مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات *

د. محمد أحمد مومني **

* تاريخ التسليم: 14/ 9/ 2014م، تاريخ القبول: 21/ 12/ 2014م.
** أستاذ مشارك/ كلية التربية/ جامعة أم القرى/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استخدام التقويم الأصيل من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية ورياض الأطفال في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (224) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية ورياض الأطفال. وقام الباحث ببناء استبانة لمعرفة تصورات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل كانت متوسطة، إذ كان متوسط أداء إجابات المعلمين عن الاستبانة (3. 29) . وكان اتجاه عينة الدراسة أكثر إيجابية نحو فعالية استخدام استراتيجية قوائم الشطب مقارنة مع الاستراتيجيات الأخرى، وبينت النتائج وجود فروق في تصورات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، ووجود فروق تعزى للمستوى التعليمي ولصالح حملة البكالوريوس وللتفاعل بين الخبرة والمستوى التعليمي.

The teachers' perceptions towards the using of authentic evaluation tools in the elementary stage and kindergartens

Abstract:

The purpose of this study was to explore the teachers' perceptions towards the using of authentic evaluation tools in the elementary stage and kindergartens. Two hundreds twenty - four teachers have participated in this study. A questionnaire was designed for collecting the data in this study. The findings revealed that teachers' views towards the efficiency of using alternatives evaluation was moderate with mean of (3. 29) , and there was significant differences on the teachers' perceptions due to their experience in favor of short experience, and level of education in favor of BA holders. Moreover, the findings showed that there was significant differences due to the interaction between teachers' experience and their level of education.

مقدمة:

تعد عملية التقويم من الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التربوية برمتها، إضافة إلى أن التقويم هو أحد العناصر الرئيسة للمنهج الحديث.وقد شغلت عملية التقويم واستراتيجياتها اهتمام التربويون على مر العصور؛ وذلك لأهميتها الكبيرة في تقييم وتقويم جميع عناصر المنهج والعملية التعليمية برمتها والتي تتناول: الطالب، والمعلم، والمحتوى (الكتاب المدرسي) ، والأنشطة التعليمية، والوسائل والأساليب، الوسائل والمصادر العلمية، والبرامج التعليمية، والمعلمين.

وشهدت عملية التقويم تطوراً واضحاً في أهدافها واستراتيجياتها في جميع المراحل الدراسية.فبعد أن كانت تهدف إلى قياس حفظ الطلبة للمعلومات وقياس مستوى أداء المعلم، أصبحت تهدف إلى الحكم على مدى تقدم الطلبة نحو تحقق الأهداف التعليمية.وكانت تعتمد في استراتيجياتها على الاختبارات التحصيلية فقط وبالتالي هي تقيس الجوانب العقلية وما يتعلق بعملية حفظ المعلومات واستظهارها، والتي لا تقيس بالضرورة مستويات الطلبة الحقيقية وبالتالي إعطاء صورة غير واقعية عن الطلبة؛ إذ أن قياس مستويات الطلبة خلال فترة زمنية محددة والاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط قد يقود إلى استنتاجات خطيرة تبنى عليها أحكام خاطئة.ومن أجل تفادي هذه السلبيات جاء التفكير في طرق واستراتيجيات جديدة وفعالة خاصة مع طلبة المرحلة الأساسية، ومن هذه الاستراتيجيات التقويم البديل (وزارة التربية والتعليم، 2003) .

ويرى شعله (2005، 23) التقويم بأنه "تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء في ضوء غرض ذي صلة، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملاءمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية".ويرى الدوسري (2000، 34) أنه" إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها و يزيد من فاعليتها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها".

وحدث في الآونة الأخيرة تحول في مفهوم التقويم واستراتيجياته ، إذ تم التحول بمفهوم التقويم من النظرية السلوكية التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد مصوغة صياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، إلى النظرية المعرفية التي تركز على العمليات العقلية والاهتمام بعمليات التفكير العليا، مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكّن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية المتسارعة التطور.ونتاجات التعلم هذه من الصعب التعبير عنها بسلوك قابل للملاحظة والقياس ويتحقق في موقف تعليمي محدد.وهكذا فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذي لمع في عقد الستينيات، ليحل مكانها أهداف تركز على نتاجات التعلم (Learning outcomes) والتي تكون على شكل أداءات أو إنجازات (Performance) يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم.وهذه النتاجات يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً، ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة.وفي ضوء ذلك تم الانتقال إلى نوع جديد من التقويم يسمى التقويم الأصيل (Authentic Assessment) ، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية (وزارة التربية والتعليم، 2003) .

يعد التقويم الأصيل (Authentic Assessment) توجهاً جديداً في الفكر التربوي المتعلق في تقويم الطلبة، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة.وأن هذا النمط الجديد من التقويم يعد جزءاً من حركات إصلاح التعليم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسة في كثير من دول العالم المتطور في الوقت الراهن (علام، 2004) .

وعند الرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي للبحث نن تعريف دقيق لمفهوم التقويم الأصيل (Authentic Assessment) نجد عدداً من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة له، مثل: التقويم البديل، التقويم الأصيل أو الواقعي أو الحقيقي، التقويم القائم على الأداء، البنائي، الوثائقي، السياقي، الكيفي، البحثي، الكفاءة، المتوازن، المتضمن في المنهج، القائم على المنهج، المباشر، التقويم الطبيعي.ومن أكثر هذه المفاهيم شيوعاً: «التقويم البديل Alternative Assessment "، و"التقويم الأصيل أو الواقعي Authentic Assessment «، و"التقويم القائم على الأداء Performance Assessment "، إذ إنها تجمع بين ثناياها مضامين المفاهيم الأخرى السالفة والتي تتضمن منظوراً جديداً لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتماداً أساسياً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، والاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزاوجة، أو غيرها (علام، 2004) .

ويرى زيتون (2007) أن التقويم الأصيل (Authentic Assessment) هو مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير لك (Birenbaum & Dochy,1996) .كما يرى برالدي (Brualdi,1998) أن التقويم الأصيل (Authentic Assessment) عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها بشكل عملي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى له.

ويتسم التقويم الأصيل بعدة خصائص تتمثل فيما يأتي: يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويحفزهم ويزيد من دافعية الانجاز لديهم، ويخفض من قلق الاختبار لديهم، ويعزز من

مفهوم الذات لديهم، وينمي مهارات التفكير العليا لديهم، ومهارات المواطنة المسئولة والتعاون بينهم كما أنه يزود المعلم بمعلومات تقويمية مفيدة عن النمو الدراسي للطالب، من خلال قياس ددى تقدمه نحو مستوى الأداء المطلوب (زيتون، 2007.-Tam minga,2002) وقد أشاد العديد من الباحثين والتربويين بأهمية استخدام التقويم الأصيل بجميع أدواته واستراتيجياته، وذلك لمساعدة المعلم على تقويم تعلم الطلبة، والتعرف على قدراتهم الحقيقية، كما أنه يعطي صورة واضحة عن مهارات المعلمين أنفسهم، بالإضافة إلى أنه يزود المعلمين بقاعدة بيانات أساسية للتواصل الذاتي ومع الطلبة، ويشارك الطلبة من خلاله، فيما يفكرون فيه، كما يسهم في تحسين أداء الطلبة، وتوسيع خبراتهم. وكذلك أوصوا بضرورة تدريب المعلمين على كيفية بناء واستخدام أدوات التقويم الأصيل (البلاونه، 2010؛علاونه، 2014 & Hager (Slocum, 2011 ; Kirikkaya, & Vurkaya, 2011 ; Kaya، 2012 .

ويشير التربويون إلى أن توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل يتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير والقدرة على استخدام مهارات حل المشكلات، لأنها تزودهم بمهارات التفكير العليا والتفكير التأملي ومراجعة الذات، وهذه تعد من الصعوبات التي تواجه استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل.ويقوم التقويم الأصيل على عدد من المبادئ من أهمها: الاستمرارية، والصدق، والشمول، والتنوع بما يناسب الفروق الفردية بين الطلبة Allen 2005 (Flippo، 2002; Svinicki، 2004; Moon, et al &؛ معمر وآخرون، 2004؛ البشير وبرهم، 2012) .كما أشارت غالبية الدراسات التي تناولت التقويم الأصيل إلى أن المعلمين بحاجة إلى دورات تدريبية (قبل وأثناء الخدمة) حول استخدام التقويم الأصيل واستراتيجياته في تقويم أداء الطلبة,Campell, Murphy, & Holt) 2002; Mertler, 2003; Hill, 2006; Yang, 2007; INTO, 2008; Birgin & Baki, 2009; Guerin, 2010; Tante, 2010; Alkharusi et al., 2012; Ghazali et al., 2012; Tangdhanakanond & .Wongwanich, 2012)

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أصبحت عملية التقويم الأصيل من اهتمامات وزارة التربية والتعليم في الأردن، إذ أصبح هناك تحول في استراتيجيات التقويم المستخدمة، واعتماد استراتيجيات التقويم البديل (الأصلي أو الواقعي) والذي يركز على مهارات التفكير والعمليات العقلية الكبرى.ومن خلال خبرة الباحث مشرفاً لطلبة معلمي الصف ورياض الأطفال، ومشرفاً لمعلمات المدرسة النموذجية في جامعة اليرموك، لاحظ عدم اهتمام المعلمات باستخدام التقويم البديل والتركيز بشكل كبير على الاختبارات التحصيلية الكتابية، **ومن هنا جاء التفكير في مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمثل في الإجابة عن الأسئلة التالية:**

1. ما مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في تقويم تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمي الصف في الأردن؟

2. هل تختلف تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم باختلاف الخبرة والمستوى التعليمي أو التفاعل بينها عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المقياس الكلي؟

3. هل تختلف تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم باختلاف الخبرة والمستوى التعليمي أو التفاعل بينها عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المجالات الفرعية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في تقويم تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمي الصف في الأردن.

2. التعرف على أثر متغيرات الخبرة والمستوى التعليمي في تقديرات المعلمين لمدى فعالية التقويم البديل في المرحلة الأساسية في الأردن.

أهمية الدراسة

إن عملية تقويم النتاجات التعليمية تعد من أهم عمليات العملية التعليمية برمتها؛ فهي التي تزود جميع المهتمين بالعملية التعليمية بالمؤشرات الايجابية والسلبية التي تقيس مدى تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف التعليمية.وتعد عملية التقويم الأصيل في المدارس الأردنية من استراتيجيات التقويم الحديثة والتي بادرت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطبيقها واعتمادها لتقويم الطلبة في المدارس الأردنية.ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة في تقديم معلومات نظرية وعملية حول عملية التقويم الأصيل وخاصة لدى معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الأولى في الأردن، كما أن هذه الدراسة ستقدم معلومات تساعد مخططي ومشرفي مناهج المرحلة الأساسية في الأردن حول الممارسات التدريسية التي يقوم بها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى فيما يتعلق بتوظيف واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تقويم تعلم التلاميذ.كما أنها تفيد المعلمين في تزويدهم بمعلومات حول فعالية استخدام التقويم الأصيل.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالآتي:

1. اقتصرت الدراسة على (224) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة إربد من العام الدراسي 2012/ 2013م.

2. اقتصرت هذه الدراسة على قياس تصورات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم البديل في المرحلة الأساسية ورياض الأطفال والمقررة من وزارة التربية والتعليم الأردنية وهي: سلالم التقدير، قوائم الشطب، والسجلات القصصية.

3. ويتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بأداة الدراسة وهي الاستبانة.

التعريفات الإجرائية

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **التقويم الأصيل Authentic Assessment**: هو مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران (Birenbaum&Dochy,1996) .ويتمثل التقويم الأصيل اجرائياً في هذه الدراسة في الاجابة عن فقرات الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، ويشمل استراتيجيات التقويم التالية:

◄ **قوائم الرصد/ الشطب Check list:**

تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق (الفريق الوطني للتقويم، 2004) .

وإجرائيا تبنى الباحث تعريف الفريق الوطني.وتتمثل فعالية استخدام قوائم الشطب إجرائيا في متوسط إجابة عينة الدراسة عن الفقرات من (1 – 18) من الاستبانة.

◄ **سلالم التقدير Rating scale:**

هي إستراتيجية تقويم تقوم على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤) .ويشمل سلالم التقدير العددية واللفظية.

وإجرائيا تبنى الباحث تعريف الفريق الوطني.وتتمثل فعالية استخدام سلالم التقدير إجرائيا في متوسط إجابة عينة الدراسة عن الفقرات من (19 – 36) من الاستبانة.

◄ **السجل القصصي Anecdotal Records:**

هو أداة من أدوات التقويم البديل، يقدم صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه مما يقدم للمعلم مؤشرا صادقا يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته (الفريق الوطني للتقويم، 2004) .

وإجرائيا تبنى الباحث تعريف الفريق الوطني، وتتمثل فعالية استخدام السجلات إجرائيا في هذه الدراسة في متوسط إجابة عينة الدراسة عن الفقرات من (37 – 56) من الاستبانة.

دراسات سابقة:

نال موضوع التقويم اهتمام العديد من الباحثين التربويين، فقد أجرت أمان (**2001**) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة تطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي وعلاقته بمستوى تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات بدولة البحرين.تكونت عينة الدراسة من (537) و (2) معلما. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تحصيل كل من الذكور والإناث بعد تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مادة الرياضيات، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة تبعا لمتغير الجنس.

أما مراد (**2001**) فأجرت دراسة حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة لأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين.تكونت عينة الدراسة من (130) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة.ويستخدم (82 %) من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي (56 %) من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب.وبينت النتائج وجود قصور واضح لدى المعلمين في تسجيل أوجه الضعف والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف انجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

وأجرى **الخرابشة** (**2004**) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري.تكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقويم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقويم البديلة، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

كما أجرى **وات** (**Watt, 2005**) دراسة هدفت للكشف عن أساليب التقويم المستخدمة من قبل عينة مكونة من (60) معلماً من معلمي الرياضيات لمرحلة الثانوية في مدينة سدني واتجاهاتهم نحو استخدام طرائق التقويم البديل.بينت النتائج أن المعلمين يفضلون استخدام طرائق التقويم التقليدية، ولا يفضلون استخدام طرائق التقويم البديل، كما أشارت النتائج أن اتجاهات المعلمين من ذوي الخبرة القليلة أكثر ايجابية نحو استخدام أساليب التقويم البديل.

أما **أبو شعيرة وإشتيوه وغباري** (**2010**) فهدفت دراستهم إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء.ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانه مكونة من (50) فقرة على عينة من (363) مشرفا تربويا ومديرا ومعلما.وقد أظهرت النتائج أن المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

وقام **عفانة** (**2011**) بدراسة هدفت الى تحديد واقع استخدام معلمي المرحلة الاعدادية لأساليب التقويم البديل في قطاع غزة، والكشف عن أثر الجنس في درجة الاستخدام.تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمةً و (24) مديراً ومشرفاً.واستخدم الباحث أداتان هما الاستبانة وبطاقة الملاحظة.أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة (45.1 %) ، وكان استخدام الاختبارات الكتابية هي الأكثر استخداماً وتلاه التقويم القائم على الملاحظة فيما كان التقويم باستخدام المقابلات وملف الانجاز هما الأقل استخداماً، وجاءت هذه النتيجة مطابقة لنتائج المعلمات.وكانت نسبة استخدام المعلمات لأساليب التقويم الحدية أعلى من نسبة الاناث حيث بلغت النسبة (58.3 %) .وبلغت النسبة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين (70.1 %) ، واحتل أسلوب الاختبارات الكتابية الدرجة الأولى فيما كان ملف الانجاز هو الأقل استخداماً.

وأجرى **البشير وبرهم** (**2012**) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن.تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (86) معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع (20) معلما ومعلمة من كلا التخصصين.أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات المكتوبة كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل.بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل.كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص.بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

وأجرى **الرفاعي وطوالبة والقاعود** (**2012**) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الأساليب.تكونت عينة الدراسة من (112) معلماً ومعلمة.أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة تعزى للجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة.

وهدفت الدراسة التي قامت بها **الزعبي** (**2013**) إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات· تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة إربد الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني 2012/ 2011م.ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من أربعة أجزاء، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100 %) ، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0 %) لأداة يوميات الطالب؛ كما أن درجة المعرفة بالأدوات أسهمت بهذا التدني للاستخدام.كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفاذها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج.كذلك لم تظهر النتائج أثراً لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي.

وفي الكويت أجرى **النوح وتاكل وعبد الكريم Al - Nouh, Taqi1 & Abdul - Kareem (2014 &)** دراسة هدفت للكشف عن معرفة المعلمات واتجاهات معلمات اللغة الانجليزية نحو استخدام التقويم البديل.تكونت عينة الدراسة من (335) معلمة طبق عليهن استبانة.أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات يتصورن أنفسهن على معرفة ومهارة في استخدام التقويم البديل، مع أن بعضهن أشار إلى حاجتهن للورش التدريبية على استخدام التقويم البديل، وأن المعلمات يفضلن استخدام التقويم التقليدي مقارنة مع التقويم البديل، وكانت اتجاهات المعلمات نحو التقويم البديل متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً تعزى للعمر والتخصص والخبرة التدريسية والمستوى التعليمي.

وأجرى **العليان** (**2014**) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، و تم استخدام الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت عينتها من (37) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات من المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي.وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات إيجابية بدرجة عالية وبمتوسط قدره (3.63 (..كما بينت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تعزى للخبرة ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

يتبين لنا من العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة بأنها تناولت دراسة التقويم الواقعي بمجالات وطرائق مختلفة، وأن غالبية الدراسات تناولت درجة استخدام التقويم الواقعي أو الأصيل في مراحل دراسية مختلفة، وأثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل على تحصيل الطلبة وأدائهم.بينما لم تتناول هذه الدراسات البحث في اتجاهات المعلمين وتصوراتهم حول فعالية استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في تقويم الطلبة وخاصة في الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى، ومن هنا ركزت هذه الدراسة

على استكشاف تصورات المعلمين حول مدى فعالية توظيف التقويم الأصيل في تقويم تعلم التلاميذ في المرحلة الأساسية الدنيا.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج المسحي لجمع البيانات حول مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في الصفوف الأساسية الأولى ورياض الأطفال في الأردن.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات رياض الأطفال والمرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة إربد في الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/ 2013م.تكونت عينة الدراسة من (224) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية ورياض الأطفال تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من عدد من رياض الأطفال والمدارس الأساسية في محافظة إربد، وذلك كما هو موضح في الجدول (1) .

الجدول: (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الخبرة والمستوى التعليمي

الخبرة	المستوى التعليمي		المجموع
	بكالوريوس	دراسات عليا	
قصيرة	38	6	44
متوسطة	48	37	85
طويلة	86	9	95
المجموع	172	52	224

أداة الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة للكشف عن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل وجهة نظرهم، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال.

صدق الاستبانة

للتأكد من دلالات صدق الاستبانة اعتمد الباحث ما يلي:

- **أولاً: صدق المحتوى (Content Validity)**

لأغراض التحقق من صدق المحتوى تم عرض الأداة في صورتها الأولية على لجنة من المحكّمين المتخصصين مكونة من (11) محكماً في التربية والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وطلب إليهم إبداء رأيهم في فقرات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي أدرجت فيه، و سلامة الصياغة اللغوية، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

واعتمد الباحث نسبة (80 %) من إجماع المحكّمين لحذف أو إضافة أي فقرة من فقرات الاستبانة، وبناءً على آراء واقتراحات لجنة المحكّمين، تم استبدال بعض المفردات في بعض الفقرات، كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات ودمج بعضها الآخر، بالإضافة إلى حذف بعضها.وبعد مراجعة تعديلات المحكمين تكونت الاستبانة من (56) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات فرعية مدرجة وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي ولكل مجال (18) فقرة كما يلي:

- مجال فعالية استخدام قوائم الشطب: ويشمل الفقرات من (1 – 18) .
- مجال فعالية استخدام سلالم التقدير: ويشمل الفقرات من (19 – 36) .
- مجال فعالية استخدام السجلات: ويشمل الفقرات (37 – 56) .

- **ثانياً: صدق البناء لأداة الدراسة**

للتحقق من صدق البناء للاستبانة تم استخراج معاملات صدق البناء من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلماً ومعلمةً، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس الكلي، وتراوحت جميع معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمجال الذي تنتمي إليه بين (0.33 – 0.65) ، وكذلك تراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة وبين الأداة ككل ما بين (0.24 – 0.70) .

- **الصدق الداخلي:**

لأغراض التحقق من الصدق الداخلي للاستبانة ومجالاتها فقد تم حساب معاملات الارتباط بينها وبين المقياس الكلي، وكانت النتائج كما في الجدول (2) .

الجدول: (2)

معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والأداة ككل

معاملات الارتباط	قوائم الشطب	سلالم التقدير	السجلات	المقياس الكلي
قوائم الشطب	0.49	1		
سلالم التقدير	0.57	0.52	1	
السجلات	0.60	0.43	0.61	
المقياس الكلي	0.80	0.78	0.84	1

يبين الجدول (2) ، أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة قد تراوحت ما بين (0.43 – 0.61) ، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أداة الدراسة ككل وبين مجالاتها ما بين (0.78 – 0.84) .

- **ثبات الاستبانة**

لإيجاد دلالات ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة

كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.90) ، وتراوح للمجالات بين (0.65 _ 0.77) .والجدول (3) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات والأداة ككل.

الجدول: (3)

قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والمقياس ككل

المجال	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
قوائم الشطب	0.65
سلالم التقدير	0.77
السجلات	0.71
الأداة ككل	0.90

- **تصحيح الاستبانة**

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (56) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، مدرجة وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وقد أعطيت البدائل الدرجات التالية: فعالية بدرجة كبيرة جداً (5 درجات) ، بدرجة كبيرة (4 درجات) ، بدرجة متوسطة (3 درجات) ، بدرجة قليلة (2) درجتان، بدرجة قليلة جداً (1) درجة واحدة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة بين درجة واحدة وخمس درجات.واعتمد الباحث معيار الحكم على الدرجات كالآتي:

1 – 2.33 درجة ضعيفة 2 – من 2.34 – 3.66 درجة متوسطة.3 – 3.66 – 5 درجة كبيرة.

نتائج الدراسة

تم تقسيم النتائج في ضوء أسئلة الدراسة كما يلي:

◄ أولاً: نتائج السؤال الأول: « **ما مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في تقويم تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمي الصف في الأردن؟** »

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاستبانة الكلية والمجالات الفرعية وكانت النتائج كما في الجدول (4) .

الجدول: (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاستبانة الكلية والمجالات الفرعية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفعالية
قوائم الشطب	3.5687	0.78833	متوسطة
سلالم التقدير	3.3629	0.87640	متوسطة
السجلات	2.9518	1.08808	متوسطة
المقياس الكلي	3.1506	93534.	متوسطة

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول (4) أن تقديرات المعلمين لفعالية استخدام التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية كان متوسطا بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.15) .وكان استخدام استراتيجية قوائم الشطب هو الأكثر قبولا وفعالية لدى المعلمين والمعلمات، وكانت تقديراتهم نحو استخدام السجلات أقل فعالية مقارنة مع الطرق الأخرى.

◄ ثانياً: نتائج السؤال الثاني: « **هل تختلف تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم باختلاف الخبرة والمستوى التعليمي أو التفاعل بينها عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المقياس الكلي؟** "

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على المقياس الكلي والمقاييس الفرعية وكانت النتائج كما في الجداول التالية:

الجدول: (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على المقياس الكلي

المستوى التعليمي	الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
بكالوريوس	قصيرة	4.4986	0.91721	38
	متوسطة	2.9628	0.27291	48
	طويلة	2.8206	0.87160	86
	المجموع	3.2310	1.02082	172
دراسات عليا	قصيرة	2.8155	0.08797	6
	متوسطة	2.8571	0.54849	37
	طويلة	3.0434	0.34581	9
	المجموع	2.8845	0.48727	52
المجموع	قصيرة	4.2691	1.03255	44
	متوسطة	2.9168	0.41639	85
	طويلة	2.8417	0.83751	95
	المجموع	3.1506	0.93534	224

يلاحظ من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (6) أعلاه وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أفراد الدراسة في ضوء متغيري المستوى التعليمي والخبرة لديهم.ولفحص دلالة الفروق استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي المتعدد (ANOVA) ، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (6) أدناه

الجدول: (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (ANOVA) لأثر متغيري المستوى التعليمي والخبرة على المقياس الكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي	2.428	1	2.428	4.768	0.030
الخبرة	66.387	2	33.194	65.176	0.000
المستوى التعليمي × الخبرة	12.889	2	6.444	12.654	0.000
الخطأ	111.026	218	0.509		
المجموع	2418.567	224			

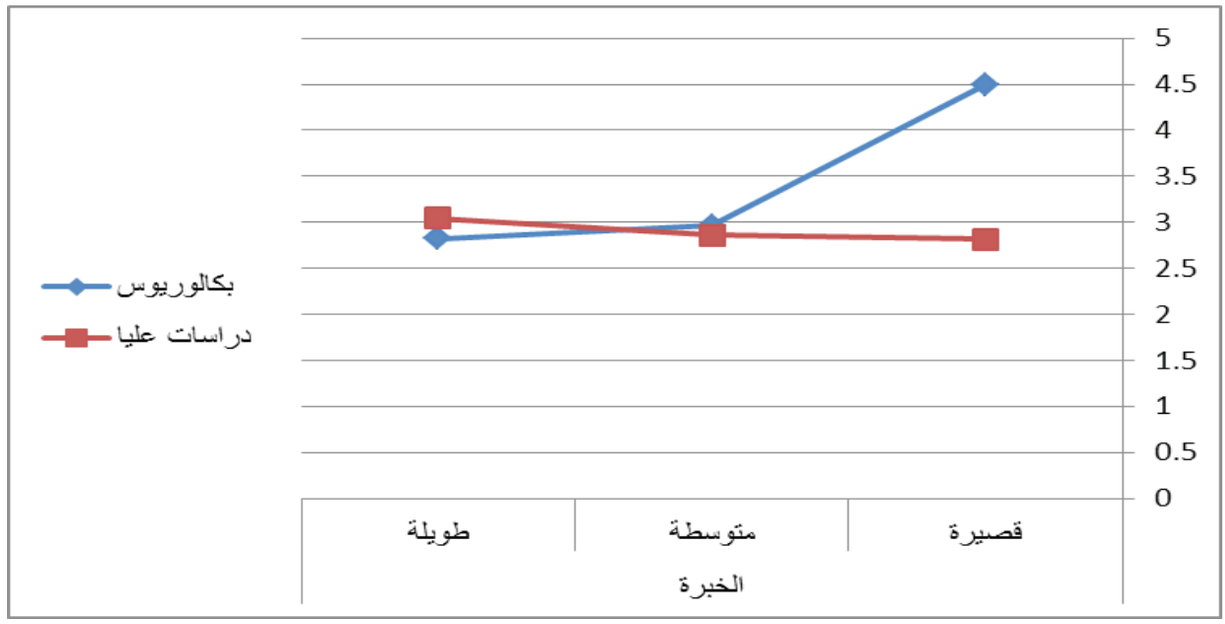
يتبين من الجدول (6) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أفراد الدراسة تعزى لمتغيري المستوى التعليمي والخبرة والتفاعل بينهما.وبالرجوع الى الجدول رقم (5) يتضح لنا أن الفروق في المستوى التعليمي لصالح حملة البكالوريوس مقابل حملة الدراسات العليا.ولمعرفة لصالح أي مستوى من مستويات الخبرة، أجري اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول : (7)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة

(I) الخبرة	(J) الخبرة	المتوسطات الفروق بين (I - J)	مستوى الدلالة
قصيرة	المتوسط	(*) 1.3523	0.000
	طويلة	(*) 1.4273	0.000
المتوسط	قصيرة	(*) 1.3523 -	0.000
	طويلة	0.0751	0.782
طويلة	قصيرة	(*) 1.4273 -	0.000
	المتوسط	0.0751 -	0.782

يتبين من الجدول (7) أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة الأقل من (5) سنوات والخبرة المتوسطة والطويلة، وكان هذا الفرق لصالح المعلمات من فئة الخبرة القصيرة.وهذا يشير الى أن تقديرات المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة القصيرة أكثر ايجابية نحو فعالية استخدام استراتيجيات التقويم البديل. والشكل التالي رقم (1) يبين طبيعة التفاعل بين الخبرة والمستوى التعليمي لأداء أفراد الدراسة على المقياس الكلي.



الشكل: رقم (1)

يبين طبيعة التفاعل بين الخبرة والمستوى التعليمي لأداء أفراد الدراسة على المقياس الكلي

يلاحظ من الشكل رقم (1) أن المعلمين من حملة الدراسات العليا تقريبا اتجاهاتهم نحو استخدام التقويم البديل متقاربة جداً، بينما اتجاهات المعلمين من حملة البكالوريوس تختلف باختلاف الخبرة، إذ يشير الشكل إلى أن اتجاهات المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة نحو استخدام التقويم البديل أعلى منها لدى نظرائهم من ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة.

◄ ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "**هل تختلف تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم باختلاف الخبرة والمستوى التعليمي أو التفاعل بينها عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المجالات الفرعية؟**"

ولمعرفة أثر المتغيرات المستقلة على المجالات الفرعية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة وكانت النتائج كما في الجداول رقم (8) .

الجدول: (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على المجالات الفرعية

المجالات	المستوى التعليمي	الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
قوائم الشطب	بكالوريوس	قصيرة	4.5716	0.78034	38
		المتوسط	3.2133	0.31613	48
		طويلة	3.4924	0.80121	86
		المجموع	3.6529	0.85621	172
	دراسات عليا	قصيرة	3.2037	0.21564	6
		المتوسط	3.3022	0.45506	37
		طويلة	3.2978	0.16941	9
		المجموع	3.2901	0.39526	52
	المجموع	قصيرة	4.3851	0.86883	44
		المتوسط	3.2520	0.38293	85
		طويلة	3.4740	0.76564	95
		المجموع	3.5687	0.78833	224
سلالم التقدير	بكالوريوس	قصيرة	4.4912	0.93833	38
		المتوسط	2.9758	0.37840	48
		طويلة	3.2972	0.86679	86
		المجموع	3.4713	0.95847	172
	دراسات عليا	قصيرة	3.1111	0.21082	6
		المتوسط	3.0107	0.35332	37
		طويلة	2.9074	0.27778	9
		المجموع	3.0044	0.32804	52
	المجموع	قصيرة	4.3030	0.99615	44
		المتوسط	2.9910	0.36595	85
		طويلة	3.2602	0.83614	95
		المجموع	3.3629	0.87640	224
السجلات	بكالوريوس	قصيرة	4.4395	1.03598	38
		المتوسط	2.7271	0.60845	48
		طويلة	2.6244	0.98559	86
		المجموع	3.0541	1.16885	172
السجلات	دراسات عليا	قصيرة	2.2000	0.29496	6
		المتوسط	2.6014	0.62899	37
		طويلة	2.9389	0.86450	9
		المجموع	2.6135	0.66628	52
	المجموع	قصيرة	4.1341	1.24016	44
		المتوسط	2.6724	0.61695	85
		طويلة	2.6542	0.97497	95
		المجموع	2.9518	1.08808	224

تبين النتائج الواردة في الجدول رقم (8) أن هناك فروقاً ظاهريةً في المتوسطات الحسابية بين أفراد الدراسة باختلاف المتغيرات المستقلة، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فوق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) أجري تحليل التباين المتعدد (MANOVA) بدون تفاعل كما هو مبين في الجدول (9) .

الجدول: (9)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر المتغيرات المستقلة على المجالات الفرعية بدون تفاعل

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي	قوائم الشطب	1.357	1	1.357	3.298	0.071
	سلالم التقدير	2.692	1	2.692	5.409	0.021
	السجلات	3.979	1	3.979	5.410	0.021
الخبرة	قوائم الشطب	34.806	2	17.403	42.291	0.000
	سلالم التقدير	45.635	2	22.817	45.844	0.000
	السجلات	72.782	2	36.391	49.479	0.000
المستوى التعليمي × الخبرة	قوائم الشطب	8.813	2	4.406	10.708	0.000
	سلالم التقدير	8.441	2	4.220	8.479	0.000
	السجلات	23.145	2	11.573	15.735	0.000
الخطأ	قوائم الشطب	89.709	218	0.412		
	سلالم التقدير	108.503	218	0.498		
	السجلات	160.336	218	0.735		
المجموع	قوائم الشطب	2991.365	224			
	سلالم التقدير	2704.529	224			
	السجلات	2215.735	224			

تشير نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر المتغيرات المستقلة على المجالات الفرعية الواردة في الجدول (9)

أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أفراد الدراسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي على مجالي قوائم الشطب وسلالم التقدير وعدم مجود فروق تعزى للمستوى التعليمي على مجال السجلات.كما وأشارت النتائج الى وجود أثر للخبرة والتفاعل بينها وبين المستوى التعليمي على جميع المجالات الفرعية الثلاثة.وبالرجوع الى الجدول رقم (8) يتضح لنا أن الفروق في المستوى التعليمي لصالح حملة البكالوريوس مقابل حملة الدراسات العليا.ولمعرفة لصالح أي مستوى من مستويات الخبرة هذه الفروق، أجري اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (10) .

الجدول : (10)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة على المجالات الفرعية

المتغير التابع	(I) الخبرة	(J) الخبرة	المتوسطات الفروق بين (J - I)	مستوى الدلالة
	قصيرة	المتوسط	1.1331 (*)	0.000
		طويلة	0.9111 (*)	0.000
قوائم الشطب	المتوسط	قصيرة	-1.1331 (*)	0.000
		طويلة	-0.2220	0.070
	طويلة	قصيرة	-0.9111 (*)	0.000
		المتوسط	0.2220	0.070
سلالم التقدير	قصيرة	المتوسط	1.3120 (*)	0.000
		طويلة	1.0428 (*)	0.000
	المتوسط	قصيرة	-1.3120 (*)	0.000
		طويلة	-0.2692 (*)	0.040
	طويلة	قصيرة	-1.0428 (*)	0.000
		المتوسط	0.2692 (*)	0.040
السجلات	قصيرة	المتوسط	1.4617 (*)	0.000
		طويلة	1.4799 (*)	0.000
	المتوسط	قصيرة	-1.4617 (*)	0.000
		طويلة	0.0181	0.990
	طويلة	قصيرة	-1.4799 (*)	0.000
		المتوسط	-0.0181	0.990

يتبين من الجدول (10) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة القصيرة الأقل من (5) سنوات والخبرة المتوسطة والطويلة، وكان هذا الفرق لصالح المعلمات من فئة الخبرة القصيرة وعلى جميع المجالات الفرعية.وهذا يشير الى أن تقديرات المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة القصيرة أكثر ايجابية نحو درجة فعالية استخدام استراتيجيات التقويم البديل.

مناقشة النتائج

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن تقديرات المعلمين لفعالية استخدام التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية كان متوسطا بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.15) .واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البشير وبرهم (2012) والتي بينت أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل.بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل.وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة النوح وتاكل وعبد الكريم Al - Nouh, & Taqi1 & Abdul Kareem (2014) -والتي أشارت إلى أن المعلمات يفضلن استخدام التقويم التقليدي مقارنة مع التقويم البديل، وكانت اتجاهات المعلمات نحو التقويم البديل متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للعمر والتخصص والخبرة التدريسية والمستوى التعليمي.وضمن هذا الموضوع أكدت نتائج دراسة وات (Watt, 2005) أن المعلمين يفضلون استخدام طرائق التقويم التقليدية، ولا يفضلون استخدام طرائق التقويم البديل، كما أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين من ذوي الخبرة القليلة أكثر ايجابية نحو استخدام أساليب التقويم البديل.

ويمكن تفسير تقديرات المعلمين المتوسطة لاستخدام استراتيجيات التقويم الأصيل، بأن إلمام المعلمين في استراتيجيات التقويم الأصيل ما زال متواضعاً وحديثاً مقارنة مع الأساليب التقليدية في استخدام الاختبارات التحصيلية التي تعتمد على الكتابة، والتي اعتادوا عليها، كما أن الكثير من المعلمين يؤمنون بدقة الاختبارات التحصيلية مقارنة مع استراتيجيات التقويم الأصيل.وفي هذا الصدد أكدت دراسة مراد (2001) إلى وجود قصور واضح لدى المعلمين في تسجيل أوجه الضعف والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة.

وفي هذا الصدد يشير زيتون (2005) أنه رغم ما يمتاز به التقويم الأصيل إلا أن تطبيقه يواجه عدة مشكلات منها: ضعف معرفة المعلمين باستراتيجيات وأساليب التقويم الأصيل، وعدم رغبتهم بتطبيق هذا النوع من التقويم، وعدم قناعة بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بجدوى التقويم الأصيل وأهميته، نظراً لحداثة تطبيقه وميلهم للطرق التقليدية في التقويم، وتدني مستوى موضوعيته وثباته مقارنة مع التقليدي، وارتفاع التكلفة الاقتصادية والزمنية للتقويم البديل مقارنة بالتقويم التقليدي. وضمن هذا السياق يؤكد ملكاوي (2010) أن كل أنواع التقويم (التقليدي والحديث) ، وإجراءاته وأدواته تعتمد في فاعليتها وأداء مهمتها على الشخص أو المؤسسة التي تستعملها، كما أنها قد تعمل على اصطدام المعلمين مع أولياء الأمور مما يدفع بعض المعلمين إلى استخدام التقويم التقليدي.

وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية قوائم الشطب هو الأكثر قبولا وفعالية لدى المعلمين والمعلمات، وكانت تقديراتهم نحو استخدام السجلات أقل فعالية مقارنة مع

الطرق الأخرى.ويمكن تفسير حصول قوائم الشطب على درجة فعالية أكثر بسهولة إعدادها مقارنة مع السجلات وسلالم التقدير، وهي أكثر استخداما مقارنة مع غيرها، كما أن تعبئة هذه الأدوات لا يحتاج الى وقت وجهد كبير مقارنة مع السجلات وسلالم التقدير. وفي هذا الصدد أشارت دراسة بيرجين وباكر (Birgin and Baki, 2009) أن سلالم التقدير كانت من ضمن أقل خمسة استراتيجيات يستخدمها المعلمون بفعالية وكفاءة، وهي من أسباب عزوفهم عن استخدام هذه الاستراتيجيات في عملية تقويم التلاميذ.

وأشارت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أفراد الدراسة تعزى لمتغيري المستوى التعليمي والخبرة والتفاعل بينهما، وأن الفروق في المستوى التعليمي لصالح حملة البكالوريوس مقابل حملة الدراسات العليا.ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن حملة البكالوريوس غالباً ما يكونون من المعلمين ذوي الخبرة والذين تلقوا العديد من الدورات التدريبية أثناء الخدمة والتي تحتوي على تدريب حول أساليب التقويم الحديثة، كما أن خبراتهم التدريسية تمكنهم من استخدام هذه الأساليب بشكل أكثر من نظرائهم وبالتالي جاءت تقديراتهم مرتفعة مقارنة مع حملة البكالوريوس.وقد أظهرت نتائج دراسة أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (2010) أن المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من اكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.كما أظهرت نتائج دراسة الزعبي (2013) أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفاذها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج.كذلك لم تظهر نتائج دراسة الزعبي (2013) أثرا لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي.واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العليان (2014) التي توصلت إلى أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات إيجابية بدرجة عالية وبمتوسط قدره (3.63).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي حصل عليها الباحث يوصي بما يلي:

1. عقد ورشات تدريبية للمعلمين حول التقويم البديل وأهميته وطرق بناء أدوات التقويم البديل.
2. تأكيد المشرفين التربويين في زياراتهم الإشرافية للمعلمين على تطبيق استراتيجيات التقويم في المرحلة الأساسية.
3. توعية أولياء الأمور بأهمية استخدام التقويم البديل في تقييم أبنائهم خاصة في المرحلة الأساسية.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. أبوشعيره، خالد واشتيوه، فوزي وغباري، ثائر. (2010) . معيقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الانسانية، 24 (3) ، 754 – 797.
2. أمان، منال. (2001) . ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.
3. البشير، أكرم وبرهم، أريج (2012) . استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13 (1) ، 241 – 270.
4. البلاونه، فهمي. (2010) . أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية . مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، 24 (8) ، 8، 2227 – 22270.
5. الخرابشة، بنان. (2004) . أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
6. الدوسري، ابراهيم بن مبارك. (2000) . الإطار المرجعي للتقويم التربوي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
7. الرفاعي، عبير وطوالبة، هادي والقاعود، إبراهيم. (2012) . درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 4 (1) ، ص 369 – 408.
8. الزعبي، آمال. (2013) . درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 11 (3) ، 165 – 197.
9. زيتون، حسن. (2007) . أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الدار الصوتية: الرياض.
10. سعادة، جودت أحمد و إبراهيم، عبد الله محمد. (1997) . المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.
11. شعلة، الجميل محمد عبد السميع. (2005) . التقويم التربوي للمنظومة التعليمية: اتجاهات وتطلعات: دار الفكر العربي.
12. عفانة، محمد. (2011) . واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

13. علام، صلاح الدين محمود. (2004) . التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة، دار الفكر العربي.

14. علاونه، معزوز. (2014) . الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، 28 (11) ، 2587 – 2618.

15. العليـان، فهد. (2014) . اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 45، 53 – 76.

16. الفريق الوطني للتقويم. (2004) . استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري. إدارة الاختبارات والامتحانات، عمان، الأردن.

17. مراد، خلود. (2001) . أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة لأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2 (4) ، 192 – 193.

18. معمر، مجدي وسلامة، محمد وعبوشي، مصعب والحاج، عماد. (2004) . القياس والتقويم في التكنولوجيا. وزارة التربية والتعليم العالي: السلطة الوطنية الفلسطينية.

19. ملكاوي، فتحي. (2010) . استعمال أطر مرجعية متعددة في تقويم مهارات النمو اللغوي الواقع والطموح». بحث مقدم إلى مؤتمر مجمع اللغة العربية، الموسم الثقافي الثامن والعشرين.

20. وزارة التربية والتعليم. (2003) . الإطار العام للمناهج والتقويم. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

1. *Al - Kharusi, H. , Aldhafri, S. , Alnabhani, H. , & Alkalbani, M. (2012) . Educational assessment attitudes, competence, knowledge, and practices: An exploratory study of Muscat teachers in the Sultanate of Oman. Journal of Education and Learning, 1 (2) , 25 - 41.*

2. *Allen, D. & Flippo, R. (2002) . Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students. Reading Psychology, 23, 15 - 26.*

3. *Al - Nouh, A & Taqi1, H & Abdul - Kareem, M. (2014) . EFL Primary School Teachers' Attitudes, Knowledge and Skills in Alternative Assessment International Education Studies, Canadian Center of Science and Education, 7 (5) , 68 - 81.*

4. *Birenbaum, M & Dochy, F. (1996) . Alternative Assessment of Achievements,Learning Processes and Prior Knowledge. Boston; Kluwer Academic Publishers.*

5. *Birgin, O. , & Baki, A. (2009) . An investigation of primary school teachers' proficiency perceptions about measurement and assessment methods: The case of Turkey. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 681 - 685.*

6. *Brualdi, Amy (1998) . Implementing performance assessment in the classroom. Practical Assessment, Research&Evaluation, 6 (2) , 75 - 123.*

7. *Campell, C. , Murphy, J. , & Holt, J. (2002) . Psychometric analysis of an assessment literacy instrument: Applicability to preservice teachers. Paper presented at the annual meeting of the Mid - Western Educational Research Association, Columbus, OH.*

8. *Ghazali, N. , Yaakub, B. , & Mustam, A. (2012) . Why do we need to change Teachers' attitude towards school - based assessment system. Paper presented at the First International Conference on Social science and Humanities in the Islamic World (28 - 30 May 2012) .*

9. *Guerin, E. (2010) . Initial findings from a pilot Italian study of EL teachers' stated language assessment knowledge - base and needs. Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching, Vol. 4: Papers from LAEL PG.*

10. *Hager, D& Slocum, A. (2011) . Using Alternate Assessment to Improve Educational Outcomes. Rural Special Education Quarterly, 2011, Vol. 30 Issue 1, p24 - 29*

11. *Hill, M. (2006) . Comparing apples with pears. Teacher knowledge about assessment and its impact on their practices. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick (6 - 9 Sept. 2006) .*

12. *Irish National Teachers' Organization (INTO) . (2008) . Assessment in the primary school. Discussion document and proceedings of the consultative conference on education. Dublin: INTO.*

13. *Kaya, A. (2012) . The level of teachers' knowing, application and training need on alternative assessment and evaluation techniques. . International Journal of Human Sciences. 9 (2) , pp1229 - 1259.*

14. *Kirikkaya, E & Vurkaya, G. (2011) . The Effect of Using Alternative Assessment Activities on Students' Success And Attitudes in Science and Technology Course. Educational Sciences: Theory & Practice, 11 (2) , p997 - 1004*

15. *Mertler, C. (2003) . Pre - service versus in - service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?. Paper presented at the annual meeting of the Mid - Western Educational Research Association, Columbus, OH (15 Oct. 2003) .*

16. *Moon, T. , Brighton, C. , Callahan, C. & Robinson, A. (2005) . Development of authentic assessments for the middle school classroom. 16 (2/ 3) , 119 - 133.*

17. *Svinicki, M. (2004) . Authentic assessment: testing in reality. New Directions for Teaching and Learning, 100 (4) , 23 - 29.*

18. *Tamminga Lin J. (2002) : Alternative Assessment in Mathematics Available: http:// ldn. tamu. edu/ Archives/ studprojs/ MathAlternativeAssessment. ppt -*

19. *Tangdhanakanond, K. , & Wongwanich, S. (2012) . Teacher attitude and needs assessment concerning the use of student portfolio assessment in Thailand's educational reform*

process. International Journal of Psychology, 10, 7 - 8.

20. *Tante, A. (2010) . The purpose of English language teacher assessment in the English - speaking primary school in Cameroon. ELTED, 13.*

21. *Watt, H. (2005) . Attitudes to the Us Alternative Assessment Methods in Mathematics: A Study with Secondary Mathematics Teachers in Sydney, Australia. Educational Studies in Mathematics, 58 (1) , 21–44.*

22. *Yang, T. (2007) . Factors affecting EFL teachers' classroom assessment practices of young language learners. PhD thesis, The University of Iowa, U. S. A.*