميذ.					
31- يكلّف المعلم التلاميذ باستكمال الفراغات في خريطة المفاهيم.					
32-يطلب المعلم من التلاميذ بناء خريطة مفاهيم في مختلف المواضيع.					
33-يكلفّ المعلم التلاميذ بتصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم					