

مدى تفعيل استراتيجيات التقويم الواقعي بمرحلة التعليم الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية

The extent of activation of authentic assessment strategies in the elementary education stage in the Hashemite Kingdom of Jordan

محمد الراضي*، وحسن البصري، ونور حميمي بن زين الدين

Mohammad Alradi, Hassan Basri & Nurkhamimi Bin Zainuddin

جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا

*الباحث المراسل: m.alradi@jadara.ed.jo

تاريخ التسليم: (2017/12/8)، تاريخ القبول: (2018/9/17)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى تفعيل التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، والتعرف على الفروق في درجة ممارسة المعلمين للتقويم الواقعي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية)، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة للمعلمين، إذ احتوى المقياس على خمس محاور رئيسية: استراتيجية مراجعة الذات، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية القلم والورقة، واستراتيجية ملف الطالب، كشفت نتائج الدراسة أن محاور المقياس لها دور إيجابي في تنمية اتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للمقياس (2.87) وهي درجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تفعيل المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والدورات التدريبية. وكان من أبرز التوصيات تغيير النظرة العامة لدور المعلم من مجرد الناقل الوحيد للمعلومات إلى كونه موجهاً وميسراً لبيئة التعلم ومصمماً للمواقف التعليمية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات، التقويم الواقعي، مرحلة التعليم الأساسية.

Abstract

The aim of this study is to determine the extent of the activation of the authentic assessment in the elementary stage in the Hashemite Kingdom of Jordan and to identify the differences in teachers' degree of

practicing for the authentic assessment according to the variables (gender, experience, qualification and training courses). In order to achieve this goal, a questionnaire has been designed for teachers, where this scale includes five main areas, namely: self-revision strategy, performance-based assessment strategy, communication strategy, pen and paper strategy and the student file strategy. The results of the study showed that the domains or areas of the measure have a positive role in the development of their attitudes towards authentic assessment, where the general mean of the scale was (2.87), and it is intermediate. The results also showed there are statistically significant differences in teachers' degree of activation of realistic assessment strategies which are attributable to the gender variable and for the benefit of females as well as the specialization variable and in favor of scientific specialization. There is too an absence of statistically significant differences which was due to the variables of scientific qualification and training courses. One of the most important recommendations was to change the public perception of the role of the teacher from being only a conveyer of information to be a guider and facilitator of the learning environment and a designer for educational situations.

Keywords: Keywords: strategies, authentic assessment, basic educations.

المقدمة

إن هدف العملية التعليمية التعليمية اليوم هو العمل على خلق الإنسان المتعلم، المبدع، المبتكر، المنتج، الواثق من نفسه وقدراته، وذلك يتطلب العمل على خلق اتجاهات نفسية إيجابية لدى المتعلم نحو ذاته أولاً كصورة من صور التوافق النفسي، ونحو الموضوعات الخارجية المحيطة به ثانياً، وهذه لا يمكن التعرف عليها بشكل واضح وفعال إلا من خلال عملية تقويمية قياسية فعالة ملمة وشاملة بكل ما حصل عليه المتعلم من ارصدة فكرية وثقافية ومعرفية لكل مرحلة من مراحل تعليمه (علوان، 2007).

إن التطورات والأحداث الجديدة في العملية التعليمية اقتضت من المعلمين تحولاً كلياً وجذرياً في نظرتهم الضيقة لعملية تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم، وأصبح المعلم وفقاً لهذه التطورات الجديدة، مطالباً باستخدام استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعلم وتعليم طلبته، لذا تبنت وزارة التربية والتعليم الأردنية استراتيجيات وأدوات تقويمية جديدة، سميت باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

وشهد نظام التعليم في المملكة الأردنية تحسناً مستمراً منذ منتصف القرن العشرين. ولعب نظام التعليم الكفاء دوراً كبيراً في تحويل الأردن من بلد يغلب عليه الطابع الزراعي إلى دولة صناعية إلى حد ما. ويحتل نظام التعليم في الأردن المرتبة الأولى في العالم العربي، ويعد واحداً من أجود أنظمة التعليم في بلدان العالم النامي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2004).

وبالنظر إلى واقع التقويم في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية فإن الاختبارات التحصيلية التقليدية ما زالت هي السائدة، على الرغم من تعديلات أسس النجاح والإكمال والرسوب التي قامت بها لجنة التخطيط في وزارة التربية والتعليم الأردنية في عام 2006، والتي أضافت تعديلات تركز على تفعيل التقويم الحقيقي والتقويم المعتمد على الأداء وفق خطة مشروع الإصلاح التربوي نحو الاقتصاد المعرفي. ومن الجدير بالذكر أن معظم الوسائل المستخدمة لتقويم الطلبة في معظم المدارس من خلال وسيلة تقليدية واحدة وهي الامتحانات، وبدلاً من أن يكون التقويم التربوي وسيلة لتحسين العملية التربوية أصبح في بعض الأحيان غاية تسلطية، تثير الرعب والخوف والقلق في نفوس وقلوب كثير من الطلبة (القيسي، 2008).

يشكل التقويم الواقعي مدخلاً بديلاً لتقويم الطلبة أكثر اتساعاً وديناميكية مما يتضمنه التقويم التقليدي، باعتبار أن المعرفة تكوينية بدائية يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة، وليست مجرد اختبار يقاس بأسئلة محدودة واصطناعية تتطلب في معظمها الورقة والقلم؛ لذا فإن هذا النوع من التقويم لاقى اهتماماً واسعاً وقبولاً ملحوظاً في الدول المتقدمة، حيث أظهر تطبيق أدوات التقويم الواقعي في النظم التعليمية تقدماً في مستوى أداء الطلبة، وتعزيزاً للتعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة المنتظمة، كما اعطى صورة شاملة لجميع جوانب نمو الطالب المختلفة (علام، 2004).

ويظهر التقويم الواقعي أداء الطلبة، ويوفر أدوات القياس المناسبة في المواقف التعليمية الواقعية، حيث يتيح هذا التقويم المجال أمام الطلبة لممارسة الأنشطة العلمية والعملية المختلفة، وتوجيههم نحو تنمية مهارات التفكير العليا وتوظيف المعارف المكتسبة لحل المشكلات الحياتية التي تواجههم في البيئة المحيطة بهم، مما يدفعهم إلى القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على اكتساب مهارات معالجة المعلومات من أجل النقد والتحليل. (مهيدات والمحاسنة، 2009).

ومما لا شك فيه أن المرحلة الأساسية هي الأساس لبقية المراحل الدراسية، وكلما كان الأساس في هذه المرحلة قوياً انعكس إيجاباً على المراحل التي بعدها، وكلما كان ضعيفاً انعكس سلباً ويتمثل ذلك في التقويم المستمر (العوفي، 2013).

لماذا التقويم الواقعي؟

لم يعد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطلاب في المواد المختلفة بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها، ونحن في مهارات النجاح للتنمية البشرية نستفيد من هذا التطور لمفهوم التقويم فنطبقه في تقويم التعلم في برامجنا التدريبية وبذلك اتسعت مجالات التقويم وتنوعت طرائقه وأساليبه، (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

شهدت بداية الألفية الحالية ثورة في مفهوم التقويم، حيث أصبح للتقويم أهداف متنوعة، كتقويم كفايات الطلبة ومراقبة تعلمهم، وتطوير استراتيجيات تعلمهم وتقويم نموهم على مدار فترة زمنية محددة، كما تم دمج الطلبة في عملية التقويم من خلال عملية التقويم الذاتي ومعرفة احتياجاتهم ورغباتهم، والتركيز على نقاط القوة والضعف لديهم، وقد أظهرت العديد من الدراسات (الدويك، 2009؛ أبو الحاج، 2010) أنه لا يمكن لنوع واحد من التقويم أن يحقق الأهداف المنشودة من عملية التعلم، لذا زاد الاهتمام بالتقويم الواقعي الذي يعتبر مكملاً لعملية التدريس، كما أنه يشرك الطلبة في تقويم الأعمال، مما يوفر لهم فرصة لإثبات قدراتهم وكفاياتهم، كما أنه يقلل من الأعباء عن كاهل المعلم. وأضاف زيتون (1989) أن نجاح العملية التعليمية يتوقف على كثير من العوامل، إلا أن المختصين بالتربية العملية، يؤكدون أن المعلم هو العنصر الرئيس في العملية التعليمية التعلمية كلها، وأكثر المناهج والكتب والنشاطات التعليمية والبرامج المدرسية تطوراً قد لا تحقق أهدافها إذا لم يكن المعلم معداً إعداداً جيداً ذا كفاية عالية، يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج والنشاطات والبرامج المدرسية والإمكانات المادية الأخرى. فالمعلم هو أحد العناصر الأساسية التي فرض عليها التغيير بما يتلاءم مع الواقع الجديد للعملية التعليمية من تغيير في الفلسفة التربوية، وتغيير أدوار كل من المعلم والمتعلم، وتطوير السياسات التربوية، وتطوير المناهج الدراسية، وإدخال التكنولوجيا إلى جميع مناحي العملية التعليمية.

واهتمت المملكة الأردنية الهاشمية بتطوير التعليم والتحديث المستمر عليه بما يتناسب مع المتغيرات التي تحدث في العالم، وقد عملت المملكة الأردنية الهاشمية ممثلة بوزارة التربية والتعليم عام (2004) على تبني خطط جديدة لتعليم في منهاج مرحلة التعليم الأساسية وقد اكب هذا التطوير والتحديث تعديل في اساليب التقويم وتبني اساليب جديدة تتناسب مع التطورات والمتطلبات المحلية والعالمية، ومن الاستراتيجيات والأدوات التي تبنتها وزارة التربية والتعليم الأردنية استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي حيث عملت على تعيين فريق وطني لتحديد الاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.

وبالرغم من الجهود المتواضعة المبذولة لتدريب المعلمين على تطبيق التقويم الواقعي واستراتيجياته بين الحين والآخر، إلا أن هذه الجهود كانت كثيراً ما تصاب بنكسة لعدم تضمينها كفاية المعلمين من جهة، ولإفتقارها إلى الأسس العلمية والحاجات الحقيقية للمعلمين من جهة أخرى (القمش، 2013).

ومن خلال عمل الباحث كمعلم في إحدى الجامعات الأردنية، فقد لاحظ اعتماد أغلب مدرسين على الاختبارات التحصيلية التقليدية كأداة لتقويم الطلبة، لعدم معرفتهم بأدوات التقويم الواقعي، أو عدم قناعتهم باستخدام هذه الأدوات، أو لأنه يشكل بنظرهم عبئاً إضافياً جهداً أكثر وإعداداً أكبر، كما أن بعض المدرسين يستخدمون هذه الأدوات بطريقة عشوائية لا تخدم عملية تقويم أداء الطلبة، وفي ما تبين من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة وجود ضعف في

التوعية الثقافية حول هذا النوع من التقويم في الميدان التربوي وما نتج عن ذلك من ردود فعل مختلفة وأراء متعددة الاتجاهات بين مناصرين ومعارضين ومتحفظين، وإن أكثر ما يعاني منه هذا النوع من التقويم هو تفعيل إجراءاته في بيئات التعلم، لذا برز للباحث إحساس بمشكلة الدراسة للكشف عن درجة ممارسة المعلمين للتقويم الواقعي من وجهة نظرهم للوصول إلى رؤية واضحة مبنية على أسس علمية تسهم في توجيه عمليتي التعليم والتقويم، وذلك للنهوض بالعملية التعليمية.

ومن هنا تأتي مشكلة الدراسة لتقصي مدى تطبيق معلمي مرحلة التعليم الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم لكونهم المسؤولين عن تطبيق برامج التقويم الواقعي في مدارسهم وذلك للوصول لرؤية واضحة مبنية على أسس علمية تسهم في توجيه عمليتي التعليم والتقويم، لغايات النهوض بالعملية التعليمية.

وبناء على ما تقدم تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ لممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى

1. تقصي درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الأساسية.
2. إظهار الفروق بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الأساسية، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (الجنس)، ولأي من المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، والتخصص، والدورات التدريبية).

أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو التقويم الواقعي أو التقويم البديل الذي يُعدّ من الموضوعات الرئيسة في العملية التعليمية التعلمية، والذي يهدف إلى تحسين عملية التعلم، والتركيز على أداء الطالب ومستواه الحقيقي وخصوصاً في المرحلة الأساسية.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في:

1. تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم (المشرفين، وإدارة المناهج، وإدارة الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع ممارسة المعلمين في الصفوف

- الثلاثة الأولى للتقويم الواقعي، وتحديد نقاط الضعف في عملية التقويم ليتم التركيز عليها وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمين.
2. قد تفيد الدراسة الحالية المعلمين من خلال تحديد أهم استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي يستخدمونها في تقويم العملية التعليمية والتعلمية وانعكاس ذلك على درجة استخدامهم لها، وأثرها على اتجاهات الطلبة وتحصيلهم العلمي.
3. توفير مصدر معلوماتي يستفيد منه الباحثون في مجال التقويم الواقعي من خلال توفير الأدب التربوي المناسب.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2016-2017).
- الحدود المكانية: مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد/ لواء قصبه إربد.
- الحدود البشرية: عينة من معلمي المرحلة الأساسية لمديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد/ لواء قصبه إربد.
- حدود الأداة: تتحدد الممارسات التقويمية بالممارسات التي تتضمنها وتقتصر عليها أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها

استراتيجيات: خطة شاملة ومنظمة، ويقصد بها تخطيط وتحديد الوسائل التي يجب الأخذ بها من أجل تحقيق الأهداف بعيدة المدى.

التقويم الواقعي: التقويم الذي يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة حركية مستخدماً عمليات عقلية عليا وحل مشكلات وابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى يتعدى حدود النشاط الذي يقوم به المتعلم (العبيسي، 2010: 38).

المعلمين في المرحلة الأساسية: هم المعلمون الذين يقومون بتدريس الصفوف الأساسية من الصف الأول ولغاية الصف العاشر.

مفهوم التقويم الواقعي

يعتبر التقويم الواقعي نمط من أنماط التقويم الذي يجعل الطالب ينغمس في مهام وأنشطة مختلفة ذات معنى بالنسبة له، حيث ترتبط هذه الأنشطة بواقع حياته اليومية ومسئولياته في العالم

الحقيقي الواقعي الذي يعيش فيه والذي يواجهه أثناء وبعد إنتهاء دراسته، بغرض الحصول على معلومات عن قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف جديدة ومتنوعة (عبد السميع، 2007).

ويشير علام (2004) أن التقييم الواقعي يشكل مدخلاً بديلاً لتقييم الطلبة بصورة أكثر اتساعاً وديناميكية مما يتضمنه التقييم التقليدي، باعتبار أن المعرفة تكوينية بدائية يشارك في إكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة، وليست مجرد اختبار يقاس بأسئلة محدودة واصطناعية تتطلب في معظمها الورقة والقلم، لذا فإن هذا النوع من التقييم لاقى إهتماماً واسعاً وقبولاً ملحوظاً في الدول المتقدمة، حيث أظهر تطبيق أدوات التقييم الواقعي في النظم التعليمية تقدماً في مستوى أداء الطلبة، وتعزيزاً للتعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة المنتظمة، كما أعطى صورة شاملة لجميع جوانب نمو الطالب المختلفة.

يُظهر التقييم الواقعي أداء الطلبة من خلال استخدامهم لاستراتيجيات وأدوات القياس المناسبة في المواقف التعليمية الواقعية، حيث يتيح هذا التقييم المجال أمام الطلبة لممارسة الأنشطة العلمية والعملية المختلفة، وتوجيههم نحو تنمية مهارات التفكير العليا وتوظيف المعارف المكتسبة لحل المشكلات الحياتية التي تواجههم في البيئة المحيطة بهم، مما يدفعهم إلى القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على اكتساب مهارات معالجة المعلومات من أجل النقد والتحليل (مهيدات والمحاسنة، 2009).

أهمية استراتيجيات التقييم الحديثة (التقييم الواقعي)

تأتي أهمية استراتيجيات التقييم الواقعي من إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك وإتجاهات الطلبة وطرائق تفكيرهم، حيث أشار الشقيرات (1430هـ) بأن أهمية التقييم الواقعي تنبع من تطوير النظام التربوي ليتمخض عنه مخرجات تامة، وتطوير استراتيجيات التدريس باستمرار لتواكب المستجدات وتنمية مهارات الطلبة العقلية والحياتية وكفاياتهم الشخصية، وتقييم نمو كفايات الطلبة الشخصية والعلمية والأدائية ومراقبة سير العملية التعليمية التعلمية بوعي خلال فترة زمنية محددة، ومشاركة الطلبة العملية في عملية التقييم المستمرة من خلال التقييم الذاتي وبواسطة سجل وصف سير التعلم وذلك للتعرف على حاجاتهم، وتحديد مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتخليصهم منها، كما تساعد عملية التغذية الراجعة التي يحصل عليها الطالب من معلمه ومن زملائه في تحسين تعلمه.

الدراسات السابقة

أجرى القمش، مصطفى (2013) دراسة هدفت الى معرفة درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات (جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير

الكفايات المتعلقة بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة، كما أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطلبة الموهوبين في درجة ممارستهم لأبعاد التدريس الفعال تعزى لكل من سنوات الخبرة والمؤهل العلمي للمعلم على كامل أداة الدراسة.

وأجرت الزعبي، أمال (2013)، دراسة هدفت الى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة الى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الإستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100%)، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الإستخدام تقريباً (0%) لأداة يوميات الطالب، كما أن درجة المعرفة بالأدوات ساهمت بهذا التدني للاستخدام. كما أشارت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج، كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي، وكان من أبرز التوصيات الاهتمام والوعي بهذا النوع من التقويم.

وأجرى بني أحمد (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي، وبيان حجم المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدام التقويم الواقعي وفقاً لبعض المتغيرات. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ككل كانت ايجابية ولكن بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم عند استخدام التقويم الواقعي، كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس ولصالح الذكور، ولتغير الدورات التدريبية لصالح الذين اشتركوا بدورات تدريبية وذلك على مقياس الاتجاهات، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لأثر الجنس، والدورات التدريبية، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتفاعل بينها على مقياس المشكلات.

وأجرى إتسي (Etsey, 2000) دراسة هدفت إلى فحص اتجاهات وممارسات المعلمين نحو استخدام أساليب التقويم الواقعي في تقويم تحصيل الطلبة والتي يخضع لها المعلمين خلال برامج تدريب معلمي ما قبل الخدمة. حيث أشارت النتائج إلى عدم فعالية استخدام الأساليب التقليدية في زيادة مستوى تحصيل الطلبة. وأوصت الدراسة بضرورة أن يخضع المعلمون لدورات مكثفة حول كيفية استخدام أساليب التقويم الواقعي في تقويم مختلف جوانب العملية التربوية.

وأجرى منتا (Mintah, 2001) دراسة هدفت إلى وصف وتحليل واقع استخدام أساليب التقويم الواقعي في المدارس الحكومية. كما هدفت إلى تقصي أهمية استخدام التقويم الواقعي وذلك من وجهة نظر المعلمين، وأثره على الفهم الذاتي للطلبة، ودافعيتهم، واتجاهاتهم، وأشارت

النتائج إلى أن (158) معلماً ومعلمة أي ما نسبته 75.2% من المعلمين يستخدمون أدوات التقويم الواقعي، كما أشارت التحليلات الإحصائية إلى أن استخدام مثل هذه الأدوات (الملاحظة، وقوائم الشطب، التقويم الذاتي) كان لها أثر إيجابي كبير على الفهم الذاتي للطلبة، ودافعيتهم، واتجاهاتهم نحو المواد التي يدرسونها.

منهج الدراسة

استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه "المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفاً ويحللها" (الأغا، 2000)

مجتمع الدراسة

استخدمت هذه الدراسة في عملية جمع واستيفاء بياناتها الأولية اللازمة من جميع المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسية في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد الأولى، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2017)، في المدارس الحكومية فقط.

جدول (1): أعداد معلمي الصف العاشر والثامن للعام 2016/2017م المدارس التابعة لمديرية قصبة إربد الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية موزعين حسب الجنس.

النسبة المئوية	عدد المعلمين	عدد المدارس	الجنس
44%	1022	71	ذكور
56%	1309	85	إناث
100%	2331	156	المجموع

إعداد الباحث بالاعتماد على إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية، مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد/محافظة إربد، قسم التعليم العام وشؤون الطلبة للعام 2016/2017م.

يوضح الجدول رقم (1) أعداد المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي لمديرية قصبة إربد الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث بلغ مجموع المعلمين الذين يدرسون صفي العاشر والثامن الأساسي (2331) معلماً ومعلمة، موزعين كما يلي: حيث بلغ عدد المعلمين الذكور (1022) معلماً، موزعين على (71) مدرسة بما نسبته (44%) من مجتمع الدراسة، كما بلغ عدد المعلمات الإناث (1309) معلمة، موزعات على (85) مدرسة بما نسبته (56%) من مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة

عينة معلمي الصف العاشر والثامن من مرحلة التعليم الأساسية في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد حدد حجم العينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسية في مديرية قصبة إربد الأولى على ما نسبته (15%) من مجتمع الدراسة، وتعد هذه

النسبة ممثلة إحصائياً لمجتمع الدراسة وعليه يكون حجم العينة المطلوبة (350) معلماً ومعلمة (بن ضحيان، 1420هـ)، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة لمجتمع معلمي الصفي العاشر والثامن من مرحلة التعليم الأساسية في قسبة إربد الأولى.

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الجنس
44%	154	ذكور
56%	196	إناث
100%	350	المجموع

يوضح الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة لمجتمع معلمي الصفي العاشر والثامن من مرحلة التعليم الأساسية في قسبة إربد الأولى، حيث بلغ عدد عينة المعلمين الذكور (154) معلماً، بنسبة (44%)، كما بلغت عدد عينة المعلمات الإناث (196) معلمة، بنسبة (56%)، من المجموع الكلي والبالغ (350) معلماً ومعلمة، وقد قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة (الاستبانة) على مجتمع دراسة المعلمين في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية لصفي العاشر والثامن، واسترجع منها (343) استبانته، وجدها الباحث كافية لأغراض الدراسة.

جدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفقاً للمتغيرات الدراسة بعد عملية توزيع أداة الدراسة (الاستبانة).

النسبة المئوية	التكرار	الفئة	المتغير
43.4%	149	ذكور	الجنس
56.6%	194	إناث	
73%	249	بكالوريوس	المؤهل العلمي
15%	52	دبلوم تربوية	
12%	42	دراسات عليا	
50%	171	علمي	التخصص
50%	172	إنساني	
51%	176	نعم	الدورات التدريبية في التقويم الواقعي
49%	167	لا	
100%	343		المجموع

يوضح الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفقاً للمتغيرات الدراسة بعد عملية توزيع أداة الدراسة (الاستبانة)، حيث بلغ عدد الإناث في متغير الجنس (194) وبنسبة مئوية (56.6%)، كما بلغ عدد الذكور في متغير الجنس (149) وبما نسبته (43.4%)، بمجموع كلي يبلغ (343)، ومن خلال هذه الإحصائية يتبين أن عدد الإناث أكبر من عدد

الذكور، أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فقط بلغ عدد الحاصلين على درجة البكالوريوس (249) بنسبة (73%)، كما بلغ عدد الحاصلين على شهادة دبلوم تربية (52) وبما نسبته (15%)، كذلك بلغ عدد الحاصلين على شهادة الدراسات العليا (42) بنسبة (12%)، وتشير هذه النتائج إلى أن أعلى نسبة كانت للمعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريوس فيما تبين أن أقل نسبة هم المعلمين الحاصلين على شهادة الدراسات العليا، أما فيما يتعلق بمتغير التخصص فقد بلغ عدد الحاصلين على الفرع العلمي (171) بنسبة (50%)، كما بلغ عدد الحاصلين على الفرع الإنساني (172) وبما نسبته أيضاً (50%)، وتشير النتائج إلى تعادل وتساوي المعلمين في متغير التخصص، أما بما يخص متغير الدورات التدريبية في التقييم الواقعي فقد كان عدد المعلمين الذين حصلوا على دورات تدريبية (176) وما نسبته (51%)، أما عدد المعلمين الذين لم يتلقوا أي تدريب في مجال التقييم الواقعي فقط بلغ (167) بما نسبته (49%)، وهذا يشير إلى أن عدد الحاصلين على الدورات التدريبية أكثر بقليل من المعلمين الذين لم يتلقوا التدريب.

أداة الدراسة

قام الباحثون باتباع مجموعة من الإجراءات أثناء عملية بناءه لأداة الدراسة (الاستبانة) لغايات جمع المعلومات من عينة الدراسة والتي من شأنها تحقيق أهداف البحث، حيث تعد الاستبانة من أكثر الأدوات استخداماً في مجال البحث العلمي والدراسات والبحوث العلمية والوصفية (الكيلاني والشريفين، 2007)، كما إعتد الباحث في ذلك على خبرته ومعرفة في مجال عمله بالإشراف على المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي، كما يلي:

1. قام الباحثون بعملية مراجعة واسعة للكتب والمراجع العلمية المتخصصة والمتعلقة بموضوع درجة ممارسة التقييم الواقعي من وجهة نظر المعلمين والطلبة، ومن أهمها: بني أحمد (2014)، الزعبي (2013)، أبو خليفة وآخرين (2011)، البلاونة (2010)، السعودي والثوابية (2016).
2. قام الباحثون بالإستناد على العديد من الأبحاث والدراسات العلمية التي تعنى وتهتم بدرجة ممارسة التقييم الواقعي على العملية التعليمية التعلمية، ومن أهمها: دراسة أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة في مجال أساليب التقييم البديل قدمته جامعة سنغافورة على تنمية مهارات استخدام أساليب التقييم البديل لدى المعلمين.
3. قام الباحثون بالإطلاع والتدقيق بنتائج العديد من نتائج البحوث والدراسات العلمية، والتي لعبت دوراً كبيراً في تحديد مجال الدراسة واختيار عينة الدراسة بما يتناسب مع أهداف الدراسة.
4. قام الباحثون بالإطلاع على الأدب النظري وبشكل عام للوقوف على درجة ممارسة التقييم الواقعي بالمرحلة الأساسية في الأردن.

وبناءً على ما سبق ذكره تم تحديد المحاور الرئيسية التي من شأنها مساعدة الباحثون من البناء عليها بضوء الأهداف التي وضعت من أجلها وبما يتلائم مع اسئلة الدراسة، وبعد ذلك قام

الباحثون ببناء أداة الدراسة (الاستبانة)، حيث اشتملت أداة الدراسة على محاور أساسية بحيث يحتوي كل محور من المحاور الأساسية على مجموعة من الفقرات، وأخيراً قام الباحثون بتجهيز أداة الدراسة بصورتها النهائية وهي على النحو التالي:

الجزء الأول: حيث يحتوي الجزء الأول من أداة الدراسة على البيانات الشخصية للمستجيب؛ وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والدورات التدريبية في التقويم الواقعي.

الجزء الثاني: ويتضمن الجزء الثاني من أداة الدراسة (الاستبانة) على مجموعة من استراتيجيات التقويم الواقعي، بحيث ينقسم على خمس استراتيجيات رئيسية، ويتفرع منها مجموعة من الفقرات، بحيث تشكلت أداة الدراسة بصورتها النهائية، وقد تكونت أداة الدراسة الاستبانة عند من (40) فقرة موزعة على خمسة استراتيجيات رئيسية، كما قام الباحث بوضع مقياس تقدير متدرج أمام كل فقرة من فقرات أداة الدراسة، بحيث إحتوى المقياس على خمس مستويات حسب مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة تحقق الفقرة على النحو التالي:

بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
------------------	-------------	--------------	-------------	------------------

وفي ما يلي عرض للمحاور الرئيسية التي تضمنتها أداة الدراسة (الاستبانة).

المحور الأول: استراتيجية مراجعة الذات، حيث إشتملت هذه الإستراتيجية على مجموعة من الأسئلة، حيث بلغ عدد الأسئلة (9) اسئلة تبدأ من السؤال الأول إلى السؤال التاسع.

المحور الثاني: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث إشتملت هذه الإستراتيجية على مجموعة من الأسئلة، حيث بلغ عدد الأسئلة (9) اسئلة تبدأ من السؤال العاشر إلى السؤال الثامن عشر.

المحور الثالث: استراتيجية التقويم بالتواصل، حيث إشتملت هذه الإستراتيجية على مجموعة من الأسئلة، حيث بلغ عدد الأسئلة (5) اسئلة تبدأ من السؤال التاسع عشر إلى السؤال الثالث والعشرين.

المحور الرابع: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، حيث إشتملت هذه الإستراتيجية على مجموعة من الأسئلة، حيث بلغ عدد الأسئلة (10) اسئلة تبدأ من السؤال الرابع والعشرين إلى السؤال الثالث والثلاثين.

المحور الخامس: استراتيجية ملف الطالب، حيث إشتملت هذه الإستراتيجية على مجموعة من الأسئلة، حيث بلغ عدد الأسئلة عند اسئلة تبدأ من السؤال الرابع والثلاثين إلى السؤال الأربعين.

وفي ما يلي توضيح لهذه المحاور ضمن الجدول التالي

جدول (4): استراتيجيات التقويم الواقعي مع عدد الفقرات لكل استراتيجية التي اشتملت عليها الدراسة.

الرقم	اسم المحور	عدد الفقرات
1	استراتيجية مراجعة الذات	9
2	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	9
3	استراتيجية التقويم بالتواصل	5
4	استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	10
5	استراتيجية ملف الطالب	7
	المجموع	40

صدق أداة الدراسة

اعتمد الباحث على مجموعة من الإجراءات التي من شأنها أن تحقق مصداقية أداة الدراسة (الصدق الظاهري)، فبعد الرجوع والإطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة بموضوع البحث (التقويم الواقعي)، قام الباحثون بصياغة أداة الدراسة بصورتها الأولية. كذلك قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين أصحاب الخبرة المختصين في مجال الدراسة، حيث بلغ عدد المحكمين (6) بهدف التأكد من صدق أداة الدراسة ومدى ملائمتها مع أهداف البحث، وهم يمثلون مؤسسات تربوية وأكاديمية متخصصة، (ملحق رقم) وذلك من أجل توجيه وإرشاد الباحث للقيام بما يلزم من تعديل وتوضيح وحذف للفقرات والعبارات الغير مناسبة من وجهة نظرهم، والتي لا تتماشى بإعتقادهم وبحكم خبرتهم الواسعة والكبيرة مع أهداف وشمولية البحث، وقد تفضل الأساتذة المحكمين مشكورين بإبداء ارشاداتهم وتوجيهاتهم وأرائهم، فقد قام الباحثون على حذف وإضافة وتعديل الفقرات التي طلب منه المحكمون تعديلها وحذفها وإضافتها، وبناءً على ما ذكر تم الخروج بالشكل النهائي للأداة الدراسة بمعلوماتها الديمغرافية ومحاورها الرئيسية المشتملة على (40) فقرة.

ثبات الأداة

ولغايات التأكد من ثبات الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وذلك من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach_ Alpha) بحيث تكمن جودة هذا المقياس كلما زادت قيمة عن 0.60 كما أشار إليها (Sekaran, 1984)، وذلك بعد عملية تطبيق هذه الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية، بحيث اشتملت العينة الاستطلاعية التجريبية على (40) معلماً ومعلمة على جميع استراتيجيات الدراسة وذلك على النحو التالي:

جدول (5): معاملات كرونباخ ألفا لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

استراتيجيات	عدد الفقرات	الفا كرونباخ
مراجعة الذات	9	.8650
التقويم المعتمد على الاداء	9	.8520
التقويم بالتواصل	5	.8450
التقويم بالقلم والورقة	10	.8390
ملف الطالب	7	.8660
الاداة ككل	40	.9380

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات عن طريق الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على الأداة ككل بلغ (938). وتعتبر قيمة عالية ومقبولة لغايات تطبيق الدراسة، كما تراوحت نسب محاور الدراسة بين (839-.866)، كان أعلاها لاستراتيجية ملف الطالب، وأقلها لمحور استراتيجية التقويم بالقلم والورقة.

إجراءات تصحيح الاستبانة

تم تحويل استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وذلك من أجل تسهيل الحكم على فقرات اداة الدراسة إلى الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي بحيث تكون استجابة الفرد على فقرة الدراسة (بدرجة كبيرة جداً) تمثل الرقم (5)، كما يطبق ذلك على المتبقية، ولغايات تحديد معيار الحكم على فقرات الدراسة قام الباحث بإجراء عملية حسابية لإستخراج درجة الحكم على كل استراتيجية وكل فقرة. وفيما يلي شرح طريقة الحكم على المحاور والفقرات على النحو التالي: تم أخذ أعلى درجة من المقياس وطرحها من أقل قيمة من درجات (5-1)، ومن ثم قسمة الناتج على أعلى قيمة من الدرجات (4/5)، وبعد ذلك تم إضافة أقل قيمة من الدرجات إلى ناتج القسمة (1+0,80)، ليشكل أول فترة من الفترات (1,80)، وتم بعد ذلك إضافة ناتج القسمة إلى أول الفترات (1,80+0,80)، ويساوي (2,60)، ليشكل ثاني فترة من الفترات، كما تم حساب الفقرات المتبقية بنفس الأسلوب، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول (6): الفترة ومعيار الحكم على المتوسط الحسابي.

المعيار	المتوسط الحسابي
قليلة جداً	أقل من 1,80
قليلة	من 1,80 إلى أقل من 2,60
متوسطة	من 2,60 إلى أقل من 3,40
كبيرة	من 3,40 إلى أقل من 4,20
كبيرة جداً	من 4,20 إلى 5

الأساليب الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف المتغيرات الديمغرافية للمستجيبين.
2. معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا ومعامل ثبات إعادة للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على جميع استراتيجيات التقويم الواقعي.
4. اختبار (Independent-samples T-Test) لبيان وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تقديرهم لدرجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي، في محاور الدراسة الخمسة (5) التي اشتملت عليها أداة الدراسة (الاستبانة)، تعزى لمتغيرات (الجنس والتخصص والدورات التدريبية).
5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان دلالة الفروق الإحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة (الجنس والتخصص والدورات التدريبية).
6. تحليل التباين الاحادي ذو الاتجاه الواحد (One Way ANOVA) لبيان الفروق بين عينة الدراسة في أداة الدراسة استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم ، دراسات عليا).

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول والذي ينص على:

ما درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الأساسية من وجهات نظرهم؟

لغرض الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على جميع الاستراتيجيات التي تم استخدامها في هذه الدراسة، ومن تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين على جميع الفقرات التي اشتملت عليها كل استراتيجية من استراتيجيات التقويم الواقعي كلاً على حدا. والجدول رقم (7) يوضح عرض للنتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين على جميع استراتيجيات التقويم الواقعي.

الرقم	الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	استراتيجية مراجعة الذات	2.73	0.65	5	متوسطة
2	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	2.79	0.63	3	متوسطة
3	استراتيجية التقويم بالتواصل	2.97	0.70	2	متوسطة
4	استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	3.21	0.80	1	متوسطة
5	استراتيجية ملف الطالب	2.79	1.05	4	متوسطة
	الاداة ككل (استراتيجيات التقويم الواقعي)	2.87	1.02	_	متوسطة

يوضح الجدول (7) السابق أن المتوسطات الحسابية للمحاور الخمسة التي تقيس درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الأساسي بالأردن قد تراوحت بين (2,73 _ 3,21)، حيث بلغ المتوسط العام للأداة ككل على درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية درجة متوسطة بمتوسط حسابي (2,78) وانحراف معياري (1,029)، وكان أبرزها المحور: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، بمتوسط حسابي متوسط بلغ (3,21)، وانحراف معيار (0,802)، بعد ذلك حصل محور استراتيجية التقويم بالتواصل على متوسط حسابي متوسط بلغ (2,97)، وانحراف معياري (0,70)، ثم جاء محور استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بمتوسط حسابي أيضاً متوسط وقد بلغ (2,79) وانحراف معياري (0,63)، يليه محور استراتيجية ملف الطالب بمتوسط حسابي متوسط بلغ (2,79) وانحراف معياري (1,05)، يليه محور استراتيجية مراجعة الذات بمتوسط حسابي متوسط (2,73) وانحراف معياري (0,65).

وفيما يلي عرض لنتائج التي تم التوصل إليها عن كل استراتيجية من استراتيجيات التقويم الواقعي:

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين على جميع الفقرات التي اشتملت عليها استراتيجيات التقويم الواقعي، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين على جميع فقرات استراتيجيات التقويم الواقعي.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
متوسطة	5	0,65	2.73	استراتيجية مراجعة الذات	أولاً
متوسطة	1	1.09	3.13	أستخدم صوراً عدة من التقويم الذاتي، كالمؤتمرات الكتابية والمقابلات والسجلات القصصية وقوائم الرصد.	1
متوسطة	2	1.24	2.92	أطور أدوات التقويم الذاتي للطلبة بالتعاون معهم.	2
متوسطة	6	1.06	2.71	أوضح للطلبة كيفية استخدام أدوات مراجعة الذات.	3
متوسطة	4	1.24	2.76	أوجه تساؤلات تساعد الطلبة على التأمل الذاتي لأعمالهم.	4
متوسطة	5	1.16	2.74	أشجع الطلبة على تقييم أنفسهم ذاتياً.	5
متوسطة	3	1.18	2.83	أتابع مدى ممارسة الطلبة لأدائهم، والكشف عن جوانب العجز والقصور لمعالجتها.	6
قليلة	8	1.10	2.53	أنمي قدرة الطلبة على ملاحظة وتحليل أدائهم والحكم على ذلك بالاعتماد على معايير واضحة.	7
متوسطة	7	1.06	2.60	أتيح للطلبة إجراء التصحيح الذاتي لأعمالهم وفق محكات واضحة يتم تحديدها.	8
قليلة	9	0.97	2.38	أشجع الطلبة على مقارنة نتائجهم الحالية مع نتائجهم السابقة للوقوف على مدى تقدمهم الدراسي.	9
متوسطة	3	0.63	2.79	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	ثانياً
متوسطة	2	0.99	3.19	أشرك الطلبة بشكل إيجابي في وضع معايير الأداء.	10
قليلة	9	0.96	2.25	أساعد الطلبة في الحصول على المواد والتجهيزات اللازمة لتنفيذ عمل ما.	11
قليلة	8	1.05	2.39	أكلف الطلبة بأداء عملي لمهارات محددة لإظهار المعرفة.	12
قليلة	7	1.15	2.53	أكلف الطلبة بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة.	13

...تابع جدول رقم (8)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
14	أجري حوار بين فريقين للنقاش حول موضوع معين.	2.74	1.19	4	متوسطة
15	أقوم الطلبة عن طريق لعب الأدوار.	3.61	1.04	1	كبيرة
16	أسعى إلى تكريس استخدام الطلبة للمعرفة والمهارات في المواقف الواقعية العملية في حياتهم.	2.68	1.18	6	متوسطة
17	أراقب الطلبة في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات.	2.69	1.22	5	متوسطة
18	أزود الطلبة بتغذية راجعة واقتراحات حول تطورهم بعد تقديمهم الأداء.	2.75	1.32	3	متوسطة
ثالثاً	استراتيجية التقويم بالتواصل	2.97	0.70	2	متوسطة
19	استخدم أسلوب المؤتمر المصغر في التواصل مع الطلبة وإظهار أداءاتهم.	2.98	1.15	3	متوسطة
20	استخدم المقابلة للتعرف على تفكير الطلبة والمشكلات التي تواجههم في المادة الدراسية.	3.28	1.18	1	متوسطة
21	أستخدم الأسئلة والأجوبة كاستراتيجية تقيس أداء الطلبة.	3.10	1.27	2	متوسطة
22	استعين بعملية جمع المعلومات عن تقدم الطلبة بأساليب التواصل المتعددة.	2.70	1.12	5	متوسطة
23	أعقد لقاء مبرمج مع الطلبة لتقويم تقدمهم في مشروع معين وتحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم.	2.83	1.05	4	متوسطة
رابعاً	استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	3.21	0.80	1	متوسطة
24	أحرص عند تصميم الاختبارات إلى أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه مسبقاً (صدق الاختبار).	3.48	1.19	3	كبيرة
25	أحرص دائماً على أن يتصف الاختبار بالدقة (الثبات).	3.52	1.28	2	كبيرة
26	أعد كراسة الاختبار بحيث تشمل بالإضافة إلى ورقة الاختبار ورقة منفصلة تتضمن تعليمات الاختبار.	3.06	1.25	6	متوسطة
27	أوفر البيئة المادية والنفسية المناسبة لتطبيق الاختبار.	2.87	1.25	9	متوسطة

...تابع جدول رقم (8)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
28	أختار الوقت المناسب لتطبيق الاختبار.	3.47	1.06	4	كبيرة
29	أسعى لأن يكون الاختبار شاملاً للأهداف التدريسية المراد قياسها.	3.39	1.17	5	متوسطة
30	أنوع في أسئلة الاختبار بحيث يشمل أسئلة موضوعية وأسئلة مقالية.	2.81	1.36	10	متوسطة
31	أستخدم مستويات متعددة من الأسئلة أو الفقرات.	2.95	1.42	7	متوسطة
32	أعد نموذج للإجابة الصحيحة بعد وضع الصورة النهائية للاختبار وأستعين به عند التصحيح.	2.95	1.48	8	متوسطة
33	أحرص على أن لا تتدخل الذاتية بعملية تصحيح الاختبارات.	3.67	1.15	1	كبيرة
خامساً	استراتيجية ملف الطالب	2.79	1.05	4	متوسطة
34	أحكم على محتويات ملف الطالب بمحكات محددة مسبقاً.	2.80	1.26	3	متوسطة
35	أحرص على شمول ملف الطالب لمختلف مجالات التعلم.	2.86	1.36	2	متوسطة
36	أستخدم ملف الطالب كمؤشر لتحديد مستوى أداء الطلبة خلال فترة التعلم أو في نهايتها.	2.73	1.207	6	متوسطة
37	أحرص على حفظ وتوثيق جميع أعمال الطلبة في ملف الطالب.	2.72	1.32	7	متوسطة
38	أشرك الطلبة في تطوير ملف الطالب بكل مرحلة.	2.76	1.17	5	متوسطة
39	أشرك الطلبة في عملية تقويم ملف الطالب.	2.89	1.29	1	متوسطة
40	أطلع أولياء الأمور على محتويات ملف الطالب للوقوف على مستوى الطلبة وإنجازاتهم.	2.79	1.24	4	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (8) والذي يتضمن استجابات مجتمع الدراسة عن استراتيجيات مراجعة الذات بأن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت ما بين (2,38 _ 3,13)، وكان أبرزها للفقرة رقم (1) والتي تنص على أن استراتيجية مراجعة الذات "أستخدم صوراً عدة من التقويم الذاتي، كالمؤتمرات الكتابية والمقابلات والسجلات القصصية وقوائم الرصد" بمتوسط حسابي متوسط بلغ (3,13) وبانحراف معياري (1,091)، ثم جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص

على أن استراتيجية مراجعة الذات "أطور أدوات التقويم الذاتي للطلبة بالتعاون معهم" بمتوسط حسابي متوسط بلغ (2,92) وإنحراف معياري (1,245)، في حين جاءت الفقرة رقم (9) بأقل متوسط حسابي والتي تنص على "أشجع الطلبة على مقارنة نتائجهم الحالية مع نتائجهم السابقة للوقوف على مدى تقدمهم الدراسي"، حيث بلغ متوسط حسابي هذه الفقرة على (2,38) وهو متوسط بنسبة قليلة، وإنحراف معياري (0,97). وهذا يشير إلى أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الذات في مرحلة التعليم الأساسية في الأردن كانت بدرجة متوسطة، ويكون ترتيبها حسب المحاور الدراسية بالمرتبة الخامسة.

ويتبين من الجدول رقم (8) والذي يتضمن استجابات مجتمع الدراسة عن استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء بمتوسط حسابي لل فقرات قد تراوحت ما بين (2,25 – 3,61)، كان أبرزها للفقرة رقم (6) والتي تنص على أن استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء "أقوم الطلبة عن طريق لعب الأدوار"، بمتوسط حسابي كبير بلغ (3,61) وإنحراف معياري (1,18)، وجاءت الفقرة رقم (2) بأقل متوسط حسابي والتي تنص على "أساعد الطلبة في الحصول على المواد والتجهيزات اللازمة لتنفيذ عمل ما"، حيث بلغ متوسط حسابي هذه الفقرة على (2,25) وهو متوسط بنسبة قليلة، وإنحراف معياري (0,96). وهذا يشير إلى أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في مرحلة التعليم الأساسية في الأردن كانت بدرجة متوسطة، ويكون ترتيبها حسب المحاور الدراسية بالمرتبة الثالثة (3).

ونجد في الجدول رقم (8) الذي يتضمن استجابات مجتمع الدراسة عن استراتيجيات التقويم المعتمد بالتواصل أن المتوسط الحسابي لل فقرات قد تراوحت ما بين (2,70 – 3,28)، كان أبرزها للفقرة رقم (2) والتي تنص على أن استراتيجية التقويم بالتواصل "استخدم المقابلة للتعرف على تفكير الطلبة والمشكلات التي تواجههم في المادة الدراسية"، بمتوسط حسابي متوسط بلغ (3,28) وإنحراف معياري (1,18)، وتحصلت الفقرة رقم (4) على أقل متوسط حسابي والتي تنص على "استعين بعملية جمع المعلومات عن تقدم الطلبة بأساليب التواصل المتعددة"، بمتوسط حسابي متوسط (2,70) وإنحراف معياري (1,12). وهذا يشير إلى أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجية التواصل في مرحلة التعليم الأساسية في الأردن كانت بدرجة متوسطة، ويكون ترتيبها حسب المحاور الدراسية بالمرتبة الثانية (2).

وقد تضمن الجدول رقم (8) على استجابات مجتمع الدراسة عن استراتيجيات التقويم بالقلم والورقة حيث بلغ المتوسط الحسابي لل فقرات ما بين (2,81 – 3,67)،

ونجد الفقرة رقم (10) والتي تنص على أن استراتيجية التقويم بالقلم والورقة "أحرص على أن لا تتدخل الذاتية بعملية تصحيح الاختبارات"، قد حصلت على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3,67) وإنحراف معياري (1,15)، ونجد أن الفقرة رقم (7) جاءت بأقل متوسط حسابي والتي تنص على "أنوع في أسئلة الاختبار بحيث يشمل أسئلة موضوعية وأسئلة مقالية"، بمتوسط حسابي متوسط (2,81) وإنحراف معياري (1,36). وهذا يشير إلى أن درجة ممارسة المعلمين

لاستراتيجية التقويم بالقلم والورقة في مرحلة التعليم الأساسية في الأردن كانت بدرجة متوسطة، ويكون ترتيبها حسب المحاور الدراسية بالمرتبة الأولى (1).

وتبين من الجدول رقم (8) استجابات مجتمع الدراسة عن استراتيجية ملف الطالب والذي يتضمن المتوسط الحسابي للفقرات وقد تراوحت ما بين (2,72 – 2,89)، وكان أبرز الفقرات الفقرة رقم (6) والتي تنص على أن استراتيجية ملف الطالب "أشرك الطلبة في عملية تقويم ملف الطالب"، بمتوسط حسابي متوسط بلغ (2,89) وبإنحراف معياري (1,29)، في حين جاءت الفقرة رقم (4) بأقل متوسط حسابي والتي تنص على "أحرص على حفظ وتوثيق جميع أعمال الطلبة في ملف الطالب"، حيث بلغ متوسط حسابي هذه الفقرة على (2,72) وهو متوسط، وبإنحراف معياري (1,32). وهذا يشير إلى أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجية تقويم ملف الطالب في مرحلة التعليم الأساسية في الأردن كانت بدرجة متوسطة، ويكون ترتيبها حسب المحاور الدراسية بالمرتبة الرابعة (4).

وبناءً على هذه النتائج، وفي ضوء ما تم عرضه سابقاً من نتائج استراتيجيات الدراسة مفصلة، فإنه يمكن الخروج بالنتائج التالية: بينت الدراسة أن مجتمع معلمي المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية يرى أن درجة استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي له أثراً إيجابياً في تطوير العملية التربوية وتحسين قدرة وكفاءة الطلبة في التحصيل وزيادة وعيهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة، وتحفيزهم على التفكير الإبداعي، وتنشيط مهارات التفكير العليا، إذ أن المتوسط الحسابي العام لجميع استراتيجيات التقويم الواقعي قد بلغ درجة متوسطة بمتوسط حسابي (2,78) وإنحراف معياري (1,029)، حيث احتلت استراتيجية التقويم بالقلم والورقة المرتبة الأولى، بينما جاءت استراتيجية مراجعة الذات بالمرتبة الأخيرة، ويعزو الباحث ذلك لعدة أسباب نذكر منها: حرص المعلم على أن لا تتدخل الذاتية (التحيز) بعملية تصحيح الاختبار، وكذلك حرصه عند تصميم الإختبارات على أن يقيس الإختبار ما أعد لقياسه (صدق الإختبار)، وفي هذه الاستراتيجية يتصف الإختبار بالدقة (الثبات)، وتتيح هذه الاستراتيجية أيضاً للمعلم من التنوع في أسئلة الإختبار بحيث تشمل الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية، وتساعد المعلم في وضع الإجابة النموذجية الصحيحة بعد وضع الصورة النهائية للاختبار والإستعانة بها عند التصحيح، وتعتبر الأوفر من الناحية المادية لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، كما أنها الأكثر شيوعاً وإستخداماً عند المعلمين لسهولة تطبيقها في العملية التدريسية ولا تأخذ الكثير من الوقت والجهد، بينما الإستراتيجيات الأخرى تتطلب الكثير من الوقت في عملية تطبيقها وهذا يتعارض مع الوقت المحدد للعملية التدريسية من وجهة نظرهم، كما أنها لا تحتاج إلى كثير من الأدوات والمواد، ولا تثقل كاهل المعلمين من ناحية المتابعة الدائمة والتقويم المستمر للطلبة على مدار الفصل الدراسي، كذلك عدم متابعة الإدارة المدرسية للمعلمين في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، لذلك جاءت درجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة متوسطة وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة بني أحمد (2014) والتي كشفت عن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي، وبيان حجم المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدام التقويم الواقعي وفقاً لبعض المتغيرات. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ككل،

كانت ايجابية ولكن بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم عند استخدام التقويم الواقعي، كانت متوسطة، وأشارت نتائج دراسة فلمبان (2010) أن درجة استخدام معلمات اللغة العربية لملف إنجاز لتقويم الأداء اللغوي لطالبات الصف السادس الأساسي كانت بدرجة متوسطة، وذلك لعدد من الامور منها: قصور في وعي الطالبات وأولياء أمورهن، كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمات، وبيّنت دراسة الشرفاء (2007) مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم، واطهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لأساليب استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة كما أظهرت النتائج إلى أن تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تحد من استخدامهم هذه الاستراتيجية كانت كبيرة.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ لممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والدورات التدريبية)؟

للأجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (Independent- samples T-Test) لمتغيرات (الجنس والتخصص، والدورات التدريبية). ولتعرف على الفروق بين عينة الدراسة (المعلمين) في المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم، دراسات عليا) تبعاً لمتغيرات الدراسة التابعة استخدم تحليل التباين الاحادي ذو الاتجاه الواحد (ANOVA).

أولاً: الجنس

استخدام اختبار (Independent- samples T-Test) لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) وليبان دلالة الفروق الإحصائية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول (9): اختبار (Independent- sample T-Test) للكشف عن الفروق الفردية في استراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الجنس.

الاستراتيجيات	مصدر التباين	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة T	مستوى الدلالة
مراجعة الذات	ذكر	131	2.34	.900	-3.15	*0.001
	انثى	172	2.74	1.19		
التقويم المعتمد على الأداء	ذكر	131	2.30	.790	-2.48	*0.001
	انثى	172	2.57	1.03		
التقويم بالتواصل	ذكر	131	2.43	.980	-3.37	*0.007
	انثى	172	2.85	1.14		

...تابع جدول رقم (9)

مستوى الدلالة	قيمة T	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	مصدر التباين	الاستراتيجيات
*0.000	-3.46	.820	1.97	131	ذكر	التقويم بالقلم والورقة
		1.21	2.40	172	انثى	
*0.292	-2.44	1.00	2.47	131	ذكر	ملف الطالب
		1.10	2.77	172	انثى	
*0.023	-2.26	.860	2.38	131	ذكر	الإداة ككل
		1.03	2.63	172	انثى	

بينت النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لتقديرات المعلمين (الذكور والإناث) بالنسبة للاستراتيجيات و بالنسبة للأداة ككل في ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الأساسية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمات يستخدمن هذه الاستراتيجيات أكثر من الذكور بسبب طبيعتهن وامكانيتهن القيام بالعديد من النشاطات اليومية، فهي أكثر قدرة على التحمل من الذكور في الإنتباه والتركيز في أكثر من عمل وفي وقت واحد. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات خالد السعودي، وأحمد الثوابية (2016)، ودراسة بني أحمد (2014)، ودراسة الزعبي، آمال (2013).

ثانياً: المؤهل العلمي

لتعرف على الفروق بين عينة الدراسة (المعلمين) في المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم، دراسات عليا) تبعاً لمتغيرات الدراسة التابعة وأداة الدراسة ككل، استخدم تحليل التباين الأحادي ذو الإتجاه الواحد، والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول (10): نتائج تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق على استراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم، دراسات عليا).

مستوى الدلالة	قيمة F	مربع المتوسطات	درجة الحرية df	مجموع المربعات	مصدر التباين	الاستراتيجيات
.290	1.23	81.4	2	2.95	بين المجموعات	مراجعة الذات
		1.198	300	359.43	داخل المجموعات	
.700	.350	.320	2	.6440	بين المجموعات	التقويم المعتمد على الأداء
		.900	300	272.17	داخل المجموعات	

...تابع جدول رقم (10)

مستوى الدلالة	قيمة F	مربع المتوسطات	درجة الحرية df	مجموع المربعات	مصدر التباين	الاستراتيجيات
7.00	2.74	3.26	2	6.52	بين المجموعات	التقويم بالتواصل
		91.1	300	356.57	داخل المجموعات	
.160	51.8	72.1	2	4.33	بين المجموعات	التقويم بالقلم والورقة
		1.17	300	352.57	داخل المجموعات	
.420	6.80	.980	2	1.972	بين المجموعات	ملف الطالب
		1.15	300	346.02	داخل المجموعات	
.520	4.60	.600	2	1.20	بين المجموعات	الاداة ككل
		.940	300	283.15	داخل المجموعات	

يتبين من خلال الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغير المستقل المؤهل العلمي والمتغيرات التابعة حيث كان مستوى الدلالة أعلى من (0.05)، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك ووعي وإستخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسية لهذه الاستراتيجيات في عملية التدريس، وعقد دورات تدريبية مكثفة لهم تساعدهم على إستخدام وكيفية تطبيق وتفعيل هذه الإستراتيجيات في عملية التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلاً من القمش، مصطفى (2013)، ودراسة الزعبي، أمال. (2013)، ودراسة أبو شعيرة، خالد واشتيوه، فوزي وغباري، ثائر (2010).

ثالثاً: التخصص

استخدام اختبار (Independent- samples T-Test) لمتغير التخصص (علمي/إنساني) وليبيان دلالة الفروق الإحصائية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير التخصص (علمي/إنساني)، والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

جدول (11): اختبار (Independent- sample T-Test) للكشف عن الفروق الفردية في استراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير التخصص (علمي/إنساني).

المحور	مصدر التباين	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية df	قيمة T	مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات	الفروق بين الأخطاء المعيارية
مراجعة الذات	علمي	151	52.6	1.13	301	1.20	0.23	.150	3.10
	إنساني	152	502.	1.05					
المعتمد على الأداء	علمي	151	32.5	1.01	301	1.25	0.05	4.10	1.10
	إنساني	152	2.39	.870					
التقويم بالتواصل	علمي	151	52.7	1.16	301	1.21	0.04	.150	.120
	إنساني	152	2.5947	1.02					
التقويم بالقلم والورقة	علمي	151	12.3	21.1	301	1.42	0.29	8.10	.120
	إنساني	152	32.1	1.05					
ملف الطالب	علمي	151	72.6	31.1	301	0.43	0.09	.050	.120
	إنساني	152	22.6	1.01					
الإجابة ككل	علمي	151	2.59	1.04	301	301	0.01	.140	.110
	إنساني	152	2.4548	.880					

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لتقديرات التخصص (علمي، إنساني) بالنسبة للأداة ككل في ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مرحلة التعليم الأساسية، حيث بلغت النسبة الفائية (0,015) وهي نسبة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية. وتشير هذه النتائج إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن اصحاب التخصص العلمي في أغلب الاحيان يكون هناك دمج بين المواد النظرية والعملية في نفس الوقت كما أن المعلمين يتم اعطائهم نفس الدورات بغض النظر عن تخصصهم العلمي أو الإنساني وهذا يتفق مع دراسة هيلات والقضاة (2008) ودراسة البشير، وبرهم (2012)

رابعاً: الدورات التدريبية

استخدام اختبار (Independent- samples T-Test) لمتغير الدورات التدريبية (نعم/لا) وليبيان دلالة الفروق الإحصائية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (نعم/لا)، والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

جدول (12): اختبار (Independent- sample T-Test) للكشف عن الفروق الفردية في استراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (نعم/لا).

المحور	مصدر التباين	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية df	قيمة T	مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات	الفروق بين الأخطاء المعيارية
مراجعة الذات	نعم	163	62.4	1.09	301	1.93-	0.80	.240-	3.10
	لا	140	2.70	1.08					
المعتمد على الأداء	نعم	163	402.	2.9	301	1.23-	0.50	.130-	1.10
	لا	140	2.53	8.9					
التقويم بالتواصل	نعم	163	2.66	1.13	301	0.10-	0.43	4.010-	3.10
	لا	140	82.6	1.05					
التقويم بالقلم والورقة	نعم	163	2.13	31.0	301	-1.44	0.28	.180-	.120
	لا	140	22.3	1.15					
ملف الطالب	نعم	163	52.5	91.0	301	1.64-	0.79	.200-	.120
	لا	140	2.75	1.05					
الأداة ككل	نعم	163	2.46	8.9	301	1.19-	0.53	.130-	.110
	لا	140	602.	.96					

يبين الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لتقديرات الدورات التدريبية (نعم، لا) بالنسبة لدرجة ممارستهم لجميع استراتيجيات التقويم الواقعي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لتقديرات الدورات التدريبية (نعم، لا) بالنسبة للأداة ككل، حيث بلغت النسبة الفائية (0,532) وهي نسبة أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية، وبناءً على هذه النتائج نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

ويعزو الباحث ذلك إلى قلة الإمكانيات المادية، وعدم تهيئة البيئة المناسبة والملائمة في المدارس، وكثير أعداد الطلبة في الصف الدراسي الواحد، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة خالد السعودي، وأحمد الثوابية (2016)، ودراسة فلمبان (2010)، ودراسة السواط، سامي (1435هـ).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة فقد تم التوصية بما يأتي:

1. تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات جديدة مثل تكنولوجيا المعلومات، وتوظيف التعليم الإلكتروني الفعال، وتوظيف الحاسوب في العملية التعليمية.
2. تغيير النظرة العامة لدور المعلم من مجرد ناقل للمعلومات إلى كونه موجهاً وميسراً لبيئة التعلم ومصمماً للمواقف التعليمية.
3. إرشاد المعلم إلى أن عملية تقويم الطالب يجب أن تكون من خلال الإنجازات والأعمال التي يقوم بها الطلبة بعد تعلمهم.
4. توفير تصاميم لاستراتيجيات التقويم الواقعي لكي تكون دليلاً للمعلم ليحتذي بها.
5. إثراء البنية التحتية في المدارس بما يتناسب ومستحدثات التطور العلمي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
6. زيادة وعي صناع القرار بأهمية إستراتيجيات التقويم الواقعي وتضمينها بالمقررات الدراسية.
7. إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية في محافظات أخرى من الأردن.

References (Arabic & English)

- Abdel Samie, A. M. (2007). Effectiveness of a proposed program in the development of understanding and the use of some methods of realistic evaluation of students of the Faculty of Education (Division of Mathematics). *Mathematics Education Journal*, 12(2), 173-218.
- Absi, M. (2010). Authentic assessment in the teaching process. Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

- Abu Haj, A. (2010). *The extent to which English teachers of the upper elementary stage in Amman have learned and used alternative assessment techniques*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Jordan. Amman, Jordan.
- Agha, I. (2000). *Educational Research*. Gaza, Palestine, Al Amal Trading Press.
- Al-Awfi, A. M. (2013). The problem of continuous evaluation in the primary stage and its treatment from the perspective of Islamic education. Retrieved November 11, 2016 from <https://ahmadalofi.wordpress.com>.
- Allam, S. (2004). *Alternative Educational Calendar, theory, methodology and field applications*. Cairo: Dar al Fikir Alarabi. Egypt.
- Al-Qaisi, T. (2008). The impact of using a proposed evaluation model on achievement, mathematical thinking and the direction towards mathematics among the ninth grade students in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 40(1), 1-20.
- Al-Qamsh, M. (2013). The degree of practices of the teachers of gifted students to the dimensions of effective teaching in Jordan. *Journal of Educational Sciences Studies*, 40(1), 445-463.
- Alwan, Y. (2007). Evaluation and educational measurement and its role in the success of the educational process. *Journal of Human Sciences*. 7(11), 9-32.
- Bani, A. (2014). *Teachers' attitudes towards realistic evaluation and the problems of using it from their point of view*. (Unpublished Master thesis). Jadra University, Irbid, Jordan.

- Bin Dahyan, S. (1420 e). *Sample selection guide*. Cairo, Egyptian culture for printing, distribution and publishing, Egypt.
- Dweik, S. (2009). *Degree of knowledge of the mathematics teachers of the concepts and strategies of authentic assessment and degree of application in the Zarqa area of the International Relief Agency*. (Unpublished master dissertation). University of Jordan, Amman, Jordan.
- Etsey, Y. (2000). *Teacher Educators perceptions of classroom and standardized assessments*. (Unpublished PhD thesis).
- Jordanian Ministry of Education. (2004). *Educational Development Plans*. Jordan Amman: Ministry of Education. Retrieved July 11, 2017 from <https://www.7iber.com/2013/02/education-development/>
- Mintah, J. (2001). *Authentic assessment in physical education: prevalence of use and perceived impact on student's self- concept, motivation, and skill achievement*. . (Unpublished PhD thesis).
- Muhiedat, A. H. & Muhsenah, I. (2009). *Authentic assessment*. Amman: Dar Jarir for Publishing and Distribution. Jordan.
- National Team for Evaluation. (2004). *Evaluation Strategies and Tools: Theoretical Framework. Management exams and tests*. Ministry of Education. Amman, Jordan.
- Shukirat, M. (2009). *Strategies of teaching and evaluation "Articles in the development of education"*. Amman: Al-Furqan publishing and distribution. Jordan.
- Zaitoon, S. (1989). *The effectiveness of the methods of visual analysis of the actual performance of teaching and mutual experience of planning and implementation of teaching in the development of some of the competencies of teaching science and*

attitudes towards the teaching profession of students teachers in practical education. (Unpublished PhD thesis). Menoufia University. Egypt.

- Zoubi, A. (2013). Degree of knowledge and practice of mathematics teachers of realistic assessment strategies and tools. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 21(3), 165-197.