مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية

ISSN: 2617-5908

اتجاهات معلِّمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس(*)

د/ هشام أحمد بني خلف
أستاذ مساعد بقسم التربية ورياض الأطفال كلية العلوم والآداب بشرورة
جامعة نجران بالسعودية

*)- تاريخ تسليم البحث ٢٠١٩/٣/١٧م تاريخ قبوله للنشر ٢٠١٩/٤/٧م

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس، وفقًا للمتغيّرات (النوع، والتخصص، والمرحلة الدراسية، والتدريب)، ولتحقيق هذه الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة عدد فقراتها (33) فقرة وُزّعت على عيّنة بلغت (155) معلم، من مجتمع الدراسة المكوّن من (195) معلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس كان إيجابيًا وبدرجة كبيرة جدًا، ووجود فروق دالّة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تُعزى لاختلاف متغير النوع لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تعزى للتخصص والمرحلة الدراسية والتدريب، وفي ضوء النتائج تم تقديم عددًا من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: اتجاه، التربية الميدانية، التقويم الواقعي، محافظة شرورة.

The Trends of the Field Education Teachers in Sharorah Province towards Investment Using Realistic Assessment Methods in Teaching

Hisham Ahmad Banikhalaf
Assistant Professor
Department Of Education And
kindergarten - Faculty Of Science And Arts
At Sharaorah - Najran University

Abstract

The objective of the study was to identify The Trends of the Field Education Teachers in Sharorah Province towards Using Realistic Assessment Methods in Teaching based on the (gender, specialization, stage, and training). To achieve these goals, the researcher used the analytical descriptive method through a questionnaire including (33) items distributed to a study sample of (155) teachers, from the population of the study: (195). The results of the study showed that of the field Education teachers in Sharorah province towards using realistic assessment methods in teaching were positive and very high. The study showed there statistically significant difference due to the variety of gender and for males. There are no statistically significant differences due to specialization or stage or training. With the Based of the results, a number of recommendations was presented.

Key Words: Trends, Field Education, Realistic Assessment, Sharorah Province.

المقدمة:

تسعى مؤسسات التعليم المعاصرة إلى تهيئة بيئة تربوية مناسبة بمكوّناتها البشرية والمادية والمعنوية لبناء شخصية الطالب بأبعادها المختلفة، بحيث يصبح منتج للمعرفة، وقادر على التعلُّم مدى الحياة، ويمتلك مهارات حياتية يتفاعل معها بوعي وإدراك، لتحقيق مستويات تحصيلية عالية واكتساب مهارات تتصف بالمبادأة والابداع.

والتطورات المعاصرة في النظم التربوية، وما تتطلبه من إعداد طلبة يملكون كفايات متنوّعة قادرين على التأثير الايجابي في نوعية الحياة، يفرض على المدرسة أن تتحول من التقويم التقليدي المعتمد على الاختبارات التحصيلية وما يترتب عليه من حفظ المعلومات واسترجاعها، إلى تقويم يُحقق حيوية التعلّم القائم على الاستكشاف والبحث والتحليل وحل المشكلات، ويهتم بنتاجات تعلم منطلقة من عمليات التفكير العليا، وعلى هذا الأساس ظهر ما يعرف بالتقويم الواقعي أو المستمر أو البديل.

ولقد قام مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بإعداد برنامج تحت مسمى (برنامج تطوير المدارس) وغايته تهيئة بيئة تربوية مناسبة بمكوناتها البشرية والمادية والمعنوية لبناء شخصية الطالب بأبعادها المختلفة، وقادر على التعلم مدى الحياة، ويعدّ التقويم من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفاعليته، فالتعلم النوعي المنشود هو الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل وحل المشكلات عن طريق توظيف استراتيجيات وأدوات تقويم داعمة للاختبارات المدرسية، مما يحقق تعلم نوعي متمحور حول الطالب ومعلم يمتلك كفايات متخصصة قادر على تنميتها باستمرار(تطوير، 1434،3).

والتعلّم المستمر مدى الحياة، يستدعي رفع مستوى أداء الطلبة، بحيث يشاركون مشاركة فاعلة في عملية التعلم، من خلال إجراء التجارب وتقمّص الأدوار وتصميم البحوث وإجراء الدراسات الميدانية وحل المشكلات، مما يؤدي إلى تحقيق نتاجات تربوية تستدعي وجود تقويمًا بديلًا عن التقويم التقليدي، تقويمًا يُساهم في اكتشاف قدرات الطلبة واكتشاف ابداعاتهم.

ويعتبر التقويم وسيلة فعّالة في تقديم التغذية الراجعة لعملية التعليم والتعلّم لكل من المعلم والطالب، ويوجه الطلبة ويرشدهم ويكشف حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، ويفيد المعلم في طريقة أساليب التدريس لتحسينها، ويضع الأساس السليم للتعامل مع الطلبة، ويساعدهم في تنمية تفكيرهم من خلال تكليفهم بأنشطة تقويمية ومهمات تتطلب عمليات تفكير عليا (أبو زينة، 2001).

والتقويم عملية منهجية تتطلب جمع معلومات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة، باستخدام أدوات متنوّعة، في ضوء أهداف متعددة، بغرض التوصل إلى تقديرات كميّة وأدلة وصفية يستندُ إليها في إصدار أحكامٍ تتعلق بالأفراد، ومما لاشك فيه أن هذه التقديرات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال ومهام معيّنة (الفريق الوطني للتقويم، 2006).

ولقد ارتبط مفهوم التقويم قديمًا بمفهوم الاختبارات التي كانت تسعى دومًا لقياس الجانب المعرفي لدى الطلبة متجاهلة بذلك جوانب النمو الأخرى، ويعزز المتعلم بمقدار حفظه وتذكره، أما اليوم فقد أصبح التقويم يشكل أحد عناصر المنهج الحديث، ويقيس جميع جوانب النمو لدى المتعلم وجدانيًا، ومعرفيًا، ومهاريًا (السواط، 2014،9).

ويرى علام (2004) أن الانتقادات التي وجّهت إلى التقويم التقليدي دفع إلى وجود نوع من التقويم يُعرفٌ بالتقويم الأصيل أو الواقعي ويُسمى أيضًا التقويم البديل، ويشكّلُ هذا التقويم مدخلًا بديلًا لتقويم الطلبة واكثرُ اتساعًا وديناميكية مما تتضمنه الاختبارات التقليدية.

ويرى أبو علّام (2005) أن التقويم الواقعي ظهر كرد فعلٍ على الانتقادات التي وُجهت لطرق التقويم التقليدية، فالامتحانات أصبحت تعتمدُ اعتمادًا كبيرًا على الذاكرة أكثر من اهتمامها بالقدرات العقلية، وبخاصة القدرة على الابتكار ومهارات حل المشكلات.

ويسعى التقويم الواقعي من خلال استراتيجياته إلى تشجيع التعلم الحقيقي باستخدام مهارات التفكير، لربط التعلم بالحياة الواقعية، كما ويشجع التفكير التأملي والأنشطة القيادية (Muirhead, 2002, p 203).

وترى برودفوت (broadfoot,2004,22) أنّ التقويم البديل أصبح قوةً فاعلة لدعم وتعزيز تعلم الطلبة وإكسابهم مهارات الاعتماد على الذات، ورسم مسار تعليمهم، والمساهمة في إيجاد سبل تواصل مع زملائهم لتحقيق نموهم المعرفي والمهاري.

ويشكل التقويم الواقعي مدخلاً لتقويم بديل، حيث أنه أكثر اتساعًا وديناميكية مما يتضمنه التقويم التقليدي القائم على اظهار ما لدى الطلبة من مهارات أو فروق فردية تُقاس بدرجات لا تعكسُ في الأغلب حقيقة ما يملكه الطلبة من قدرات ومهارات ترتبط بعمليات التفكير العليا وقدرتهم على بلورة الأحكام واتخاذ القرارات وحل المشكلات، باعتبارها مهارات تمكّن الطلبة من التعامل مع التغيّرات المتسارعة في هذا العصر (البشير، وبرهم، 2012).

ويحتل التقويم الواقعي دورًا بارزًا في ميادين التربية وطرق التدريس لما له من أهمية كبيرة في تقويم جميع جوانب شخصية المتعلم ومساهمة في تطويرها؛ كما أنه متعدد الأبعاد في مجال القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشمل أيضًا أساليب أخرى متنوعة

كملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته وإجراء مقابلات، ومراجعة إنجازاته السابقة، والتواصل، ومراجعة الذات (المقابلة، 2016).

والتقويم الواقعي له أهدافًا متعددة لا تقتصر على الجوانب المعرفية لدى الطلبة، بل تتجاوزها إلى تطوير كفاياتهم المتنوعة وقدرتهم على توظيفها في حياتهم العملية (الحربي، 2014، 85).

ويرى مون وبرايتهن وكالاهان (Moon,Brighton & Callahan,2005) أنّ التوجه نحو استخدام التقويم الواقعي انبثق من وجهة النظر القائلة بأن أغلب أساليب التقويم التقليدية لا تشكّل اساليب فاعلة في الكشف عن أداء الطالب الفعلي، وكذلك فإنّ العديد من الاختبارات الحالية لا تقيس المهارات والقدرات التي يحتاجها الطلبة للتطوير ليكونوا ناجحين في حياتهم المستقبلية والمدرسية (العمري، وشحادة، 6،2010).

ولقد بدأ الاتجاه حاليًا نحو تطبيق نظم التقويم الحديثة مثل: الأعمال الشفوية والتحريرية والمشاريع، وعمل الطلبة التعاوني، بالإضافة إلى الاختبارات التقليدية المختلفة، فاستخدام استراتيجيات تقويم متنوّعة من شأنه أن يدفع الطلبة نحو ابتكار صورة واضحة ومعبّرة حول ما يمكنهم تعلّمه أو أداءه (Gulikers,2006).

وأنيط بأساليب التقويم البديل المختلفة أن تقوم بدورٍ حيويٍ في دفع عجلة الإصلاح التربوي الرامية في نهاية المطاف إلى إعداد الطلبة من أجل العيش في مجتمع القرن الحادي والعشرين القائم على اقتصاد المعرفة والعولمة وهم مسلحين بالمهارات اللازمة للعيش في مثل هذا العصر (Craw, 2009).

يرى الصالح (2007) أنه في ضوء التحوّلات الجارية في النموذج التربوي (مناهج مُدمجة، مهارات تفكير عليا، أساليب تعلم تعاوني، ..الخ) فإنه لن تكون الاختبارات التقليدية كافية أو مناسبة لقياس تحصيل المتعلم، ومن هنا فقد حظيت أساليب التقويم البديل باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لملاءمتها للمهارات المطلوبة من المتعلمين في الألفية الثالثة.

ولقد أورد كثير من الباحثين في المجال التربوي استراتيجيات التقويم الواقعي (الفريق الوطني للتقويم، 2004)، والحربي (2014)، والمقابلة (2011) وهي: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التقويم بالتواصل، واستراتيجية مراجعة الذات.

ولقد تعددت المفاهيم التي تشير إلى التقويم الواقعي نظرًا لحداثته، حيث نلاحظ الكثير من المصطلحات المرادفة مثل التقويم البديل، والتقويم البنائي، والتقويم المعتمد على الأداء، وعلى الرغم من تعدد هذه المفاهيم والمصطلحات إلاّ أنها تتضمن منظورًا جيدًا لفلسفة التقويم ومنهجياته

وعملياته، وأساليبه، وأدواته، يتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد بشكلٍ أساسي على اختبارات الورقة والقلم (علام، 31,2004).

يعرّفه موللر (Mueller,2019) بأنه التقويم الذي يُنجز به الطلبة مهمات مشابهة للواقع الحياتي الذي يعيشونه، والتي تُظهر توظيف ذا معنى للمعرفة والمهارات التي تعلموها.

وتُعرفه أبو عواد وأبو سنينة (239,2011) بأنه اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع ورصد استجاباته فيها.

وتشير أدبيات برنامج تطوير المدارس في مشروع الملك عبد الله أنَّ التقويم الواقعي أو الأصيل Assessment Authenticهو: التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية، ويعمل على قياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها(6,1434).

ويشير الفريق الوطني للتقويم إلى مصطلح التقويم الواقعي بأنه: التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حياتية، بحيث يجعل الطالب ينغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلّم وليس كاختبارات (الفريق الوطني للتقويم، 2006).

وصنّفت بلقيس ومرعي (1984) الاتجاهات إلى ثلاث أنماط هي: اتجاهات ايجابية واتجاهات سلبية واتجاهات محايدة.

وعرّف غزاوي (1993) الاتجاه بأنه استجابة تجاه موضوع ما سلباً أو إيجاباً بمحبةٍ أو كراهية على حدٍ سواء.

إنّ معرفة هذه الاتجاهات له دورٌ مهم في نجاح عملية التقويم أو فشلها، فالمعلم هو المسؤول الأول والآخير عن هذا التقويم، مما ينعكس أثره على العملية التعليمية والمناخ الصفي، والأهمية الأخرى التي تكتسبها هذه الدراسة، هي تقديم تغذية راجعة لمركز التدريب التربوي التابع لإدارة التعليم في محافظة شرورة، حول اتجاهات معلمي التربية الميدانية نحو التقويم الواقعي في التدريس مما يدفع القائمين على التعليم إلى وضع الخطط والبرامج اللازمة لتمكين المعلمين من التقويم الواقعي الذي يواكب متطلبات العصر والتربية المعاصرة التي تدعو إلى تربية إبداعية حوارية وليس تربية تلقينيه بنكية.

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت موضوع التقويم الواقعي بمسمياته المختلفة، فقد أجرى باجبير، والعتوم (2016) دراسة هدفت إلى تحديد درجة استخدام معلّمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تنفيذه في مدارس محافظة شرورة، وأثر كل من الجنس والخبرة والتدريب على درجة الاستخدام، أشارت الدراسة إلى أنّ درجة استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة، كما لا توجد فروق دالّة إحصائيًا تُعزى لمتغيّر الجنس، ووجود فروق لمتغيّر التدريب لصالح من تلقّوا التدريب.

وأجرى العليان (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلّمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عيّنتها من (37) من معلّمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في محافظة الدوادمي، توصلت إلى أنّ اتجاهات عيّنة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل إيجابية بدرجة عالية.

وهدفت الدراسة التي قامت بها مستريحي (2014) إلى الكشف عن اتجاهات معلّمي اللغة العربية نحو استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة الموجودة في اللّغة العربية المطوّرة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وأثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية في اتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجيات، تكوّنت عيّنتها من (124) معلّمًا ومعلّمة موزّعين على المدارس الحكومية في محافظة الخفجي، أظهرت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية كبيرة، وعدم وجود فروق إحصائية تُعزى لمتغيّري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، ووجود فروق تُعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث.

وقام بني أحمد (2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي وبيان حجم المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدامهم للتقويم الواقعي وفقًا لبعض المتغيّرات، وتكوّنت أداة الدراسة من مقياس (ليكرت) اشتمل على أربعة مجالات هي: اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التقويم الواقعي ونحو أدواته واتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي كانت إيجابية ولكن بدرجة متوسطة، ووجود دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس ولصالح الذكور، ولأثر الدورات التدريبية ولصالح من اشتركوا بدورات تدريبية.

وهدفت دراسة الزعبي (2013) إلى الكشف عن درجة معرفة وممارسة معلّمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وأثر النوع والمؤهل العلمي والخبرة تكوّنت عيّنة الدراسة من (91) معلمًا معلمة، في مديرية اربد الأولى، أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الاستخدام ما زال أدنى من المأمول.

أما دراسة البشير، وبرهم (2012) فهدفت لاستقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، واشتملت عينة الدراسة على(86) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والتواصل، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجيات مراجعة الذات، وعدم وجود فرق يعزى لأثر التخصص، ووجود فرق يعزى لعدد سنوات الخبرة.

وفي دراسة أجرتها سورتام (Surrtamm,2012) تناولت اعتقادات واهتمامات خمسة معلمين موزعين على أربع مدارس مختلفة على مدار عام كامل، واستخدمت طرق مختلفة لجمع البيانات،

أشارت نتائجها إلى أنّ المعلمين المشاركين يؤمنون كثيرًا باستخدام أساليب التقويم الواقعي، لأنهم يعتقدون أنها تعمل على تطوير التفكير ومهارة حل المشكلات، وتزيد من فهم المفاهيم الرياضية.

وأجرى متين وأزمن (Metin,zmen,2011) دراسة هدفت إلى معرفة آراء المعلمين بالتقويم المعتمد على الأداء، وعلاقة ذلك بالنوع الاجتماعي والمادة الدراسية، حيث أجريت الدراسة على (610) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في مدينتي (أرتفن ورايز) في تركيا، وقد استُخدمت استبانة مكوّنة من (35) فقرة، توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين حول استخدام التقويم المعتمد على الأداء تتمثل بزيادة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، وزيادة فهم الطلبة لمعلميهم، وتطوير مهارات التفكير الابداعي.

وأجرت أبو عواد وأبو سنينة (2011) دراسة هدفت إلى استقصاء معتقدات معلّمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الأساسية في وكالة الغوث حول التقويم البديل، وعلاقته ببعض المتغّيرات، اشتملت الدراسة على ثلاث مجالات للتقويم البديل هي: طبيعة التقويم البديل، مزايا التقويم البديل، ممارسات المعلمين في التقويم البديل. وطُبقت الدراسة على عيّنة مكوّنة من (84) معلمًا ومعلّمة، وبيّنت نتائجها أن المعلمون يحملون معتقدات إيجابية نحو التقويم البديل، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين نحو التقويم البديل تُعزى للجنس، في حين وُجدت فروق تُتعزى لمتغيّرات المؤهل العلمي وتخصصه وعدد سنوات الخبرة.

واستقصت دراسة وكستروم (Wikstrom,2007) أساليب التقويم المستخدمة في المدارس العامة، واتجاهات المعلمين نحو استخدامها، تكوّنت عيّنت الدراسة من(16) معلمًا من مدارسا لتعليم الأساسي، واشتملت أداة الدراسة على استبانة وأسئلة مفتوحة، وبيّنت نتائجها أنّ (14) معلمًا يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل، في حين أنّ الباقي اعتمد على الأشكال التقليدية في التقويم كالاختبارات التحصيلية.

وقام فوكس– تورنبل (Fox – Turnbull, 2006) بدراسة في نيوزلندا هدفت إلى التعرف على معرفة المعلم للتقويم الواقعي واستخدامه في تحسين تعلم الطلبة، تكوّنت عيّنتها من (14) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية والتكنولوجيا، بيّنت الدراسة أنَّ مستوى استخدام التقويم الواقعي لدى عيّنة الدراسة كان مرتفعًا.

وأجرى كيسلي (Caseley,2004) دراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات معلمي المدارس المتوسطة بولاية كولومبيا الأمريكية ومعتقداتهم ووعيهم بالتقويم الواقعي، تكوّنت عيّنة الدراسة من (197) معلمًا ومعلمة، أظهرت نتائجها أنّ اتجاهاتهم نحو ممارسة التقويم الواقعي كانت متوسطة.

وفي دراسة أجراها كالبرتسون وونفان (Culbertson & Wenfan,2003) بهدف استقصاء اتجاهات معلمي الصفوف الابتدائية نحو ممارسة التقويم البديل، تكوّنت عيّنها من (159) معلمًا

ومعلّمة، اختيروا من (73) مدرسة في ولاية بنسلفانيا، وطبّقت عليهم استبانة مكوّنة من (30) فقرة مرتبة وفق مقياس (ليكرت) وثلاث فقرات مفتوحة الاجابة، وقد أظهرت النتائج وجود عوامل مؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو التقويم البديل، كما أنّ ممارسة المعلم للتقويم البديل تزداد نتيجة دعم الإدارة المدرسية.

أجرى إتسي (Etsey,2000) دراسة هدفت إلى فحص اتجاهات وممارسات المعلمين نحو استخدام أساليب التقويم الواقعي في تحصيل الطلبة والتي يخضعُ لها المعلمون خلال برامج تدريب معلمي ما قبل الخدمة، وتكوّن عينتها من (188) معلمًا بحيث شكلوا (62%) من مجتمع الدراسة، ركّزت الدراسة على أربعة أساليب تقويمية واقعية ورأوا أنه من الضروري استخدامها في تقويم وتحصيل طلاب المدارس الابتدائية والثانوية وهي: المشروع، الملاحظة، ملف الطالب، وأسلوب العرض، كانت اتجاهات المعلمين إيجابية نحو استخدام أساليب التقويم الواقعي.

التعقيب على الدراسات:

أُجريت الدراسات المشابهة للدراسة الحاليّة على معلمين رسميين في بلدان مختلفة كدراسة (Etsey,2000)، ودراسة كالبرتسون وونفان (Culbertson& Wenfan,2003)، ودراسة كيسلي (Caseley,2004) ودراسة وكستروم (Wikstrom,2007) وبحدود علم الباحث فإن هذه الدراسة الوحيدة في والتي تناولت اتجاهات معلّمي التربية الميدانية نحو التقويم الواقعي في محافظة شرورة في إمارة منطقة نجران.

مشكلة الدراسة:

كشفت دراسات عديدة حول التقويم الواقعي ودرجة استخدامه لدى المعلمين ذوي التخصصات المختلفة العلمية والأدبية على حد سواء، أو اتجاهات المعلمين نحو هذا التقويم، كدراسة الزعبي (2013) التي أشارت إلى أنَّ درجة استخدام التقويم الواقعي مازالت أدنى من المأمول، وكذلك دراسة وكذلك دراسة بني أحمد (2014) والتي أظهرت أنَّ اتجاهات المعلمين نحو لتقويم الواقعي كانت متوسطة، ودراسة البشير وبرهم (2012) التي اشارت أنَّ درجة استخدام معلمّي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، ودراسة الشرعة (2011) التي أظهرت أنَّ درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلّمي التربية الإسلامية كان في المدى الكبير، لذلك برزت هذه الدراسة استكمالاً لرؤية الباحثين في أهمية توظيف التقويم الواقعي في التدريس، وتطبيق الدراسة على مجتمع طلاب التربية الميدانية في كلية العلوم والآداب بشرورة التابعة لجامعة نجران، وقد كانت الدراسة الأولى الموجهة لهذه العيّنة.

إضافة إلى ذلك، ومن خلال عمل الباحث في جامعة نجران فرع شرورة، واشرافه على طلاب التربية الميدانية، واطّلاعه على اساليب التقويم المستخدمة في تقويم الطلاب، وجدَ أنَّ بعض

المعلمين من وجهة نظرهم يستمتعون باستخدام أساليب التقويم الواقعي في تدريسهم، والبعض الآخر يصرّح أنَّ التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية قد حقق مكاسب عظيمة في الماضي، ولذا يمارسون التقويم الواقعي كأمرٍ مفروض عليهم لا كعمليّة تربوية معاصرة تتناسب وقدرات الطلاب واحتياجاتهم، والبعض الآخر يتذمر منها معتقداً أنها لا تقيس الجوانب المعرفية عند الطالب كما تقيسه الاختبارات التحصيلية، كما لاحظ تركيز بعض المعلمين على الجانب المعرفي واغفال الجوانب الأخرى التي يقتضيها التقويم الواقعي، فظهرت مشكلة الدراسة بهدف التعرّف على اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس والكشف عما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف متغيّر النوع والمؤهل العلمي والتدريب، وبالتحديد فإن المشكلة تتلخص في الإجابة عن التساؤلات الواردة في أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05$) في اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس تُعزى لمتغير (النوع، والتخصص، والمرحلة الدراسية، والتدريب)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس في التدريس وأثر مجموعة من المتغيّرات في اتجاهاتهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها لبناء مقياس لمعرفة اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس، وتقديم تغذية راجعة لمركز التدريب التربوي التابع لإدارة التعليم في محافظة شرورة، حول اتجاهات معلمي التربية الميدانية نحو التقويم الواقعي في التدريس مما يدفع القائمين على التعليم إلى وضع الخطط والبرامج اللازمة لتمكين المعلمين من التقويم الواقعي الذي يواكب متطلبات العصر والتربية المعاصرة.

حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1440/2019 على معلّمي التربية الميدانية في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم في محافظة شرورة في المملكة العربية السعودية

التعريفات الاجرائية:

الاتجاه: محصلة استجابات معلمي التربية الميدانية بأهمية استخدام أساليب التقويم الواقعي وتوظيفها في التدريس، ويعبّر عن ذلك إحصائياً بالدرجة التي يحصل عليها كل معلم ومعلمة نتيجة استجابتهم لعبارات المقياس المُعد لهذا الغرض والذي يوضّح أفكارهم ومشاعرهم.

التقويم الواقعي: اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف تعلمية حقيقية مرتبطة بأنشطة الطالب التي تكشفُ عن مهارات التفكير العليا.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

أُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، لمناسبته لتحقيق هدف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلّمي التربية الميدانية في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم شرورة في منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/1440هـ، عدد أفراد مجتمع الدراسة المتدربين (65) متدربًا و(130) متدربة، وبلغ العدد الكلي (195) متدربًا ومتدربة.

عيّنة الدراسة:

تكوّنت عيّنة الدراسة من (50) متدربًا و(105) متدربة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة وبنسبة (80%) من المجموع الكلي لأفراد المجتمع البالغ عدده (195) متدربًا ومتدربة، حيث بلغت نسبة المتدربين والمتدربات من عيّنة الدراسة (77%) متدرباً و(80%) متدربة، والجدول (1) يبيّن توزيع عيّنة الدراسة على متغيراتها المستقلة.

جدول (1) توزيع عيّنة الدراسة

المتغيّر	مستويات المتغيّر	العدد
النوع	ذكر	50
	أنثى	105
التخصص	علمي	55
	أدبي	99
المرحلة التدريسية	ابتدائي	66
	متوسط	45
	ثانوي	44
التدريب	تدرب	117
	لم يتدرب	38

أداة الدراسة:

تم الرجوع إلى الأدب التربوي لاستقصاء فقرات الدراسة، حيث نُظمت في سلم تقدير خماسي التدريج، على النحو التالي: (موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1) ولتحديد مستويات استجابات المعلمين على أداة الدراسة، تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: (1.79 فأقل) مستوى غير موافق بشدة، (1.80– 2.59) مستوى غير موافق، (2.60– 3.39) مستوى محايد، (3.40– 4.19) مستوى موافق، (4.20 فأكثر) مستوى موافق بشدة، بحسب ما أشارت إليه الدراسات السابقة، وطُلب من أفراد العيّنة اختيار البديل الذي يعكس درجة الموافقة على فقرات الاستبيان بوضع إشارة في المكان الذي يمثّل مستوى موافقة المستجيب وقد تكوّنت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب.

القسم الثاني: استبانة اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس والتي اشتملت على (33) فقرة موزعة على ثلاث مجالات كما في الجدول (2).

جدول (2) مجالات الدراسة

مجالات الدراسة	عدد الفقرات
طبيعة التقويم الواقعي	9
المعلم	12
الطالب	12

صدق الأداة:

تحقق الباحث من صدق الأداة من خلال الاجراءات المتّبعة والمتمثلة في إعداد الفقرات، حيث كانت في صورتها الأولية (40) فقرة، دُققت من حيث الصياغة اللغوية وعُرضت الاستبانة على محكمين من ذوي التخصص التربوي للتأكد من دقة الصياغة ووضوح الفقرات وملاءمتها للغرض الذي أُعدت له، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أُجريت التعديلات اللازمة فأصبحت الاستبانة مكوّنة في صورتها النهائية من (32) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات. وتم حساب صدق الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس مع الأداة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضّح جدول(3) معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط
1	طبيعة التقويم الواقعي	9	0.78
2	المعلم	12	0.91
3	الطالب	12	0.91
الكلي			0.88

ثبات الأداة:

تم حساب الثبات الكلي للأداة بطريقة التجزئة النصفية وفقًا لمعادلة (سبيرمان– براون) فكانت قيمته (0.86) وهذه القيمة تدل على أن الاستبانة تتميز بثبات مقبول، وتعتبر هذه القيمة مقبولة لأغراض استكمال إجراءات الدراسة. كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للفقرات وفقًا لمعادلة (كرونباخ ألفا) وذلك على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الاستبانة الكلية على والجدول (4) يوضّح قيم معامل الثبات.

جدول (4) يوضّح قيم معامل الثبات

م	المجال	أرقام الفقرات	معامل الثبات
1	طبيعة التقويم الواقعي	1-9	0.837
2	المعلم	10-21	0.864
3	الطالب	22-33	0.947
الكلي		1-33	0.947

تراوحت قيم معامل الثبات بالنسبة لمجالات الاستبيان وفق معادلة (كرونباخ ألفا) بين (0.837 –0.947)، أما بالنسبة للدرجة الكلية فكانت (0.94)، والمتوسط الحسابي لقيمة

معادلة(سبيرمان- براون) ومعادلة (كرونباخ ألفا) هو(0.90) وتعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض استكمال اجراءات الدراسة.

متغيّرات الدراسة:

المتغيّرات المستقلة: تضمنت الدراسة ثلاث متغيّرات مستقلة وهي:

- النوع الاجتماعي وله مستويان (ذكر، انثى).
- التخصص وله مستويان (علمي، أدبي).
- التدريب ولها مستويان (حضر دورات)/ (لم يحضر دورات).

المتغيّر التابع: اتجاهات المعلمين

المعالجة الاحصائية:

بهدف الإجابة عن السؤال الأول أُستخرجت المتوسطات الحسابية للفقرات المرتبطة بكل مجال من مجالات الأداة، وللإجابة عن السؤال الثاني أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات وفق مجالات الدراسة ثم استخدام تحليل التباين الرباعي وفق متغيّرات الدراسة.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس؟ وللإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة الثلاثة، والجدول (5) يوضّح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة.

رقم المجال	عدد فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	9	3.80	.623	2
2	12	3.73	.605	3
3	12	3.92	.732	1

يبين جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المقياس، حيث جاء في المرتبة الأولى المجال الثالث مجال "الطالب" بأعلى متوسط حسابي ثم جاء في المرتبة الثانية مجال "طبيعة التقويم الواقعي" في حين جاء بالمرتبة الأخيرة مجال "المعلم".

ولتوضيح النتائج الخاصة بكل مجال من هذه المجالات في فقراتها، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل الفقرات وفق انتمائها للمجال الذي تنتمي إليه، ثم رُتبت تنازلياً، وسيتم عرض هذه المجالات وفقًا لرتبها على النحو الآتي:

أولاً: المجال المتعلق بالطالب وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في جدول (6):

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بمجال الطالب.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قياس الاتجاه
1	23	يساهم في رفع المستوى التحصيلي للطلبة.	4.04	.921	موافق بشدة
2	25	ينمي المهارات العقلية العليا عند الطلبة.	4.01	.929	موافق بشدة
3	27	ينمي مهارات الإتصال الكتابية و الشفوية عند الطلبة.	4.01	1.00	موافق بشدة
4	28	يكسب الطلبة عادات دراسية جيدة.	4.01	.911	موافق بشدة
5	29	يساعد في تقديم تغذية راجعة للطلبة.	3.96	.914	موافق بشدة
6	32	ينمي الثقة بالنفس لدى الطلاب.	3.94	.869	موافق بشدة
7	22	يشجع روح التنافس بين الطلاب.	3.87	.892	موافق بشدة
8	26	يساعد في تقييم الطلاب بموضوعية أدق.	3.87	.971	موافق بشدة
9	33	يجعل الطلاب ينغمسون في مواقف حقيقة ذات معنى.	3.87	.880	موافق بشدة
10	30	يتيح فرصة التقويم الذاتي للطلبة.	3.84	.967	موافق بشدة
11	24	يشجع الطلاب على حب الابتكار و الاطلاع.	3.84	.912	موافق بشدة
12	31	يسهم في تهيئة الطلبة لتعلم الموضوعات الجديدة.	3.77	.871	موافق بشدة

لقد حصلت الفقرة (23) وعنوانها: يساهم في رفع المستوى التحصيلي للطلاب، على المرتبة الأولى والفقرة (25) على الترتيب الثاني وعنوانها: ينمي المهارات العقلية العليا عند الطلاب، وهذا من الأساسيات في تعلم الطالب، ثم حصلت فقرات هذا المجال على متوسطات مرتفعة.

ثانياً: المجال المتعلق بطبيعة التقويم الواقعي وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في جدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بمجال طبيعة التقويم الواقعي.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قياس الاتجاه
1	5	التقويم الواقعي يتناسب مع احتياجات المجتمع.	3.97	.85	موافق بشدة
2	1	التقويم الواقعي يركز على المهارات الحياتية.	3.90	.82	موافق بشدة
3	4	يساعد التقويم الواقعي القائمين على سياسة التعليم على إعادة النظر بالأهداف.	3.88	.90	موافق بشدة
4	8	يستخدم التقويم الواقعي استراتيجيات مستقبلية تلائم التغيرات المختلفة.	3.84	.96	موافق بشدة
5	3	يركز التقويم الواقعي على العمليات و نواتج التعلم.	3.83	.87	موافق بشدة
6	7	يسهم التقويم الواقعي في الربط بين المدرسة و البيت.	3.83	1.03	موافق بشدة
7	9	يتيح التقويم الواقعي الفرصة الكاملة لتكامل التعلم و التقييم.	3.74	.95	موافق بشدة
8	6	التقويم الواقعي عالج القصور في الاختبارات التقليدية.	3.73	1.0	موافق بشدة
9	2	التقويم الواقعي يهتم بجميع نواتج التعلم.	3.50	.77	موافق بشدة

حصلت الفقرة (5) على المرتبة الأولى وعنوانها: أشعر بأن التقويم الواقعي يتناسب مع احتياجات المجتمع، وحصلت الفقرة (1) على المرتبة الثانية وعنوانها: أعتقد بأن التقويم الواقعي يركز على المهارات الحياتية، وحصلت بقية فقرات هذا المجال على متوسطات مرتفعة.

ثالثاً: المجال المتعلق بالمعلم وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في الجدول (8)

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بمجال المعلم

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قياس الاتجاه
1	12	التقويم الواقعي يضيف عبئا وجهدا على المعلم.	3.96	.900	موافق بشدة
2	13	يساعد التقويم الواقعي في تقديم تغذية راجعة عن أدائي كمعلم.	3.93	.850	موافق بشدة
3	21	يساعدني على تأهيل نفسي تربويا.	3.89	.908	موافق بشدة
4	11	يزودوني بمعلومات حول قدرات تلاميذي المتباينة.	3.78	.939	موافق بشدة
5	16	أعتقد بأن تطبيق التقويم الواقعي بحاجة إلى إعادة النظر بعدد الحصص المعتمدة.	3.78	.906	موافق بشدة
6	20	أعتقد بأن تطبيق التقويم الواقعي بحاجة إلى إعادة النظر بمحتوى المقررات الدراسية.	3.76	1.08	موافق بشدة
7	17	يساعدني في الاهتمام بالجوانب الوجدانية عند طلبتي.	3.76	.859	موافق بشدة
8	18	يساعدني في تنويع أساليب التدريس لتلائم الموقف التدريسي.	3.67	.925	موافق بشدة
9	15	يساعدني في تنويع الأنشطة المختلفة لتلائم الموقف التدريسي.	3.65	.893	موافق بشدة
10	14	يساعدني في اختيار الوسائل التعليمية لتلائم الموقف التدريسي.	3.58	1.04	موافق بشدة
11	10	اعتقد بأنني بحاجة إلى تدريب مستمر في أساليب التقويم الواقعي.	3.55	1.07	موافق بشدة
12	19	يساعد أولياء الأمور في متابعة تقدم أبنائهم.	3.49	1.04	موافق بشدة

حصلت الفقرة (12) على المرتبة الأولى وعنوانها: أعتقد بأن التقويم الواقعي يضيف عبئا وجهدا على المعلم، كما وحصلت الفقرة (13) على المرتبة الثانية وعنوانها: يساعد التقويم الواقعي في تقديم تغذية راجعة عن أدائي كمعلم.

أظهرت النتائج حصول المجالات الثلاثة على متوسطات حسابية مرتفعة، وكان قياس الاتجاه إيجابياً وموافق بشدة من قبل عيّنة الدراسة وعلى جميع الفقرات، ويُعزي الباحث حصول مجالات الدراسة الثلاثة على اتجاه إيجابي وبدرجة قوية جداً إلى التدريب الذي حصل عليه المعلمين المتدربين في الكلية، سواء من خلال المقررات التربوية التي درسوها أو من خلال الورش التدريبية التي تُقدم لهم أثناء التدريب،

أو من خلال سعي المشرفين التربويين إلى تأكيد توظيف التقويم الواقعي في تدريس المقررات الدراسية، وحصول مجال الطلبة على أعلى متوسط حسابي يشير إلى ادراك طلبة التربية الميدانية إلى قيمة توظيف التقويم الواقعي في التدريس، وإلى وعيهم بأهمية هذا التقويم في النهوض بالطلبة معرفيًا وسلوكيًا.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة باجبير والعتوم (2016) في أن درجة استخدام التقويم الواقعي في محافظة شرورة كانت كبيرة، واتجاهات عيّنة الدراسة عند العليان (2014) إيجابية وبدرجة عالية وعند المستريحي (2014) بدرجة كبيرة، واتفقت مع دراسة سورتام (Surrtamm,2012) دراسة البشير، وبرهم (2012) ومع متين وأزمن (Metin&Ozmen,2011)، ومع أبو عواد وابو سنينة (2011) ومع وكستروم (Wikstrom,2007)، ومع (Fox-Turnbull,2006)، ومع كالبرتسون ونفان (Culbertson Wenfan,2003)، ومع إتسي (Etsey,2000).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس تُعزى (للنوع والتخصص والمرحلة الدراسية والتدريب)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وكانت النتائج كما هي في الجدول (٩).

الجدول (9)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الدرجة الكلية للمقياس حسب متغيرات الدراسة.

المتغير المستقل	المستويات	العدد	الدرجة الكلية للمقياس	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع	ذكور	50	130.32	15.47
	إناث	105	123.84	20.33
التخصص	علمي	55	129.03	21.48
	أدبي	99	124.18	17.47
مستوى المرحلة الدراسية	الابتدائية	66	125.03	16.83
	المتوسطة	45	129.97	20.93
	الثانوية	44	123.15	20.06
التدريب	تدرب	117	125.80	17.85
	لم يتدرب	38	126.34	22.74

يبين الجدول (7) تباينًا ظاهريًا افي المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس تُعزى (للنوع والتخصص والمرحلة الدراسية والتدريب). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي وكانت النتائج كما في جدول (10).

جدول (10) نتائج تحليل التباين الرباعي لأثر متغيرات الدراسة على الدرجة الكلية للمقياس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	دلالة ف	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر	تقويم حجم الاثر
النوع	1401.38	1	1401.382	4.360	.039	.032	صغير
التخصص	27.301	1	27.301	.085	.771	.001	
المرحلة الدراسية	130.468b	2	65.234	.203	.817	.003	
التدريب	695.036b	1	695.036	2.163	.144	.016	
الخطأ	42423.18	132	321.388				
المجموع	2514406	155					
الكلي	56145.35	154					

يتبين من الجدول (10) وجود فروق داله إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية تعزى لاختلاف متغير النوع، وكانت النتيجة لصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (130)، ولكن حجم الأثر كان صغيرا، وقد تم تفسير حجم الأثر وفق المعيار الوارد عند عصر (651،2003). وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية تعزى لاختلاف متغير التخصص والمرحلة الدراسية والتدريب، اتفقت نتائج هذا السؤال مع بعض الدراسات في وجود فروق احصائية تُعزى للنوع، وعدم وجود فروق تُعزى لبقية المتغيّرات.

الاستنتاجات:

اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس كانت إيجابية وبدرجة كبيرة جدًا، وذلك بحصول عموم أداة الدراسة على متوسط حسابي (3.8)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر النوع ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى للمتغيّرات الأخرى.

التوصيات

في ضوء النتائج ومناقشتها، توصي الدراسة بما يأتي:

١. إجراء دراسات حول ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لدى طلبة التربية ميدانية التربية وفق التخصص الأكاديمي.
٢. ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات، والمشرفين التربويين حول استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وتركيز المشرفين عليها أثناء قيامهم بالزيارات الإشرافية للمعلمين، وتعريف الطلاب والطالبات وتدريبهم على نماذج من استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من قبل المعلمين.
٣. تدريب طلبة التربية الميدانية وبشكل مستمر على أساليب التقويم الواقعي.

المراجع:

أبو زينة، فريد .(2001). تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر،(19)، ص107-79.

ابو علام، رجاء. (2005). **تقويم التعلّم**. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر.

أبو عواد، فريال. أبو سنينة، عودة. (2011). معتقدات معلّمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المراحل الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ١(٢٤)، ص266-229.

باجبير، عبد القادر والعتوم، عبد القادر. (2016). مدى استخدام معلّمي العلوم في محافظة شرورة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته. **مجلة البحث العلمي في التربية**، مصر، ٣(١٧)، ص 400-379.

برنامج تطوير المدارس. (1434). **الحقيبة التدريبية: التقويم الصفي**، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، المملكة العربية السعودية.https://tamheen-jeddah.com/file/2505595.pdf .6/4/2019.

البشير، أكرم وأريج برهم. 2012. **استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 13(1) ، 241-270.

البشير، أكرم. برهم، أريج. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وادواته في تقويم تعلّم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، ١(١٣)، 241-270.

بني أحمد، أيمن. (2014). **اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، اربد، الأردن.

الحربي، محمد.(2014). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**. الرياض،(44) ، (49-88).

الخليلي، خليل.(1998). التقييم الحقيقي في التربية. **مجلة التربية اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم**، قطر العدد (٢٦)، 132-118.

الزعبي، آمال. (2013) درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**.21(3)، 197-165.

السواط، **سامي .(2014). درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الصالح، بدر. (2007). المنظور الشامل للإصلاح المدرسي، اطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن ٢١، **ورقة عمل مقدّمة إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي، تحديات وطموحات**، 17- 19/ 2017، الامارات العربية المتّحدة.

عصر، رضا مسعد السعد (2003). **حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية**. المؤتمر العلمي الخامس عشر- مناهج التعليم والاعداد للحياة المعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

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

العليان، فهد.(2014). اتجاهات معلّمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تعلّم الرياضات. **رسالة التربية وعلم النفس**، ع 45، 73-53.

العمري، وصال وشحادة، فواز. (2010). درجة رضا معلّمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية. **مجلة كلية التربية**، مصر، 1(34)، 284-249.

غزاوي، زهير. (1993). **نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة**. بيروت: دار المبتدأ.

الفريق الوطني للتقويم.(2006). **استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري**، إدارة الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم: الأردن.

مستريحي، قطنة أحمد. (2014). اتجاهات معلّمي اللغة العربية نحو استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة الموجودة في اللّغة العربية المطوّرة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في محافظة الخفجي. جامعة الملك سعود: **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، (47)، 89- 103.

المقابلة، محمد. (2011).**التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية**، ط١، عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المقابلة، محمد والعواودة، اسماعيل. (2016). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلّمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام، مجلة **جامعة طيبة**، 11 (1)، (43-59).

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

Broadfoot, P.(2004). Redefining Assessment, The First ten Years of Assessment in Education. **Principle, Policy & Practice**, 11(1), 7-26.

Caseley, P. (2004). **Toward an Authentic Learning Instruction in Middle Schoo**l. Pacific Lutheran University.

Craw, K. (2009). **Performance Assessment Practices A case Study of Science Teacher in Suban High school Setting**. Ed.D dissertation, Teacher College, Columbia University, United states, New york. Retrieved September 6.2010, from Dissertations, theses: Full Text. (publication N, AAT 3368395)

Culbertson, L . & Wenfan, Y.(2003). **Alternative Assessment Primary Grade Literacy Teacher, Attitudes and Practices**. Apaper Presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Etsey, Y. (2000). Teacher Education Perception of Classroom and Standardized Assessment. **Dissertation Abstract International**. 60 (9): UMI No: 9945404.

Fox-Turnball, Wendy.(2006). The Influences of Teacher Knowledge -14 and Authentic Formative Assessment on Student Learning in Technology Education. **International Journal of Technology and Dosing Education**. 16, 35-77.

Metin, M. and OZmen, H. (2011) . investigation of Teacher About performance Assessment with respect to the gender and Branch Variables, **Journal of Turkish Science Education**, 8 (4), 3-17.

Mueller, J. 2019. **Authentic Assessment Toolbox**, www.fmueller.faculty. noctrl.edu retrieved 17/2/2019.

Muirhead, B. (2002). Relevant Assessment for Strategies Online Colleges and University. **Usdla Journal.** 16(2), P 1537-5080.

Suurtamm, C. (2012). Assessment can Support Reasoning and Sense Making, **Mathematics Teacher**. 106(1),29-33.

Wikstrom, N. (2007). **Alternative Assessment in Primary Years of International Baccalaureate Education**. Thesis 15 ECTS. Stockholm.

Gulikers, J., Bastiaens, T . & Martens, R. (2005). The surpulus value of an authentic learning environment. **Computers in human Behavior**, 21(3), 509-521.