



## مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه

د. أحمد إبراهيم رشيد صومان  
كلية العلوم التربوية، جامعة الإسرء  
عمان، الأردن

\* د. محمد عبد الوهاب هاشم حمزة  
كلية العلوم التربوية، جامعة الإسرء  
عمان، الأردن

### الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه. تكونت عينة الدراسة من (176) معلماً ومعلمة ( 80 معلماً و 96 معلمة)، من (16) مدرسة في محافظة العاصمة عمان ( 8 مدارس إناث و 8 مدارس ذكور)، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. قام الباحثان بتطوير استبانة وتطبيقها على أفراد العينة. أشارت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية. كما دلت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية قوية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقويم الواقعي، وظهرت العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي مثل كثرة أعداد الطلبة في الصف، وكثرة عدد الحصص المسندة للمعلم ونقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الواقعي. أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية إعداد أدوات التقويم الواقعي، وكيفية استخدامها، ورصد العلامات لها. الكلمات الدالة: التقويم الواقعي، اتجاهات، المعوقات.

### Abstract :

This study was conducted to find out the frequency of using realistic Assessment in the Jordanian public schools, and teacher's attitudes towards it. A total of (176) teachers selected randomly from (16) Public Schools in Amman participated in the study. The study utilized a questionnaire and focused on three main areas of interest. The findings showed teachers use of realistic Assessment sufficiently, and they expressed positive responses regarding using realistic Assessment in teaching, while it showed several problems preventing teachers' attempts to utilize realistic Assessment such as the large number of students in the classes, over loaded teacher, and lack of training. The study recommends to hold training courses for the teachers in Authentic Assessment.

Key Words: Authentic Assessment, Attitudes, Obstacles

## المقدمة:

والنووي، هذا إذا علمنا أن أكثر من عشرة ملايين طالب عربي يتعرضون لهذا الرعب سنوياً، ويكون ضحية هذا الرعب طلبة يتشردون، وطلبة ينحرفون، وطلبة يهجرون الوطن، وطلبة ينتحرون، وطلبة يتشوهون، وطلبة يصابون بالجنون" (القيسي، 2008). ويقلق الطالب من الامتحانات التي تفرض عليه فهي تكاد تكون الوسيلة الوحيدة التي تبين مدى تحصيله وكفاءته، وبالتالي يتحدد على أساسها مصيره الذي أصبح بين يدي المدرس الذي يعد الامتحان وينفذه ويصحح الأوراق، ويرصد العلامات بطريقة قد تكون ذاتية أحياناً. ثم إن الامتحانات لا يتوافر فيها في كثير من الأحيان، الحد الأدنى من شروط الامتحانات الجيدة، كما أن اعتبار الامتحان رديفاً للتقويم قد يجعل التلقين صنواً للتعليم مما يؤثر بشكل سلبي في العملية التربوية والتعليمية برمتها.

ويذكر شحاتة (2001) أننا يجب أن نسعى للتقليل من رهبة الامتحانات، وأن يكون التقييم موضوعياً وكفياً بالحكم الصادق على قدرات الطلبة، وإن التعليم يجب أن يقيس شخصية المتعلم كلها ويعدلها وينميها وليس فقط التركيز على الجانب المعرفي فقط، وليس فقط التركيز على الحفظ، بل التركيز على ثقافة التفكير والإبداع، وحتى يصبح الخريج قادراً على التفاعل بنجاح مع متطلبات المستقبل. فلا بد من أن يتم توزيع التقييم على عناصر أخرى مثل: مدى مساهمة الطالب داخل الحجرة الدراسية، وأبحاثه العلمية التي يقدمها، وأنه ينبغي طرح الأسئلة بطريقة لا تقيس قدرات الحفظ عند الطلبة، بل تربط بين تحصيله الأكاديمي، والقضايا العامة المحيطة به، ولا بد من إعادة النظر في المناهج المدرسية، وطرق التدريس والتدريب على إعداد أنواع جديدة من الأسئلة. وتعتبر اختبارات الورقة والقلم التحصيلية أكثر أدوات التقويم

إن الهدف الرئيس للتقويم التربوي هو ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية (وعلى رأسها المدارس) هو إكساب الطلبة العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات والقيم، التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية، والمناهج والبرامج المختلفة. وقد سيطر الاختبار كأداة قياس لكثير من النواتج التعليمية أو الأهداف التدريسية، وبشكل خاص تلك التي تتعلق بالمجال المعرفي، ومن المعروف أن هناك تفاوتاً كبيراً في درجة التركيز على هذا المجال في المباحث والمقررات المختلفة، وهذا يعني أن الاختبار لا يناسب جميع الأهداف في هذا المجال، وأن الخطوة الأساسية في التقويم هي فرز النتائج التعليمية أو الأهداف التدريسية وفق أداة القياس المناسبة لقياسها. والاتجاهات الحديثة في التدريس لا تركز على الجانب المعرفي فقط، بل تهتم بجميع جوانب النمو، من منطلق التكامل والتوازن في شخصية المتعلم، وهذا يدل على أهمية الأهداف الانفعالية والحركية أيضاً، وهناك الكثير من الأهداف في هذين المجالين لا تقاس بالاختبارات سواء أكانت موضوعية أم مقالية (علاونة، 2007). إن شمولية التقويم وتعدد أهدافه يتطلبان ضرورة بنائه على وسائل وأدوات متنوعة (Levy، 2001)، ولكن التقويم يكون في معظم المدارس وحتى الجامعات العربية من خلال وسيلة تقليدية واحدة وهي الامتحانات. وبدلاً من أن يكون التقويم التربوي وسيلة لتحسين العملية التعليمية التعليمية أصبح في بعض الأحيان غاية تسلطية، تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس وقلوب كثير من الطلبة، حتى قال أحد الباحثين: "رعب الامتحانات لا يقل ترويعاً عن الرعب السياسي والغذائي والعسكري

توجيه التعليم بما يساعد الطلبة على التعلم مدى الحياة(الخليلي،1998).

### مبادئ التقويم الواقعي

يمكن إيجاز الأسس والمبادئ للتقويم الواقعي مما اطلع عليه الباحثان في الأدب التربوي(السويدي والخليلي،1997؛ صيداوي،1996؛ الفريق الوطني للتقويم،2005؛ وزارة التربية والتعليم، 1995)، على النحو الآتي:

1. التقويم الواقعي إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم ويربطهما معاً في جميع مراحلهما بقصد تحقيق بلوغ كل طالب لمستويات الأداء المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية للطلاب حول إنجازاته بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية، فهو تقويم يغوص في جوهر التعلم الضروري وفهم الطلبة وفي مدى امتلاكهم للمهارات المنشودة.

2. ممارسة الطلبة للعمليات العقلية وللمهارات التقصي والاكتشاف، وهي غايات يجب رعايتها لديهم والتأكد من اكتسابهم لها من خلال عملية التقويم، وقد يتم ذلك من خلال إشغالهم في نشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة الأحكام واتخاذ القرارات.

3. يقتضي التقويم الواقعي أن تكون المشكلات والمهام والأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية، وذات صلة بشؤون الحياة اليومية التي يعيشها الطالب.

4. إنجازات الطلبة وليست حفظهم للمعلومات والمعارف واسترجاعهم لها، هي مادة التقويم الواقعي، ولذا يقتضي أن يكون التقويم الواقعي متعدد الوجوه واليادين ومتنوعاً في أساليبه وأدواته، ولا تمثل الاختبارات التحصيلية بين هذه الأدوات غير حيز ضيق، وعلى أن تكون هذه الاختبارات نشاطات تعلم غير سرية يمارسها الطلبة دون قلق أو رهبة كما يكون عليه الأمر في سياق الاختبارات التقليدية.

استخداماً، ولازالت، وهناك جدل في الأوساط التربوية حول قدرة وسائل التقويم التقليدية في قياس إتقان الطالب للمادة التي تعلمها، فهناك التقليديون الذين يؤيدون استمرار استخدام وسائل التقويم الحالية التي تتضمن جوانب محددة مسبقاً يتم تعلمها خلال العام الدراسي، وفي المقابل هناك مؤيدو التقويم الواقعي لتحديد إتقان الطالب للمادة التعليمية، ويقترحون السجل التراكمي، والتقويم القائم على المشروع، إضافة للتقويم المعتمد على الأداء(Dawson,2002). ويرى الخطايبية(2005) أن التقويم الواقعي يعد متمماً للتقويم التقليدي، وقد لا يحتاج المدرس إلى أن يختار بين نوعي التقويم، ولكن من الأفضل أن يكون هناك دمج أو خلط بينهما لتلبية الحاجة، وأن هناك فروقاً بينهما، ففي التقويم التقليدي يتم تقديم اختبارات للطلاب ليختار منها الإجابة الصحيحة، وقد تشمل أسئلة الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والمطابقة، أما في التقويم الواقعي فيطلب المتعلم إظهار المهارة والقدرة على حل المشكلة وفي واقع الحياة العملية، ويطلب منه أكثر من مجرد الاستدعاء والتذكر مثل التحليل والتطبيق الفعلي لما تعلمه بشكل أساسي في واقع الحياة لإنتاج وبناء معانٍ جديدة في المواقف الحياتية. ويتناول التقويم الواقعي تكليف الطلبة بممارسة مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كمنشآت تعلم وليست كاختبارات سرية، مما يتيح المجال للطلبة لأن يمارسوا فيها مهارات التفكير العليا، ويوائموا بين مدى متسع من المعارف لبلوغ الأحكام أو اتخاذ القرارات أو حل المشكلات الحياتية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجتهم للمعلومات ونقدها وتحليلها، فهو يوثق الصلة بين المتعلم والتعليم، تقل فيه فعاليات الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي لصالح

والمعايير للحكم على العمل والدلائل التي تشير إلى التأملات الذاتية للطلاب (الخليلي، 1998: Arter & Spandal, 1992). وقد تشتمل على الواجبات والتعيينات المصححة من قبل المدرس، وأوراق الامتحانات والتقارير المخبرية وقصاصات من الصحف ذات العلاقة بالنشاطات المختلفة التي قام بها الطالب ضمن مواضيع الدروس للمادة الدراسية، وتقارير عن الأنشطة التي أجراها الطالب عن أعماله، ووصف لتلك الأعمال سواء كانت بحاجة إلى تحسين أم لا، وأنشطة متنوعة تعبر عن مهارات الطالب وتقيس فكره وميوله، وتحدد إنجازاته نظرياً وعملياً من خلال التجريب والاستقصاء والبحث، وأوراق منتقاة من أعمال الطالب يدون عليها ملاحظاته وملاحظات المعلم، تظهر إنجازاته ونمو تعلمه عبر الفترة الزمنية المحددة (جابر، 2002: po:2000 Arter: Johanson & Rose, 1997: nte.2000 Spandal, 1992).

ثانياً:التقويم المعتمد على الأداء - Performance Based Assessment

يعرّف التقويم المعتمد على الأداء بأنه مجموعة من الإجراءات المتبعة لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهارات محددة ينفذها عملياً، كأن يطلب إليه تقديم عرض مخطط لموضوع معين في زمن محدد، أو إنتاج مجسم أو خريطة أو نموذج أو إنتاج أو استخدام جهاز أو تصميم برنامج محوسب أو إجراء تجربة عملية في المختبر (جابر، 2002: الفريق الوطني للتقويم، 2005: 2004: McMillan).

وذكر كل من كينكر (kincker, 1997) وماكميل (McMillan, 2004) أن هناك مجموعة من المحكات التي يجب أن تتوفر في مهام التقويم المعتمد على الأداء، مثل: أن تكون هذه المهام أساسية في المنهاج، وتهتم بالصورة الكبرى للموضوع، وتركز على مشكلات من واقع حياة المتعلم،

5.مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم، وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب، وتتسم هذه النشاطات بالقدرة على إيضاح نقاط الضعف والقوة في كل إنجاز ومستوى الإتقان الذي وصل إليه الطالب بالمقارنة مع محاكاة الأداء.

6.يتطلب التقويم الواقعي بعض أشكال التعاون ما بين الطلبة، ويمكن من خلال التعلم في مجموعات متعاونة، فالطالب المرتفع بمستوى تعلمه يساعد زملاءه الضعاف في المجموعة، وتتوافر فيه للجميع فرصة أفضل للتعلم، ويهيئ للمدرس فرصة تقويم أعمال الطلبة وبذل المساعدة والتوجيه للطلبة كل حسب حاجته.

7.ولأن التقويم الواقعي محكي المرجع، فيلزمه معايير حتى يقارن بها أداء الطلبة.

ومن مزايا التقويم الواقعي أنه يتطلب من الطلبة إنجاز عمل مبدع، وفيه يتم التأكيد على مهارات حل المشكلات ومستويات التفكير العليا، وأنه يشجع الطلبة على التعامل مع أنشطة التعليم ويوفر فرصة للتقويم الذاتي وإتاحة فرص التدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة (أبو علام، 2001: 1993: Barton & Collins).

### أدوات التقويم الواقعي

أولاً: ملف أعمال الطالب portfolio Assessment وهو ملف شخصي خاص بكل طالب يوضع فيه جميع إنجازاته بشكل منظم على أساس المواد الدراسية أو على أساس الكفايات الأساسية، وتشمل هذه الإنجازات تقارير عن المشروعات والنشاطات المخططة والذاتية والأوراق البحثية والإبداعات التي توصل إليها، ونسخة مذكرات حول ممارسات الطالب العملية، ومشاركاته وإسهاماته في اختيار محتوى الملف، والإرشادات التي اتبعت في الاختيار،

محددة وواضحة للنجاح (أبو علي، 2006).

خامساً: الاختبارات Tests

تعد الاختبارات جزءاً من التقويم الواقعي (الحقيقي)، وتأتي في آخر أساليب التقويم الواقعي، حيث يعطى الطلبة مهمات معينة تكون على شكل أسئلة، ويطلب منهم إجابتها، فقد تكون هذه المهمات (الأسئلة) على شكل اختبار قصير لا يأخذ سوى دقائق معدودة حول معارف أو مهارات محددة، وقد تكون على شكل سؤال مفتوح أو سؤال مقالي، أو على شكل أسئلة اختيار من متعدد.

سادساً: التغذية الراجعة الفاعلة (Effective Feedback)

إن توفير التغذية الراجعة المستمرة ذات الجودة العالية عنصر أساس لتحقيق التقويم لأغراضه التي يأتي في مقدمتها تحسين التعلم. والتغذية الراجعة هي: المعلومات حول مدى تحقيق الفرد لهدف أو غرض معين. ولذلك فهي مختلفة عن المديح أو الإطراء أو الذم، فهي تهتم بتعديل الأداء بناء على معلومات مفيدة تقدم للطلاب. والتغذية الراجعة تقدم على شكلين: بعد أداء الطالب لمهمة معينة أو متزامنة مع أنشطة ومهام التقويم. فالتغذية الراجعة الفاعلة تجعل لدى الطالب القدرة لتعديل أدائه للوفاء بمتطلبات معايير الأداء، ولذلك فإن من المهم ألا يقتصر تقديم التغذية الراجعة بعد التقويم فقط وإنما اعتباره محوراً لعملية التقويم نفسها، فال مؤشر الرئيس لفاعلية التقويم هو التعديل الذاتي الذي يقوم به الطالب أثناء الأداء للوصول إلى هدف معين وهذا ما يجب أن توفره التغذية الراجعة (Wiggins.1998).

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

هناك العديد من الجوانب السلبية التي تشوب الاختبارات التحصيلية بشكلها المعتاد، لعل أبرزها ارتفاع مستوى القلق والخوف لدى الطلبة إلى حد

وتستدعي استخدام المعارف والمهارات المكتسبة من المنهاج في معالجتها، وأن تكون محفزة ومنتشطة تشرك الطلبة في وضع القرار، وتتيح لهم فرصة الحوار والمناقشة، وأن تتناسب مع قدرات الطلبة. وتم عملية تدريج وتقدير مهام التقويم المعتمد على الأداء عن طريق إعداد محكات للأداء rubrics التي يعمل من خلالها على تقدير أداء الطالب تقديراً متدرجاً، حيث إن هذه المحكات تصف مستويات أداء يتوقع من الطلبة أن يحققوها بيلغوها في معيار مرغوب فيه (جابر، 2002؛ الخليلي، 1998).

ثالثاً: الملاحظة Observation

تعنى هذه الاستراتيجية بمشاهدة الطلبة وتسجيل معلومات عنهم لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة في عمليتي التعلم والتعليم، وتوفر الملاحظة معلومات منظمة حول كيفية التعلم، والصعوبات التي واجهت المتعلمين، لذلك يجب للملاحظة معايير محددة بحيث تصبح ملاحظة موضوعية تقدم تغذية راجعة نوعية، وتبتعد كل البعد عن العشوائية، كما يجب على المدرس أن يحدد مسبقاً ما سيتم ملاحظته، وأن يسجل السلوك المستهدف وقت حدوثه مراعيّاً استخدام أداة الرصد المناسبة والوقت المستغرق في عملية الملاحظة (الثوابية ومهيدات، 2005).

رابعاً: المشروعات Projects

ويعطى الطالب في هذه الوسيلة من وسائل التقويم البديل (الواقعي) مشروعاً مصمماً لقياس مجموعة من المهارات، وبالرغم من أن المشروع يقيم في حقيقة الأمر من خلال نتائجه، إلا أنها لا تعتبر الفائدة الوحيدة له، حيث يتعلم الطلبة من خلاله العمل ضمن الفريق، إضافة إلى انخراطهم في عمليات تطوير المشروع ذاته. وهذا النوع من التقويم مصمم بطريقة تضع الطالب في مواقف حقيقية، ومن جوانب الجدل التي تحوم حول هذه الطريقة، قضية الموضوعية في حال لم يحدد المدرس معايير

السؤال الثالث: ما معيقات استخدام التقييم الواقعي في المدارس الحكومية الأردنية؟

### أهداف وأهمية الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقييم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه.

يُعد التقييم التربوي أحد أهم العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم، فضمان الجودة، وتحسين مستويات تعلم الطلبة، لا يمكن تحقيقه إلا من خلال عملية إصلاح شاملة للتقييم، تتناول فلسفته وأغراضه وأساليبه وتقنياته، ومدى تكامله مع عناصر العملية التعليمية الأخرى.

في ضوء التطورات والتوجهات المعاصرة أصبحت الحاجة ماسة للبحث عن طرق تقييم جديدة وشاملة لحاجات الطلبة للنمو في جوانب الشخصية كافة، وذلك من خلال وضع برنامج شامل ومتوازن للتقييم، بحيث يشمل على أساليب ووسائل متعددة، لأن الهدف من ذلك هو تحسين الأداء على المدى البعيد (الشبول، 2004). وينظر إلى أساليب التقييم بأن تكون مشتملة ومتضمنة في العملية التعليمية التعلمية، واصطلاح على أساليب التقييم هذه بمسميات، مثل التقييم البديل (Alternative Evaluation)، أو التقييم الحقيقي أو الواقعي (Authentic Evaluation) (الخلي، 1998؛ علام، 2000؛ عودة، 2004). وشهدت السنوات الأخيرة تركيزاً كبيراً من التربويين على أهمية إعادة النظر في أغراض التقييم التربوي، ببعده أن كان التركيز على تقييم التعلم (Assesment of Learning) وهو التقييم الذي يركز على قياس ما يعرفه المتعلم ويستطيع عمله من خلال استخدام التقييم النهائي باستخدام اختبارات في نهاية الفصول الدراسية، أصبح التركيز في معظم جهود إصلاح التقييم على مفهوم التقييم للتعلم

كبير، وأنها قد تتم بأجواء من التحدي والمنافسة، وأنها لا تتناول كل جوانب التعلم، فكل هذا ينعكس على جوانب المتعلم النفسية والوجدانية، فيؤثر هذا على فهمه لذاته وقدراته وعلى علاقاته الاجتماعية مع زملائه ومدرسيه ومجتمعه (مراد وسليمان، 2002). ويشير (أبو زينة، 2001؛ غنيم 2003) إن التقييم باستخدام هذا الأسلوب التقليدي لا يتمتع بالصدق والثبات المناسبين، ويركز في معظمه على المستويات المعرفية الدنيا، وإهمال المستويات المعرفية العليا كالتحليل والتكريب والمسائل غير الروتينية، ويدلل على ذلك بضعف الارتباط بين تحصيل الطلبة على اختبارات هذا التقييم وبين كفاءتهم في العمل والوظيفة، وهذا ما دعا إلى البحث عن وسائل تقييم جديدة كالتقييم الواقعي الذي اعتمده وزارة التربية والتعليم كاستراتيجية من استراتيجيات التقييم البديل، إلا أنه لم يأخذ لهذا الوقت الفرصة الحقيقية للتطبيق، لأن المعلمين يعتبرونه عبئاً إضافياً يتطلب جهداً أكبر وإعداداً أكثر في غياب الفعالية الحقيقية بجذوى هذه الاستراتيجية وأهميتها لذا تأتي هذه الدراسة لتقصي أثر استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقييم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. إن هذه المشاكل المرتبطة بالاختبارات التقليدية، هي مؤشر قوي على ضرورة اتباع أساليب جديدة في التقييم، بما يحقق توظيف المعرفة وليس فقط استظهارها، وبما يدل بشكل مباشر وقوي على تطور الأداء للفرد، وهذا ما يؤمل تحقيقه باتباع التقييم الواقعي.

وتنحصر مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما مدى استخدام المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية لأدوات التقييم الواقعي؟

السؤال الثاني: ما اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية نحو استخدام التقييم الواقعي؟

فقط أن يعرفوا محتوى الفرع العلمي عندما ينهون دراستهم، بل نريد بالطبع أن يكونوا قادرين على استخدام ما اكتسبوه من معرفة ومهارات في العالم الحقيقي، وبهذا فإنّ التقويم يجب أن يخبرنا عن مدى قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في أوضاع حقيقية، فالأداء الجيد للطلبة على الاختبار لا يقدم لنا دليلاً عن مدى قدرتهم على تطبيق تلك المعرفة في مهمات العالم الحقيقي أو الواقعي. وهناك كثير من التربويين حذبوا التقويم الواقعي؛ لأنه يجعل من التعلم أقرب لما هو في العالم الواقعي، كما أنه يناسب مهارات واهتمامات الطالب، كما أن الطلبة يصبحون قادرين على رؤية فائدة ما تعلموه، وكذلك فالتقويم الواقعي ينقلهم من غرفة الصف إلى العالم الحقيقي بعد التخرج. وهناك من يعترض على التقويم الواقعي وينتقده لأنه يحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير لكل من المدرس والطالب (Svinicki, 2004). كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات الآتية:

- لأنها من أوائل الدراسات التي تحاول التعرف إلى مدى تطبيق المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية لأدوات التقويم الواقعي، الذي بدأ تطبيقه في المدارس الحكومية الأردنية من العام الدراسي 2007/2008.

-تقدم صورة حقيقية لل صعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيق التقويم الواقعي؛ مما قد يساهم في التغلب عليها أو التقليل منها، وتقدم صورة لطبيعة فهم المعلمين والمعلمات لأدوات التقويم الواقعي، وتصوراتهم لطبيعة التطوير والتعديل المنشود لهذه الأدوات، مما له أثر كبير في تقبلهم لها، وتكوين شعور لديهم بأن رأيهم مهم وفعال في التعرف إلى مواطن القوة والضعف في التقويم الواقعي، وصولاً لتعلم أفضل، وأكثر فاعلية.

- تفيد وزارة التربية والتعليم في الوقوف على آراء

(Assessment for Learning) وهو استخدام التقويم لتحسين التعلم. وهذا التحول أدى إلى توجيه انتباه التربويين إلى أنه وإن كان تقويم التعلم الذي يهدف إلى المساءلة أو المحاسبة (سواء للأنظمة التعليمية أو للمدرس أو للطالب) جزءاً مهماً من أي نظام للتقويم، إلا أن الغرض الأساسي للتقويم يجب أن يكون استخدام التقويم لتحسين التعلم من خلال جعله عنصراً أساسياً في عملية التعليم والتعلم، واستخدامه أداة لتوفير شواهد موثقة حول ما يعرفه الطالب، ويستطيع عمله في سياق حقيقي واقعي، واستخدام هذه الشواهد كتغذية راجعة تسهم في تحسين عملية التعليم والرفع من مستوى تعلم الطالب (الحكمي، 2007). إذن فالرؤية للتقويم هي أن يكون تقويماً حقيقياً (Authentic assesment) معزراً للتعلم، وذلك بأن يبني على كفايات تعلم محددة، وأدوات تقويم تتسم بالصدق والثبات والتنوع في الأساليب، وذلك للوصول إلى أحكام صحيحة حول جميع جوانب تعلم الطالب، ونموه العقلي والاجتماعي في جميع المراحل الدراسية، وتوظيف نتائج التقويم للوصول بالطالب إلى أقصى طاقاته الممكنة، وتحسين عملية التعلم ونواتجها، وإلى جعل التقويم ضمن عملية التدريس وليس منفصلاً عنها. ومن أهم خصائص التقويم الفعال الذي يسهم في تحسين التعلم:

• مهام التدريس والتقويم لها علاقة بحياة الطالب (تقويم حقيقي).

• قائم على كفايات تعلم واضحة وتوفر قدراً من التحدي لقدرات المتعلمين.

• يركز على ما يعمله الطالب في سياقات مختلفة خلال فترات معينة من الفصل الدراسي (الحكمي، 2007).

وقد أشار ميلر (Mueller, 2005) إلى أننا نحتاج القيام بالتقويم الواقعي لأننا لا نريد من طلبتنا

المحتوى حيث يقول: " نظام تقييمي ثابت بصورة نسبية، يتمثل في ردود أفعال عاطفية، تعكس المفاهيم التقييمية، ومعتقدات الفرد التي تعلمت من صفات، أو موضوع، أو فئة من الموضوعات الاجتماعية". ويمكن تعريف الاتجاه إجرائياً: بأنه استجابة المعلمين الى الاستبانة المستخدمة في الدراسة لتحديد موقفهم نحو استخدام التقويم الواقعي في المدارس الحكومية الأردنية. معوقات استخدام التقويم الواقعي: مجموعة العوامل والمؤثرات التي تحد من استخدام التقويم الواقعي.

### الدراسات السابقة

قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات:

قام البلاونة (2010) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة مآدبا الثانوية للإناث في محافظة مأدبا، تم تعيين الشعبة الأولى كمجموعة تجريبية، استخدمت استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تقويم أداء الطالبات على المهام الأدائية المقدمة، والشعبة الثانية كمجموعة ضابطة تم تقويمها بالطريقة الاعتيادية. وقد استغرق تطبيق الدراسة مدة (12) أسبوعاً، بواقع (4) ساعات أسبوعياً، وبعد الانتهاء من الدراسة، تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي، واختبار حل المشكلات. حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في اختباري التفكير الرياضي وحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية؛ وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات

المعلمين في المدارس الحكومية نحو التقويم الواقعي لتفعيل استخدامه.

- تفيد نتائج الدراسة أقسام التربية في الجامعات لإعادة النظر في خطط إعداد معلمي التربية الحديثة.

- تفيد الباحثين في إجراء دراسات أخرى تتكامل مع هذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية:

التقويم الواقعي: يعرف ديفز وويرنج (Davies&Wavering, 1999) التقويم الواقعي بأنه تقويم غير تقليدي مثل أسئلة الاختيار من متعدد، وأنه طريقة يستعمل فيها ملف أعمال الطالب والتعلم التعاوني وتقويم الزميل وتسجيل الملاحظات، ويريان أن طرق التقويم الحقيقية تعكس قدرة الطالب على التعامل مع مواقف حقيقية وليست فقط مع المواقف الأكاديمية.

ويعرف جابر (2002، ص20) التقويم الواقعي بأنه قياس المعرفة الفعلية والمهارات التي نريد من طلبتنا استخدامها بكفاءة في سياق واقعي وهو العالم الخارجي.

ويعرف هنسن وإيلر (Henson&Eller, 1994) التقويم الواقعي بأنه تقويم لأداء الطلبة من خلال مواقف الحياة الواقعية التي تكون على شكل مشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وبنائها في سياقات جديدة. الاتجاه: تعددت تعريفات الاتجاه بين المختصين فمن موسع للمعنى ليشمل مجالات أكثر إلى محدد له ليعني به مجالاً معيناً، وذلك راجع لأسباب عدة، يقول القيسي: (2008، ص 167) " من الأخطاء التي وقعت فيها كثير من الدراسات السابقة، أنها حاولت أن تتعرف على ما إذا كان الاتجاه سمة أو عادة أو عاطفة، ثم حاولت أن تتعرف إلى مكوناته - قبل أن تعرف موضعه داخل دائرة السلوك ".

يعرف الأشول (1993، ص175) الاتجاه مركزاً على



تعرضت للتقويم التقليدي.

أجرى الناصر (2003) دراسة هدفت للتعرف إلى أثر استخدام المعلم لأداتي التقويم الحقيقي: الملاحظة و ملف الإنجازات، في رفع مستوى تعلم طلبة الصف الرابع الأساسي لمهارات الكتابة. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (31) طالباً من مدرسة أساسية في المنطقة الشرقية بالسعودية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعلم الطلبة لمهارات الكتابة لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية التي استخدم فيها المعلم أدوات التقويم الحقيقي.

في السياق نفسه هدفت دراسة مك دونالد وبود (McDonald & Boud.2003) إلى استقصاء أثر تدريب طلبة عشر مدارس ثانوية من مدينة سيدني الأسترالية على عملية التقويم الذاتي في تحصيلهم الدراسي، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية تكونت من (256) طالباً تلقوا تدريباً على مهارات التقويم الذاتي، وضابطة من (256) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين تلقوا عملية التدريب على إجراء عملية التقويم الذاتي لأعمالهم، وتحسن مستوى التحصيل الدراسي لديهم مقارنة مع المجموعة الأخرى.

وأجرت مراد (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقييم الأكثر استخداماً من قبل معلّمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في البحرين. تكونت عينة الدراسة من (130) معلماً ومعلمة. استخدمت الباحثة أداتين: الأولى استبانة مكونة من (56) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، والثانية بطاقة متابعة لملف إنجازات الطالب. توصلت الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات يمارسون الأساليب الثلاثة المتضمنة في الاستبانة ( الاختبارات، الملاحظة، ملف الانجازات) بدرجة

بديلة للتقويم، وإصدار أدلة خاصة لها في تقويم تحصيل الطلبة للرياضيات، ووضع برامج لتدريب المعلمين، كما دعا إلى التنوع في التدريبات الصفية، والواجبات المنزلية لتشمل مهمات أدائية تضع الطلبة في مواقف ومشكلات حياتية تحفزهم على التفكير بشكل منطقي.

قام اندريد وآخرون (Andrade, Heidi. et al.,2009) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التقويم الذاتي المستند إلى مجموعة من الإرشادات (Rubric) في الكفاءة الذاتية، تكونت عينة الدراسة من (268) من طلبة المدارس الإبتدائية والإعدادية في ولاية نيويورك الأمريكية، حيث أعد مؤشر يحوي مجموعة من الإرشادات للطلبة، تحوي عددا من المعايير التي يجب أن يراعيها الطالب في التقويم الذاتي لأعماله، ولقياس الكفاءة الذاتية لكتابه تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية (self-efficacy scale). أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية في الكتابة في المجموعة التجريبية كان أفضل من المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للجنس حيث بينت الدراسة أن كفاءة الطالبات الذاتية كانت أعلى من كفاءة الطلاب الذاتية.

كما أعد القيسي (2008) نموذجاً تقويمياً مقترحاً طبقه على عينة من (68) طالباً من مدرسة عمر بن الخطاب في مدينة عمان، يتضمن النموذج ملف إنجاز الطالب ويشمل على اختبارات قبلية، واختبارات في أثناء عملية التعلم (تكوينية، واختبارات أداء وواجبات بيتية، وأنشطة استقصائية)، بالإضافة إلى الاختبارات البعدية. كان له أثر دال إحصائي في التحصيل والتفكير الرياضي واتجاه الطلبة نحو مادة الرياضيات، وذلك من خلال ملاحظة المجموعة التجريبية التي تعرضت لتطبيق النموذج التقويمي المعد، ومقارنتها مع المجموعة الضابطة التي

قام جرداق وأبو زين (Jurdak & Abu zein، 1998) بدراسة لاستقصاء أثر إخضاع الطلبة لسلسلة شبيهة بالمذكرات اليومية لتعيينات وفروض مكتوبة، في المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، وحل المسألة، والتحصّل الدراسي في الرياضيات، والاتصال الرياضي، والاتجاهات نحو الرياضيات. أظهرت النتائج أن هذا الأسلوب في التقييم له تأثير إيجابي على بعض مظاهر التحصيل الدراسي في الرياضيات (المفاهيمية، الإجرائية، الاتصال الرياضي)، وليس له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي في الرياضيات بشكل عام، وحل المسألة. كما أن النتائج لم تظهر تحسن الاتجاهات نحو الرياضيات.

#### تعقيب عام على الدراسات السابقة

بناءً على ما تقدم ومن خلال الاستعراض العام للدراسات السابقة يمكن تقديم الملاحظات التالية:

- تناولت معظمها أثر استخدام بعض أدوات التقييم الواقعي على التحصيل، وقد كانت إيجابية في معظمها (Andrade et al., 2009؛ القيسي، 2008؛ البلاونة، 2010؛ الناصر، 2003؛ M - donald & Boud، 2003؛ أمان، 2001).
- أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن المعلمين يستخدمون التقييم الواقعي بشكل مرضي (مراد، 2001).
- كانت اتجاهات الطلبة والمعلمين إيجابية نحو استخدام أدوات التقييم الواقعي (القيسي، 2008؛ Koumy، 2001-EL)، بينما لم يوجد تحسن في الاتجاهات في دراسات أخرى (Jurdak & Abu zein، 1998).
- بينما ينفرد البحث الحالي في دراسة مدى استخدام المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية لأدوات التقييم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه.

مرضية.

أجرت أمان (2001) دراسة بعنوان: ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء. وقد اتبعت المنهج الوصفي المسحي على عينة عشوائية طبقية تكونت من (357) طالباً وطالبة يدرّسهم (20) معلماً ومعلمة. وقد طبقت اختباراً تحصيلياً بعدياً في الرياضيات، وجمعت عينات من أدوات التقييم الواقعي التي يستخدمها المعلمون، وبعد تحليل البيانات كشفت الدراسة عن علاقة موجبة قوية بين تطبيق أدوات التقييم الواقعي وتحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات. وهدفت دراسة قام بها ليفي و تي مرمان، (Carofalo & Timmerman، 2001) إلى الذهاب أبعد من القلم والورقة في عملية التقييم، حيث ركزت على الأسس المنطقية التي يعتمد عليها المعلمون في إعطاء الطلبة الدرجات على طولهم للمسائل الرياضية المكتوبة. وقد شجعت الدراسة المعلمين على جمع شواهد حول فهم الرياضيات من خلال تقييمات متنوعة: المقابلات، قوائم ملاحظة، ملفات أعمال الطلبة، المجالات المكتوبة. استنتج الباحثون أن مظاهر التقييم المتعددة على حلول الطلبة في المسائل يعتمد على أغراض وشروط تقييم خاصة يعتمد عليها كل مُقيم، بالإضافة إلى أن هناك صعوبة في تفسير وترجمة أعمال الطلبة المكتوبة.

في مجال التقييم الذاتي أعد إل كومي (EL- Koumy، 2001) استراتيجية التقييم الذاتي من خلال تزويد الطلبة بإرشادات توجيهية في أثناء عملية تقييم أنفسهم تحصيلياً وتقديم التغذية الراجعة لهم ومساعدتهم في عملية التقييم، والعمل على تعزيز الثقة لديهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التقييم الذاتي. أظهرت النتائج عدم دلالة أثر التقييم الذاتي على التحصيل الدراسي والتفكير الأكاديمي.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة لأنه يناسب طبيعة مشكلتها، فقد تم إعداد أداة الدراسة وتحكيمها حسب الأصول للتأكد من مدى مناسبتها لأهداف الدراسة ومحاولة الإجابة عن أسئلتها.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من المدارس الحكومية الأردنية في محافظة العاصمة عمان، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2011، والبالغ عددها (950) مدرسة، يعمل فيها (18000) معلم ومعلمة. وتكونت عينة الدراسة من (176) معلماً ومعلمة (80 معلماً و 96 معلمة)، من (16) مدرسة في محافظة العاصمة عمان (8 مدارس إناث و 8 مدارس ذكور)، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك بانتقائها من قائمة تحتوي أسماء المدارس الحكومية في عمان.

## أداة الدراسة

قام الباحثان بتطوير استبانة اعتمدت على مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتقويم الواقعي، مثل دراسة (Andrade et al., 2009)؛ مراد، 2001؛ أمان، 2001)، بالإضافة للاطلاع على بعض المنشورات الرسمية حول التقويم الواقعي وأدواته، مثل كتاب استراتيجيات التقويم وأدواته (وزارة التربية والتعليم، 2004). كما استفاد الباحثان من آراء بعض المعلمين والمشرفين حول التقويم الواقعي. وللتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على لجنة من المحكمين المختصين تكونت من خمسة من أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وأساليب التدريس، وتكنولوجيا التعليم من كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، وأربع

معلمين ومشرف واحد من تربية عمان الرابعة، ثم قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون والتي تركزت حول مدى توافق الفقرات مع البعد الذي وضعت فيه وعلى سلامة صياغة الفقرات لغوياً، واحتوت الاستبانة في صورتها النهائية على (42) فقرة، موزعة إلى ثلاثة مجالات هي:

المجال الأول: مدى استخدام أدوات التقويم الواقعي: واشتمل على (10) فقرات.

المجال الثاني: اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي: واشتمل على (23) فقرة.

المجال الثالث: معيقات استخدام التقويم الواقعي: واشتمل على (9) فقرات. حيث يقوم المعلمون بوضع إشارة على مدى موافقتهم على الفقرات المطروحة في الاستبانة، من بين خمسة بدائل حسب مقياس ليكرت الخماسي، هي (موافق بشدة، موافق، حيادي، معارض، معارض بشدة)، وأعطيت خمس علامات لموافق بشدة، وأربع علامات لموافق، وثلاث علامات لمحايد، وعلامتين لمعارض، وعلامة واحدة لمعارض بشدة، وبالتالي فإن أي فقرة حصلت على تقدير أكثر من (3) اعتبرت درجة الموافقة عليها عالية (درجة رضا عالية في السؤال الأول والثاني والثالث واتجاه إيجابي في السؤال الرابع)، وأي فقرة حصلت على تقدير أقل من (3) اعتبر درجة الموافقة عليها ضعيفة (درجة رضا منخفضة في السؤال الأول والثاني والثالث واتجاه سلبي في السؤال الرابع)، وأي فقرة حصلت على تقدير (3) اعتبر درجة الموافقة عليها محايدة، وبالتالي فإن درجة استجابة المعلمين للاستبانة انحصرت بين (210) كدرجة عليا وبين (42) كدرجة دنيا. أما فيما يتعلق بثبات الاستبانة فقد تم التأكد من ثباتها عن طريق تطبيقها على عينة من المعلمين من خارج عينة الدراسة، حيث تكونت العينة من عشرة معلمين،

### المعالجة الإحصائية

اعتمد الباحثان في تحليل نتائج أفراد عينة الدراسة على تفرغ نتائج الدراسة في جداول خاصة وإيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل جدول، كما هو مبين في الجزء المتعلق بنتائج الدراسة.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما مدى استخدام المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية لأدوات التقويم الواقعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للفقرات المتعلقة بالمجال الأول، والجدول (2) يوضح نتائج هذا السؤال، يظهر الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة حول مدى استخدام المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية لأدوات التقويم الواقعي، تراوحت بين (3.01) إلى (4.64)، وأن أعلى متوسط كان للفقرة " أستخدم تقويم الأداء القائم على الملاحظة "، وأن أدنى متوسط كان للفقرة " أستخدم السجل القصصي في تقويم أداء الطلبة"، ونلاحظ أن جميع الفقرات كانت متوسطاتها أكبر من الدرجة (3)، وكان المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.95)، مما يقدّم مؤشراً على أن المعلمين يستخدمون أدوات التقويم الواقعي بشكل كبير. وتأتي الملاحظة المباشرة في مقدمة أدوات التقويم الواقعي (الحقيقي) التي يستخدمها المعلمون، حيث يرصد فيها المدرس درجة

جدول (1) معاملات الثبات والاتساق الداخلي لأداة الدراسة موزعة على المجالات

المجال	معامل الارتباط بيرسون	معامل كرونباخ ألفا
مدى استخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي	0.91	0.86
اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية نحو استخدام التقويم الواقعي	0.88	0.86
معيقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الحكومية الأردنية الكلي	0.86	0.73
	0.90	0.92

وأعيد تطبيق الاستبانة بعد أسبوعين على أفراد هذه العينة ذاتهم، وحسب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق باستخدام معامل ارتباط بيرسون فكانت قيمته (0.90) واعتبرت هذه النسبة كافية لغايات هذه الدراسة. كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.92)، ويبين الجدول الآتي معاملات الثبات والاتساق الداخلي في مجالات الاستبانة

### إجراءات الدراسة

– الاطلاع على أدبيات الموضوع، والدراسات السابقة، وموقع بوابة التعلم الإلكتروني.

– العمل على إعداد أداة الدراسة كما تم توضيحه سابقاً.

– تحكيم الاستبانة من قبل المختصين، وتعديلها حتى وصلت إلى الصورة النهائية.

– اختار الباحثان المدارس التي شكلت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من بين المدارس الحكومية في عمان.

– تطبيق الاستبانة على المعلمين والمعلمات في المدارس المختارة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010/2009.

– تفرغ فقرات الاستبانة في جداول خاصة من أجل تحليلها إحصائياً.

– العمل على استخلاص نتائج الدراسة وربطها بالدراسات السابقة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانه حول مدى استخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
6	0.68	4.00	أستخدم ملفات الأعمال ( ملف الطالب ) البورت فوليو ) كأداة للتقويم	1
5	0.62	4.07	أشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي	2
7	0.89	3.79	أشجع الطلبة على تقويم زملائهم ( تقويم الأقران)	3
1	0.50	4.64	أستخدم تقويم الأداء القائم على الملاحظة	4
8	0.94	3.57	أستخدم المقابلات لتقويم أداء الطلبة	5
2	0.52	4.50	أستخدم الاختبارات الكتابية لتقويم أداء الطلبة	6
9	1.01	3.14	أستخدم المشروع لتقويم أداء الطلبة	7
4	0.89	4.21	أستخدم قوائم الشطب لتقويم أداء الطلبة	8
3	0.52	4.50	أستخدم سلالم التقدير لتقويم أداء الطلبة	9
10	0.77	3.01	أستخدم السجل القصصي في تقويم أداء الطلبة	10
	0.19	3.95	الكلّي للمجال	

من الممارسات التعليمية على الاختبارات كوسيلة وحيدة أو رئيسة في تقويم أداء الطالب يؤدي إلى العديد من السلبيات من أهمها (Ryan1994): (Po) pham,2001,2003:  
- التركيز على المهارات العقلية الدنيا ( مثل التذكر والفهم )، وإغفال بعض الكفايات المهمة التي يفترض أن يتعلمها الطالب .

- يؤدي التدريس من أجل الاختبارات لشعور المعلمين بضغط كبيرة لرفع مستويات طلابهم في تلك الاختبارات، ولذلك فهم يتوجهون للتدريس من أجل اجتياز طلابهم لتلك الاختبارات بتدريهم على فقرات الاختبارات أو فقرات مشابهة لها.

- تركيز الطلبة على الحصول على درجات عالية، وتعزيز الروح التنافسية لديهم والسلوكيات الخاطئة التي قد تنتج عن ذلك، كجوء الطلبة إلى الغش.

- النظر لعمليتي التدريس والتقويم على أنها عمليتان منفصلتان، وبالتالي فإن الاختبارات في الغالب تلي

تقدم طلبته نحو أغراض التعلم المنشودة. والملاحظة ليست بالأسلوب الجديد في التقويم، إذ هي قديمة قدم الإنسان نفسه، إلا أن اقتراحها هنا يأتي بمثابة العودة إليها كأحد أفضل أساليب التقويم الحديث، وبإمكان المدرس توثيق ملاحظاته عن كل طالب أثناء تنفيذ نشاطات التعلم، ورصد ذلك في قوائم شطب checklists أو سلالم تقدير rating scales، أو على شكل ملصقات في ملفه. كما بالإمكان تعزيز أسلوب الملاحظة بإجراء المقابلات الشخصية مع الطالب، وهذه تكشف للمدرس بصورة أدق مستوى تقدم الطالب فيما يراده أن يتعلم (أبو علي، 2006).  
كما تشير استجابات عينة الدراسة إلى أنهم يستخدمون الاختبارات بشكل كبير في تقييم أداء الطلبة، وبالرغم من أن الاختبارات هي إحدى أدوات التقويم الواقعي، فهي آخر أدوات تفضيلاً للاستخدام، ولكنها ما زالت في مقدمة الأدوات استخداماً في المدارس، فالمعلمون معنادون عليها أكثر من الأدوات الأخرى، إن التركيز في الكثير

تحديات العالم الحقيقي أو الواقعي، ويتيح للطلبة تقديم أو تطوير حلول بديلة، ومن خلاله يشارك الطلبة بنشاط وتعاون، ويتاح للطلبة العمل ضمن مجموعات أو بصورة منفردة. ويمكن أن يستخدم التقويم الواقعي في أثناء المشروع كوسيلة لتقويم إبداعية الطلبة وقدرتهم على التخطيط وعلى إحداث التكامل في المعرفة، إضافة إلى قدرتهم على العمل مع الآخرين. كما تشير النتائج إلى قلة استخدام المعلمين للسجل القصصي في التقويم، فلا بد من تشجيعهم على استخدامه، لما له من أثر في تقديم تغذية راجعة لكل من المعلم والطلبة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (مراد، 2001؛ Levy، 2001)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية نحو استخدام التقويم الواقعي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على الاستبانة. ويوضح الجدول (3) نتائج هذا السؤال:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة حول اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي

لرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يمكن استخدام التقويم الواقعي لتقويم مستويات الأهداف العليا (التحليل، التركيب، التقويم)	3.93	0.92	17
2	أفضل استخدام التقويم الواقعي	4.07	0.73	12
3	هناك تشجيع من الإدارة المدرسية والوزارة على استخدام التقويم الواقعي	4.71	0.61	1
4	ينمي التقويم الواقعي المهارات الحياتية اليومية للطلبة	4.07	0.73	13
5	ينمي التقويم الواقعي المهارات العقلية العليا	4.14	0.95	11
6	ينمي التقويم الواقعي مهارات التفكير وحل المشكلات	4.21	0.58	4
7	يعزز التقويم الواقعي قدرة الطلبة على تقويم الذات	4.21	0.70	5
8	يمكن استخدام التقويم الواقعي لوصف التقدم الفعلي للطلبة نحو تحقيق أهداف منشودة	4.14	0.36	10
9	يمكن استخدام التقويم الواقعي لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم	4.29	0.47	3

عملية التدريس، ولا تؤثر فيها، ولا يعلم الطالب عن نتيجته إلا بعد انتهاء التدريس، ولا يكون بمقدوره تعلم المهارة التي لم يتقنها مرة أخرى.

- لا تعطي الاختبارات معلومات دقيقة وثابتة حول قدرات الطلبة في بعض المواد الدراسية مثل ( القراءة والكتابة والرياضيات ) .

- تضخم درجات الطلبة من سنة لأخرى وعدم وجود مبرر منطقي لذلك التضخم.

هذه السلبيات وغيرها تشير إلى ضرورة زيادة الاهتمام بأساليب التقويم البديل للاختبارات الذي يركز على تقويم ملفات أعمال الطلبة، والتقويم القائم على الملاحظة، وعلى المشروع وغيرها.

وتدل استجابات عينة الدراسة كذلك إلى استخدام المعلمين لطريقة المشروع في التقويم بدرجة قليلة، فيجب تشجيعهم على استخدامه لما له من فوائد كبيرة، حيث يشير داوسون (Dawson، 2002) إلى عدد من خصائص التقويم الواقعي المعتمد على المشروع، ومنها: أنه عادةً ما يتم التخطيط له بشكل محكم وعلى مدار زمني طويل، وهو يخاطب

15	0.28	4.06	استخدام التقويم الواقعي يتيح للمعلم حرية أكبر في تسجيل العلامات	10
18	1.37	3.79	استخدام التقويم الواقعي فيه عدالة أكثر من طرق التقويم الأخرى	11
21	1.22	3.43	يساعد استخدام التقويم الواقعي المعلم على ضبط الطلبة	12
6	0.70	4.21	يساهم استخدام التقويم الواقعي على تقديم معلومات مفصلة عن الطلبة عند طلبها من الإدارة أو أولياء الأمور	13
9	0.36	4.14	استخدام التقويم الواقعي يفعل دور الطلبة	14
15	1.04	4.00	استخدام التقويم الواقعي يفعل دور المعلم	15
20	1.40	3.43	التقويم الواقعي سهل الاستخدام بالنسبة للمعلم مقارنة بالتقويم الكتابي	16
2	0.52	4.50	يحصل الطلبة على علامات أفضل في التقويم الواقعي مقارنة بالتقويم الكتابي	17
22	1.10	3.14	أواجه صعوبة في اعداد أدوات التقويم الواقعي	18
16	0.47	4.07	يساهم التقويم الواقعي في إكساب الطلبة مهارات التواصل والتعبير عن الرأي	19
19	0.73	3.71	أشارك الطلبة في تحديد معايير الأداء المنشودة	20
7	0.80	4.21	يقدم التقويم الواقعي تغذية راجعة للمعلم حول مدى نجاحه في تحقيق الأهداف	21
8	0.86	4.14	يقدم التقويم الواقعي تغذية راجعة للمعلم حول مدى فعالية طرائق التدريس التي يتبعها	22
23	1.02	2.71	التقويم الواقعي ليس مفروضاً علي من الوزارة	23
	0.33	3.97	الكلّي للمجال	

مفصلة عن الطلبة وتقديم تغذية راجعة للمعلم حول مدى فعالية تدريسه. ولكن النتائج تدل على أن المعلمين يواجهون صعوبة في إعداد أدواته، مما يشير إلى ضرورة قيام الوزارة بتدريبهم على كيفية إعداد أدوات التقويم الواقعي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (القيسي، 2008؛ EL-Koumy, 2001)، بينما تختلف مع دراسة (Jurdk & Abu zein, 1998). النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: ما معوقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الحكومية الأردنية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على الاستبانة، ويوضح الجدول (4) نتائج هذا السؤال:

يظهر الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة حول اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية نحو استخدام التقويم الواقعي، تراوحت بين (2.71 إلى 4.71)، وأن أعلى متوسط كان للفقرة "هناك تشجيع من الإدارة المدرسية والوزارة على استخدام التقويم الواقعي"، وأن أدنى متوسط كان للفقرة "التقويم الواقعي ليس مفروضاً علي من الوزارة"، ونلاحظ أن معظم الفقرات كانت متوسطاتها أكبر من الدرجة (3)، وكان المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.97)، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقويم الواقعي. وهذا يدل على شعور المعلمين بمدى أهمية استخدام التقويم الواقعي، وانعكاس استخدام أدواته على مستوى الطلبة وتفعيل دورهم، ويساهم في تقديم معلومات

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة حول معيقات استخدام التقييم الواقعي في المدارس الحكومية الأردنية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
6	1.34	3.57	لا توفر الوزارة التدريب الكافي للمعلمين حول كيفية استخدام أدوات التقييم الواقعي	1
3	0.50	4.36	يتطلب التقييم الواقعي وقتاً كبيراً لإنجاز مهمات الأداء	2
5	0.92	4.07	عدد الحصص المخصصة للمادة لا يساعد على تفعيل التقييم الواقعي	3
8	1.14	2.93	عدم ارتياح الطلبة لادخال نوع جديد من التقييم لم يعتادوا عليه	4
7	1.07	3.29	عدم تفهم أولياء الأمور للتقييم البديل	5
4	0.58	4.21	وجود متطلبات كثيرة لتطبيق التقييم الواقعي	6
1	0.43	4.79	كثرة أعداد الطلبة في الصف	7
2	0.85	4.50	العبء التدريسي الكبير ونصاب المعلم من الحصص	8
9	1.39	2.36	لا يتوفر في المدرسة المختبرات والأجهزة اللازمة لتفعيل التقييم الواقعي	9
	0.36	3.79	الكلي للمجال	

(Nitko, 2001: الدوسري، 2004)، فيجب على الوزارة مراعاة ذلك وتخفيف العبء التدريسي على المعلم، وأن تحاول تقليل أعداد الطلبة في الصفوف ببناء المدارس وفتح شعب جديدة. كما تشير النتائج إلى نقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقييم الواقعي، فلا بد من عقد الدورات التدريبية لهم في هذا المجال، وتوفير أدلة إرشادية لغايات التقييم الواقعي بحيث تشمل هذه الأدلة أمثلة عملية في مختلف المواد الدراسية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة نيتكو ( علاونة، 2007: 2001، Levy).

#### التوصيات

-تشجيع المعلمين على تنوع وسائل التقييم لتشمل ملفات أعمال الطلبة، والملاحظة، والمقابلة، والاستبانات، وإعداد التقارير، والمشاركة في النشاطات، وقوائم الميول والشخصية، وسلام الاتجاهات، والاختبارات النفسية، والاختبارات المقننة بأنواعها المختلفة.

- تدريب المعلمين على كيفية إعداد أدوات التقييم

يظهر الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة حول معيقات استخدام التقييم الواقعي في المدارس الحكومية الأردنية، تراوحت بين (2.36 إلى 4.79)، وأن أعلى متوسط كان للفقرة " كثرة أعداد الطلبة في الصف"، وأن أدنى متوسط كان للفقرة " لا يتوافر في المدرسة المختبرات والأجهزة اللازمة لتفعيل التقييم الواقعي"، ونلاحظ أن معظم الفقرات كانت متوسطاتها أكبر من الدرجة (3)، وكان المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.79)، مما يدل على وجود العديد من معيقات استخدام التقييم الواقعي، حيث شكلت سبع فقرات من أصل تسع في المجال معيقاً لاستخدامه. ويأتي في مقدمة هذه المعوقات كثرة أعداد الطلبة في الصف، وكثرة عدد الحصص المسندة للمعلم، حيث إن إعداد أدوات التقييم الواقعي، وتطبيقها، والاطلاع عليها، ثم رصد علامات لكل منها، كل ذلك بحاجة لوقت وجهد كبير من قبل المعلم وخاصة عندما يكون عدد الطلبة كبيراً في الصف، فقياس وتفسير استجابات الطلبة للمهمات المطلوبة يتطلب وقتاً كبيراً، وكلما كان الأداء أو النتائج أصعب كان الوقت لتقييمه أكبر



6. البلاونة، فهمي. (2010). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة النجاح للدراسات الانسانية، 24 (28) 2227-2270.
7. الثوابية، أحمد؛ مهيدات، عبد الحكيم. (2005). استراتيجيات التقويم وأدواته. مجلة رسالة المعلم، 43، وزارة التربية والتعليم، الأردن: 24-18.
8. جابر، جابر (2002). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
9. الحكمي، علي (2007). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم، المملكة العربية السعودية.
10. خطابية، عبدالله (2005). تعليم العلوم للجميع (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11. الخليلي، خليل (1998). التقييم الحقيقي في التربية. مجلة التربية. 16 (126)، 255-271.
12. الدوسري، راشد (2004). القياس والتقويم التربوي الحديث (ط1). عمان: دار الفكر.
13. السويدي، خليفة والخليلي، خليل (1997). المنهاج: مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته. دبي، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
14. الشبول، فتحية (2004). فاعلية الحقيبة التقييمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل الدراسي والتقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة. أطروحة دكتورة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
15. شحاتة، حسن (2001). التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق.

الواقعي، وكيفية استخدامها، ورصد العلامات لها، من قبل إدارة التدريب والتأهيل في وزارة التربية والتعليم.

- تخفيف العبء التدريسي على المعلمين، ومحاولة تقليل عدد الطلبة في الصف، بحيث نتيج للمعلم الوقت الكافي لتفعيل استخدام التقويم الواقعي.

- إصدار دليل خاص بآليات التقويم الجديدة ( التقويم الواقعي ) وتقديمه للمعلمين للإفادة منه، على غرار أدلة المعلمين التي تصدرها وزارة التربية والتعليم.

### المراجع العربية

1. أبو زينه، فريد (2001). " تطوير أدوات قياس التحصيل في مادة الرياضيات " مجلة مركز البحوث التربوية. السنة العاشرة. (19) .- 107 79.
2. أبو علام، رجاء (2001). النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي، رؤى مستقبلية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.- 22 24 ديسمبر: -93 119.
3. أبو علي، محمد (2006). فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا عند طلبة الصف العشر وفي اتجاهاتهم نحو العلوم. أطروحة دكتورة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
4. الأشول، عادل ( 1993 ). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
5. أمان، منال (2001). ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.

في ظل نظام التقييم التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.

25. مراد، صلاح الدين وسليمان، أمين. (2002). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية وخطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

26. الناصر، محمد (2003). أثر استخدام المعلم لأدوات التقييم الحقيقي في رفع مستوى تعلم مهارات الكتابة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بنين في مدارس المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.

27. وزارة التربية والتعليم (1995). مشروع الدليل الاسترشادي للتقويم التربوي في التعليم الأساسي. المنامة: البحرين.

28. وزارة التربية والتعليم (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته، إدارة الامتحانات والاختبارات

### المراجع الأجنبية

29. Andrade, Heidi. et al.. (2009), "Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for writing", *The Journal of Educational Research*, 102(4) 287-304.

30. Arter, J & Spandal, V. (1992). Using portfolio of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.

31. Barton, S & Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education: A matter of perspective. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-211.

32. Davies, M. & Wavering, M. (1999). *Alternative Assessment: new Directions in Teaching and learning. Contemporary education*, 71(1), 37-53.

33. Dawson, A. (2002). *Alternative As-*

القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

16. صيداوي، أحمد (1996). نحو التقويم الحقيقي. المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر، البحرين، المنامة.

17. العبسي، محمد. (2007)، "طريقة قواعد التصحيح في تقييم الأداء وأثرها في تحصيل واتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة الرياضيات"، مجلة العلوم التربوية (دراسات)، العدد الثاني عشر، الجامعة الأردنية: 133-157.

18. علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

19. علاونة، هشام (2007). ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

20. عودة، أحمد (2004). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

21. الفريق الوطني للتقويم. (2005). استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

22. غنيم، محمد (2003). "مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي" للجنة العلمية الدائمة لعلم النفس والصحة النفسية. القاهرة.

23. القيسي، تيسير. (2008)، "أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن، 9(1): 91-109.

24. مراد، خلود (2001). أساليب التقييم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي

- in Education: **Principles, Policy & Practices**, 10,(2), 209–221.
42. McMillan, J. (2004). **Classroom assessment: principles and practice for effective instruction** (third edition). Boston: Pearson education Inc.
43. Mueller, J. (2005). **Authentic Assessment Toolbox, what is Authentic Assessment?**, available: <http://jonathan.mueller.fuculty.noctrl.edu/whatisit.htm>.
44. Ponte, E. (2000). **Negotiating portfolio Assessment in a Foreign Language Classroom**. DAI, UMI, No. 9979770.
45. Popham, J. (2001). **The Truth about Testing**. Alexandria, VA: ASCD.
46. Popham, J. (2003). **Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment**. Alexandria, VA: ASCD.
47. Ryan, C. D. (1994). **Authentic Assessment**. Westminster CA: teacher Created Material Inc
48. Svinicki, M. (2004). **Authentic Assessment: Testing in Reality**. **New Directions in teaching and Learning**, 56(2), 33–63.
49. Wiggins, G. (1998). **Educative Assessment**. San Francisco: John Wiley & Sons .
- assessment methods .available at: <http://www.rhiathame.com/altassmnt.htm>.
34. El-Koumy, A. S. A. (2001). “Effects of student self-assessment on knowledge achievement and academic thinking”. **National Center Examination and Education Evaluation**, Egypt, 22–24 Dec., pp 313–326.
35. Jurdak, Murad & Abu zein, Rihab. (1998), “the Effect of Journal Writing on Achievement in and Attitudes Toward Mathematics”, **School Science and Mathematics**, 98(8), 412–419.
36. Hart, D. (1999). **Authentic Assessment: A hand book for educators**. New York: Addison-weley publishing company.
37. Henson, K. & Eller, J. (1994). **Educational Psychology for Effective Teaching**. USA, Weds Wroth publishing.
38. Johnson, N. & Rose, L. (1997). **Portfolio clarifying, construting, enhancing**. Lancaster, PA: TECH NOM-IC publication.
39. Kinker, C. (1997). An over view of authentic assessment weaving authentic assessment into the tapestry of learning. Available at: [http:// www.wcr.wise.edu/ccvi/forums](http://www.wcr.wise.edu/ccvi/forums).
40. Levy, Dorothy, Carofalo, Joe & Timmerman, Maria.) (2001), “Teacher Rationale for Scoring Student' Problem Solving Work” **School Science and Mathematics** 101 (1), 43–48.
41. Mcdonald, B. & Boud, D. (2003), “The Impact of Self-Assessment on Achievement: The Effect of Self Assessment Training on Performance in External Examinations” , **Assessment**