درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة (International Schools) للتقويم الواقعيّ في المرحلة الأساسيّة العليا من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم في لواء الجامعة

The Degree of Using Authentic Evaluation by International Schools Teachers in the Middle Schools from their Viewpoint in Aljama`A District

إعداد

نانسي سامي ادريع

المشرف

الدّكتور: فواز حسن إبراهيم شحادة

قدمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التّربيّة

تخصّص المناهج وطرائق التّدريس

قسم الإدارة والمناهج

كليّة العلوم التّربويّة

جامعة الشّرق الأوسط

حزيران، 2020

تفويض

أنا **نانسي سامي محمود ادريع**، أفوض جامعة الشّرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيًا وإلكترونيًّا للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنيّة بالأبحاث، والدّراسات العلميّة بعد طلبها.

الاسم : نانسي سامي محمود ادريع.

التّاريخ: 25 / 06 / 2020.

التّوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرّسالة وعنوانها: "درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة (International Schools) للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم في لواء الجامعة".

للباحثة: نانسي سامي محمود ادريع.

و أُجيزت بتاريخ: 2020/6/25

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	الصفة	جهة العمل	التّوقيع
د. فواز حسن شحادة	مشرفًا	جامعة الشّرق الأوسط	.....
د. الهام الشلبي	رئيسًا وعضوًا داخليًّا	جامعة الشّرق الأوسط	.....
د. عبير الرفاعي	عضوًا خارجيًّا	جامعة اليرموك	.....

شكر وتقدير

أتقدم بجزيلِ الشُّكر والعرفان إلى كلّ أصحاب الفضل الذين أسهموا في إنجاز هذا العمل المتواضع وإخراجه إلى حيّز النّور، وأخصُّ بالذّكر من سُعِدتُ بالتّتلمذِ على يديهِ، لمن منحني من فِكْرِهِ الرّشيد ورأيهِ السَّديد ما أعانني على إنجاز الدّراسة، مشرفي الرّائع الدّكتور فواز شحادة.

واتقدم بخالص العرفان والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة المتمثلة بالدكتورة الهام الشلبي رئيسة اللجنة والدكتورة عبير الرفاعي من جامعة اليرموك، لما بذلوه من جهد ووقت لتقديم النصح والإرشاد لإستكمال هذه الرسالة لتظهر بصورتها النهائية.

كما أُزجي شكري وتقديري العميق للسادة المحكِّمين لما أعطوني من فكرهم، وشاركوني برأيهم ونصحهم، ولا يفوتني أن أتقدّم بفائق الحبّ والاحترام لجامعتي المتمثلة بهيئتها الأدرارية واساتذتها، ولمدراءِ المدارس والمعلّمين والمعلّمات الذين تعاونوا معي وسهّلوا عليَّ تطبيق أدوات الدّراسة داخل المدارس.

وأخيرًا، أتوجّه بكلّ مشاعر الحبّ والامتنان لكلّ من ساعدني وشجّعني وشاركني في إنجازِ هذا الجهدِ المتواضع وأخصُّ بالذّكرِ زوجي الدُّكتور رائد كنعان لما كان له من الدَّعمِ النَّفسيّ والمعنويّ.

والحمدُ لله ربّ العالمين،

الباحثة

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع لكلّ أفراد عائلتي خاصةً زوجي (دكتور رائد كنعان) وأولادي (قمر ، عمرو ومحمد) وجميع الأهل والأصدقاء، والذين بدونهم كان يصعبُ إنجاز هذا العمل.

وكما أهدي محبتي وخالص امتناني الى صديقتي سندس الخالدي والتي ساهمت بالتدقيق اللغوي للرسالة.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان.....	أ
التفويض.....	ب
قرار لجنة المناقشة.....	ج
الشكر والتقدير.....	د
الإهداء.....	هـ
فهرس المحتويات.....	و
قائمة الجداول.....	ي
قائمة الملحقات.....	ك
الملخص باللغة العربيّة.....	ل
الملخص باللغة الإنجليزية.....	م
الفصل الأول : خلفية الدّراسة وأهميتها	
المقدمة.....	1
مشكلة الدّراسة.....	4
هدف الدّراسة وأسئلتها.....	6
أهمية الدّراسة.....	7
حدود الدّراسة.....	8
محددات الدّراسة.....	8
مصطلحات الدّراسة.....	9
الفصل الثّاني : الأدب النّظري والدّراسات السّابقة	
الأدب النّظري.....	10
الدّراسات السّابقة ذات الصّلة.....	20
ملخص الدّراسات السّابقة وموقع الدّراسة الحاليّة منها:.....	25
الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات	
منهج الدّراسة.....	27
مجتمع الدّراسة.....	27
عينة الدّراسة.....	28
أداة الدّراسة.....	29
صدق أدوات الدّراسة.....	29

ثبات الأداة..... 34
متغيرات الدّراسة..... 35
إجراءات الدّراسة..... 36
المعالجة الإحصائيّة..... 37

الفصل الرّابع: نّتائج الدراسة

النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سُؤال الدراسة الأول 38
النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سُؤال الدراسة الثاني..... 44
النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سُؤال الدراسة الثالث..... 50

الفصل الخامس: مناقشة النّتائج والتوصيات

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سُؤال الدراسة الأول..... 52
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سُؤال الدراسة الثاني..... 54
امناقشة لنّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سُؤال الدراسة الثالث..... 56
النوصيات..... 57
المفترحات..... 57
المراجع..... 59

قائمة الجداول

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3-1	معدل التّكرار والنّسبة المئويّة للنوع الاجتماعي وسنوات االخدمة والتّخصّص الأكاديمي.	35
3-2	نتائج معامل الارتباط (Pearson correlation) ومستوى الدّلالة لفقرات ارتباط درجة استخدام التّقويم الواقعي لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة في المدارس الدّوليّة.	37
3-3	مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات الدّراسة والأداة الكليّة..	41
3-4	معامل الاتساق الدّاخلي باستخدام كرونباخ ألفا ومعامل ثبات التّجزئة النّصفيّة لأداة الدّراسة.	42
3-5	المقياس الوزني لدرجة التقويم.	44
4-1	الدّلالات الإحصائيّة (المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة) لاستجابات أفراد عينة الدّراسة للفقرات المتعلقة بكل مجالات التّقويم الواقعي.	47
4-2	قيم الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة حسب المتغيرين النّوع الاجتماعي و سنوات االخدمة.	52
4-3	نتائج تحليل التّباين الثّنائي المتعدد لمتغيري النّوع الاجتماعي وسنوات االخدمة.	56
4-4	الدّلالات الإحصائيّة لعينتين مستقلتين (الإنساني، العلمي) ونتائج اختبارات (t-Test) وعلاقتها بمجالات استراتيجيّة التّقويم الواقعي.	58

قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأوليّة	79
2	قائمة بأسماء المحكِّمين	85
3	الاستبانة بعد التّحكيم	86
4	كتاب تسهيل مهمة	91

درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة (International Schools) للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم في لواء الجامعة

إعداد: نانسي سامي ادريع

إشراف: فواز حسن شحادة

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة (International Schools) للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم في لواء الجامعة. حيثُ استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، وهي عبارة عن استبانة مكونة من 50 فقرة موزّعة على (5) مجالات. وقد تكوّنت عينة الدّراسة من 368 معلمًا ومعلّمة للمرحلة الأساسيّة العليا، حيثُ تمّ اختيارهم من المدارس الدّوليّة بلواء الجامعة. وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم كانت مرتفعة وكبيرة، كما أظهرت وجود فَرْق ذي دلالات إحصائيّة في درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة و يُعزى ذلك لمتغير النّوع الاجتماعيّ لصالح الإناث، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في متغير (االخدمة) والتّفاعل بين متغيري النّوع الاجتماعي واالخدمة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ويعود ذلك لمتغير التّخصص الأكاديمي. وأوصت الدّراسة بعدّة توصيات من أهمّها تعزيز وتشجيع المعلّمين على استخدام التّقويم الواقعي كبديل للتقويم التّقليدي لما له من أثر كبير في زيادة التّفاعل بين المعلّم والطّالب وبالتَّالي زيادة النَّتائج المرجوة من عمليَّة التَّعليم.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، المدارس الدولية، المرحلة الأساسية العليا.

The degree of using authentic evaluation by international Schools teachers in the middle schools from their viewpoint in Aljama'a district

Prepared by : Nancy Sami Drae

Supervisor: Fawaz Hasan Shehadah

Abstract

This study aimed to identify the degree of using of authentic evaluation by teachers of international schools in the middle school from the viewpoint of the teachers themselves in Aljama'a district. The study used the descriptive approach, through the development of the study tool, which is a questionnaire consisting of 50 paragraphs distributed in (5) fields, after confirming its sincerity and consistency. The sample of the study consisted of 360 male and female teacheres of the middle school, who were chosen from international schools in Aljama'a district. The results of the study showed that the degree of use of international school teachers to realistic evaluation in the middle school from the point of view of the teachers themselves was high, as it showed the presence of a statistically significant difference in the degree of use of international school teachers due to the gender variable in favor of females, and the absence of a statistically significant difference attributed to the variable (experience) and the interaction between the two variables (gender and experience), and the absence of statistically significant differences attributed to the variable for academic specialization. The studysuggested several recommendations, the most important of which is to enhance and encourage teachers to use realistic evaluation as an alternative to traditional evaluation because it has a great impact in increasing the interaction between the teacher and the student and thus increasing the desired results from the education process.

Keywords: Alterenative assessment, International Schools, Middle School.

الفصل الأول
خلفيَّة الدّراسة وأهميتها

المقدمة:

أنَّ العالمَ اليوم يشهدُ ثورةً تكنولوجيّةً جديدةً هائلةً تتضمّنُ ثورةً علميّةً تكنولوجيّةً معلوماتيّةً، ويواجه الإنسان في العصر الحديث تطورات تكنولوجيّة مذهلة بوتيرة متسارعة، في جميع المجالات الحيويّة، وامتد هذا التّطور إلى مجال التّربيّة والتّعليم، وأصبح أحد أهم المجالات التي تأثرت بهذا التّطور، فلا يمكن أن تجد أمّة ترقى إلى مستوى أعلى بين الأمّم إلّا بنظام تعليمي متقدّم ومتطوّر لكي تستطيع من خلاله بناءَ جيلٍ واعٍ ذو ثقافةٍ وأخلاقٍ عاليةٍ.

إضافة إلى ذلك فإنَّ العمليّة التعليمية كأيّ عمليّة أخرى تحتاج إلى إعداد طرائق وآليات جديدة لتقويم نتائجها للوصول إلى أهدافها المرجوّة ونجاح التّغيرات المرغوبة في مختلف الأهداف التّعليميّة والسّلوكيّة؛ ولذلك نجد أنَّ التَّربيَّة الحديثة أصبحت تُولي أهميّة كبيرة للتقويم في العملية التعليمية، إذ بدون إجراء عمليّة التّقويم لا يمكن معرفة ما حققتِ العمليّة التعليمية من أهداف (الزّويني، 2014).

إنَّ التّطورات الحديثة في التّعليم أثَّرت على المعلّمين في عمليّة التّقويم، ممّا دفعهم إلى استخدام استراتيجيّات وطرائق جديدة في التّقويم لتواكب التّقدم التّكنولوجي وبالتّالي التّطور العلمي والمعرفي. (الموسى، 2014)،

ويُعدُّ التّقويمُ من أهم مراحل أيّ نظام تعليميّ مبني على مدخلاتٍ، عمليّات ومخرجات، حيث يكون في بداية كلّ مرحلة عمليّات تقويم لمعرفة الأساس الذي سيبنى عليه النّظام، بالإضافة للتقويم الذي يجري أثناء سير عمليّات النّظام للوقوف على نقاط الضَّعف والعمل على معالجتها، ونقاط القوة

لتعزيزها، وهناك التقويم الختامي لتحديد مدى ملاءَمة النّظام ونجاحه أو عدم نجاحه (الكبيسي، 2014).

تركز أساليب التّقويم التّقليديّة على تعليم الطلبة دون مراعاة الفروق الفرديّة، والتّركيز على الجانب المعرفي، مغفلاً الجانب المهاري والانفعالي لدى الطّالب، التي يجب مراعاتها لتحقيق النّمو الشّامل والمتكامل. فقد كان التّقويم معتمدًا على اختبارات الورقة والقلم واختبارات الصّواب والخطأ التي لا تقيس إلا المعارف والمستويات الدُّنيا من التفكير (المشاعله، 2016).

ومع تطوّر مفهوم التّعلّم وما صاحبه من تغيّر في أساليب التّعليم والتقويم، بات التّركيز على الطّالب كعنصر مهم في العمليّة التّعليميّة، وتطوُّر مفهوم التّقويم ليقيس الجوانب الثّلاثة من جوانب التّعلّم المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة، فأصبح من الضّروريّ أن يُصبحَ للطالب دورًا ديناميكيًّا وإيجابيًّا في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وأصبح التّقويم بمفهومه الحديث قائمًا على مراعاة الفروق الفرديَّة بين الطّلبة، والتركيز على قياس مهارات التّفكير العليا لدى الطَّالب ومدى النّماء في شخصيَّته نتيجة حدوث التَّعلَم، وقدرته على توظيف ما يتعلَّمه في ظروف حياتيَّة مماثلة، وهذا كلّه ناتج عن التسارع في كميّة المعارف والمتغيرات التي تواجه الطّالب في عصر التّكنولوجيا (وزارة التّربيّة والتّعليم الأردنيّة، 2013).

إنَّ تطوير التّقويم ضرورة بقاء، فالتّقويم هو أحد عناصر المنظومة التّعليميّة والموجّه الرّئيس لنموّها وتطويرها، والتّشخيص لمواطن القوة ونواحي القصور بها، لما يوفّره من المعلومات والبيانات التي تعتمد عليها عمليّات التّغذية الرَّاجعة إصلاحًا وتطويرًا لمواطنِ القوّة وعلاجًا لنواحي القصور وشمولًا لكلّ عناصرها من حيث الأهداف العامة ومدى ارتباطها بأهداف المجتمع واحتياجاته والمناهج

المدرسيّة وأدوات التّدريس المختلفة والأنشطة التعليمية والمعلّم وكفايته إلى غير ذلك من مكوّنات المنظومة التعليمية (فاتحي، 2004) .

لذا فإنّ هناك حاجة إلى تقويم في العملية التعليمبة يهدف إلى التّحقق من مدى اكتساب المعارف والمعلومات، وكيفيّة الحصول عليها من مصادرها المختلفة، وتقويم يقيس قدرات الطّالب ومهاراته المتعدّدة وأدائِهِ في المواقف الحياتيّة وسلوكياته في التّعامل مع الآخرين وكذلك قدرته على تحقيق ذاته ومدى إسهاماته في تنمية مجتمعه المحلي، لذلك ينبغي التّركيز على التقويم بدلاً من الاختبار لأنَّه يتَّسم بالشُّمول لتقييم جميع نواتج التّعليم، كما أنَّه يتّسم بالاستمراريّة لقياس ما حقّقه الطّالب، يبدأ من بداية التَّعليم وينتهي معه ويتّسم بتنوع الأدوات والأساليب المستخدمة منه (الزواوي، 2003) .

لم يعد التّقويم مقصورًا على قياس التّحصيل الدّراسي للطالب في المواد والمباحث المختلفة بل تعدّاه لقياس مقومات شخصيّة الطّالب بشتّى جوانبها وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه (منصور، 2007).

وأشار الفريق الوطني للتقويم (وزارة التّربيّة والتّعليم الأردنيّة، 2006) بأنّ التّقويم الذي يراعي توجُّهات التّقويم الحديثة يُسمّى التّقويم الواقعي أو الحقيقي أو البديل (Alternative Assessment Strategies) وهو التّقويم الذي يعكس إنجازات الطّالب ويقيسها في مواقف حقيقيّة. فهو التّقويم الذي يُطلب فيه من الطَّالب الانغماس في مهمّات ذات قيمة ومعنى بالنّسبة له، بحيث تكون مرتبطة بالواقع وتحاكي الحياة اليوميّة، فتبدو كنشاطات تعلّم يُمارس فيها الطّلبة مهارات التّفكير العليا، ويوائمون بين مدى متّسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحلّ المشكلات الحياتيّة الحقيقيّة التي يعيشونها. فتتطوَّر

لديهم القدرة على التّفكير التّأملي الذي يساعدهم في معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، فهو يوثّق الصّلة بين التّعلم والتّعليم، بما يساعد الطّلبة على التّعلّم مدى الحياة.

ويعدّ التّقويم الواقعي أو التّقويم البديل توجهًا جديدًا في الفكر التّربوي وتحولاً جوهريًّا في الممارسات التّقليديّة السّائدة في قياس وتقويم المتعلّمين وأدائهم في المراحل المختلفة من العمليّة التّعليميّة, حيث أنّ التّقويم البديل يتطلّب من المتعلّم بيان مهاراته ومعارفه، وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمّة حركيّة مستخدمًا عمليات عقليّة عليا وحلّ المشكلات، وهذا يتطلّب تطبيقات ذات معنى تتعدّى حدود النّشاط الذي يقوم به المتعلّم كما يُعرف التّقويم الواقعي بأنّه عمليّة مستمرّة تتضمّن الطّالب والمعلم في صنع القرارات والأحكام، حول تقدّم الطّالب باستخدام استراتيجيّات غير تقليديّة، وأنّ فلسفة التّقويم الواقعي مبنيَّة على الاعتقاد بأنّ تعلّم الطّالب وتقدُّمه الدّراسي يمكن تقيمه بواسطة أعمال ومهام تتطلّب نشاطًا، مثل البحث والتّحري في المشكلات والقيام بالتّجارب والأداء المرتفع وهذه الطّريقة لتقويم أداء الطّالب وتعكس تحوّلها من النّظرة السّلوكيّة إلى النّظرة البنائيّة للتعلم (جابر, 2006).

ولكون التّقويم الواقعي جزء لا يتجزأ من منظومة التّعليم، إذ كان لدى الباحثة رغبة لتقصّي درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة (International Schools) للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم في لواء الجامعة.

مشكلة الدّراسة:

نظرًا للتطور السّريع في التّعليم ودخول التّقنية الحديثة الى المنظومة التّعليميّة كان لابدَّ من حدوث تطور في الأساليب التَّعليميَّة والتَّقويميَّة. ولكون المدارس الدّوليّة في لواء الجامعة تعتمد اللّغة الإنجليزيّة في تدريسها جميع مواد البرنامج الأجنبي الإنسانيّة والعلميّة التي تُدرَّس للطلبة الذين لغتهم الأم ليست

الإنجليزيّة ، وخصوصًا في المرحلة الأساسيّة في التّعليم كان لابدَّ من وجود أساليب تقويميَّة تساعد المعلم والطَّالب للوقوف على مدى تطور لغة الطّالب وقدرته على استخدام اللّغة في الحياة اليوميّة وفي مواد الدراسة ايضاَ. وهذا النّوع من التّقويم ينبغي أن يكون مستمرًّا للوقوف على نقاط الضّعف لدى الطّلبة والعمل على تقويتها. لذلك على المعلّم أن يطوّر وسائل التّقويم المتبعة عند تقويم طلبتهم، وأن تكون هذه الأساليب شاملة لجميع جوانب شخصيّتهم، وبناءً على ذلك فإنّ التّقويم الواقعي وهو نوع من أنواع التّقويم الحديث الذي يخالف أنظمة التّقويم التّقليديّة التي تُركّز على الجانب المعرفي فقط من شخصيّة الطّالب ويمكن أن يُستخدم بشدة في هذه المدارس وفي المراحل التّدريسيّة المختلفة.

بشكل عام يتمّ قياس تحصيل الطّلبة في المدارس ومنها المدارس الدّوليّة من خلال التّقويم التّقليدي الذي يعتمد بشكل مباشر على قياس الجانب المعرفي، وهذا لا يتناسب مع مادة اللّغة الإنجليزيّة المدرَّسة في المدارس التي تتضمّن مهارات واتجاهات بالإضافة للمعرفة النّظريّة، وليكون التّقويم ناجحًا ومُثمرًا لابدَّ أن يكون المعلم على دراية بأهمّ مخرجات النّظام، والنّقاط الواجب التَّركيز عليها، وأن يكون على دراية بأكثر من أسلوب من أساليب التّقويم ولمختلف مراحل العمليّة التّعليميّة (عبد الحي، 2017). من ناحية أخرى فإنَّ لكلّ مرحلة تعليميّة خصوصيّة في أسلوب التّقويم بحسب المرحلة العمريّة لطلبة تلك المرحلة، فالاختبارات ليست إلا شكلًا من أشكال التّقويم (زيتون، 2003).

ومن خلال عمل الباحثة كمعلّمه في إحدى المدارس الدّوليّة، فقد لاحظت اعتماد أغلب المدرسين على الاختبارات التّحصيليّة التّقليديّة كأداة لتقويم الطّلبة، لعدم معرفتهم بأدوات التّقويم الواقعي، أو عدم قناعتهم باستخدام هذه الأدوات، أو لأنّه يشكّل بنظرهم عبئًا إضافيًّا وجهدًا أكثر وإعدادًا أكبر، كما أنَّ بعض المدرسين يستخدمون هذه الأدوات بطريقة عشوائيّة لا تخدم عمليّة تقويم أداء الطّلبة، وفيما ظهر

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات السّابقة وجود ضعف في التّوعية الثّقافيّة حول هذا النّوع من التّقويم في الميدان التّربوي وما نتج عن ذلك من ردود فعل مختلفة وأراء متعددة الاتجاهات بين مناصرين ومعارضين ومتحفظين، وإنّ أكثر ما يعاني منه هذا النّوع من التّقويم هو عدم تفعيل إجراءاته في بيئات التّعلم، لذا فإن الباحثة ارتأت القيام بدّراسة للكشف عن درجة ممارسة المعلّمين للتقويم الواقعي من وجهة نظرهم للوصول إلى رؤية واضحة مبنيّة على أُسس علميّة تسهم في توجيه عمليّتي التّعليم والتّقويم، وذلك للنهوض بالعمليّة التّعليميّة، وبعد مراجعة الأدبيات المتعلّقة بالموضوع، فقد أوصت العديد من الدّراسات المحليّة، العربيّة والعالميّة بضرورة استخدام التّقويم الواقعي في المدارس وبالمراحل التّعليميّة المختلفة، حيثُ أوصت دراسة الشّطناوي وبني خلف (2018) والمحروقي ودنمان (Denman & Al-Mahrooqi, 2018) بضرورة إجراء مزيد من االدّراسات المتعلّقة باستخدام التّقويم الواقعي ومعرفة درجة استخدام معلّمي المدارس لاستراتيجيّات التّقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة في المدارس، كما توصي دراسة ناصري وأخرون (Nasri et.al , 2010) بالحاجة إلى البحث في استخدام المعلّمين للتقويم الواقعي في المدارس.

ومن هنا تأتي مشكلة الدّراسة لتقصي مدى استخدام معلّمي مرحلة التّعليم الأساسيّة فى المملكة الأردنيّة الهاشميّة لاستراتيجيّات التّقويم الواقعي من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم لكونهم المسؤولين عن تطبيق برامج التّقويم الواقعي في مدارسهم.

هدف الدّراسة وأسئلتها:

هدفت الدّراسة إلى تقصي درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة لإستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة في المدارس الدّوليّة واتجاهاتهم نحوها. من خلال الإجابة على الأسئلة التّالية:

السّؤال الأول: ما درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة لإستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا؟

السّؤال الثّاني: هل تختلف درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة لإستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا باختلاف النّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة والتّفاعل بينهما؟

السّؤال الثّالث: هل تختلف درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة لإستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا باختلاف التّخصّص الأكاديمي؟

أهمية الدّراسة:

تنبع أهميّة هذه الدّراسة من أهميّة موضوعها وهو التّقويم الواقعي أو التّقويم البديل الذي يعدُّ من الموضوعات الرّئيسة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، والذي يهدف إلى تحسين عمليّة التّعلّم، والتّركيز على أداء الطّالب ومستواه الحقيقي وخاصةً في المرحلة الأساسيَّة.

كما وتكمن أهميّة الدّراسة نظريًّا في أنَّها قد تساهِمُ في إبراز أهمية التّقويم الواقعي كونُه من الاستراتجيّات الحديثة التي يتَّبعها التَّقويم من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا العاملين في المدارس الدّوليّة في لواء الجامعة، وبالتّالي تسْهِم الدّراسة في توفير آفاق عمليّة وبحثيّة للمهتمين في مجال التّقويم الواقعي وفي تزويد الجهات المختصّة في وزارة التّربيّة والتّعليم (المشرفين، إدارة المناهج، إدارة الاختبارات والتّقويم) بصورة واضحة وحقيقيّة عن واقع استخدام المعلّمين للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا في المدارس الدّوليّة، وتحديد نقاط الضّعف في عمليّة التّقويم ليتمّ التّركيز عليها وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلّمين.

وأمَّا بالنّسبة للأهمية العمليّة فإنَّ النّتائج التي تنتج عن هذه الدّراسة قد تفيد المعلّم في تحسين أدائه وتطوير مهاراته التّقويميّة وطريقة تقويمه وأيضًا في إعداد البرامج والدّراسات التدَّريبيّة الخاصة للتقويم الواقعي، و قد تفيد الدّراسة الحاليّة المعلّمين من خلال تحديد أهمّ استراتيجيّات التّقويم الواقعي وأدواته التي يستخدمونها في تقويم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وانعكاس ذلك على درجة استخدامهم لها، وأثرها على اتجاهات الطّلبة وتحصيلهم العلمي.

حدود الدّراسة:

تمثّلت حدود الدّراسة الحاليّة فيما يلي:

الحدُّ الموضوعي: خمس أنواع من استراتيجيّات التّقويم الواقعي وهي استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم، واستراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجيّة التّقويم بالملاحظة، واستراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات واستراتيجيّة التّقويم بالتّواصل.

الحدُّ البشري: عينة من معلّمي المدارس الدّوليّة الذين يدرسون في المرحلة الأساسيّة العليا في لواء الجامعة.

الحدُّ المكاني: المدارس الدّوليّة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان.

الحدُّ الزّماني: الفصل الدّراسي الثّاني 2020/2019.

محدّدات الدّراسة:

تحدّد نتائج الدّراسة الحاليّة بدرجة استجابات أفراد عينتها، طبيعة أدواتها، إذ يمكن تعميم نتائج الدّراسة الحاليّة على المجتمعات المشابهة لمجتمعها، في ضوء صدق أداة الدّراسة وثباتها.

مصطلحات الدّراسة والتعريفات الإجرائي:

اشتملت الدّراسة الحاليّة على مجموعة من المفاهيم والمصطلحات التي تمّ تعريفها مفاهيميًّا وإجرائيًّا على النّحو الآتي:

التّقويم الواقعي(Authentic Assessment):

يعرف بأنّه شكل من أشكال التقويم يُطلب من الطّلبة فيه أداء مهام واقعيّة تظهر تطبيقًا مفيدًا للمعرفة والمهارات الأساسيّة وعادةً ما يتضمّن التقويم مهمّة للطلبة ونموذج تقييم لأدائهم في هذه المهمّة، ويتكوّن من مشكلات جذابة أو جديرة بالاهتمام أو أسئلة ذات أهميّة، كما يجب على الطّلبة أثناء أدائهم للمهمّة استخدام المعرفة لتصميم العروض بفعاليّة وإبداع. والمهام إمّا نُسخ متماثلة أو مشابهة لأنواع المشكلات التي يواجهها المواطنون الكبار والمستهلكون أو المهنيون في هذا المجال (Wiggins, 2006).

يقوم الطّالب في التّقويم الواقعي ببناء الإجابة عن الأسئلة المطروحة من خلال مهمّة أو مجموعة مهام وغالبًا ما يستخدم المعلمين نوع من أنواع التّقويم الواقعي الآتية: كتقويم الأداء، التّقويم القائم على المشروعات(Projects)، قياس الأداء المتدرّج (الرّوبرك، Ruberic)، البورتفيليو(Protofolio)، تقنيّة التّقويم التّوافقي (CAT)، سلالم التّقدير، المعارض، تقويم الأقران، التّقويم الذّاتي (عبود، 2016).

ويعرف التّقويم الواقعي إجرائيًّا بأنّه مقياس يجعل المتدرّبين ينغمسون في مهمّات ذات قيمة ومعنى بالنّسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلّم وليس كاختبارات سريّة. يمارس فيها المتدرّبين مهارات التّفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لِبَلْوَرةِ الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحلّ المشكلات الحياتيّة

الحقيقيّة التي يعيشونها، وبذلك تتطوّر لديهم القدرة على التفكير التّأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليله (Gottlieb, 2016) ويقاس بأدوات التقويم الوافعي .

درجة استخدام: مدى ممارسة معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا للتقويم الواقعي من حيث التّخطيط، والتّنفيذ، ومتابعة النّتائج.

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

المعلّمين في المرحله الأساسيّة العليا: هم المعلّمون الذين يقومون بتدريس الصّفوف الأساسيّة العليا(السّابع والثّامن والتّاسع والعاشر).

الفصل الثّاني
الأدب النّظري والدّراسات السّابقة

تناول الفصل الحالي الأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.

أولاً: الأدب النّظري

تناول الأدب النّظري الموضوعات الآتية: التّقويم الواقعي مفهومه واستراتيجيّاته بالإضافة إلى مقارنته مع التّقويم التّقليدي.

التّقويم الواقعي مفهومه وأهميته:

يُعرف التّقويم الواقعي بأنّه هو التّقويم الذي يُظهر أداء الطّلبة ويوفر أدوات القياس المناسبة في المواقف التّعليميّة الواقعيّة، إذ يتيح التّقويم المجال أمام الطّلبة ممارسة الأنشطة التّعليميّة والعمليّة المختلفة، بالإضافة إلى توجيه تعلّم الطّلبة نحو تنمية مهارات التّفكير العليا، وتوظيف المعارف المكتسبة لحلّ المشكلات الحياتيّة المختلفة. مما يدفعهم إلى القدرة على التّفكير والتّحليل (مهيدات والمحسانة، 2009).

يشهد مجال التّقويم التّربوي تطورات متسارعة وتحولات في منهجيّةِ التّقويمِ ونقلةٍ نوعيَّة في استراتيجيّاته وأدواته. ولقد أسهمت هذه التّطورات في إحداث تغيرات تربويّة شاملة في مختلف مكوّنات المنظومة التعليمية، وربما يُعزى هذا التّطور إلى ما تفرضه تحديات العصر في مختلف مجالات الحياة، وما تتطلَّبُهُ من إعداد أفراد يمتلكون كفايات متنوعة ومهارات متعدّدة تمكّنهم من الإسهام الإيجابي الفاعل في الإنجازات وتحسين الحياة. كما يرجع ذلك إلى أنَّ الامتحانات التَّقليديَّة لا تعكس

في الغالب واقع عمليّة التّعلم، وأنّها محدودة الفائدة فيما يتعلّق برصد ومتابعة تقدم الطّلبة ونموّهم ، هذا بالإضافة إلى التّحول من المدرسة السّلوكيّة التي تركز على أن يكون لكلّ درس أهداف عالية التّحديد مصوغة بسلوك قابل للقياس إلى المدرسة المعرفيّة التي تركز على العمليّات العقليّة وبالذّات عمليّات التّفكير العليا التي تُمَكّن الإنسان من التّعامل مع معطيات عصر المعلوماتيّة والعولمة والتّقنيات المتطورة، ممّا أدى للاهتمام بنتاجات تعلّم أساسيّة من الصّعب التّعبير عنها بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق في موقف تعليمي محدّد وهذه النّتاجات يجب أن تكون واضحة لكلّ من المعلم والمتعلم وبالتّالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتيًّا ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة (علام ، 2004).

لقد أدّى الانتقال من المدخل التّقليدي أحادي البعد إلى المدخل المتعدد الأبعاد إلى ما يعرف "بالتّقويم الواقعي" أو "التّقويم الأصيل" أو "التّقويم الحقيقي" أو "التّقويم البديل" أو "التّقويم المعتمد على التّحدي". (Challenge based assessment / Alternative / Naturalistic / Authentic)

إنَّ هذا التَّقويم يسهم في رفع مستوى أداء الطّلبة حيث يشاركون مشاركة فاعلة تفيد مهاراتهم المعرفيّة والأدائيّة والتّطبيقيّة في المواد الدّراسيّة وتكشف قدرتهم على ابتكار نتاجات واقعيّة أصيلة متنوعة تتميز بدرجة عالية من الجودة والإتقان، وتبرهن على تعلّمهم وتتخذ دليلاً على تحقيقهم للنتاج التّربوي ، كإجراء التّجارب المخبريّة، والخطابة، وتقمص الأدوار ، وتصميم البحوث، وصناعة المنتجات، وإجراء الدّراسات الميدانيّة، وتصميم المشاريع، إضافة إلى كتابة المقالات أو حلّ المشكلات ، شريطة أن يكون سياقها واقعيًّا أي تتناول مواقف حياتيّة واقعيّة ما أمكن. وبذلك تتطوّر لدى الطّلبة القدرة على

التّفكير التّأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، عِوضًا عن التّفكير الانعكاسي وهذا يساعدهم على التّعلّم المستمر مدى الحياة (وصوص,2014).

ويشير التّقويم الواقعي إلى قياس قدرات الطّالب على أداء مهارات مشابهة لمهارات الحياة اليوميّة التي تعني من وجهة نظر الطّالب الأعمال اليوميّة التي يقوم بها الطّالب بشكل روتيني، وقد تعني من وجهة نظر المعلّم بأنها الخبرات التي يكتسبها الطّالب ليمارسها كفرد فاعل في المجتمع، بحيث تكون أنشطة التّقويم الواقعي ذات معنى، ومهمة للطالب وللمجتمع من حوله. وهذه الأنشطة قد تكون مبنية على الأداء أو رصد وتوثيق الأداء في ملف الطّالب (Schurr, 2012).

أمّا التّقويم الواقعي مهم لكلّ من الطّالب والمعلّم، إذ يُعطي للطالب دراية كافية بمدى تمكّنه من المهارات التي تمّ إعطاؤها له وقدرته على تنفيذها، ويُعطي للمعلّم الفرصة للتركيز على المهارات التي يرى نقاط ضعف الطّالب فيها، ويعزّز ما لديه من نقاط قوة. فالتّقويم يعتمد على الأداء والملاحظة المباشرة، مما يعطي المجال للتغذية الرّاجعة الفوريّة (Gipps & Stobart , 2003).

مبادئ(أسس) التّقويم الواقعي:

يقوم التّقويم الواقعي على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه، فالتّقويم الواقعي تقويم يهتمّ بجوهر عمليّة التّعلّم، ومدى امتلاك الطّلبة للمهارات المنشودة؛ بهدف مساعدتهم جميعًا على التّعلّم في ضوء محكّات أداء مطلوبة. إضافة إلى أنّه ينبغي مراعاة العمليّات العقليّة ومهارات التّقصي والاكتشاف عند الطّلبة، وذلك بإشغالهم بنشاطات تستدعي حلّ المشكلات، وبَلْوَرة الأحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم(Al-Mahrooqi & Denman, 2018) .

فالتّقويم الواقعي يقتضي أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والتّقصي واقعيّة، وذات صلة بشؤون الحياة العمليّة التي يعيشها الطّالب في حياته اليوميّة. كما تُعتبر إنجازات الطّلبة هي مادة التّقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي ذلك أن يكون التّقويم الواقعي متعدد الوجوه والميادين، متنوعًا في أساليبه وأدواته. ولابدَّ من مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة في قدراتهم وأنماط تعلّمهم وخلفياتهم، وذلك من خلال توفير عدد من نشاطات التّقويم التي يتمّ من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كلّ طالب (Wiyaka, 2018).

أمّا ما يتطلّبهُ التَّقويم الواقعي فهو التّعاون بين الطّلبة، ولذلك فإنّه يتبنى أسلوب التعلّم في مجموعات متعاونة يُعين فيها الطَّالب القوي زملاءَه الضّعاف. بحيث يهيئ للجميع فرصة أفضل للتعلّم، ويهيئ للمعلّم فرصة تقييم أعمال الطّلبة أو مساعدة الحالات الخاصة بينهم وفق الاحتياجات اللازمة لكلّ حالة ويتطلّب التَّقويم الواقعي أنْ يكون المتدربين فاعلين في أدائِهم بالاعتماد على المعلومات أو المعارف التي اكتسبوها. يقدم المتدرّب مجموعة من المهارات والتَّحديات ضمن أنشطة تعليميّة مميزة (الأبحاث، مهارات الكتابة، مراجعة أوراق البحث ومناقشتها، وتحليل الأحداث، والمشاركة في المناظرات)(وزارة التّربيّة والتّعليم، 2006).

التّقويم الواقعي مَحكّي المرجع، يقتضي تجنب المقارنات بين الطّلبة والتي تعتمد في الأصل على معايير أداء الجماعة والتي لا مكان فيها للتقويم الواقعي بحيث تصقل مهارات المتدرّب القائمة على التّحليل والأداء العملي وتنفيذ المشاريع، يحقّق هذا التّقويم الصّدق والثّبات عن طريق توحيد معايير تقويم المتدرّب. كما يعمل على تحقيق صدق معايير الاختبار عن طريق المحاكاة لقدرات المتدرّب

في أوضاع حقيقيّة. إضافة إلى أنَّ التّقويم الواقعي يدفع المتدرّب إلى اكتشاف مَكَامِن الخلل في جوّ من التَّحديات الحقيقيّة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2013).

يمكن تلخيص مبادِئ التّقويم الواقعي بالنّقاط التّاليّة (Al–Turk R., 2019، الصَّراف، 2002):

- ❖ الاهتمام بجوهر عمليّة التّعلّم، ومساعدة الطّلبة على تحقيق التَّعلم المنشود في ضوء محكات/ مؤشرات الأداء المطلوبة.
- ❖ تعزيز المهارات العقليّة عن طريق تنفيذ أنشطة تستثير قدراتهم على حلّ المشكلات وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات التي تتناسب ومستوى نضجهم.
- ❖ واقعيَّة المهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والتَّقصي أو المنتجات المطلوبة، وذات صلة بالحياة العمليّة اليوميّة.
- ❖ التَّنويع في أشكال وأماكن واستراتيجيَّات وأدوات التَّقويم الواقعي، لأنَّ إنجازات الطَّلبة هي مادة التَّقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها.
- ❖ مراعاة الفروق الفرديَّة بين الطّلبة، فهم مختلفون في قدراتهم ومهاراتهم وأنماط تعلّمهم وخلفياتهم وذلك بتوفير العديد من أنشطة التَّقويم التي تناسب كلّ منهم.
- ❖ التّعاون بين الطَّلبة، وذلك بتبني أسلوب التَّعلم في مجموعات متعاونة يساعد فيها الطّالب القوي زملاءَه الأقل قوة منه، وهذا يهيئ فرصًا أفضل لتعلّم الطَّلبة وفرصة للمعلّم لتقييم أعمال الطَّلبة أو مساعدة الحالات التي تحتاج لمساعدة.

وتتعدّد الاستراتيجيّات والأساليب والصُّور التي يتمّ من خلالها تقويم أداء الطَّالب تقويمًا واقعيًّا سواء داخل المدرسة أو خارجها. ومن هذه الأساليب(Banta, Palomba & Kinzie, 2014):

أولاً: استراتيجيَّة الورقة والقلم:

تعتبر هذه الاستراتيجيّة من أهم استراتيجيّات التّقويم الواقعي، ذلك لأنَّها تستخدم الورقة والقلم "الاختبارات" في قياس تحصيل الطّلبة الدّراسي، فالطّالب يمكن أن يظهر مهارته عن طريق إكمال جدول أو رسم... إلخ. وبناء على هذه الاستراتيجيّة يمكن أن تظهر هناك حاجة للقيام باختبار آخر لإعادة التّعليم، ويمكن للطالب أن يظهر مهارة لم يتقنها من قبل، ويتّضح الغرض من هذه الاستراتيجيّة في قياس تحصيل المتعلّمين وتقويم عملهم، بالإضافة إلى تقويم المنهج الدّراسي ونُظم التّعليم وطرائقه، ومن أنواع الاختبارات المتبعة في استراتيجيّة الورقة والقلم الاختبارات الشَّفويّة والتَّقليديَّة والموضوعيَّة ووظيفة الأسئلة (دعمس، 2008).

ثانيًا: التَّقويم المعتمد على الأداء:

هو التَّقويم المصمّم لاختبار قدرة الطَّالب على استخدام المعرفة والمهارات وتوظيفها في المواقف الواقعيّة المختلفة. حيث يُقَوِّم المعلّمون كفايات الطَّلبة عن طريق ملاحظتهم فيما كانوا يؤدون من أعمال، وقد جاء الاهتمام بتقويم الأداء كردّ فعل للانتقادات التي وُجِّهت إلى الاختبارات التَّقليديّة(Banta & Palomba, 1999).

ثالثًا: استراتيجيَّة التَّقويم بالملاحظة:

تُعتبر الملاحظةُ من أقدمِ طرائق جمع البيانات والمعلومات الخاصة بظاهرة معينة. كما تُعرف الملاحظة بأنّها وسيلة يستخدمها الإنسان في معرفة كيفيّة اكتسابه لخبراته ومعلوماته، بحيث يتبع

إجراءات منظّمة تضمن صدق وموضوعيّة المعلومات التي يمكن الحصول عليها وتُشكّل أساسًا لمعرفة أو فهم دقيق لظاهرة معينة. أمّا في المجال التّربوي فتُعرف الملاحظة على أنّها رصد لأداء الطّالب في موقف تعليمي معين من قبل الملاحظ، بغرض جمع المعلومات تمهيدًا لتحليلها وإصدار الحكم على الطَّالب. وتتميز الملاحظة بقدرتها على توفير معلومات كميَّة ونوعيَّة حول تحقيق الطَّالب لكفايات التّعلُّم كما هي في الواقع(Hamayan, 1995).

رابعًا: استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل:

هو نشاط يقوم على نقل معلومات من مرسل إلى مستقبل بواسطة أداة أو وسيلة أو قناة ومن خلال التَّواصل يتم تنمية العلاقات الإنسانيَّة وتطويرها. أمَّا التَّواصل في التَّربية فهو عمليَّة تعاونيَّة بين المعلّم والطّالب، يستخدم كتقويم بنائي أثناء الأداء، وكتقويم نهائي عند اكتمال الأداء، يفيد المعلّم في معرفة طبيعة تفكير الطَّالب وأسلوبه في حلّ المشكلات، ويفيد الطّالب في تطوير قدراته وإمكانياته على التّعلّم، كما يفيده في الحصول على التَّغذية الرَّاجعة الفوريّة وتحفزه. كما أنّ التَّواصل يفيد المعلّم في تشخيص حاجات الطَّالب(Wilson & Sloane, 2000).

خامسًا: استراتيجيَّة التّقويم بمراجعة الذّات:

تعني مراجعة الفرد لذاته ويؤدي ذلك إلى تحديد ما يحتاجه من مهارات ومعارف ضروريّة. وتعتبر استراتيجيّة مراجعة الذّات مفتاحًا هامًا لإظهار مدى النُّمو المعرفي للمتعلّم، حيث تُعدُّ مؤشرًا على تحقيق مرحلة مهمّة من مراحل النُّمو المعرفي للمتعلّم، وهي مكوّن أساسي للتعلّم الذَّاتي الفعّال، والتعلّم المستمر، كذلك تعطي الطَّالب فرصة لتطوير المهارات فوق المعرفيَّة، والتَّفكير النَّاقد، ومهارة حلّ المشكلات، وتساعد المتعلّمين في تشخيص نقاط قوتهم وتحديد حاجاتهم وتقييم اتجاهاتهم. وهي عمليّة

التَّأمل الذَّاتي في السُّلوكيَّات والممارسات التي يقوم بها الفرد أو بالقدرات التي يمتلكها من تلك التي لا يمتلكها. بمعنى أنَّ مراجعة الذَّات بصورة متكاملة مع الطَّالب حين يُعرف التَّعلم بأنَّه اكتساب من الخبرات السَّابقة بهدف التَّحكم وفهم الخبرات اللاحقة(وزارة التّربيّة والتّعليم، 2006).

ومن أهداف التَّقويم الواقعي ما يلي (مهيدات والمحاسنة، 2009) :

1. تنمية ممارسات التَّقويم الذَّاتي للطالب الأمر الذي يعني وعيه بما يقوم به.
2. تنمية قدرة الطَّالب على الاستجابة لمهام التَّعلّم والمشكلات الواقعيَّة الحياتيَّة.
3. قياس جوانب متعددة من شخصيَّة الطَّالب، وعدم الاقتصار على بعدٍ واحدٍ كما في الاختبارات التَّحصيليَّة.
4. التَّقويم المباشر لأداء وإنجاز الطَّالب من خلال ممارسة المشروعات الفرديَّة والجماعيَّة.
5. قياس وتقويم الكفايات الأساسيّة للتعلّم.
6. تنمية مهارات التَّفكير الإبداعي لدى الطَّالب.
7. يجب أن يكون محفّزًا لهم، ومسهمًا في تحسين عمليّة التّعلّم.

مقارنة بين التقويم الواقعي والتقويم التّقليدي:

التقويم التَّقليدي يشير إلى استعمال الاختيار القسري في التقويم مثل الاختيار من متعدّد، وملء الفراغات، والصَّواب، والمطابقة، وما شابهها من الاختبارات التي كانت وما زالت شائعة جدًا في التَّعليم. وعادةً ما يختار الطَّلبة إجابة أو يتذكَّروا المعلومات لإكمال التقويم (الخرابشة ، 2005). قد تكون هذه الاختبارات موحّدة أو التي أنشأها المعلّم قد تدار محليًّا أو دوليًّا. و يرتكز التقويم التَّقليدي على الفلسفة التَّعليميَّة التي تتبنَّى المنطق والممارستين الآتيتين (الزيزد وعليان وعامر ، 1998):

1. مهمة المدرسة هي تطوير مواطنين منتجين.

2. ليكون الفرد منتجًا، يجب أن يمتلك الفرد مجموعة معينة من المعرفة والمهارات. لذلك، يجب على المدارس تعليم هذه المجموعة من المعرفة والمهارات. لتحديد ما إذا كانت ناجحة، ويجب على المدرسة بعد ذلك اختبار الطّلبة لمعرفة ما إذا كانوا قد اكتسبوا المعرفة والمهارات.

إضافة إلى ذلك فإنَّ نموذج التقويم التَّقليدي، يدفع المنهج التّقيمي حيث يتمّ تحديد المعرفة أولاً، أي أنَّ المعرفة تصبح هي المناهج الدِّراسيّة التي يتمّ تسليمها. بعد ذلك، ويتمّ تطوير التقويمات وإدارتها لتحديد ما إذا كان اقتناء المنهج قد حدث أم لا.

في المقابل، ينبع التقويم الواقعي من التَّفكير والممارستين الآتيتين (علام، 2004):

1. مهمة المدرسة هي تطوير مواطنين منتجين.

2. ليكون مواطنًا منتجًا، يجب أن يكون الفرد قادرًا على أداء مهام ذات مغزى في العالم الحقيقي. لذلك، يجب أن تساعد المدارس الطَّلبة على أن يتقنوا أداء المهام التي سيواجهونها عند التَّخرج؛ لتحديد ما إذا كانت ناجحة، ويجب على المدرسة بعد ذلك أن تطلب من الطَّلبة أداء مهام ذات معنى واضح فيه تحديات للعالم الحقيقي لمعرفة ما إذا كان الطَّلبة قادرين على القيام بذلك.

لذلك فإنَّ التقويم الواقعي يدفع تقييم المنهج الدِّراسي. أي أنَّ المعلّمين يحدّدون أولاً المهام التي سيؤديها الطَّلبة لإظهار إتقانهم، ومن ثمَّ يتم تطوير منهج سيمكِّن الطَّلبة من أداء تلك المهام بشكل جيد، والتي تشمل اكتساب المعرفة والمهارات الأساسيّة(McDonald, 1992).

و بناءً على هذان النَّهجان المختلفان فإنَّهما يقدمان للتقييم أيضًا نصائح مختلفة حول الدِّراسة للاختبار، ففي نموذج التقويم التَّقليدي يتمّ الحدُّ من تشجيع المعلّمين على التَّدريس للاختبار. ذلك لأنَّ الاختبار عادةً ما يُقيِّم عينة من معرفة الطَّلبة وفهمهم ويُفترض أنَّ أداء الطَّلبة في العينة يمثّل معرفتهم بكلِّ المواد ذات الصِّلة. فإذا ركَّز المعلّمون في المقام الأول على العينة التي سيتمّ اختبارها أثناء التَّدريس، فإنَّ الأداء الجيد لتلك العينة لا يعكس بالضّرورة معرفة جميع المواد، لذلك يُخفي المعلّمون الاختبار حتَّى لا تُعرف العينة مسبقًا(National Research Council, 2001).

أمّا في نموذج التقويم الواقعي يتمّ تشجيع المعلّمين على التَّدريس للاختبار، حيث يحتاج الطَّلبة إلى تعلّم كيفيَّة الأداء الجيد في مهام ذات معنى؛ لمساعدة الطَّلبة في هذه العمليَّة، ومن المفيد أن يعرض لهم المعلِّم نماذج للأداء الجيد (وليس الجيد). علاوة على ذلك، يستفيد الطَّالب من رؤية نموذج تقييم المهمة في وقت مبكر أيضًا. هل هذا "غش"؟ هل سيتمكن الطَّلبة بعد ذلك من تقليد عمل الآخرين دون فهم ما يقومون به حقًا؟ إنَّ التقويمات الأصيلة عادة لا تتناسب مع التَّقليد حيثُ لا توجد إجابة واحدة صحيحة للنسخ. لذلك، من خلال معرفة شكل الأداء الجيد ومعرفة الخصائص المحدّدة التي تشكِّل الأداء الجيد، يمكن للطلبة أن يطوِّروا بشكل أفضل المهارات والفهم اللازمين لأداء هذه المهام بشكل جيد(Bushweller, 1997).

ممّا سبقيمكن استنتاج أنَّ استخدام التَّقويم الواقعي أو البديل واستراتيجيَّاته لتطوير المعلّم ودعمه وتحسين العمليَّة التَّعليميَّة بشكل شمولي، من أهم المدخلات والعمليَّات لمنظومة التَّعليم، لتخريج طالب قادر على الاستقلاليَّة بتعلُّمه، ولديه مهارات التَّفكير المختلفة التي تساعد على الإبداع والتّميُّز، والجودة في التَّعليم والتَّربية. كما أنَّ التَّقويم الواقعي يعطي المعلّم المزيد من الفرص ليخلق جوًّا من التَّواصل

بينه وبين الطَّالب، ومن خلال هذا يصبح المعلّم أكثر قدرة على معرفة الطَّريقة الأنسب التي يتمكَّن من خلالها أن يطوِّر ويحسِّن من المهارات الموجودة لدى الطَّالب، وهذا نفسه يدفع بعض المعلّمين إلى إنشاء بعض حلقات النِّقاش للاستفادة من الخبرات التي يكتسبها كلٌّ منهم خلال عمله.

إنَّ التَّقويم الواقعي يُرشِد المعلِّم على أساليب واستراتيجيَّات يتمكَّن من خلالها من أن يُحسِّن من أسلوبه، وبالتَّالي يصبح أكثر انفتاحًا على واقع المشكلات أو نقاط الضَّعف أو القوة التي يعاني منها الطَّالب ويمنحهُ الفرصة لِتحسينِ هذه النِّقاط والعمل على الاستفادة منها والابتعاد عن إعادة الوقوع في نفس الخطأ في المرّات القادمة.

ثانيًا: الدِّراسات السَّابقة ذات الصِّلة:

بعد الاطلاع على الدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة بدرجة توظيف معلّمي المدارس الدّوليّة للتقويم الواقعي، فيما يلي استعراض للدراسات السّابقة مرتبة حسب سنة النَّشر:

أجرى فرتز (Fritz, 2001) دراسة هدفت إلى التَّعرف على ممارسات المعلّمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطَّالب للصف الرابع الأساسي في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، حيثُ استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة من خلال اختيار الطّالب لسبعة من أعماله لتقويمها بطريقة قصديّه، وتكوّنت عينة الدِّراسة من 70 معلِّم ومعلِّمة وقد أظهرتِ النَّتائج أنَّ نسبة المعلِّمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت 70 وأنَّ المعلِّمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسيَّة تدعم استخدام ملف إنجاز الطَّالب بشكل أكثر من غيرهم. كما أشارتِ النَّتائج إلى التَّحسن السَّنوي في أداء الطَّلبة و إلى ازدياد عدد المعلّمين المستخدمين لملف الإنجاز سنويًّا.

وأجرى الزُّبيدي (2011) دراسة هدفت إلى التَّعرف على واقع استخدام معلِّمي ومعلِّمات العلوم لأساليب التَّقويم الواقعي من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية، ومقارنة درجة استخدامهم لها، وأهم الصُّعوبات والمعوقات التي تَحُولُ دون استخدامهم للتقويم الواقعى، وقد استخدمتِ الدِّراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة الاستبانة لقياس درجة استخدام أساليب التَّقويم الواقعي لديهم، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (333) معلِّمًا ومعلِّمة، وتوصلت الدِّراسة إلى أن استخدام أساليب التَّقويم الواقعي جاء مرتبًا على النَّحو التَّالي: التَّقويم القائم على الأداء ثمّ التَّقويم الذَّاتي ثمّ التَّقويم باستخدام ملفات الإنجاز، ثمّ تقويم الأقران، وأنَّ أهم المعوقات في استخدام أساليب التَّقويم الواقعي هي قلَّة الدَّورات التَّدريبيَّة،

وعدم إلمام المعلِّم بأسس وقواعد استخدام استراتيجيَّات وأدوات التَّقويم الواقعي، وأنَّه توجد فروق ذات دلالة احصائيَّة لآراء عينة الدِّراسة لمهارات التَّقويم الواقعي لدى معلّمي العلوم وتُعزى لالخدمة، وأنَّه لا توجد فروق ذات دلالات إحصائيّة بين آراء عينة الدِّراسة لممارسة التَّقويم الواقعي لدى معلِّمي العلوم وتُعزى للجنس.

أجرى كلّ من البشير وبرهم (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلِّمي الرِّياضيات واللّغة العربيّة لاستراتيجيّات التّقويم الواقعي وأدواته في الأردن. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الدِّراسة أداة الاستبانة لقياس درجة الاستخدام، وُزِّعَت على عينة الدِّراسة المكوّنة من (86) معلِّمًا ومعلِّمة، كما تمَّ إجراء مقابلات شخصيَّة مع (20) معلِّمًا ومعلِّمة من كلا التَّخصصين. أظهرتْ نتائج الدِّراسة أنَّ درجة استخدام المعلّمين لاستراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيّات التّقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجيّة الملاحظة و التّواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجيَّة مراجعة الذَّات ولاستخدام أدوات التَّقويم الواقعي. كما دلَّت نتائج الدِّراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة ويُعزى ذلك لأثر التَّخصّص. بينما أظهرت فروقًا تعود لعدد سنوات االخدمة، ولأثر الدَّورات التَّدريبيَّة.

أجرى حمزة وصومان (2012) دراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام معلّمي المدارس الأردنيّة للتقويم الواقعي، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التَّحليلي في تحليل البيانات التي تمّ تجميعها، وقد استخدمتِ الدِّراسة الاستبانة كأداة دراسة وطُبِقت على أفراد العينة، وقد تكونتْ عينة الدِّراسة من 176 معلمًا وتمَّ اختيارهم بطريقة عشوائيَّة، وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ المعلمين الذين يستخدمون

التَّقويم الواقعي يتطوّرون بشكل أفضل في فهم ومعرفة كيفيَّة تنمية مهارات الطَّلبة ممَّا ينتج لديهم ما يسمَّى التَّنمية الذَّاتيَّة، بالإضافة إلى معرفتهم بالطرائق الحديثة والتِّقنيات التي تخصُّ العمليَّة التعليمية، كما أنَّ للتقويم الواقعي دور كبير في تطوير مهارات كلّ من المعلِّم والطَّالب على حدّ سواء، وقد أوصتِ الدِّراسة بالتّالي: ضرورة تدريب المعلّمين على استخدام التّقويم الواقعي وأدواته إلى جانب استخدامه في كافة التَّخصّصات في المدارس، والعمل على توعية المعلّم بمدى أهميَّة هذا النَّوع من التَّقويم لتحقيق التَّنمية الذَّاتيَّة لدى المعلم ممَّا يحقق التَّنمية المهنيَّة بالمحصِّل.

أجرى الزُّعبي (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة معلّمي الرِّياضيّات للصفوف الأساسيَّة العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيَّات التَّقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التَّعرف على أثر متغيرات النَّوع الاجتماعي والمؤهل العلمي واالخدمة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيَّات والأدوات. واستخدمتِ الدِّراسة المنهج الوصفي، وتمَّ استخدام أداة الاستبانة المكوَّنة من أربعة أجزاء، تمّ التَّحقق من صدق الاستبانة وثباتها. كما تمَّ تطوير بطاقة ملاحظة تمَّ من خلالها مشاهدة ومتابعة حصص لمعلّمين وهم يطبقون استراتيجيَّات التَّقويم الواقعي وأدواته. تكوّنت عينة الدِّراسة من (91) معلّمًا ومعلِّمة من معلِّمي الرِّياضيَّات في مديريَّة تربيَّة محافظة إربد الأولى خلال الفصل الدِّراسي الثَّاني 2012/2011م. وأظهرتْ نتائج الدِّراسة أنَّ درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، وقد أظهرتِ الدِّراسة أنَّ درجةَ المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100%) في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريبًا (0 %) لأداة يوميَّات الطَّالب. كما أظهرتِ النَّتائج أنَّ أكثر الأسباب التي تحدُّ من استخدام أسلوب التَّقويم الواقعي من وجهة نظر المعلّمين كانت في استنفادتهم من الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج، كذلك لم تظهر النَّتائج أثرًا لأي من المتغيرات:

النَّوع الاجتماعي، االخدمة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النَّوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصّص لآراء المعلّمين والمعلّمات حول التّقويم الواقعي.

وأجرى عمرو (2014) دراسة هدفت إلى استقصاء معرفة معلّمي التَّربيَّة الإسلاميَّة بمفاهيم واستراتيجيَّات وأدوات "التَّقويم الواقعي" ودرجة تطبيقهم لها في منطقة الزَّرقاء التَّابعة لوكالة الغوث الدّوليّة في الأردن، ودراسة العلاقة بين معرفة المعلّمين لاستراتيجيّات "التَّقويم الواقعي" وتطبيق هذه الاستراتيجيّات. ولتحقيق هذا الهدف استخدمتِ الدّراسة المنهج الوصفي، وطُوّرت استبانة مكوَّنة من (40) بندًا، وتشتمل على أربعة أبعاد هي: البعد المعرفي، والبعد التّخطيطي، والبعد التّطبيقي، وبعد الاتجاهات، وطُبقت هذه الاستبانة على عينة تكوّنت من (63) معلّمًا ومعلّمة من معلّمي التَّربيَّة الإسلاميّة في المرحلة الأساسيَّة العليا، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ درجة معرفة معلّمي التَّربيَّة الإسلاميَّة للبعد المعرفي والتَّطبيقي وبُعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كانت كبيرة، ببنما جاءت استجابات أفراد عينة الدّراسة من المعلّمين والمعلّمات على البُعد التَّخطيطي بدرجة متوسطة، كما أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، والدَّرجة العلميّة ، واالخدمة لدى معلّمي التّربيّة الإسلاميّة على جميع أبعاد التّقويم الواقعي.

وأجرى عواودة (2015) دراسة هدفت إلى قياس درجة ممارسة معلّمي ومعلّمات اللّغة العربيّة والدّراسات الإسلاميّة في المرحلة المتوسطة في الدمام لاستراتيجيّات التّقويم الواقعي: التّقويم المعتمد على الأداء، والتّقويم بالورقة والقلم، والتّقويم بالملاحظة والتّقويم بالتَّواصل، والتَّقويم الذَّاتي، بالإضافة إلى دراسة أثر متغيرات الدِّراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، واالخدمة التَّعليميّة في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيّات. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، وتمَّ تطوير وتصميم أداة للدراسة، وهي عبارة عن

استبانة، وطُبِقت الدّراسة على عينة عشوائيّة مكوّنة من (199) معلّمًا ومعلّمة في المدارس التّابعة لمحافظة الدَّمام. وأظهرتِ النَّتائج أنَّ ممارسة المعلّمين والمعلّمات لاستراتيجيّات التّقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (07.3)، كما أظهرت النَّتائج وجود فرق دال إحصائيًّا في درجة ممارسة استراتيجيَّات التَّقويم الواقعي ويُعزى ذلك لمتغير الجنس لصالح الذُّكور، واالخدمة التَّعليميّة لصالح المعلّمين والمعلّمات الذين تقلّ خبرتهم عن (5 سنوات) لأثر المؤهل العلّمي عند مستوى الدَّلالة، بينما لا يوجد فرق دال إحصائيًّا لمتغير المؤهل العلّمي.

أجرى بانتلو (Bantulo, 2016) دراسة هدفت إلى وصف تجارب متعلّمي نظام التّعليم الواقعي (التقويم الواقعي) في سعيهم إلى التّعليم، وآليات مواجهتهم للتحديات في سعيهم التّعليمي وأحلامهم وطموحاتهم في الحياة. واستخدمتِ الدِّراسة المنهج الوصفي، وتمَّ استخدام أداة المقابلة المتعمّقة والمناقشات الجماعيَّة. وكانت العينة من 26 متعلّما التقويم الواقعي من مختلف مراكز التقويم الواقعي التَّابعة لوزارة التَّربيَّة والتَّعليم – قسم سارانجاني، الفلبين للعام الدِّراسي 2015–2016. وأظهرت نتائج هذه الدِّراسة ضرورة إجراء دراسة تتناول معايير معلّمي التقويم الواقعي التي تُسلّط الضّوء على تجاربهم الشَّخصيّة والتّحديات التي يواجهونها في تنفيذ برنامج التقويم الواقعي في المدارس البعيدة قد تكون مفيدة ومتماسكة لرؤيّة البرنامج من منظور مختلف.

أجرى تندوين وباسج وكاجورانجام (Tindowen, Bassig & Cagurangan, 2017) دراسة هدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين لمتعلّمي التقويم الواقعي واستخدمتِ الدِّراسة المنهج الوصفي، وقد استخدم الباحثون أداة الاستبانة وكانت العينة من 150 من متعلّمي التقويم الواقعي في خمس مدارس في شمال الفلبين، وأظهرتِ النّتائج أنَّ متعلّمي التقويم الواقعي لديهم مستوى منخفض

من اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين. علاوة على ذلك، كشفت نتائج اختبار T المستقل واختبار ANOVA أُحادي الاتجاه أنَّ الجنس والعمر وحالة التَّوظيف تؤثر على اكتساب المتعلّمين في مهارات القرن الحادي والعشرين.

ثالثًا: ملخَّص الدِّراسات السَّابقة وموقع الدِّراسة الحاليَّة منها:

من حيث الهدف: تشابهت الدِّراسة الحاليَّة في هدفها بدراسة درجة توظيف المعلِّمين للتقويم الواقعي مع دراسة كلّ من: فرتز (Fritz, 2001) حمزة وصومان (2012) والبشير وبرهم (2012) ودراسة عمرو (2014) وعواودة (2015) . واختلفت في هدفها مع دراسة الزُّبيدي (2011) ، والزّعبي (2013)، وبانتلو (Bantulo, 2016)، و تندوين وباسج وكاجورانجام (Tindowen, Bassig & Cagurangan, 2017).

من حيث العينة: فقد اختلفت هذه الدِّراسة مع جميع الدّراسات السّابقة.

من حيث أداة الرّسالة: تشابهت أداة الدّراسة الحاليّة في تصميم استبانة مع فرتز (Fritz, 2001) والزُّبيدي (2011)، حمزة وصومان (2012)، والبشير وبرهم (2012)، والزُّعبي (2013) ، ودراسة عمرو (2014)، وعواودة (2015) ، و تندوين وباسج وكاجورانجام (Tindowen, Bassig & Cagurangan, 2017)، واختلفت مع دراسة بانتلو (Bantulo, 2016)،

أمَّا من حيث المنهج المستخدم: استخدمت الدّراسة الحاليّة المنهج الوصفي المسحي وتشابهت في المنهج مع جميع الدّراسات السّابقة.

واستفادت الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة في الأدب النّظري وفي تطوير الأداة وكيفيّة تفسير النَّتائج.

وتميّزت الدّراسة الحاليّة بكوّنها أول دراسة–على حدّ علم الباحثة– هدفت إلى معرفة درجة توظيف معلّمي المدارس الدّوليّة للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا في لواء الجامعة كمَا أنَّها استطلعت أراء جميع التَّخصّصات لمعلّمي المرحلة الأساسيّة العليا (العلميّة والإنسانيّة) في المدارس الدَّوليَّة.

الفصل الثَّالث
الطَّريقة والإجراءات

تضمَّن هذا الفصل وَصْفًا للطرائق والإجراءات التي تمَّ اتباعُها في تنفيذ هذه الدِّراسة من أجل تحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، وذلك من خلال تحديد منهجيّة الدّراسة ومجتمعها، العينة التي تمّ تطبيق الدّراسة عليها، والأداة التي استخدمت فيها وكيفية تطويرها، والأساليب التي تمّ استخدامها للتحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائيّة التي استخدمت في تحليل بيانات الدّراسة للوصول إلى نتائجها.

منهج الدّراسة:

استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءَمته لهذا النَّوع من الدِّراسات.

مجتمع الدِّراسة:

تكوَّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الدّوليّة للمرحلة الأساسيّة العليا في لواء الجامعة في العاصمة عمان لعام 2020/2019. وبلغ عدد المعلّمين في المدارس الدَّوليّة في لواء الجامعة (8339) لعام 2020/2019، وقد تمَّ جمع المعلومات من إحصائيّات وزارة التَّربيَّة والتَّعليم ومديريَّة التَّعليم الخاص.

عينة الدِّراسة:

تكوَّنت عينة الدِّراسة من (368) معلّمًا ومعلّمة من معلّمي المدارس الدّوليّة للمرحلة الأساسيّة العليا التّابعة لمديريّة التّربيّة والتّعليم في لواء الجامعة تم اختيارهم عشوائيًّا خلال الفصل الدِّراسي الثَّاني من العام الدِّراسي 2020/2019 ، وتمَّ تحديد حجم العينة حسب جدول كريسجي ومورغان(Krejcie & Morgan, 1970).

وكانت الدّلالات الحسابيّة للمتغيرات الدِّيموغرافية (معدل التّكرار والنّسبة المئويّة) لعينة الدّراسة كما في الجدول 1:

جدول 1: توزيع أفراد الدِّراسة حسب النَّوع الاجتماعي، التَّخصص، وسنوات الخدمة

	النَّوع الاجتماعي	معدل التِّكرار	النِّسبة المئويَّة
	ذكور	130	35.3
	إناث	238	64.7
	الكلي	368	100
	التَّخصص	**معدل التِّكرار**	**النِّسبة المئويَّة**
	إنساني	167	45.4
	علمي	201	54.6
	المجموع الكلي	368	100.0
	سنوات الخدمة	**معدل التّكرار**	**النّسبة المئويّة**
	أقل من 5 سنوات	111	30.2
	5-10 سنوات	134	36.4
	10 سنوات فأكثر	123	33.4
	المجموع الكلي	368	100.0

أداة الدّراسة:

من خلال مراجعة الأدب التّربوي عن الدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة، واستفادت الباحثة من دراسة كلّ من فرتز (Fritz, 2001) والزُّبيدي (2011)، حمزة وصومان (2012)، والبشير وبرهم (2012)، والزُّعبي (2013) ، ودراسة عمرو (2014)، وعواودة (2015) ، و تندوين وباسج وكاجورانجام (Tindowen, Bassig & Cagurangan, 2017) في تصميم أداة الدّراسة، وتكوَّنت الاستبانة في صورتها الأوليّة من (53) فقرة وخمس مجالات (ملحق1)، وبعد التَّدقيق من المحكّمين(ملحق 2)، أصبحت في صورتها النّهائيّة من (50) فقرة ومن خمس مجالات وهي استراتيجيّة التَّقويم بالورقة والقلم واستراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء واستراتيجيّة التَّقويم بالملاحظة واستراتيجيّة التَّقويم بمراجعة الذَّات واستراتيجيَّة التَّقويم بالتَّواصل (ملحق 3)، للتمكُّن من الوصول لإجابات حول أسئلة الدِّراسة.

صدق أداة الدِّراسة:

تم التَّحقق من صدق الأداة التي تمَّ عرضها في صورتها الأوليّة (ملحق 1) على عدد (11) من المحكّمين من أصحاب االخدمة في المناهج وطرائق التَّدريس بالإضافة إلى مشرفين ومُخْتصين في المجال، لإبداء أرائهم فيها كما هو موضّح بالملحق (2)، وذلك للتأكد من أنّها تقيس ما صُمّمت لأجله، وللتأكد من شموليَّة فقرات قياس آراء المستطلعين حول درجة استخدام التّقويم الواقعي، كفاية الفقرات، بحيث تُغطي جميع الأنشطة التي يُتطلّب قياسها في مجال استخدام التّقويم الواقعي، وانتماء كلّ فقرة لمجالها، بحيث تكون كلّ فقرة في المجال الذي يراد قياسه، وتسلسل الفقرات ووضوحها.

وبعد إبداء المحكّمين لآرائِهم والتّعليق عليها، تمَّ إعادة صياغتها من جديد(ملحق 3)، حيث تمّ بناء عدد من الفقرات الجديدة وحذف أخرى، بسبب عدم الوضوح أو التِّكرار، وإعادة صياغة بعض

الفقرات، وبذلك أصبحت الأداة صالحة لقياس ما يراد قياسه. وقد تمَّ حذف ثلاث فقرات في المجال الأول والثّاني والرّابع، وتمّ التّعديل على فقرتين في المجال الثّالث والخامس.

تمَّ التّحقّق من صدق الأداة بحساب معامل الارتباط (Pearson) كلّ فقرة بالمجال وثمّ حساب مستوى الدّلالة لكلّ فقرة.

ويبين الجدول 2 قيم معاملات ارتباط (Pearson correlation) ومستوى الدَّلالة لفقرات ارتباط ودرجة استخدام التّقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسيّة في المدارس الدّوليّة.

جدول2: معامل الارتباط (Pearson correlation) ومستوى الدّلالة لفقرات ارتباط درجة استخدام التّقويم الواقعي لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في المدارس الدّوليّة

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	1	أجهّز التّقويم بصورته النّهائيّة وفقًا لعناصر الورقة الاختباريّة	0.80	0.00
	2	أحدّد الغرض من التّقويم بوضوح	0.50	0.02
	3	أتبع إرشادات إعداد الأسئلة المختلفة بأنواعها	0.72	0.00
	4	أحدّد النّتاجات الخاصة المطلوبة من الطّالب	0.77	0.00
	5	أحلّل محتوى الكتاب إلى موضوعات رئيسيّة وفرعيّة	0.88	0.00
	6	أفسّر نتائج الاختبار لتحديد الفروق الفرديّة بين الطّلبة	0.87	0.00
	7	أضع الأسئلة بناءً على جدول مواصفات	0.83	0.00
	8	أستخدم المؤشرات الإحصائيّة الملائمة لتحليل التّقويم	0.74	0.00
	9	أصحّح الأسئلة بدقّة وموضوعيّة	0.80	0.00
	10	أقوم بوضع علامات الأسئلة وفق متطلبات كلّ سؤال	0.70	0.00
[illegible]	11	أحدّد الهدف من التّقويم بوضوح	0.85	0.00

	12	أقوم بتزويد الطّالب بتغذيّة راجعة بعد تنفيذ التّقويم	0.77	0.00
	13	أحدّد المعارف والمهارات السّلوكيّة المراد قياسها	0.50	0.03
	14	أهتم بمشاركة الطّالب بعروض عمليّة توضيحيّة	0.68	0.00
	15	أحدّد النّتاجات الخاصة المطلوب إظهارها من الطّالب	0.66	0.00
	16	أنفذ التّقويم وفق الجدول الزّمني المعد مسبقًا	0.88	0.00
	17	أعاون الطّالب في الحصول على التّجهيزات اللازمة لقيامه بعمل ما	0.73	0.00
	18	اختيار الأساليب المناسبة لقياس المهارات	0.65	0.00
	19	أشجع الطّلبة على استخدام المهارات والمعرفة في الحياة العمليّة	0.78	0.00
	20	أقوم بمراقبة الطّلبة أثناء أدائهم للمهمات	0.79	0.00
استراتيجية التقويم بالملاحظة	21	أحدّد نتاجات التّعلم المراد ملاحظتها	0.80	0.00
	22	أحدّد الهدف من ملاحظة الطّالب	0.81	0.00
	23	استخدام الملاحظة التّلقائيّة أثناء التقويم	0.69	0.00
	24	أُقوّم أداء طلبتي باستخدام الملاحظة المنظمة	0.46	0.04
	25	أحدّد الممارسات والمهمات المطلوبة ومؤشرات الأداء	0.70	0.00
	26	أرتّب الممارسات والمهمات المطلوبة ومؤشرات الأداء في جدول ذو تسلسل منطقي	0.82	0.00
	27	أُصمّم أداة لتسجيل الممارسات والمهمات ومؤشرات الأداء مثل سلّم التّقدير وقوائم الشّطب	0.67	0.00
	28	أكرّر الملاحظة للتأكد من ثبات أداء الطّالب	0.77	0.00
	29	أُدوّن الملاحظات عن الطّالب أثناء قيامة بالعمل في المختبر	0.56	0.01
	30	أُدوّن نتائج الملاحظات دون التّأثر بأرائي الشّخصيّة	0.64	0.00
استراتيجيّة التّقويم	31	أُحدّد الهدف من التّقويم بمراجعة الذّات بوضوح	0.45	0.04
	32	أقوم باستخدام أشكال مختلفة من التّقويم الذّاتي،	0.51	0.02

	33	أُحفِّز الطّلبة على القيام بعمليّة التّقويم الذّاتي	0.51	0.02
	34	توضيح كيفيَّة استخدام أدوات التّقويم الذّاتي	0.79	0.00
	35	أُطَوِّر هذه الأدوات بالتّعاون مع الطّلبة	0.77	0.00
	36	أُساعد الطّلبة على إيجاد تساؤلات عن التقويم الذّاتي لأعمالهم	0.82	0.00
	37	متابعة مدى ممارسة الطّلبة لتقيمهم الذّاتي	0.68	0.00
	38	أشجّع الطّلبة على الكشف عن جوانب القصور ومعالجتها	0.58	0.01
	39	أساعد الطّلبة على تنمية القدرة الذّاتيّة لملاحظة وتحليل أدائهم والحكم عليها بمعايير واضحة	0.58	0.01
	40	أُحَفِّز الطّلبة على مقارنة نتائجهم للتقييم الذّاتي الحاليّة بالنّتائج السّابقة.	0.71	0.00
استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل	41	أحدّد أساليب واستراتيجيّات التّقويم	0.79	0.00
	42	أُشَجِّع الطّلبة على العمل في مجموعات صغيرة لحل المشكلات العلميّة	0.76	0.00
	43	أتواصل مع الطّلبة في مؤتمر مصغّر لإظهار أدائهم	0.91	0.00
	44	أُشجّع الطّالب على تقييم أنشطة زملائه داخل الصّف	0.88	0.00
	45	أشجّع الطّلبة على تقبّل التقويم النّاقد لأعمالهم من زملائهم في الصّف	0.82	0.00
	46	استخدم استراتيجيّة المقابلة لتقييم عمليّة التّفكير لدى الطّلبة ومشكلاتهم الدّراسيّة	0.75	0.00
	47	أقيس أداء الطّلبة من خلال استراتيجيّة الأسئلة والأجوبة	0.69	0.00
	48	أحدّد مواعيد للقاءات مع الطّلبة مبرمجة لتقويم تقدّمهم في المشروع وطرائق تحسينه	0.63	0.00
	49	أقوم بجمع المعلومات عن تقدم الطّلبة في مشروع معيّن بأساليب التّواصل المتعددة	0.63	0.00
	50	أشجّع الطّلبة على حلّ المشكلات بالتّواصل الاجتماعي.	0.65	0.00

وكانت جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند ($\alpha = 0.05$) وتراوحت نتائج معامل الارتباط بين (0.45–0.91).

لذا فإنَّ المعطيات الواردة في الجدول السّابق تشيرُ إلى أنَّ جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الأول (استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم) كانت مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند ($\alpha = 0.05$)، وتراوحت نتائج معامل الارتباط بين (0.50 – 0.88) وهذا يعزّز من صدق الاتّساق الدّاخلي لفقرات المجال الأول، وكانت جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الثاني (استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء) مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند ($\alpha = 0.05$)، وتراوحت نتائج معامل الارتباط بين (0.50 – 0.88) وهذا يعزّز من صدق الاتّساق الدَّاخلي لفقرات المجال الثّاني، وتشير المعطيات الواردة في الجدول أنَّ جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الثَّالث (استراتيجيَّة التَّقويم بالملاحظة) كانت مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند ($\alpha = 0.05$)، وتراوحت نتائج معامل الارتباط بين (0.46 – 0.82) وهذا يعزّز من صدق الاتّساق الدّاخلي لفقرات المجال الثّالث، وتشير المعطيات الواردة في الجدول أنَّ جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الرَّابع (استراتيجيَّة التَّقويم بمراجعة الذَّات) كانت مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند ($\alpha = 0.05$)، وتراوحت نتائج معامل الارتباط بين (0.45 – 0.82) وهذا يعزِّز من صدق الاتِّساق الدَّاخلي لفقرات المجال الرَّابع، وتشير المعطيات الواردة في الجدول أنَّ جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الخامس(استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل) كانت مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند ($\alpha = 0.05$)، وتراوحت نتائج معامل الارتباط بين (0.63 – 0.91) وهذا يعزّز من صدق الاتّساق الدّاخلي لفقرات المجال الخامس.

ولاحتساب قيم الارتباط بين المجالات الخمسة والأداة الكليّة تم استخدام المصفوفة المُبيّنة في الجدول 3.

جدول 3: مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات الدّراسة والأداة الكليّة

المجال	استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء	استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة	استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات	استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل	الأداة الكليّة
استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	1	0.86**	0.90**	0.55**	0.53**	0.89**
استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء		1	0.85**	0.87**	0.56**	0.83**
استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة			1	0.57**	0.60**	0.90**
استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات				1	0.90**	0.81**
استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل					1	0.64**
الأداة الكليّة						1

**(α=0.05).

ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.53–0.90) وهذا يعزّز من صدق الاتّساق الدّاخلي لأداة الدّراسة.

ثبات الأداة:

تمَّ التَّحقق من ثبات الأداة بتطبيقه على عينة استطلاعيّة مكونة من 30 معلما ومعلمة من خارج عينة الدِّراسة، وتمَّ حساب معامل الثَّبات بطريقتين هما الاتِّساق الدَّاخلي وتمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لقياس درجة الاتِّساق الدَّاخلي لفقرات الإستبانة، والتَّجزئة النِّصفيّة ، وكانت النَّتائج كما في الجدول 4:

جدول 4: معامل الاتّساق الدَّاخلي باستخدام كرونباخ الفا ومعامل ثبات التَّجزئة النِّصفيّة لأداة الدِّراسة

المجال	قيمة كرونباخ ألفا	التّجزئة النِّصفيّة	عدد الفقرات
استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	0.91	0.90	10
استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء	0.90	0.81	10
استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة	0.87	0.84	10
استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات	0.83	0.75	10
استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل	0.89	0.90	10
الأداة الكليّة	0.95	0.92	50

يبين الجدول أعلاه قيم معاملات الثّبات وفق طريقيتي كرونباخ ألفا والتّجزئة النِّصفيَّة، حيث كانت قيمة معاملة ثبات الاتّساق الدَّاخلي للأداة الكليّة (كرونباخ ألفا=0.95)، وتراوحت قيمة معاملات الاتّساق الدّاخلي للمجالات باستخدام كرونباخ ألفا بين (0.83–0.91)، وكانت قيمة معاملة التَّجزئة النِّصفيَّة للأداة الكليَّة (0.92)، وتراوحت قيمة معاملات المجالات باستخدام التَّجزئة النِّصفيَّة بين (0.75–0.90). ويلاحظ وجود قيم معاملات ثبات مرتفعة. وهذا يعزّز من دقّة أداة الدّراسة ومناسبتها للتطبيق.

متغيّرات الدّراسة:

اشتملت متغيرات الدّراسة على المتغيرات التّاليّة:

المتغيرات الأولية وتشمل:

- سنوات الخدمة ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات ، 5 –أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- النَّوع الاجتماعي وله فئتان (ذكر وأنثى).
- المؤهل (التَّخصص) الأكاديمي وله فئتان (الإنساني والعلمي).

المتغير الثانوي: درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة في المرحلة الأساسيّة العليا للتقويم الواقعي.

إجراءات الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة الحاليّة الإجراءات الحاليّة:

- مراجعة الأدب النَّظري ذو العلاقة.
- تطوير أداة الدِّراسة.
- تحديد مجتمع الدّراسة الذي يتكوّن من معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في المدارس الدّوليّة في لواء الجامعة.
- إيجاد صدق الأداة وثباتها.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من مديريّة التّعليم الخاص (ملحق 4).
- تطبيق الاستبانات على العينة التي تم تحديدها.
- المعالجة الإحصائيَّة للبيانات التي تمّ جمعها من عينة الدّراسة.
- للإجابة عن السُّؤال الأول للدراسة ونصّه: ما درجة استخدام معلّمي المدارس الدَّوليَّة للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيَّة العليا؟ جرى حساب قيم الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.
- للإجابة عن السّؤال الثّاني للدراسة ونصّه: هل تختلف درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة باختلاف النّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة والتّفاعل بينهما؟ جرى حساب قيم الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، واستخدام اختبار التّباين الثّنائي (Two Way Anova) لفحص الفرضيّة المتعلقة بالنّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة.

- للإجابة عن السّؤال الثّالث للدراسة ونصّه: هل تختلف درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة باختلاف التّخصص الأكاديمي؟ تم استخدام اختبارات (t Test) لفحص الفرضيّة حسب التّخصص الأكاديمي.
- عرض النّتائج ومناقشتها.
- تقديم التّوصيات والمقترحات بناءً على ما تم التّوصل إليه من نتائج.

المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدِّراسة:

لمعالجة البيانات تمّ الاستعانة ببرنامج SPSS وإجراء التّحليلات الإحصائيّة المناسبة للوصول إلى النّتائج، ولتحديد درجة متوسطات استجابة عينة الدّراسة.

وتم استخدام المعالجات الإحصائيّة التّاليّة:

- اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) والتّجزئة النِّصفيّة لقياس ثبات الأداة.
- مصفوفة الارتباط.
- مقياس النّزعة المركزيّة ومقياس التّشتت (المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري) للإجابة عن أسئلة الدِّراسة.
- تمّ اعتماد المقياس الوزني كما في الجدول 5:

جدول5 : المقياس الوزني لدرجة التقويم

درجة التقويم	المقياس الوزني
قليلة جدًا	1.80–1.00
قليلة	2.60–1.81
متوسطة	3.40–2.61
كبيرة	4.20–3.41
كبيرة جدًا	5.00–4.21

الفصل الرّابع
نتائج الدّراسة

تناول هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدّراسة، من خلال الإجابة عن أسئلتها :

النّتائج المتعلّقة بالسُّؤال الأول ونصّه: ما درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا؟

للإجابة عن سؤال الدّراسة الأول: تمّ حساب قيم الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة كما هو مبين بالجدول 6:

جدول 6: المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدّراسة للفقرات المتعلّقة بكلّ مجالات التّقويم الواقعي مرتبة تنازليًّا:

الدَّلالات الإحصائيَّة					
الرّتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الدّرجة
1	6	أفسر نتائج الاختبار لتحديد الفروق الفرديّة بين الطّلبة	4.27	0.8	كبيرة جدًا
2	9	أصحّح الأسئلة بدّقة وموضوعيّة	4.16	0.91	كبيرة
3	7	أضَع الأسئلة بناءً على جدول مواصفات	4.1	0.85	كبيرة
4	8	أستخدم المؤشرات الإحصائيّة الملائمة لتحليل التّقويم	4.09	1.01	كبيرة
5	3	أتبع إرشادات إعداد الأسئلة المختلفة بأنواعها	4.03	1.16	كبيرة
6	5	أحلّل محتوى الكتاب إلى موضوعات رئيسيّة وفرعيّة	3.96	1.06	كبيرة
7	10	أقوم بوضع علامات الأسئلة وفق متطلبات كل سؤال	3.94	0.94	كبيرة

8	1	أجهّز التّقويم بصورته النّهائيّة وفقًا لعناصر الورقة الاختباريّة	3.83	1.1	كبيرة
9	2	أحدّد الغرض من التّقويم بوضوح	3.72	1.25	كبيرة
10	4	أحدّد النّتاجات الخاصة المطلوبة من الطّالب	2.74	1.55	متوسطة
		الكلي للمجال الأول	3.88	0.77	كبيرة
11	18	اختيار الأساليب المناسبة لقياس المهارات	4.07	0.83	كبيرة
12	11	أحدّد الهدف من التّقويم بوضوح	4	1.01	كبيرة
13	20	أقوم بمراقبة الطّلبة أثناء أدائهم للمهمات	3.96	0.96	كبيرة
14	17	أُعاوِن الطّالب في الحصول على التّجهيزات اللازمة لقيامه بعمل ما	3.95	0.85	كبيرة
15	13	أُحدّد المعارف والمهارات السُّلوكيَّة المراد قياسها	3.92	0.86	كبيرة
16	14	أهتم بمشاركة الطّالب بعروض عمليّة توضيحيّة	3.92	0.92	كبيرة
17	16	أنفذ التّقويم وفق الجدول الزّمني المعد مسبقًا	3.92	0.87	كبيرة
18	19	أشجّع الطَّلبة على استخدام المهارات والمعرفة في الحياة العمليّة	3.87	1.01	كبيرة
19	15	أُحدّد النّتاجات الخاصة المطلوب إظهارها من الطَّالب	3.83	1	كبيرة
20	12	أُزَوّد الطّالب بتغذية راجعة بعد تنفيذ التَّقويم	3.82	1.08	كبيرة
		الكلي للمجال الثاني	3.92	0.72	كبيرة
21	21	أُحدّد نتاجات التّعلم المراد ملاحظتها	4.22	0.83	كبيرة جدا
22	26	أُرتّب الممارسات والمهمات المطلوبة ومؤشرات الأداء في جدول ذو تسلسل منطقي	4.09	1.18	كبيرة
23	30	أُدوّن نتائج الملاحظات دون التّأثر بأرائي الشّخصيّة	4	1.22	كبيرة
24	23	استخدام الملاحظة التّلقائيّة أثناء التقويم	3.93	1.09	كبيرة
25	24	أُقَوِّم أداء طلبتي باستخدام الملاحظة المنظمة	3.93	1.14	كبيرة

26	28	أكرّر الملاحظة للتأكد من ثبات أداء الطّالب	3.93	1.12	كبيرة
27	22	أحدّد الهدف من ملاحظه الطّالب	3.92	0.91	كبيرة
28	29	أُدوّن الملاحظات عن الطّالب أثناء قيامه بالعمل في المختبر	3.86	1.06	كبيرة
29	25	أحدّد الممارسات والمهمات المطلوبة ومؤشرات الأداء	3.85	1.1	كبيرة
30	27	أصمّم أداة لتسجيل الممارسات والمهمات ومؤشرات الأداء مثل سلّم التّقدير وقوائم الشّطب	3.82	1.13	كبيرة
		الكلي للمجال الثالث	3.95	0.86	كبيرة
31	38	أُشجّع الطّلبة على الكشف عن جوانب القصور ومعالجتها	4.43	0.68	كبيرة جدًا
32	40	أحفّز الطّلبة على مقارنة نتائجهم للتقييم الذّاتي الحاليّة بالنّتائج السّابقة	4.38	0.72	كبيرة جدًا
33	39	أُساعد الطّلبة على تنمية القدرة الذّاتيّة لملاحظة وتحليل أدائهم والحكم عليها بمعايير واضحة	4.26	0.97	كبيرة جدًا
34	34	توضيح كيفيّة استخدام أدوات التّقويم الذّاتي	4.23	0.91	كبيرة جدًا
35	37	متابعة مدى ممارسة الطّلبة لتقيمهم الذّاتي	4.09	1.04	كبيرة
36	31	أُحدّد الهدف من التّقويم بمراجعة الذّات بوضوح	3.93	1	كبيرة
37	35	أُطوّر هذه الأدوات بالتّعاون مع الطّلبة	3.91	0.95	كبيرة
38	36	أُقدّم العون للطلبة لإيجاد تساؤلات عن التقويم الذّاتي لأعمالهم	3.77	1.14	كبيرة
39	33	أُحَفّز الطّلبة على القيام بعمليّة التّقويم الذّاتي	3.74	1.11	كبيرة
40	32	أَقُوم باستخدام أشكال مختلفة من التّقويم الذّاتي،	3.61	1.35	كبيرة
		الكلي للمجال الرابع	4.04	0.66	كبيرة
41	41	أحدد أساليب واستراتيجيّات التّقويم بالتّواصل و المؤتمر المصغّر، المجموعات والفرق الصغيرة الشّخصيّة.....	4.52	0.65	كبيرة جدًا

42	46	استخدم استراتيجيّة المقابلة لتقييم عمليّة التّفكير لدى الطّلبة ومشكلاتهم الدّراسيّة	4.51	0.69	كبيرة جدًا
43	47	أقيس أداء الطّلبة من خلال استراتيجيّة الأسئلة والإجابة	4.39	0.87	كبيرة جدًا
44	43	أتواصل مع الطّلبة في مؤتمر مصغّر لإظهار أدائهم	4.38	2.74	كبيرة جدًا
45	45	أشجع الطّلبة على تقبّل التقويم النّاقد لأعمالهم من زملائهم في الصّف	4.3	0.79	كبيرة جدًا
46	42	أُشجّع الطّلبة على العمل في مجموعات صغيرة لحلّ المشكلات العلميّة	4.22	0.98	كبيرة جدًا
47	44	أُشجّع الطّالب على تقييم أنشطة زملائه داخل الصّف	4.12	0.95	كبيرة
48	48	أحدّد مواعيد للقاءات مبرمجة مع الطّلبة لتقويم تقدمهم في المشروع وطرائق تحسينه	4.04	0.95	كبيرة
49	49	أقوم بجمع المعلومات عن تقدم الطّلبة في مشروع معين بأساليب التّواصل المتعددة	3.5	1.23	كبيرة
50	50	أُشجّع الطّلبة على حلّ المشكلات بالتّواصل الاجتماعي	3.25	1.33	متوسطة
الكلي للمجال الخامس			4.12	0.05	كبيرة
الكلي			3.98	0.63	كبيرة

ويلاحظ أن درجة استخدام التّقويم الواقعي لمعلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في المدارس الدّوليّة كبيرة (المتوسط الحسابي=3.98)، وتراوحت المتوسطات الحسابيّة بين (3.88–4.12). وكانت درجة استخدام المجال الخامس(استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل) كبيرة (المتوسط الحسابي=4.12)، وتراوحت المتوسطات الحسابيّة للفقرات بين (3.25– 4.52) وكانت هي الأعلى بين المجالات، يليها في المرتبة الثّانية درجة استخدام المجال الرّابع (استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات) وكانت كبيرة (المتوسط الحسابي=4.04)، وتراوحت المتوسطات الحسابيّة للفقرات بين (3.61–4.43)، ثمّ في المرتبة الثّالثة

درجة استخدام المجال الثّالث (استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة) وكانت كبيرة (المتوسط الحسابي=3.95)، وتراوحت المتوسطات الحسابيّة للفقرات بين (3.82–4.22). وجاء في المرتبة الرّابعة درجة استخدام المجال الثّاني (استراتيجيَّة التّقويم المعتمد على الأداء) كبيرة (المتوسط الحسابي=3.92)، وتراوحت المتوسطات الحسابيّة للفقرات بين (3.82–4.07)، وفي المرتبة الأخيرة كانت درجة استخدام المجال الأول(استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم) كبيرة (المتوسط الحسابي=3.88)، وتراوحت المتوسطات الحسابيّة للفقرات بين (2.74–4.72).

وجاء ترتيب الفقرات في المجال الأول (استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم) حيث كانت الفقرة 6 (أُفسر فيها نتائج الاختبار لتحديد الفروق الفرديّة بين الطّلبة) بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدًا (المتوسط الحسابي=4.27)، وتليها الفقرة رقم 9 (أصحّح الأسئلة بدقة وموضوعيّة) بالمرتبة الثانيّة بدرجة كبيرة (المتوسط الحسابي=4.16)، وكانت الفقرة 2 (بالمرتبة ماقبل الأخيرة بدرجة كبيرة (المتوسط الحسابي=3.72)، وجاءت الفقرة 4 (أُحدّد النّتاجات الخاصة المطلوبة من الطّلبة) بالمرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة(المتوسط الحسابي=2.74).

وجاء ترتيب الفقرات في المجال الثاني (استراتيجيَّة التّقويم المعتمد على الأداء) حيث كانت الفقرة 18 (اختيار الأساليب المناسبة لقياس المهارات (قائمة الشّطب، سلّم التّقدير)) بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة (المتوسط الحسابي=4.07)، وتليها الفقرة رقم 11 (أُحدّد الهدف من التّقويم بوضوح) بالمرتبة الثانية بدرجة كبيرة (المتوسط الحسابي=4.00)، وكانت الفقرة 15 (أُحدّد النّتاجات الخاصة المطلوب إظهارها من الطّالب) بالمرتبة ماقبل الأخيرة بدرجة كبيرة (المتوسط الحسابي=3.83)، وجاءت الفقرة

4 (أقوم بتزويد الطّالب بتغذية راجعة بعد تنفيذ التّقويم) بالمرتبة الأخيرة بدرجة كبيرة(المتوسط الحسابي=3.82).

وجاء ترتيب الفقرات في المجال الثّالث (استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة) حيث كانت الفقرة 21 (أحدّد نتاجات التّعلّم المراد ملاحظتها) بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدًا (المتوسط الحسابي=4.22)، وتليها الفقرة رقم 26 (أرتّب الممارسات والمهمات المطلوبة ومؤشرات الأداء في جدول ذو تسلسل منطقي) بالمرتبة الثّانية بدرجة كبيرة جدًا (المتوسط الحسابي=4.09)، وكانت الفقرة 25 (أحدّد الممارسات والمهمات المطلوبة ومؤشرات الأداء) بالمرتبة ما قبل الأخيرة بدرجة كبيرة (المتوسط الحسابي=3.85)، وجاءت الفقرة 4 (أصمّم أداة لتسجيل الممارسات والمهمات ومؤشرات الأداء مثل سلّم التّقدير وقوائم الشّطب) بالمرتبة الأخيرة بدرجة كبيرة (المتوسط الحسابي=3.82).

وجاء ترتيب الفقرات في المجال الرّابع (استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات) حيث كانت الفقرة 38 (أشجِّع الطَّلبة على كشف جوانب القصور ومعالجتها) بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدًا (المتوسط الحسابي=4.43)، وتليها الفقرة رقم 40 (أُصحّح الأسئلة بدقة وموضوعيّة) بالمرتبة الثّانية بدرجة كبيرة جدًا(المتوسط الحسابي=4.38)، وكانت الفقرة 33 (أُحفّز الطّلبة على القيام بعمليّة التّقويم الذّاتي) بالمرتبة ما قبل الأخيرة بدرجة كبيرة (المتوسط الحسابي=3.72)، وجاءت الفقرة 32(أقومُ باستخدام أشكال مختلفة من التّقويم الذّاتي، مثل المؤتمرات والمقابلات الشَّخصيّة....) بالمرتبة الأخيرة بدرجة كبيرة(المتوسط الحسابي=3.61).

وجاء ترتيب الفقرات في المجال الخامس (استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل) حيث كانت الفقرة 41 (أُحدّد أساليب واستراتيجيّات التّقويم بالتّواصل بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدًا (المتوسط

الحسابي=4.52)، وتليها الفقرة رقم 46 (أستخدمُ استراتيجيّة المقابلة لتقييم عمليّة التّفكير لدى الطّلبة ومشكلاتهم الدّراسيّة) بالمرتبة الثانية بدرجة كبيرة جدًا(المتوسط الحسابي=4.51)، وكانت الفقرة 49 (أقومُ بجمع المعلومات عن تقدم الطَّلبة في مشروع معين بأساليب التَّواصل المتعددة) بالمرتبة ماقبل الأخيرة بدرجة كبيرة (المتوسط الحسابي=3.5)، وجاءت الفقرة 50 (أُشجِّع الطّلبة على حلّ المشكلات بالتّواصل الاجتماعي) بالمرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة(المتوسط الحسابي=3.25).

النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثّاني ونصّه: هل تختلف درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا باختلاف النّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة والتّفاعل بينهما؟

للإجابة عن السّؤال الثّاني: تمّ حساب الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة كما هو موضح بالجدول 7:

جدول 7: قيم الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة حسب المتغيرين النّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة

الدّلالات الإحصائيّة					
المجال	**النّوع الاجتماعي**	**سنوات الخدمة**	**عدد**	**المتوسطات الحسابية**	**الانحراف المعياري**
استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	**ذكور**	**أقل من 5 سنوات**	**38**	**3.80**	**0.67**
		من 10-5 سنوات	**44**	**3.88**	**0.82**
		أكثر من 10 سنوات	**48**	**3.82**	**0.67**
		الكلي	**130**	**3.84**	**0.72**
	إناث	**أقل من 5 سنوات**	**73**	**3.89**	**0.80**

		من 10-5 سنوات	90	3.91	0.79
		أكثر من 10 سنوات	75	3.90	0.82
		الكلي	238	3.90	0.80
	الكلي	أقل من 5 سنوات	111	3.86	0.76
		من 10-5 سنوات	134	3.90	0.80
		أكثر من 10 سنوات	123	3.87	0.76
		الكلي	368	3.88	0.77
استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء	ذكور	أقل من 5 سنوات	38	3.91	0.65
		من 10-5 سنوات	44	4.02	0.67
		أكثر من 10 سنوات	48	3.92	0.59
		االكلي	130	3.95	0.63
	إناث	أقل من 5 سنوات	73	3.89	0.76
		من 10-5 سنوات	90	3.99	0.74
		أكثر من 10 سنوات	75	3.83	0.78
		الكلي	238	3.91	0.76
	الكلي	أقل من 5 سنوات	111	3.90	0.72
		من 10-5 سنوات	134	4.00	0.72
		أكثر من 10 سنوات	123	3.86	0.71
		الكلي	368	3.92	0.72
استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة	ذكور	أقل من 5 سنوات	38	3.56	0.97
		من 10-5 سنوات	44	3.73	0.98

		أكثر من 10 سنوات	48	3.84	0.80
		الكلي	130	3.72	0.92
	إناث	أقل من 5 سنوات	73	4.15	0.72
		من 10-5 سنوات	90	4.04	0.86
		أكثر من 10 سنوات	75	4.06	0.82
		الكلي	238	4.08	0.80
	الكلي	أقل من 5 سنوات	111	3.95	0.86
		من 10-5 سنوات	134	3.94	0.91
		أكثر من 10 سنوات	123	3.97	0.81
		الكلي	368	3.95	0.86
استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات	ذكور	أقل من 5 سنوات	38	3.71	0.72
		من 10-5 سنوات	44	3.90	0.65
		أكثر من 10 سنوات	48	3.80	0.71
		الكلي	130	3.81	0.69
	إناث	أقل من 5 سنوات	73	4.21	0.64
		من 10-5 سنوات	90	4.13	0.57
		أكثر من 10 سنوات	75	4.16	0.63
		الكلي	238	4.16	0.61
	الكلي	أقل من 5 سنوات	111	4.04	0.71
		من 10-5 سنوات	134	4.05	0.61
		أكثر من 10 سنوات	123	4.01	0.69

		الكلي	368	4.04	0.66
استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل	ذكور	أقل من 5 سنوات	38	38.50	6.52
		من 10-5 سنوات	44	41.18	9.79
		أكثر من 10 سنوات	48	38.43	6.45
		الكلي	130	39.38	7.81
	إناث	أقل من 5 سنوات	73	42.61	6.26
		من 10-5 سنوات	90	42.26	6.14
		أكثر من 10 سنوات	75	42.08	6.81
		الكلي	238	42.31	6.38
	الكلي	أقل من 5 سنوات	111	41.20	6.62
		من 10-5 سنوات	134	41.91	7.52
		أكثر من 10 سنوات	123	40.65	6.88
		الكلي	368	41.27	7.05
الكلي	ذكور	أقل من 5 سنوات	38	3.77	0.64
		من 10-5 سنوات	44	3.93	0.63
		أكثر من 10 سنوات	48	3.84	0.59
		الكلي	130	3.85	0.62
	إناث	أقل من 5 سنوات	73	4.08	0.63
		من 10-5 سنوات	90	4.06	0.59
		أكثر من 10 سنوات	75	4.03	0.68
		الكلي	238	4.06	0.63

	الكلي	أقل من 5 سنوات	111	3.97	0.65
		من 10-5 سنوات	134	4.01	0.60
		أكثر من 10 سنوات	123	3.96	0.65
		الكلي	368	3.98	0.63

ويلاحظ من الجدول وجود فروق ظاهريّة بين متغيري النّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة لصالح الإناث، ولإيجاد هذه الفروقات تمّ حساب تحليل التَّباين الثُّنائي المتعدّد لمتغيري النَّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة كما هو موضح بالجدول 8:

جدول 8: نتائج تحليل التَّباين الثُّنائي المتعدّد لمتغيري النّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة

اختبارات التَّأثيرات بين الموضوعات						
المتغيّر	المتغيّر المعتمد	مجموع المربعات	درجة الحريّة	المتوسطات الحسابية للمربعات	قيمة ف	مستوى الدّلالة (α)
النّوع الاجتماعي	استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	0.38	1	0.38	0.62	0.43
	استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء	0.17	1	0.17	0.32	0.56
	استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة	11.70	1	11.70	16.17	0.00
	استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات	11.02	1	11.02	26.23	0.00
	استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل	724.06	1	724.06	15.15	0.00
الكلي		3.71	1	3.71	9.33	0.00
سنوات الخدمة	استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	0.13	2	0.06	0.11	0.89
	استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء	1.06	2	0.53	1.01	0.36
	استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة	0.48	2	0.24	0.33	0.71
	استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات	0.14	2	0.07	0.17	0.84

	استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل	139.71	2	69.85	1.46	0.23
الكلي		0.29	2	0.14	0.37	0.68
النّوع الاجتماعي * سنوات الخدمة	استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	0.06	2	0.03	0.05	0.94
	استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء	0.06	2	0.03	0.06	0.93
	استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة	1.91	2	0.95	1.32	0.26
	استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات	1.03	2	0.51	1.22	0.29
	استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل	150.45	2	75.22	1.57	0.20
الكلي		0.48	2	0.24	0.60	0.54
معامل الخطأ	استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	221.38	362	0.61		
	استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء	189.86	362	0.52		
	استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة	261.92	362	0.72		
	استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات	152.08	362	0.42		
	استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل	17294.23	362	47.77		
الكلي		143.94	362	0.39		
معامل التّصحيح	استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	221.91	367			
	استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء	191.33	367			
	استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة	275.01	367			
	استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات	163.82	367			
	استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل	18242.71	367			
الكلي		148.19	367			

وأظهرت النّتائج وجود فروق تُعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث في الأداة الكليّة (المتوسط الحسابي للمربعات=3.71) عند مستوى الدّلالة (α=0.05) وكانت الفروقات واضحة في المجال الثّالث(استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة) حيث كان المتوسط الحسابي للمربعات(11.07) عند مستوى الدّلالة (α=0.05)، وفي المجال الرّابع (استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات) حيث كان المتوسط الحسابي للمربعات(11.02) عند مستوى الدّلالة (α=0.05)، وفي الخامس(استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل) حيث كان المتوسط الحسابي للمربعات (724.06) عند مستوى الدّلالة (α=0.05) ، ولا توجد فروق تُعزى لسنوات الخدمة. ولا توجد فروق تُعزى للتفاعل بين النّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة.

النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الثَّالث ونصّه: هل تختلف درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة لأساليب التّقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة باختلاف التّخصّص الأكاديمي؟

للإجابة عن السّؤال الثّالث: تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعينتين مستقلتين (الإنساني والعلمي)، وللتحقق من الفروقات بين التّخصص الإنساني والعلمي لاستخدام معلّمي المدارس الدّوليّة لأساليب التّقويم الواقعي جرى استخدام اختبارات (t–Test) كما هو موضح بالجدول 9:

جدول 9: الدّلالات الإحصائيّة لعينتين مستقلتين (الإنساني، علمي) ونتائج اختبارات (t–Test) وعلاقتها بمجالات استراتيجيّة التّقويم الواقعي:

الدّلالات الإحصائيّة							
المجال	التّخصّص	عدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	معدل معيار الخطأ	اختبارات (t–Test)	مستوى الدّلالة
استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم	إنساني	167	3.88	0.76	0.05	0.08	0.93
	علمي	201	3.88	0.79	0.05		

استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء	**إنساني**	**167**	**3.95**	**0.69**	**0.05**	**0.77**	**0.44**
	علمي	**201**	**3.90**	**0.74**	**0.05**		
استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة	**إنساني**	**167**	**3.96**	**0.86**	**0.06**	**0.03**	**0.97**
	علمي	**201**	**3.95**	**0.86**	**0.06**		
استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات	**إنساني**	**167**	**4.03**	**0.61**	**0.05**	**0.77**	**0.96**
	علمي	**201**	**4.04**	**0.70**	**0.05**		
استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل	**إنساني**	**167**	**41.55**	**7.34**	**0.56**	**0.67**	**0.50**
	علمي	**201**	**41.05**	**6.80**	**0.48**		
الكلي	**إنساني**	**167**	**4.00**	**0.58**	**0.04**	**0.34**	**0.73**
	علمي	**201**	**3.97**	**0.67**	**0.04**		

لا توجد فروق في الكلي أو في المجالات تُعزى إلى التّخصص (إنساني، علمي)، وكانت نتائج الفروقات في المجال الأول (**استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم) غير دالة احصائيا عند** مستوى الدّلالة (α=0.05)، وكانت نتائج الفروقات في المجال الثاني (**استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء) غير دالة احصائيا عند** مستوى الدّلالة (α=0.05)، وكانت نتائج الفروقات في المجال الثالث (**استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة) غير دالة احصائيا عند** مستوى الدّلالة (α=0.05)، وكانت نتائج الفروقات في المجال الرابع (**استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات) غير دالة احصائيا عند** مستوى الدّلالة (α=0.05)، وكانت نتائج الفروقات في المجال الهامس (**استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل) غير دالة احصائيا عند** مستوى الدّلالة (α=0.05)،

الفصل الخامس:
مناقشة النّتائج والتّوصيات

مناقشة نتائج الدّراسة:

تناول هذا الفصل مناقشة النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة، من خلال استجابة أفراد عينة الدّراسة على فقرات الأداة المتعلّقة بدرجة استخدام التّقويم الواقعي لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في المدارس الدّوليّة في لواء الجامعة، وبيان أثر كلّ من المتغيرات (النّوع الاجتماعي، التّخصّص، سنوات الخدمة) على متغيرات الدّراسة. وكذلك الخروج بمجموعة من التّوصيات والمقترحات المستندة إلى نتائج الاستجابة عن أسئلة الدّراسة.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأول ونصّه: ما درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا؟

تمّت الإجابة عن هذا السّؤال بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على فقرات الاختبار وفقًا لمجالات الدّراسة، والدّرجة الكليّة التي تُعبّر عن درجة استخدام التّقويم الواقعي لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في لواء الجامعة. وكانت درجة استخدام التّقويم الواقعي في جميع المجالات لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في لواء الجامعة كبيرة.

وتعزو الباحثة السّبب في ذلك إلى التّوجه في النّظام التّعليمي الجديد في الأردن إلى استخدام استراتيجيّات جديدة في التّعليم والتّقويم لتطوير العمليّة التّعليميّة في المدارس، وينعكس هذا التّطبيق على المدارس الحكوميّة والخاصة ومنها المدارس الدّوليّة، ولكون معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في

المدارس الدّوليّة تعتمد النّظام الأجنبي في التّعليم، جاء استخدام استراتيجيّات التّقويم الواقعي مناسبًا وملائمًا لطبيعة التّعليم في النّظام الأجنبي. ولا بدَّ من الإشارة إلى أنَّ الدَّورات التي تتناول هذا النَّوع من التَّقويم ، يخضع لها معلّمي المدارس الدّوليّة لأكثر من مرة خلال العام الدّراسي ، ولذلك أصبح المعلّمون أكثر انفتاحًا وإدراكًا لأهميَّة هذا التَّقويم، ولذلك أصبح سلوكًا يمارسونه بكفاءَة عالية، حيثُ يقعُ على المعلمين الدّور الكبير في التّغيير نحو الأفضل، وذلك نِتاجُ شُعورِهم بثقَل الأمانةِ المُلْقَاةِ عليهم. كما أنّ قسمَ الإشراف في النّظام التّربوي من خلال تواصله مع المعلّمين ومدراء المدارس، يعزّز ويشجّع على استخدام التّقويم الواقعي في المدارس، والذي يعدُّ جزءًا أساسيًّا في عمليَّة تقييم المعلّمين للطلبة، فالمعلّمين هم مجتمع الدّراسة.

وتُعزِي الباحثة التّدرج في المتوسطات الحسابية لاستراتيجيّات التّقويم الواقعي الذي يعكس التّفاعل بين المعلّم والطّالب في عمليّة التّقويم، حيثُ أنّ استخدام استراتجيَّة التقويم بالورقة والقلم تُعتبر الأقلّ فاعليّة بين الطّالب والمعلم وتعتمدُ بالأساس على معرفة درجة المعارف التي اكتسبها الطّالب بالاختبار، بينما استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل هي الأكثر فاعليّة، حيث أنّ الطّالب يعبّر عن أفكاره ومعلوماته بطريقة مباشرة من خلال السؤال والجواب.

ومن الجدير بالذّكر أنّه في الفترة الحاليّة ازداد الاهتمام بعمليّة التّعلم عن بُعد نظرًا للظروف الحاليّة بسبب جائحة كورونا، ولذلك برز التّقويم بالتّواصل كأحد المقومات الرّئيسيّة للتقويم الحالي، وبالتّالي تتفق مع نتائج هذه الدّراسة حيث كانت درجة الاستخدام كبيرة جدًا في وقت توزيع الاستبانة.

وأتفقت نتائج السُّؤال الأول مع دراسة الزُّعبي (2013) والتي بيّنت أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين يمارسون استراتيجيّات التّقويم الواقعي، ودراسة البشير وبرهم (2008) والتي أكّدت أنّ المعلّم يقوم

باستخدام استراتيجيّات التّقويم البديل لما لها من دور في تحسين مهاراته. واختلفت الدّراسة الحاليّة مع دراسة ديجوب (Djoub, 2017) والتي أظهرت نتائِجها أنّ المشاركين لم يتلقّوا التّدريب اللازم في التقويم التّعليمي من أجل تعظيم فعاليّته، ودراسة الغامدي (2013) والتي أظهرت نتائجها أنّ المعلّمين بحاجة إلى برامج تدريبيّة في أساليب استخدام التّقويم الواقعي وغيرها، بالإضافة إلى اختلافها مع نتائج دراسة (Serin, 2015) والتي أظهرت أنّ هناك عدد قليل من المعلمين استخدموا التّقويم البديل.

مناقشة السّؤال الثّاني ونصّه : هل تختلف درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا باختلاف النّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة والتّفاعل بينهما؟

تمّت الإجابة عن هذا السّؤال بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ثم استخدام تحليل التّباين الثّنائي المتعدّد ويلاحظ وجود فروق تُعزى للنوع الاجتماعي في الأداة الكليّة حيثُ كان المتوسط الحسابي (3.71) عند (α= 0.05)، وفي المجال الثّالث (استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة) حيث كان المتوسط الحسابي(11.07) والمجال الرّابع (استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات) حيثُ كان المتوسط الحسابي (11.02) والمجال الخامس (استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل) حيث كان المتوسط الحسابي (724.06) لصالح الإناث، ولا توجد فروق تُعزى لسنوات الخدمة، كما لا توجد فروق تُعزى للتفاعل بين النّوع الاجتماعي وسنوات الخدمة لدرجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة لأساليب التّقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا.

وبمكن عزو النتائج ، أي سبب الفروق لصالح الإناث أنّ المعلّمات –وحسب بعض اللقاءات الشّخصيّة العابرة والملاحظة من قبل الباحثة لزملائها المعلّمين والمعلّمات– ذات إتجاه أكبر نحو التّفاعل مع الطّلبة واستخدام الطرائق الجديدة في التّقويم وأنهنّ أحرصُ على حضورِ المؤتمرات والورشِ

التَّدريبيَّة التَّطويريَّة من الذّكور، ومن المتوقع أنّ الإدارة المدرسيّة في مدارس الإناث أكثر تطبيقًا للتعليمات والإرشادات التّعليميّة، وأنّ المعلّمات أكثر التزامًا بتطبيق دليل المعلم. واتفقت هذه الدّراسة مع دراسة الزّعبي (2013) والتي أظهرت وجود فروق في درجة ممارسة معلّمي الرّياضيات لاستراتيجيّات التّقويم الواقعي والتي تُعزى لمتغير النَّوع الاجتماعي لصالح المعلّمات. واختلفت هذه الدّراسة مع دراسة البشير وبرهم (2008) التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة لدرجة استجابة المعلّمين لاستخدام استراتيجيّات التّقويم البديل والتي تُعزى لمتغير النّوع الاجتماعي.

وتُعزي الباحثة السّبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لمتغير سنوات الخدمة إلى أنّ المعلّمين على اختلاف سنوات خدمتهم لديهم ميل نحو تطوير أساليب التّدريس والتّقويم ومواكبة توجّهات الوزارة، كما أنّ غالبيّة عينة الدّراسة كانوا من ذوي االخدمة التي تتراوح بين 5 إلى أفل من 10 سنوات وأكثر من ذلك ممّا أضعف أثر متغيّر الخدمة. واتفقت هذه الدّراسة مع دراسة الزعبى (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلّمي الرّياضيّات لاستراتيجيّات التّقويم الواقعي التي تعُزى لمتغير سنوات الخدمة. واختلفت هذه الدّراسة مع دراسة البشير وبرهم (2008) والتي بيّنت وجود فروق بين المتوسطات الحسابيّة لدرجة استجابة المعلّمين لاستخدام استراتيجيّات التّقويم البديل وأدواته ويُعزى ذلك لمتغير سنوات االخدمة لصالح المعلّمين ذوي االخدمة من(1– 5) سنوات

.

مناقشة نتائج السُّؤال الثَّالث ونصّه: هل تختلف درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا باختلاف التّخصّص الأكاديمي؟

تمّت الإجابة عن هذا السّؤال بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعينتين مستقلتين (الإنساني والعلمي) و للتحقق من الفروقات بين التّخصّص الإنساني والعلمي لاستخدام معلّمي المدارس الدّوليّة لأساليب التّقويم الواقعي جرى استخدام اختبارات (t–Test).

وقد أشارت النّتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدرجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة لأساليب التّقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا باختلاف التّخصّص الأكاديمي.

وتُعزِي الباحثة السَّبب في عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائيّة فى المتوسطات الحسابيّة لدرجة استخدام التّقويم الواقعي لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في المدارس الدّوليّة في لواء الجامعة وذلك يُعزى لمتغير التّخصّص إلاَّ أنَّ المعلّمين والمعلّمات في مجتمع الدّراسة وعلى اختلاف تخصّصاتهم يمرّون بنفس الظُّروف الخاصة بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فهم يخضعون للدورات التّدريبيّة كُلٌّ وفقَ اختصاصه إضافة إلى أنّهم يتابعون المستجدات والتّطورات في العمليّة التّعليميّة، من حيثُ تطور أدوات التَّقويم، فالتّقويم الواقعي استراتيجيّة وأسلوب تقويمي يصلح لكلِّ المراحل وكل المواد الدِّراسيّة والمناهج التّعليميّة، وهم يدركون على اختلاف اختصاصاتهم ما للتقويم الواقعي من دور وأهميّة كبيرة بالنّسبة للطلبة وبالنّسبة لهم أيضًا كمعلّمين.

واتفقت هذه الدّراسة مع دراسة البشير وبرهم (2008) والتي أظهرتْ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام استراتيجيّات التّقويم البديل و التي تُعزى لمتغير التَّخصّص.

التَّوصيات:

بناءً على النَّتائج السّابقة فإنَّ الدِّراسة توصي بما يلي:

1. الاستمرار في استخدام التّقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا بكافة استراتيجيّاته.
2. على الإداريين تعزيز وتشجيع المعلّمين على استخدام التّقويم الواقعي كبديل للتقويم التّقليدي

المقترحات:

بناءً على النَّتائج السّابقة فإنَّ الدِّراسة تقتؤخ ما يلي:

1. ممّا له أثر كبير في زيادة التّفاعل بين المعلّم والطّالب وبالتّالي زيادة النّتائج المرجوة من عمليّة التّعليم.
2. إجراء دراسة مشابهة تستخدم أساليب أخرى لجمع البيانات حول الموضوع مثل الملاحظة، وغيرها، لتقصّي درجة ممارسة المعلّمين لاستراتيجيّات التّقويم الواقعي وأدواته، مع إدخال متغيرات أخرى في تصميم الدّراسة مثل: البيئة الجغرافيّة، ومعتقدات المعلّمين، والمديرين، والمشرفين واتجاهاتهم نحو توظيف استراتيجيّات التقّويم الواقعي وأدواته.
3. تقترح الباحثة تدريب معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا من الدّرجات العلميّة المختلفة على إعداد أدوات التّقويم الواقعي وتوظيفه.
4. إعداد برامج متخصّصة لتدريب معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا ذوي الدّرجات العلميّة المختلفة على توظيف استراتيجيّات التّقويم الواقعي، وخاصة استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل.
5. إجراء المزيد من الدّراسات حول العلاقة بين استخدام التّقويم الواقعي لدى المعلمين على عينات أخرى مختلفة عن الدّراسة الحاليّة وباستخدام متغيرات مختلفة.

6. اعتماد خطة تطوير مهني للمعلّمين على كافة المستويات الماديّة والمعنويّة والفنيّة والبحثيّة والتّعليميّة والتعليمية، وإتاحة الفرصة لهم للاطّلاع على النّماذج العالميّة في مجال التّقويم وإعداد بحوث تربويّة، الأمر الذي سيؤدي إلى ارتفاع درجة التّطور المهني الذّاتي لديهم.
7. تخصيص جوائز ومكافآت للمعلّمين المبدعين من خلال تقييم المشرفين التّربويين لدرجة التّطور المهني لدى هؤلاء المعلّمين.

قائمة المراجع

المراجع العربيّة:

الأحمد ، حمدي أحمد عبد العزيز (2008). **أثر استخدام أساليب التّقويم الصّفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصاديّة وتحسين فعاليّة الذّات لدى طلبة المدرسة الثّانويّة التّجاريّة.**(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السعوديّة.

الباز، خالد صلاح (2009). فعاليّة برنامج مقترح لتدريب معلّمي العلوم بمرحلة التّعليم الأساسي على استخدام أساليب التّقويم البديل، **مجلة التّربية العلميّة**، 2(9)، 20-25.

البشير، أكرم عادل، وبرهم، أريج (2012)، استخدام استراتيجيّات التّقويم الواقعي وأدواته في تقويم تعلّم الرّياضيّات واللّغة العربيّة في الأردن ، **مجلة العلوم التعليمية**، 13 (1)، 241-270.

بوسنر، جورج (2016). **تحليل المنهج**. (ترجمة مجدي سليمان المشاعله)، عمان: دار الفكر.

النّوايبة، أحمد، والسّعودي، خالد (2016). معوقات تطبيق استراتيجيّات التّقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلّمي التّربيّة الإسلاميّة في محافظة الطفيلة ، **دراسات العلوم التعليمية**، 43 (1)، 265-280.

جابر, جابر عبد الحميد (2006). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التّلميذ والمدرّس**, القاهرة : دار الفكر العربي.

حمزة ، محمد وصومان، أحمد، (2012). مدى استخدام معلّمي المدارس الحكوميّة الأردنيّة للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه ، **مجلة جامعة الخليل**، العدد 1، ص 265 -283.

الخرابشة، بنان عبد الرّحيم عوّاد (2005). **أثر أساليب التّقويم البديلة في أداء طلبة الصّف التّاسع في التّعبير الكتابي.** (رسالة ماجستيرغير منشورة)، الجامعة الأردنيّة، عمان/الأردن.

دعمس، مصطفى، (2008). **استراتيجيّات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته.** عمان: دار غيداء للنشر والتّوزيع.

الزّبيدي، عوض (2011). **واقع استخدام أساليب التّقويم لدى معلّمي ومعلّمات العلوم،.** (رسالة ماجستيرغير منشورة)،قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكّة المكرمة/ المملكة العربيّة السّعوديّة.

الزّعبي، آمال (2013). درجة معرفة وممارسة معلّمي الرّياضيّات لاستراتجيّات التّقويم الواقعي وأدواته ، **مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التعليمية والنّفسيّة،** 21 (3)، 165-197.

الزّواوي، خالد محمد (2003). **الجودة الشّاملة في التّعليم،** القاهرة: مجموعة النّيل العربيّة.

الزّويني, ابتسام (2014). **القياس والتّقويم.** الحلّة: جامعة بابل، العراق.

زيتون، حسن حسين، (2003). استراتيجيّات التّدريس: رؤية معاصرة لطرائق التّعليم والتّعلم. القاهرة: عالم الكتب.

الزّيزد، نادر وفهمي، عليان، وهشام، عامر (1998). **مبادئ القياس والتّقويم في التّربيّة.** عمان: دار الفكر.

الشّطناوي، شيرين وبني خلف، محمود (2019). درجة ممارسة استراتيجيّات وأدوات التّقويم الواقعي لدى معلّمي العلوم في تربيّة لواء المزار الشّمالي من وجهة نظرهم ، غزة: **مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التعليمية والنّفسيّة،** 22(7): 774-798.

الشّناوي، علي (2003). **المنهج العلمي والعلوم الاجتماعيّة.** القاهرة: المكتبة المصريّة للتوزيع والنّشر.

الصّراف، قاسم (2002). **القياس والتّقويم في التّربيّة والتّعليم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد الكريم ، سحر(2000). < فعاليّة التّدريس باستخدام أساليب التقويم الواقعي في تحصيل الطّالبة المعلّمة للمفاهيم المتضمّنة في مقرر تدريس العلوم و أدائها أثناء التَّربيّة العمليّة ، القاهرة: **مجلة التّربيّة العمليّة**، 3(2)، ص 30-34.

عبود، يسرى (2016)، التَّقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم أداء الطلبة. ورقة عمل، المؤتمر الدَّولي: المعلم وعصر المعرفة الفرص والتَّحديات، المملكة العربيّة السّعوديّة.

علام، صلاح الدّين (2004). التّقويم التّربوي البديل: أُسسه النّظريّة والمنهجيّة وتطبيقاته الميدانيّة، دار الفكر العربي، مصر.

عمرو، أيمن محمد، (2014). درجة معرفة معلّمي التّربيّة الإسلاميّة مفاهيم واستراتيجيّات وأدوات التّقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزّرقاء التّابعة لوكالة الغوث في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التعليمية والنّفسيّة**، 22 (1)، 81–109.

عواودة، اسماعيل عبد حمدان، (2015). درجة ممارسة استراتيجيّات التّقويم الواقعي لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام، **مجلة جامعة طيبة للعلوم التعليمية**، 11 (1)، 43–59.

الغامدي، حامد (2013). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالميّة ومتطلبات مناهج العلوم المطوّرة،(رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة.

فاتحي، محمد (2004). **تقييم الكفايات**. الدّار البيضاء: منشورات عالم التّربيّة.

المزروع، هيا محمد (2009). فعاليّة استخدام أسلوب التّقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التّربوي وزيادة فعاليّة الذّات في البحث التّربوي لدي طالبات الدّراسات الاجتماعيّة، الرّياض: **مجلة إتّحاد الجامعات التعليمية**، (54)، 40-43.

منصور، مصطفي يوسف (2007). تحديات العولمة التعليمية المتعلّقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، القاهرة، المكتبة الشّاملة.

مهيدات ، محمد (2012). **أثر برنامج تدريسي معتمد على تحصيل طلبة المرحلة الثّانويّة في مهارة القراءة في اللّغة الإنجليزيّة**، جامعة الملك سعود،الرِّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة.

مهيدات، عبد الحكيم، وابراهيم المحاسنة، (2009). **التّقويم الواقعي**، ط1، عمان: دار جرير للنشر والتّوزيع.

الموسى، أنور عبد الحميد(2014). **التُّكنولوجيا في خدمة التّعلم والتّعليم**. بيروت: دار النّهضة العربيّة

وزارة التّربيّة والتّعليم (2006). **استراتيجيّات تدريس المناهج الجديدة المبنيّة على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها**، عمان: **إدارة** التّدريب والتّأهيل والإشراف التّربوي مديريّة التّدريب التّربوي.

وزارة التّربيّة والتّعليم، (2013)، **الإطار العام للمناهج والتّقويم**. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسيّة.

وصوص, ديمة(2014)، **الإشراف التّربوي ماهيته-تطوره أنواعه-أساليبه**،عمان: دار الخليج للنشر والتّوزيع.

المراجع الأجنبيّة:

Admas, LL .(2018). **Parents' and teachers' perception of an alternative school**. (unpublished doctorate dissertation), Walden Dissertations and Doctoral Studies. Minnesota, USA

Al-Mahrooqi R. , Denman C. (2018). **Introduction**. In: Al-Mahrooqi R., Denman C. (eds) English education in Oman, (vol 15), Singapore. Springer, English Language Education.

Al-Turk R. (2019) A Proposed Educational Program for Developing the Life Skills of Jordanian University Students, **Dirasat: Educational Sciences**, 46(1).

Banta, TW , Palomba, CA. (1999). **Assessment essential: planning, implementing, and improving assessment in higher education**. Texas: Jossey-Bass ISBN: 978-0787941802.

Banta TW, Palomba CA , Kinzie JI. (2014). **Assessment essential: planning, implementing, and improving assessment in higher education**. Texas: Jossey-Bass. ISBN: 978-1-118-90332-2.

Bantulo, JS, Eugenio SA. Guhao JR. (2016), Standpoints of learners of the adult learning system: a phenomenology. **International Journal of Scientific & Engineering Research**, 7(11), 342-362.

Fritz, C. A. (2001). **The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and Instructional Practices in Grade 4 Classrooms**. (unpublished dictorate dissertation), University of New Hampshire, USA.

Gipps, CA , Stobart, GO (2003). **Alternative assessment**. In: Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (eds) International Handbook of Educational Evaluation. Dordrecht, Springer. Kluwer International Handbooks of Education, vol 9.

Gottlieb MA. (2016) **Assessing English language learners: bridges to educational equity: connecting academic language proficiency to student achievement**. Thousand Oaks, CA: Corwin, xxi + 268.

Hamayan EV. (1995). Approaches to alternative assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, 15, 212-226.

Krejcie RV, Morgan DW (1970) , Determining Sample Size for Research Activities, **Educational and Psychological Measurement**, 30, 607-610.

Margulies , Barry(2005). Alternative assessment strategy and impact on student comprehension on an undergraduate microbiology course, microbiology **Education**,6.(1)

McDonald, JP. (1992). Dilemmas of planning backwards: rescuing a good idea. **Teachers College Record**, 94, 152-169.

Nasri, Nurfaradilla & Roslan, Siti & Sekuan, Mohammad & Bakar, Kasmah & Puteh, Sharifah. (2010). Teachers' Perception on Alternative Assessment. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 7. 37-42.

Schurr, SA (2012). Authentic assessment: active, engaging product, and performance measures. Columbus, Association for Middle Level Education. ISBN-978-1-5609-0245-4.

Tindowen, DJ., Bassig, JM & Cagurangan, JA. (2017). Twenty-first-century skills of alternative learning system learners, **SAGE Open**. 7(3).

Wiggins, GP & McTighe, JA. (2006). Examining the teaching life. **Educational Leadership**, 63, 26-29.

Wilson, M, Sloane K (2000) From principles to practice: an embedded assessment system, **Applied Measurement in Education**, 13:2,181-208.

Wiyaka, WI. (2018). Alternative assessments in reading: making the test more authentic. **Eternal English Teaching Journal**. 3i2.22-42.

المراجع الإلكترونية:

National Research Council. (2001). **Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment** (Online), available: https://doi.org/10.17226/10019.

عبد الحي، إخلاص محمد (2017). **6 نماذج جديدة لتقويم تعلّم الطّلبة**. (Online), available: https://www.new-educ.com

الكبيسي، عبد المجيد حميد (2014). **التَّربية في إطار منحى النُّظم**. (Online), available: https://altadreeb2010.blogspot.com/2014/04/blog-post_25.html

الملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأوليّة

كليّـة العلوم التّربويّة **التّخصّص: مناهج وطرق التّدريس**

قسم الإدارة والمناهج **العام الجامعي : 2019/2018**

استبانة تحكيم

حضرة الدكتور / ة :..... المحترم / ة .

السَّلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعد،

تقوم الباحثة بإعداد رسالة ماجستير في جامعة الشَّرق الأوسط بعنوان " **درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة (International Schools) للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم في لواء الجامعة** ". ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطوير استبانة استخدام التّقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة لدى معلّمي المدارس الدّوليّة في لواء الجامعة، وقد صُمّمت وفقًا لتدرّج ليكرث الخماسي على النّحو التّالي: (كبيرة جدًا, كبيرة، متوسطة ، قليلة, قليلة جدًا).

ونظرًا لما تتمتعون به من مكانة تربويّة مهمّة وخبرة في هذا المجال، ولأهمية رأيكم السّديد في تحقيق أهداف هذه الدّراسة، نرجو التّكرم بتحكيم هذه الاستبانة، وإبداء رأيكم بعباراتها من حيث وضوحها ومدى انتمائها للمجالات ومدى مناسبة ودقّة الصّياغة اللّغويّة لها.

مع خالص الشُّكر والتَّقدير..

المشرف **الطّالبة**

د. فواز حسن إبراهيم شحاده **نانسي سامي محمود ادريع**

الرّجاء كتابة البيانات الآتية (بيانات المحكم):

الاسم	
الرّتبة الأكاديميّة	
التّخصّص	
جهة العمل (الجامعة / الكليّة)	

استبانة التّقويم الواقعي

الدّكتور / ة .....المحترم / ة

البيانات الشَّخصيّة

يرجى وضع إشارة (√) في مربع الإجابة التي تراها مناسبة :			
الجنس	□ **ذكر**	□ **أنثى**	
التّخصّص	□ **إنساني**	□ **علمي**	
عدد سنوات االخدمة	□ **أقل من 5 سنوات**	□ **5 سنوات – أقل من 10 سنوات**	□ **10سنوات فأكثر**

استبانة درجة استخدام التّقويم الواقعي

الرّقم	الفقرة	الحكم			
		الانتماء للمجال	الصّياغة اللّغوية	مناسبة	غير مناسبة
	1- استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم				
1	أجهّز التّقويم بصورته النّهائيّة وفقًا لعناصر الورقة الاختباريّة				
2	أُحدّد الغرض من التّقويم بوضوح				
3	أتبع إرشادات إعداد الأسئلة المختلفة بأنواعها				
4	أحدّد النّتاجات الخاصة المطلوبة من الطّالب				
5	أحلّل محتوى الكتاب إلى موضوعات رئيسيّة وفرعيّة				
6	أفسّر نتائج الاختبار لتحديد الفروق الفرديّة بين الطّلبة				
7	أضع الأسئلة بناءً على جدول مواصفات				
8	أستخدم المؤشرات الإحصائيّة الملائمة لتحليل التّقويم				
9	أُصحّح الأسئلة بدقّة وموضوعيّة				
10	أُقوم بوضع علامات الأسئلة وفق متطلبات كلّ سؤال				
11	أُقوّم المهارات شفويًّا				
	2- استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء				
12	أُحدّد الهدف من التّقويم بوضوح				
13	أقوم بتزويد الطّالب بتغذية راجعة بعد تنفيذ التّقويم				
14	أُحدّد المعارف والمهارات السُّلوكية المراد قياسها				
15	أهتم بمشاركة الطّالب بعروض عمليّة توضيحيّة				
16	أُنفّذ التّقويم وفق الجدول الزّمني المعدّ مسبقًا				
17	أُحدّد النّتاجات الخاصة المطلوب إظهارها من الطّالب				
18	أُعَاوِن الطّالب في الحصول على التَّجهيزات اللازمة لقيامه بعمل ما				
19	اختيار الأساليب المناسبة لقياس المهارات				
20	أُشجّع الطّلبة على استخدام المهارات والمعرفة في حياتهم				
21	أقوم بمراقبة الطّلبة أثناء أدائهم للمهمّات				
22	أُعرِّض الطّالب لمواقف تحاكي المواقف العمليّة				
	3- استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة				
23	أحدّد نتاجات التّعلم المراد ملاحظتها				
24	أحدّد الهدف من ملاحظة الطّالب				

25	استخدام الملاحظة التّلقائيّة أثناء التقويم				
26	أُقوّم أداء طلبتي باستخدام الملاحظة المنظمة				
27	أحدّد الممارسات والمهمّات المطلوبة ومؤشّرات الأداء				
28	أرتّب الممارسات والمهمّات المطلوبة ومؤشّرات الأداء في جدول				
29	أصمّم أداة لتسجيل الممارسات والمهمّات ومؤشّرات الأداء				
30	أُكرّر الملاحظة للتأكد من ثبات أداء الطّالب				
31	أُدَوّن الملاحظات عن الطّالب أثناء قيامة بالعمل في المختبر				
32	أُدَوّن نتائج الملاحظات دون التّأثر بأرائي الشّخصيّة				
	4- استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات				
33	أُحدّد الهدف من التّقويم بمراجعة الذّات بوضوح				
34	أَستخدمُ أشكال مختلفة من التّقويم الذّاتي، مثل المؤتمرات والمقابلات الشّخصيّة....				
35	أُحفّز الطّلبة على القيام بعمليّة التّقويم الذّاتي				
36	أُوضِح كيفيّة استخدَام أدوات التّقويم الذّاتي				
37	أُطوّر هذه الأدوات بالتّعاون مع الطّلبة				
38	أُسَاعد الطّلبة على اكتشاف تساؤلات عن التقويم الذّاتي لأعمالهم				
39	أُتابع مدى ممارسة الطّلبة لتقييمهم الذّاتي				
40	أُشجِّع الطّلبة على الكشف عن جوانب القصور ومعالجتها				
41	أُساعد الطّلبة على تنمية القدرة الذّاتيّة لملاحظة وتحليل أدائهم والحكم عليها بمعايير واضحة				
42	أُحَفّز الطّلبة على مقارنة نتائجهم للتقييم الذّاتي الحاليّة بالنّتائج السّابقة				
43	أُشجِّع الطَّلبة على التقويم الذّاتي				
	5- استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل				
44	أُحدّد أساليب واستراتيجيّات التّقويم بالتّواصل				
45	أُشجّع الطّلبة على العمل في مجموعات صغيرة لحلّ المشكلات العلميّة				
46	أتواصل مع الطّلبة في مؤتمر مصغّر لإظهار أدائهم				
47	أُشجّع الطّالب على تقييم أنشطة زملائه داخل الصّف				
48	أُشجّع الطّلبة على تقبل التقويم النّاقد لأعمالهم من زملائهم في الصّف				
49	أستخدم استراتيجيّة المقابلة لتقييم عمليّة التّفكير لدى الطّلبة ومشكلاتهم الدّراسيّة				
50	أُقيسُ أداء الطّلبة من خلال استراتيجيتي الأسئلة والإجابة				

51	أُحدّد مواعيد محدّدة للقاءات مع الطّلبة لتقويم تقدمهم في المشروع وطرائق تحسينه				
52	أقوم بجمع المعلومات عن تقدم الطّلبة في مشروع معين بأساليب التّواصل المتعدّدة				
53	أشجِّع الطّلبة على حلّ المشكلات بالتّواصل الاجتماعي.				

يرجى وضع إشارة (√) أمام كلّ عبارة، لبيان مدى تطابقها مع درجات المقياس إلى يسار الصفحة.

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي :

.....

.....

.....

.....

ملحق (2)

قائمة بأسماء المحكّمين

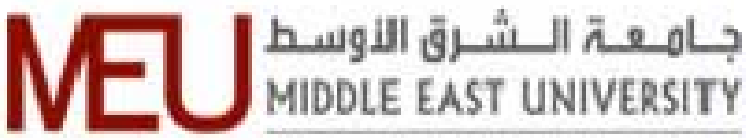
الرّقم	المحكم	التّخصّص	المؤسسة التّعليميّة
1	أ, د. ابتسام مهدي	مناهج وطرائق تدريس	جامعة الشّرق الأوسط
2	أ, د. إلهام الشّلبي	مناهج وطرائق تدريس	جامعة الشّرق الأوسط
3	أ, د. أحمد أبو كريم	الإدارة التعليمية	جامعة الشّرق الأوسط
4	د. أمجد الدّرادكة	الإدارة التعليمية	جامعة الشّرق الأوسط
5	د. خليل السّعيد	تكنولوجيا التّعليم	جامعة الشّرق الأوسط
6	ا. د. عبد الرّحمن الهاشمي	فلسفة في التّربية	الجامعة الأردنيّة
7	د. ناصر الخوالدة	فلسفة	الجامعة الأردنيّة
8	د. إبراهيم المومني	تربية	الجامعة الأردنيّة
9	د. طارق علقم	فيزياء عامة	المدارس الأردنيّة الدّوليّة
10	أ. نهيل بركة	علم نفس	المدارس الأردنيّة الدّوليّة
11	أ. حليمة جلنبو	تربية	المدارس الأردنيّة الدّوليّة

ملحق (3)

الاستبانة بعد التّحكيم

الصّورة النّهائيّة للاستبانة

استبانة درجة استخدام معلمي المدارس الدّوليّة (International Schools) للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة



كليّة العلوم التّربويّة **التّخصّص: مناهج وطرق التدّريس**

قسم الإدارة والمناهج **العام الجامعي : 2020/2019**

الفصل الدّراسي : الثّاني

أخي/أختي المعلم / ة :..... المحترم / ة .

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعد،

تقوم الباحثة بإعداد رسالة ماجستير في جامعة الشّرق الأوسط بعنوان " **درجة استخدام معلمي المدارس الدّوليّة (International Schools) للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم في لواء الجامعة** ". كأحد متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرائق التّدريس، وتعدّ مشاركتكم في الإجابة عن فقرات الاستبانة خطوة مهمّة من أجل إخراج الدِّراسة بالمستوى المطلوب. راجيًّا منكم الإجابة عن الفقرات بما ترونه مناسبًا لها، علمًا بأنَّ البيانات التي ستقدمونها ستعامل بسريَّة تامة ولن تستخدم سوى لأغراض البحث العلمي شاكرًا/ةً لكم حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتّقدير..

الباحثة

نانسي سامي محمود ادريع

استبانة درجة استخدام معلمي المدارس الدّوليّة (International Schools) للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيّة العليا

الأستاذ / ة .....المحترم / ة

البيانات الشّخصيّة

يرجى وضع إشارة (√) في مربع الإجابة التي تختارها:			
الجنس	□ **ذكر**	□ **أنثى**	
التّخصّص	□ **إنساني**	□ **علمي**	
عدد سنوات االخدمة	□ **أقل من 5 سنوات**	□ **5 سنوات – أقل من 10 سنوات**	□ **10سنوات فأكثر**

استبانة درجة استخدام معلّمي المدارس الدّوليّة (International Schools) للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسيَّة:

الرّقم	الفقرة	بدرجة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
	المجال الأول: استراتيجيّة التّقويم بالورقة والقلم					
1	أُجهّز التّقويم بصورته النّهائيّة وفقًا لعناصر الورقة					
2	أحدّد الغرض من التّقويم بوضوح					
3	أتبع إرشادات إعداد الأسئلة المختلفة بأنواعها					
4	أُحدّد النّتاجات الخاصة المطلوبة من الطّالب					
5	أُحلّل محتوى الكتاب إلى موضوعات رئيسيّة وفرعيّة					
6	أُفسّر نتائج الاختبار لتحديد الفروق الفرديّة بين الطّلبة					
7	أَضَع الأسئلة بناءً على جدول مواصفات					
8	أستخدمُ المؤشرات الإحصائيّة الملائمة لتحليل التّقويم					
9	أُصحّح الأسئلة بدقة وموضوعيّة					
10	أُقوم بوضع علامات الأسئلة وفق متطلبات كلّ سؤال					
	المجال الثّاني: استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء					
11	أُحدّد الهدف من التّقويم بوضوح					
12	أَقومُ بتزويد الطّالب بتغذية راجعة بعد تنفيذ التّقويم					
13	أُحدّد المعارف والمهارات السلوكيّة المراد قياسها					
14	**أَهتمّ بمشاركة الطَّالب بعروض عمليّة توضيحيّة**					
15	أُحدّد النّتاجات الخاصة المطلوب إظهارها من الطّالب					
16	أُنفِذُ التّقويم وفق الجدول الزّمني المعدّ مسبقًا					
17	أُعاون الطّالب في الحصول على التّجهيزات اللازمة لقيامه					
18	اختيار الأساليب المناسبة لقياس المهارات (**قائمة شطب**،سلم					
19	أُشجّع الطّلبة على استخدام المهارات والمعرفة في الحياة					
20	أقوم بمراقبة الطّلبة أثناء أدائهم للمهمات					
	المجال الثّالث: استراتيجيّة التّقويم بالملاحظة					
21	أُحدّد نتاجات التّعلم المراد ملاحظتها					
22	أُحدّد الهدف من ملاحظة الطَّالب					

23	أستخدم الملاحظة التّلقائيّة أثناء التقويم					
24	أُقَوِّم أداء طلبتي باستخدام الملاحظة المنظمة					
25	أُحدّد الممارسات والمهمّات المطلوبة ومؤشرات الأداء					
26	أُرَتب الممارسات والمهمّات المطلوبة ومؤشرات الأداء في					
27	أصمّم أداة لتسجيل الممارسات والمهمّات ومؤشرات الأداء مثل سلّم التّقدير وقوائم الشّطب					
28	أُكرّر الملاحظة للتأكد من ثبات أداء الطّالب					
29	أُدوّن الملاحظات عن الطّالب أثناء قيامة بالعمل في					
30	أُدوّن نتائج الملاحظات دون التّأثر بآرائي الشّخصيّة					
	المجال الرّابع: استراتيجيّة التّقويم بمراجعة الذّات					
31	أُحدّد الهدف من التّقويم بمراجعة الذّات بوضوح					
32	أقوم باستخدام أشكال مختلفة من التّقويم الذّاتي، مثل					
33	أُحفّز الطّلبة على القيام بعمليّة التّقويم الذّاتي					
34	أُوضح كيفيّة استخدام أدوات التّقويم الذّاتي					
35	أُطوّر هذه الأدوات بالتّعاون مع الطّلبة					
36	أُساعد الطَّلبة على إيجاد تساؤلات عن التقويم الذّاتي					
37	أُتابع مدى ممارسة الطّلبة لتقييمهم الذّاتي					
38	أشجّع الطّلبة على الكشف عن جوانب القصور ومعالجتها					
39	أُسَاعِد الطَّلبة على تنمية القدرة الذّاتيّة لملاحظة وتحليل أدائهم والحكم عليها بمعايير واضحة					
40	أُحفّز الطّلبة على مقارنة نتائجهم للتقييم الذّاتي الحاليّة					
	المجال الخامس: استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل					
41	أُحدّد أساليب واستراتيجيّات التّقويم بالتّواصل مثل المؤتمر المصغّر، المجموعات والفرق الصغيرة الشخصية.....					
42	أشجّع الطّلبة على العمل في مجموعات صغيرة لحلّ					
43	أتواصل مع الطّلبة في مؤتمر مصغّر لإظهار أدائهم					
44	أشجّع الطّالب على تقييم أنشطة زملائه داخل الصّف					
45	أشجّع الطّلبة على تقبّل التقويم النّاقد لأعمالهم من زملائهم					
46	أستخدم استراتيجيّة المقابلة لتقييم عمليّة التّفكير لدى الطّلبة ومشكلاتهم الدّراسية					
47	أقيس أداء الطّلبة من خلال استراتيجيّة الأسئلة والإجابة					

48	أُحدّد مواعيد للقاءات مبرمجة مع الطّلبة لتقويم تقدّمهم في المشروع وطرائق تحسينه					
49	أقوم بجمع المعلومات عن تقدّم الطّلبة في مشروع معين بأساليب التّواصل المتعدّدة					
50	أشجّع الطّلبة على حلّ المشكلات بالتّواصل الاجتماعي.					

يرجى وضع إشارة (√) أمام كل عبارة لبيان مدى تطابقها مع درجات المقياس إلى يسار الصّفحة.

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي :

.....

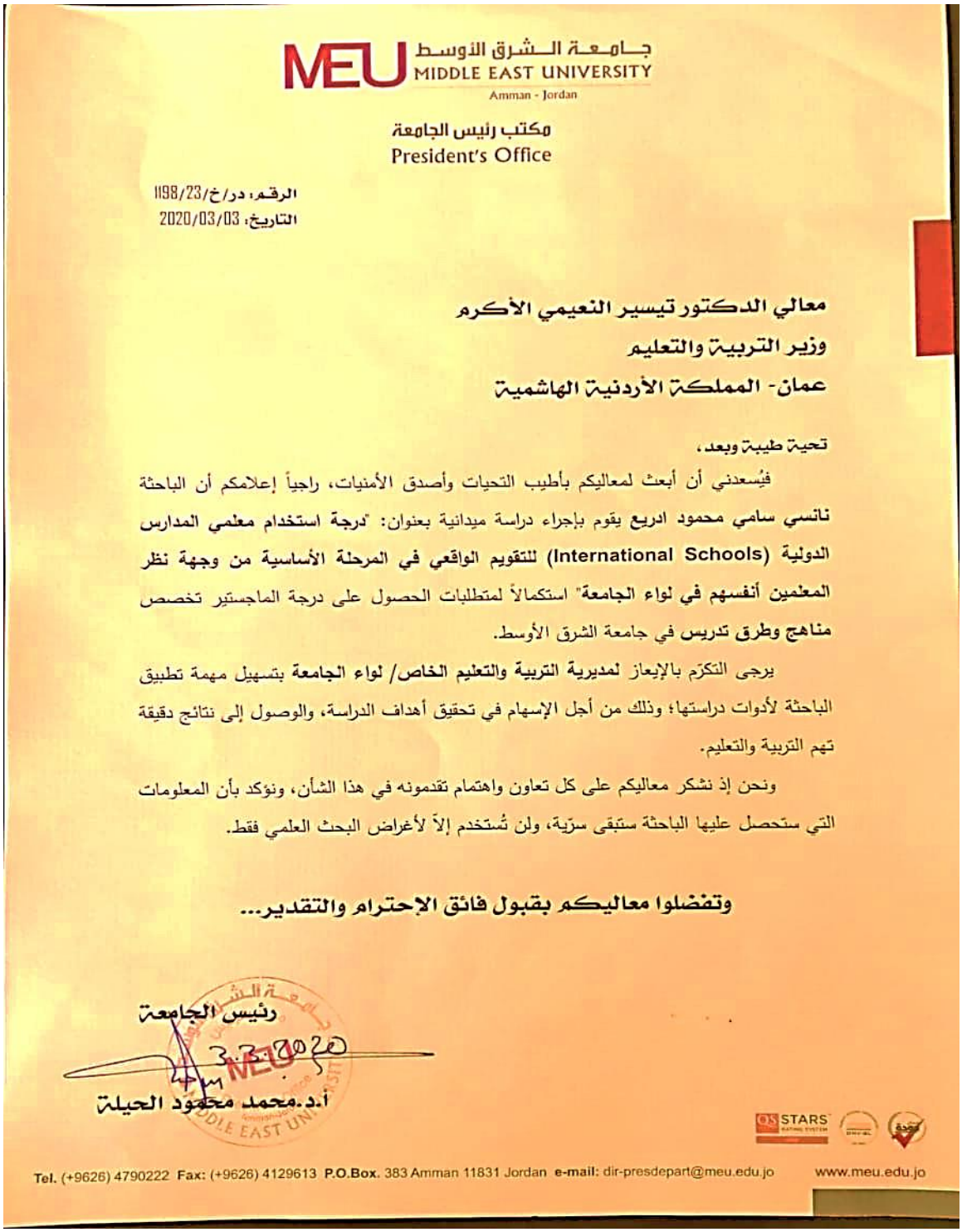
.....

.....

.....

ملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة



جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/خ/1198/23
التاريخ: 2020/03/03

معالي الدكتور تيسير النعيمي الأكرم
وزير التربية والتعليم
عمان- المملكة الأردنية الهاشمية

تحية طيبة وبعد،

فيُسعدني أن أبعث لمعاليكم بأطيب التحيات وأصدق الأمنيات، راجياً إعلامكم أن الباحثة **نانسي سامي محمود ادريع** يقوم بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "**درجة استخدام معلمي المدارس الدولية (International Schools) للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في لواء الجامعة**" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص **مناهج وطرق تدريس** في جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بالإيعاز **لمديرية التربية والتعليم الخاص/ لواء الجامعة** بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأدوات دراستها؛ وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة، والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، ونؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرّية، ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الإحترام والتقدير...

رئيس الجامعة
3/3/2020
أ.د. محمد محمود الحيلة

QS STARS

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presdepart@meu.edu.jo www.meu.edu.jo