درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا

أ. ماجدة عيسى السالم

وزارة التربية والتعليم/ مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا/ الأردن

The Degree of Using the Realistic Assessment Strategies and their Tools by the Teachers of Arabic Language in the Schools of ArRamtha Directorate of Education

Majedah Issa Al-Salem

Ministry of Education ar ramtha Directorate of Education / Jordan

majedahissa@yahoo.com

Abstract:

The present study aims at exploring the degree of using the realistic assessment strategies and their tools by the teachers of Arabic Language in the primary and secondary schools of ar ramtha Directorate of Education from their point of view. The sample of the study consisted of (200) the teachers of Arabic language in the primary and secondary primary schools of ar ramtha Directorate of Education in Irbid Governorate during the second semester of the academic year (2018/2019). In order to achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire consisting of (48) paragraphs divided into six areas. the results of the study showed that the degree of using the realistic assessment strategies and their tools by the teachers of Arabic Language in the primary and secondary schools of ar ramtha Directorate of Education District from their point of view was very large in the following areas: (rating scale, checklists, performance-based assessment, anecdotal record), and a significant degree of use in both fields of (rubric, and observation).The results showed no statistically significant differences between the averages of the sample estimates of the study due to the gender variable. However, there are statistically significant differences due to the variable years of experience and the effect of the interaction between gender and years of experience.

Keywords: The Degree of Using, the Teachers of Arabic Language, Realistic Assessment, Strategies of Realistic Assessment, Tools of Realistic Assessment.

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا. تكونت عينة الدراسة من (200) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية والثانوية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الرمثا في محافظة إربد خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018). ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من (48) فقرة موزعة على ستة مجالات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم كانت كبيرة جدًا.، وفي المجالات الآتية: (سلم التقدير، وقوائم الرصد/الشطب، والتقويم المعتمد على الأداء، وملف الإنجاز)، وبدرجة استخدام كبيرة في كل من مجال (سلم التقدير اللفظي، والملاحظة). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ولأثر التفاعل بين النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: درجة استخدام، معلمو ومعلمات اللغة العربية، التقويم الواقعي، إستراتيجيات التقويم الواقعي، أدوات التقويم الواقعي.

المقدمة:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في كافة أبعاد المنظومة التعليمية، كما يعد منطلقًا لعملية التطوير والتحسين في الميدان التربوي، فالتقويم عملية مركبة تشخيصية وعلاجية وبنائية، تهدف إلى معرفة التقدم الذي أحرزه الفرد أو الجماعة نحو تحقيق هدف من الأهداف المنشودة، بحيث يظهر المستوى الحقيقي لما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، من خلال رحلته التعليمية، حتى تصبح لدى الطالب المقدرة على تطبيق المهارات وتوظيف المعرفة التي اكتسبها (جفال، 2015: 1).

لقد شهد التقويم التربوي في الستينيات نقلة كبيرة في المحتوى والأسلوب خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال فترة إعادة النظر في المناهج بعد أن فوجئ المربون الأمريكيون بالتفوق العلمي في إطلاق القمر الصناعي (سبوتيل) في الاتحاد السوفيتي وقد ظهر العديد من التربويين الذين ركزوا اهتمامهم في مجالات التقويم، مما كان لهم فضل كبير في تحقيق تطور كبير في ميدان التقويم الذي أصبح الآن يمثل محورًا رئيسًا في العملية التعليمية وقد تطورت وظائفه وأنواعه ويمثل استخدام الأساليب الحديثة في فترة السبعينيات ومنذ نهاية الثمانيات وبداية التسعينات (مجيد، 2011: 18).

تعرض التقويم التقليدي لعدة انتقادات في العديد من الدول، ومن بين هذه الانتقادات: تركيز كثير من الممارسات التعليمية على الاختبارات التحريرية بوصفها وسيلة وحيدة، أو رئيسة في تقويم أداء الطالب، وما نتج عنه من السلبيات أهمها: التركيز على المهارات العقلية وبشكل خاص الدنيا مثل: التذكر والفهم،، وإغفال المهارات المهمة التي يفترض أن يتعلمها الطالب (الشريف، 2009). واعتماد الامتحانات بشكل كبير على الاختبارات الموضوعية التي تهتم بشكل كبير بقدرات الذاكرة أكثر من اهتمامها بالقدرات العقلية وبخاصة المقدرة على الابتكار ومهارات حل المشكلات (علاونة، 2007).

ونتيجة للانتقادات التي تعرض لها التقويم التقليدي، ظهر التقويم الواقعي، حيث يعد التقويم الواقعي توجهًا جديدًا في الفكر التربوي وتحولًا جوهريًا في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل الطلبة وأدائهم في المراحل المختلفة من العملية التعليمية، حيث إن التقويم البديل يتطلب من الطالب بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة حركية مستخدمًا العمليات العقلية العليا وحل المشكلات والابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى تتعدى حدود النشاط الذي يقوم به الطالب (علام، 2004). ويعتبر التقويم الواقعي توجهًا جديدًا لأنه يعالج إشكاليات التقويم التقليدية السائدة في العملية التعليمية، فالتقويم الواقعي يقوم على أساس جعل التقويم جزءًا من العملية التعليمية والتدريسية، فهو يتطلب من الطالب ممارسة مهام تثير مهارات تفكيره العليا بالرجوع إلى المعرفة والخبرات السابقة، واستخدام التعليم الحالي عبر ممارسة مهارات مناسبة من أجل حل مشكلات واقعية أو حقيقية، الأمر الذي يجعل عملية التقويم تتمثل في خبرات بنائية تعليمية تحتم على الطالب استخدام مهارات التفكير العليا من أجل تحقيق أعلى مستويات الأداء في التحصيل الدراسي (Wikstrom, 2007).

وعليه، فقد أدى ظهور التقويم الواقعي إلى تحول فلسفة التقويم، بحيث يكون التقويم جزءًا من الأنشطة، فالتقويم البديل يشدد على تقويم أداء الطالب في سياق حقيقي، فبدلًا من إجابة الطالب عن أسئلة الاختبار، صار البديل أداء الطالب لمهمة كأن تكون قصة أو تجربة أو تقويم تقرير، ويعني ذلك تحول النظر من الناتج للطالب إلى النظر إلى عمليات التعلم والاهتمام بمهارات التحليل والمقدرة على التطبيق والإبداع والتعاون (الخوالدة، 2014، 4). و يرجع الفضل في ظهور مفهوم التقويم الواقعي لأول مرة إلى جرانت ويجتز (Grant Wiggins) عام (1989م) في ولاية نيوجرسي؛ إذ أشار إلى ضرورة التوجه نحو الاختبارات والتقويم الواقعي، والذي يقود الطلبة لمواجهة تحديات المهن المستقبلية وتحليل المشكلات الحياتية وحلها بكل احترافية، بالإضافة إلى مساعدة المعلمين في معرفة نقاط الضعف عند الطلبة ومعالجة المشاكل التي يواجهونها واتخاذ إجراءات هادفة لمعالجة وحل تلك المشاكل (قطاش، 2018).

أظهرت العديد من الأدبيات التربوية مسميات مختلفة للتقويم الواقعي، منها: الحقيقي، والأصيل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الوثائقي، والتقويم السياقي (الشريف، 2015). ومن الجديد بالذكر أن أكثر هذه المسميات شيوعًا، هي: التقويم البديل، والتقويم الأصيل أو الواقعي، حيث إنها تجمع بين ثناياها مضامين المسميات الأخرى، إلا أن مسمى التقويم البديل يعد أكثر عمومية (علام، 2004).

وقد عُرف التقويم الواقعي (البديل) بأنه: مجموعة من الإستراتيجيات لتطبيق المعارف والمهارات، وعادات العمل من خلال أداء مهام ذات معنى، وتستثير اهتمام الطالب للقيام بها، وهو مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الطالب حيث يطبق فيها معارفه ومهاراته، ويبين ذلك عمليًا في مواقف حياتية واقعية (مرجع سابق، 2004). ويعرف ميلر (Mueller, 2005) التقويم البديل بأنه: شكل من أشكال التقويم الذي يقوم به الطلبة بمهمات ونشاطات حقيقية تظهر تطبيقًا للمعرفة والمهارات الضرورية. ويرى نيتكو(Nitko, 2001) أن التقويم البديل إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم الطلبة، ومقدرتهم على تطبيق ما تعلموه من معارف ومهارات في مواقف متعددة.

ويهدف التقويم الواقعي (البديل) في العملية التعليمية إلى معرفة التغير في سلوك المتعلم وإصدار حكم على موضوع ما أو نشاط معين يتعلق بعملية التعلم والتعليم، فهذا الموضوع يتضمن ثلاث عمليات رئيسة تبدأ بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة ثم تحديد قيمة أو معيار معين ينسب إليه موضوع التقويم، فإصدار حكم على موضوع التقويم. ويكون موضوع التقويم ناجحًا إذا كان الهدف منه إصلاح الجوانب المختلفة للعملية التعليمية (Abu Kalifa, et al, 2011). ويساهم التقويم البديل في الكشف عن نواحي القوة والضعف في المنهاج، ومدى مواكبته للتطورات الحاصلة في العالم، مما يفيد في اتخاذ قرارات تتعلق بالمنهاج، ويمد المعلمين والإدارة المدرسية والتربوية وأولياء أمور الطلبة بمعلومات عن مدى تحصيل وأداء الطلبة وفق أهداف ومعايير محددة، وتشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعليم والتعلم، والوسائل التعليمية وطرق التدريس المستخدمة، وتقديم تغذية راجعة للطلبة للتعرف على مدى تحقيقهم للمستويات المطلوبة (الشريقي، 2015: 14).

ويمكن أن يساعد التقويم الواقعي (البديل) في تقديم بيانات عن التدريس ومستوى تحقق نتاجات تحقق التعلم المقصودة من خلال توجيهها وتشجيعها لكل من المعلم والطالب وذلك من خلال استخدام مجموعة من الإستراتيجيات، وتتمثل في إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم الملاحظة، وإستراتيجية الورقة والقلم، وإستراتجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات. ويمكن تناول هذه الإستراتيجيات باختصار على النحو الآتي:

*__إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:__ تتيح هذه الإستراتيجية فرصة للطلبة في توظيف المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، ويندرج تحت هذه الإستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثالًا ملائمًا لتطبيق هذه الإستراتيجية كالتقديم، والعرض التوضيحي، والمحاكاة، والمناظرة (بني عودة، 2015).

* __إستراتيجية التقويم بالملاحظة:__ تعد إستراتيجية التقويم بالملاحظة عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو الطالب؛ بهدف مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وطرق تفكيره، مثل: ملاحظة الطالب وهو يقوم برسم مستطيل علم طوله وعرضه باستخدام الأدوات الهندسية. وتنقسم هذه الإستراتيجية إلى نوعين: الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة (العبسي، 2010).

* __إستراتيجية الورقة والقلم:__ وهي إستراتيجية لتحديد مستوى تحصيل الطلبة للمعلومات والمهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقًا، وتتمثل بالاختبارات بأنواعها وذلك من خلال إجابة الطلبة عن مجموعة الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع معين، باستخدام أدوات مُعدة بعناية وإحكام (الحربي، 2018: 25).

* __إستراتيجية التقويم بالتواصل:__ وتعني جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل، بإرسال واستقبال الأفكار بين المعلم والطالب؛ للتعرف على مدى التقدم الذي حققه الطالب من خلال طرح بعض الأسئلة والأجوبة، أو المقابلة. وتشمل هذه الإستراتيجية: المؤتمر، والمقابلة، والأسئلة والأجوبة (عووادة والمقابلة، 2016: 45).

* __إستراتيجية مراجعة الذات:__ تقوم هذه الإستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة وتحديد نقاط القوة والضعف والنقاط التي تحتاج إلى تحسين، وتحديد ما سيتعلمه لاحقًا. لذا تعد هذه

الإستراتيجية مكونًا أساسيًا للتعلم الذاتي، بما تقدمه للطالب من فرصة حقيقية لتطور مهاراته ما وراء المعرفة ومهارات التفكير الناقد، كما تتيح للطالب المشاركة في عملية التقويم، وتعزيز مقدرته وإمكانياته على تحمل مسؤولية تعلمه. وتشمل هذه الإستراتيجية: التقويم الذاتي، ويوميات الطالب، وملف إنجاز الطالب. (بني عودة، 2015: 19).

وتتلخص أداوت التقويم الواقعي (البديل) في الآتي:

* **قائمة الرصد/ الشطب:** قائمة الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم، أو الطالب في أثناء تنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية يرصدها المعلم أو الطالب؛ حيث تُعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلبة، ويُستجاب على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج الآتية على سبيل المثال: صح أو خطأ، نعم أو لا، مُرضٍ أو غير مُرضٍ، موافق أو غير موافق، غالبًا أو نادرًا، مناسب أو غير مناسب (وزارة التربية والتعليم، 2014، 229).

***سلالم التقدير:** أداة تقوم على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية؛ لمعرفة مدى امتلاك الطلبة لها وفق تدرج من أربع أو خمس مستويات يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (عودة، 2005).

***سلم التقدير العددي:** أداة بسيطة لإظهار تطور مهارة ما للحد الأدنى أو الأعلى، كما يمكن استخدامه للحكم على نوعية الأداء, وتمكن هذه الأداء الطلبة من فهم المعايير التي يتم على أساسها الحكم عليهم، كما تمكنهم من متابعة تقدمهم على خط التدرج لسلم التقدير العددي، الذي يُظهر الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة. ويتشابه سلم التقدير العددي مع سلم التقدير اللفظي في الأمور الآتية: كلاهما يعتمد على معايير/ مؤشرات، ويسمحان بإصدار حكم حول نوعية العمل، وعادة يحتويان على ثلاثة إلى خمسة مستويات أداء (وزارة التربية والتعليم، 2014، 225).

* **سلم التقدير اللفظي:** سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، ويُستخدم لتقويم خطوات العمل والمنتج، وهو من أكثر الأدوات موضوعية ودقة في تدرج السلوك أو الفعل، كونه يتضمن أوصافًا لفظية واضحة ومحددة حول الأداء عند كل مستوى من مستويات المختلفة، مثال ذلك: سلم تقدير لفظي لتقويم مهارة الطلاب في حل المشكلات (الشقيرات، 2014: 93).

* **سجل وصف سير التعلم:** سجل يكتب فيه الطالب أحداثًا تتعلق بتعلمه، مثل: الخبرات الجديدة التي تعلمها، وكيفية توظيف المعرفة الجديدة التي تعلمها، والتحديات التي تواجهه في أثناء تعلمه لخبرات تعليمية متنوعة، وطريقة حل المشكلات التي تعترضه في أثناء تعلمه. ويجب الانتباه إلى أن سجل سير التعلم ليس مفكرة لتسجيل الملاحظات والأعمال التي يقوم بها الطالب، بل هو سجل منظم عبر الوقت يتضمن آراء أو أحداث يسمح فيها للطالب بالتعبير عن رأيه حول خبرات متنوعة يمكن أن يكون قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة؛ حيث يعيد الطلبة التفكير بالخبرات التعليمية التي مروا بها ويكتبون رأيهم واستجاباتهم حولها (وزارة التربية والتعليم، 2014:248).

* **السجل القصصي:** سجل منظم يكتب فيه المعلم عبر الوقت ملاحظات مهمة حول مواقف وأحداث مر بها الطالب، والحالة التي تمت عند الملاحظة، حيث تحلل تلك الملاحظات وتُفسر من قبل المعلم؛ للاستفادة منها في الأغراض التنبؤية والإرشادية الخاصة بالطالب (الشرعة، 2011).

لقد شهدت السنوات الأخيرة الماضية في الأردن ثورة في مفهوم التقويم، إذ أصبح للتقويم أهدافًا متنوعة، واختلف دور المعلم اختلافًا كليًا في دوره في الماضي، فعليه تقع مسؤولية كبيرة في نجاح العملية التعليمية ومواكبة المستجدات التربوية الحديثة بما فيها ما يرتبط بالتقويم الواقعي، وأصبح من متطلبات عمل المعلم الحالي تخصيص جز ء من علامة تقويم الطالب باستخدام إستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي (البديل)؛ وذلك وفق توجهات وزارة التربية والتعليم في الأردن وتطلعاتها نحو رفع سوية التعليم وتطوير النظام التربوي وفق خطة متكاملة تعنى بتقويم جوانب التعلم كافة؛ بهدف بناء شخصية متكاملة لدى الطالب تمكنه من التعامل مع متغيرات العصر بمرونة، وتهيئه لخوض غمار الحياة بثقة وتمكن (وزارة التربية والتعليم، 2004). وتجدر الإشارة هنا إلى أن التقويم الواقعي (البديل) يعد أحد المداخل لتضمين نوعي المعرفة اللغوية أي التحصيل والكفاءة لأنه يؤكد على ضرورة

تفعيل استراتيجيات تقويم متعددة يختص كل منها بظاهرة متنوعة من المعرفة اللغوية، والتي تتمثل في مواقف متنوعة داخل الغرفة الصفية وخارجها، ويظهر في التقويم البديل أن هناك أنماطًا متنوعة للمعرفة اللغوية، وإتقان الطالب لنوع من هذه الأنماط لا يضمن إتقانه لنمط آخر، ومن هنا تظهر الحاجة إلى ضرورة استخدام إستراتيجيات متنوعة للتقويم البديل في مجال اللغة العربية، حتى تتناسب مع المواقف والأغراض اللغوية المختلفة، وبالتالي فإن استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته يعود بالنفع على المنظومة التعليمية ككل، حيث إن هذه الإستراتيجيات تؤدي دورًا رئيسًا في توجيه العملية التدريسية وإدارة الصف الدراسي وإثراء العملية التعليمية، وبالتالي تحسين مخرجات العملية التعليمية (بني خالد، 2018: 1). ولذلك، جاءت هذه الدراسة محاولة منها التعرف إلى درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا.

الدراسات السابقة:

يعد التقويم الوقعي (البديل) من المجالات التربوية الثرية في الدراسات التربوية، حيث تتنوع الدراسات بتنوع المتغيرات المرتبطة به، ما جعل المجال ينال اهتمام العديد من الباحثين. وتاليًا عرض لأهم الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع إستراتيجيات التقويم الواقعي (البديل) وأدواته وفق تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى الزعبي (2019) دراسة هدفت التعرف إلى تقدير درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، مكونة من (29) فقرة، ومقسمة إلى خمسة مجالات، هي: (التقويم المعتمد على الأداء، التقويم المعتمد على الورقة والقلم، والتقويم المعتمد على الملاحظة، والتقويم المعتمد على المقابلات، والتقويم المعتمد على التقويم الذاتي)، تكونت عينة الدراسة من (603) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية،توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل كانت كبيرة وفي جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وأجرت شهباري وآخرون (Shahbari, et al, 2018) دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات معلمي الرياضيات نحو ممارسة إستراتيجيات التقويم البديل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مقابلة مع (50) معلمًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي الرياضيات نحو ممارسة إستراتيجيات التقويم البديل كانت بدرجة كبيرة.

كما أجرى الشريقي (2018) دراسة هدفت التعرف إلى درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية. وقد طور الباحثة أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة إلى خمسة مجالات، هي: (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة، وإستراتيجية التقويم المعتد على التواصل، وإستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات)، وتم توزيعها على عينة الدراسة والمكونة من (82) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في محافظة المفرق. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية في محافظة المفرق كانت متوسطة وفي جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

هدفت الدراسة التي أجراها بني خالد (2018) التعرف إلى درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لإستراتيجيات التقويم البديل في الأردن.، وقد تكون أفراد الدراسة من (207) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون الطلبة في المرحلة الأساسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (21) فقرة موزعة إلى أربعة إستراتيجيات، هي: (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة، وإستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل، وإستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يستخدمون إستراتيجيات التقويم البديل بدرجة كبيرة

وفي جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وهدفت الدراسة التي أجراها أبو رزق وأبو طه (Abu Rezeg, & Abu Taha, 2018) التعرف إلى درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لإستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (30) فقرة موزعة إلى ستة مجالات، هي: (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الورقة والقلم، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات، وإستراتيجية سجل التعلم). حيث تم توزيعها على (90) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون اللغة الإنجليزية في المرحلة الإعدادية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لإستراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة وفي جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

وهدفت الدراسة التي أجراها كولوموك (Kolomuç, 2017) التعرف إلى درجة استخدام معلمي العلوم إستراتيجيات التقويم البديل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة مكونة على عينة مؤلفة من (80) معلمًا ممن يدرسون مادة العلوم في مدن طرابزون التركية. وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي العلوم إستراتيجيات التقويم البديل كانت قليلة، حيث إنهم يميلون إلى استخدام إستراتيجيات التقويم التقليدية.

كما هدفت الدراسة التي أجراها كيتا وإسماعيل (2017) التعرف إلى درجة استخدام معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان على استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة إلى خمسة مجالات، هي: (التقويم المعتمد على الأداء، الورقة والقلم، والملاحظة، والتواصل، ومراجعة الذات)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي كانت متوسطة وفي جميع المجالات باستثناء مجال الورقة والقلم حيث كانت درجة الاستخدام كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أجرى المويل (2016) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الاجتماعية إستراتيجيات التقويم الواقعي في دولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (196) معلمًا ومعلمة في منطقة الأحمدي التعليمية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: (ملف الطالب، وقائمة الرصد/الشطب، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الاجتماعية لإستراتيجيات التقويم الواقعي كانت كبيرة وفي جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وأجرى عواودة والمقابلة (2016) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة بمحافظة الدمام لإستراتيجيات التقويم الواقعي. تكونت عينة الدراسة من (199) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (47) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي: (إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية التقويم بالملاحظة، وإستراتيجية التقويم الذاتي). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية لإستراتيجيات التقويم الواقعي كانت متوسطة وفي جميع المجالات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

قام جفال (2015) بدراسة هدفت التعرف إلى مدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة المفرق لإستراتيجيات التقويم البديل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (29) فقرة موزعة إلى ستة مجالات، هي: (تقويم الأقران، وتقدير الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالورقة والقلم، ومراجعة الذات، والتقويم بالملاحظة)، وطبقت الاستبانة على

عينة تكونت من (85) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة المفرق لإستراتيجيات التقويم البديل كان كبيرًا وفي جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

وقام الشهري وآخرون (Al-Shehri, et al, 2015) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة شرورة السعودية للتقويم الواقعي. ولأجل ذلك تم تطبيق استبانة مكونة من خمسة مجالات، هي(إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الورقة والقلم، وإستراتيجية التقويم بالملاحظة، وإستراتيجية التواصل، وإستراتيجية التقويم الذاتي) على عينة مكونة من (67) معلمًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسة كانت كبيرة وفي جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

وهدفت الدراسة التي أجرتها الخوالدة (2014) التعرف إلى درجة استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات المطلوبة مكونة من (29) فقرة موزعة إلى خمسة مجالات، هي: (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالورقة والقلم، وإستراتيجية التقويم البديل، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات)، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها جرى تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من (144) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم طلبتهم بدرجة متوسطة وفي جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير ي النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

أما بالنسبة للدراسة التي أجراها الزعبي (2013) فقد هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. تكونت عينة الدراسة من (91) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (12) مجالًا، هي: (ملف إنجاز الطالب، والمشاريع، وقوائم الرصد، وسلم التقدير اللفظي، وسلم التقدير، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي، ويوميات الطالب، وتقويم الآخرين، وتقويم الذات، والمقابلة، والملاحظة). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسة كانت قليلة في جميع المجالات باستثناء كل من مجال قوائم الرصد، و سلم التقدير فقد كانت درجة الممارسة متوسطة. كذلك لم تظهر النتائج فروق لأي من متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

في حين هدفت الدراسة التي أجراها الطوالبة واللبدي والعمري (2012) التعرف إلى درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لإستراتيجيات التقويم الحديث. وقد تم لهذا الغرض تطوير استبانة مكونة من خمسة مجالات، هي:(إستراتيجية التقويم بالملاحظة، وإستراتيجية الورقة والقلم، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية مراجعة الذات، وإستراتيجية التقويم بالتواصل). وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، والبالغ عددها (1944) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام كانت متوسطة وفي جميع المجالات باستثناء مجال إستراتيجية التقويم بالملاحظة فقد كانت درجة الممارسة كبيرة. ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

أجرى خطاطبة (2009) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عجلون. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة، تكونت عينة الدراسة من (99) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أشارت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عجلون كانت قليلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ تنوع أهدافها حيث تناولت بعض الدراسات السابقة تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع التقويم البديل (الواقعي) درجة توظيف أو استخدام وممارسة المعلمين لإستراتيجيات التقويم

البديل وأدواته. كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اقتصارها على عينة من المعلمين والمعلمات، وفي استخدامها الاستبانة أداة لجمع البيانات وتحقيق أهدافها. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار الاختبارات المناسبة للدراسة الحالية، وكذلك استفادت من الإحصاء المستخدم، وأخيراً فقد تم الاستفادة منها في تطوير الاستبانة وفي مناقشة النتائج والتوصيات. ولقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول الكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ينظر إلى التقويم الواقعي على أنه من التوجهات الحديثة الذي أدخلته وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى العملية التعليمية، حيث إنه يأخذ بعين الاعتبار إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية، ويجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة إليهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليس اختبارات سرية، يمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها(وزارة التربية والتعليم،:2014 188).وبحكم عمل الباحثة مشرفة تربوية لمادة اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا وزياراتها الصفية للمعلمين فقد لاحظت تفاوت معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية في ممارستهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته؛ نظرًا لاختلاف الخبرات والمعرفة حول تلك الإستراتيجيات وكيفية تطبيقها، الأمر الذي دفع بالباحثة إلى القيام بهذه الدراسة والتي تسعى إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات تقديرات درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من التوجهات الحديثة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، والتي تركز على إدخال إستراتيجيات التقويم الواقعي، وتظهر أهمية هذه الدراسة في مساعدة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا في التعرف إلى إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وكيفية توظيفها، ويضاف على ذلك تقديم صورة واضحة لمتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم عن واقع توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية في لواء الرمثا لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية وإمكانية تعميم نتائجها على الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** الكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم في ضوء فقرات ومجالات أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.
- **الحد المكاني:** طبقت هذه الدراسة على جميع المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الرمثا في محافظة إربد.
- **الحد الزمني:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).
- **الحد البشري:** اقتصر على عينة مكونة من (200) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الرمثا في محافظة إربد خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

احتوت الدراسة الحالية على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

- **درجة استخدام:** مستوى أداء معلمي ومعلمات اللغة العربية (عينة الدراسة) لممارسة إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا في محافظة إربد.
- **معلمو ومعلمات اللغة العربية:** هم المدرسون الذين يدرسون اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الرمثا في محافظة إربد خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).
- **إستراتيجيات التقويم الواقعي:** خطط التقويم البديل التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم الأردنية بهدف مراعاة توجيهات التقويم الحديثة، حيث تتكامل مع عملية التدريس فتعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقية، وهي: ملف الإنجاز، وقوائم الرصد/ الشطب، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، والتقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة (الخوالدة، 2015، 9). وتعرف إجرائيًا بأنها: الأساليب التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة العربية للحكم على مدى تقدم الطالب وتمكنه من المهمات اللغوية المطلوبة منه في المرحلة الأساسية والثانوية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا، وهي ست إستراتيجيات: (ملف الإنجاز، وقوائم الرصد /الشطب، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، والتقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة).

إجراءات الدراسة

للإجابة عن سؤالي الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها
- تحديد إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- حصر مجتمع الدراسة في جميع المدارس الأساسية والثانوية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الرمثا.
- تحديد عينة الدراسة والمتمثلة في جميع مجتمع الدراسة الأصلي والبالغ عددهم (295) معلمًا ومعلمة.
- تم توزيع (295) استبانة، وتم استرجاع (230) استبانة أي بنسبة (78%) وهي نسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة، وتم الاستغناء عن (10) استبانات لعدم جديتها ولعدم اكتمال بعضها، كما تم استبعاد عينة الثبات والبالغ عددها (20) معلمًا ومعلمة، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (200) معلمًا ومعلمة.
- قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة بعدما تم التأكد من صدق أداة الدراسة، من خلال عرضها على بعض المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية ومجموعة من المشرفين التربويين ممن يشرفون على تدريس مواد اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد. وتم التأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية والبالغ عددها (20) معلمًا ومعلمة، وتمت إعادة تطبيق الاستبانة بعد أسبوعين، وبعدها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا.
- قامت الباحثة بتفريغ بيانات الاستبانات حاسوبيًا، وثم إجراء التحليل الإحصائي لها من خلال برنامج (SPSS)، ومن ثم كتابة النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
- تمت مناقشة النتائج والتي في ضوئها تم صياغة التوصيات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الرمثا في محافظة إربد خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018)، والبالغ عددهم (295) معلمًا ومعلمة وفق الإحصائيات الرسمية لمديرية تربية وتعليم لواء الرمثا خلال الفصل الثاني (2019/2018).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (200) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون مواد اللغة العربية في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الرمثا في محافظة إربد خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018). ف والجدول (1) يبين توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة).

المتغير	الفئة	التكرارات	النسب المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	80	%40
	أنثى	120	%60
سنوات الخبرة	3-5 سنوات	30	%15
	6-10 سنوات	50	%25
	11 سنة فأكثر	40	%20
المجموع		200	%100

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير استبانة للكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواؤء الرمثا، وقد اتبعت الباحثة في تطوير الاستبانة الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي من كتب وبحوث ودراسات ومقالات ذات صلة بموضوع الدراسة.
- تحديد إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في ضوء مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- تم صياغة الاستبانة في صورتها الأولية، حيث تكونت من جزأين، هما:

*الجزء الأول: المعلومات الشخصية المتعلقة بأفراد عينة الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة).

*الجزء الثاني: ويتضمن فقرات الاستبانة ومجالاتها، حيث شمل(60) فقرة موزعة على ستة مجالات، هي: (ملف الإنجاز، وقوائم الرصد/الشطب، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، والتقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة). وتضمن كل فقرة اختيار درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا على مقياس مدرج من نوع ليكرت الخماسي، هي: (5 كبيرة جدًا، 4 كبيرة، 3 متوسطة، 2 قليلة، 1قليلة جداً).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، فقد تم عرضها في صورتها الأولية على (10) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية و(5) مشرفين تربويين ممن يشرفون على تدريس مواد اللغة العربية في مديريات تربية وتعليم محافظة إربد، وفي ضوء نتائج ومقترحات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف (12) فقرات، لتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (48) فقرة موزعة على ستة مجالات، هي: (ملف الإنجاز، وقوائم الرصد/الشطب، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، والتقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة).

وقد جرى التأكد من ثبات أداة الدراسة قبل التطبيق الفعلي للدراسة من خلال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل الثبات بين التطبيقين فبلغ (0.88)، كما حسبت دلالة ثبات الاتساق الداخلي للأداة ومجالاتها باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا فبلغ (0.94). واعتبرت هذه القيم أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق، وبالتالي فهي تصلح لتحقيق أغراض الدراسة. والجدول (2) يبين قيم معاملات ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الدراسة والأداة ككل.

جدول (2): قيم معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل.

المجال	معامل ثبات الإعادة	معامل الاتساق الداخلي
ملف الإنجاز	0.90	0.98

قوائم الرصد (الشطب)	0.86	0.96
سلم التقدير	0.88	0.89
سلم التقدير اللفظي	0.83	0.91
التقويم المعتمد على الأداء	0.86	0.93
الملاحظة	0.92	0.97
قيم معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي	0.88	0.94

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات على جهاز الحاسوب وتحليلها، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة؛ للإجابة عن السؤال الأول.

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي؛ للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة)، وبهدف الكشف عن مصدر الفروق تم إجراء اختبار المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe)؛ للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضًا لنتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء سؤالي الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

" **ما درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم؟**".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل مرتبة تنازليًا.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	3	سلم التقدير	4.33	0.26	كبيرة جدًا
2	2	قوائم الرصد/الشطب	4.25	0.30	كبيرة جدًا
3	5	التقويم المعتمد على الأداء	4.22	0.24	كبيرة جدًا
4	1	ملف الإنجاز	4.21	0.31	كبيرة جدًا
5	4	سلم التقدير اللفظي	4.19	0.24	كبيرة
6	6	الملاحظة	4.10	0.29	كبيرة
		المتوسط الحسابي الكلي للأداة	4.21	0.14	كبيرة جدًا

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (3) أن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم كانت (كبيرة جدًا)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.21). وقد يعزى ذلك إلى تلقي معلمي ومعلمات اللغة العربية للتدريب الكافي على كيفية استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في المواقف التعليمية المختلفة.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة جزئيًا مع نتيجة دراسة كل من الزعبي (2019) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لإستراتيجيات التقويم البديل كانت كبيرة؛ وشهباري وآخرون (Shabari, et al, 2018) التي

أظهرت أن اتجاهات معلمي الرياضيات نحو ممارسة إستراتيجيات التقويم البديل كانت كبيرة؛ وبني خالد (2018) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل في الأردن كانت كبيرة؛ والمويل (2016) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي التربية الاجتماعية إستراتيجيات التقويم الواقعي في دولة الكويت كانت كبيرة؛ وجفال (2015) التي أظهرت أن امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة المفرق لإستراتيجيات التقويم البديل كان كبيرًا؛ والشهري وآخرون(Al– Shehri, et al, 2015) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة شرودة السعودية للتقويم الواقعي كانت كبيرة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الشريقي (2018) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية كانت متوسطة؛ وأبو رزق وأبو طه (Abu Rezeg, & Abu Taha, 2018) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لإستراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة؛ وكولوموك (Kolomuc, 2017) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي العلوم إستراتيجيات التقويم البديل كانت قليلة؛ وكينا وإسماعيل (2017) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي كانت متوسطة؛ وعواودة والمقابلة (2016) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية لإستراتيجيات التقويم الواقعي كانت متوسطة؛ والخوالدة (2014) التي أظهرت أن درجة استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء كانت متوسطة؛ والزعبي (2013) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته كانت قليلة؛ والطوالبة واللبدي والعمري (2012) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لإستراتيجيات التقويم الحديث كانت متوسطة؛ وخطاطبة (2009) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل في محافظة عجلون كانت قليلة.

** تترتب المجالات الستة تنازليًا بحسب تقدير درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم على النحو الآتي:

1.مجال سلم التقدير

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال سلم التقدير مرتبة تنازليًا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	22	أوظف سلالم التقدير في متابعة أداء الطلبة أثناء قيامهم بمهمة أو أداء معين.	4.40	0.68	كبيرة جدًا
2	17	أُحدد مسبقًا المهارة المستهدفة المراد قياسها.	4.37	0.58	كبيرة جدًا
3	21	أختار التدرج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى إنجاز المهارة المستهدفة.	4.35	0.68	كبيرة جدًا
4	19	أُرتب العناصر المكونة للمهارة حسب تسلسل حدوثها.	4.31	0.80	كبيرة جدًا
5	18	أُجزىء المهام أو المهمة إلى مجموعة من المهام أو العناصر.	4.29	0.66	كبيرة جدًا
6	20	أصيغ المفردات الدالة على المهارة بعبارات واضحة.	4.26	0.74	كبيرة جدًا
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.33	0.26	كبيرة جدًا

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم لفقرات مجال سلم التقدير بلغ (4.33) وهي درجة توظيف (كبيرة جدًا). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي ومعلمات اللغة العربية يستخدمون سلم التقدير اللفظي بدرجة كبيرة جدًا على اعتبار أنه من الإستراتيجيات أكثر شيوعًا والأسهل تنفيذًا، فهي أداة يعتمد عليها معظم المعلمين في جمع معلومات عن الطلبة.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة جزئيًا مع نتيجة دراسة المويل (2016) التي أظهرت أن مجال سلم التقدير قد جاء بدرجة كبيرة. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزعبي (2013) التي أظهرت أن مجال سلم التقدير قد جاء بدرجة ممارسة متوسطة.

2. مجال قوائم الرصد/الشطب

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قوائم الرصد/الشطب مرتبة تنازليًا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	11	أعمل على إعداد قوائم الرصد/ الشطب لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلبة.	4.32	0.72	كبيرة جدًا
2	13	أقوم باختيار المعايير المناسبة للتقويم.	4.30	0.70	كبيرة جدًا
3	12	أُخصص علامة مناسبة لكل فقرة حسب أهميتها.	4.27	0.77	كبيرة جدًا
4	16	أوظف قوائم الرصد/ الشطب في ملاحظة التفاعل الصفي أثناء تنفيذ المهمات.	4.23	0.83	كبيرة جدًا
5	15	أرصد استجابات الطالب على قوائم الرصد/ الشطب أثناء قيامه بأداء مهمة أو مهارة ما.	4.20	0.67	كبيرة
6	14	أُناقش قوائم الرصد/ الشطب مع الطلبة.	4.18	0.76	كبيرة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال			4.25	0.30	كبيرة جدًا

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم لفقرات مجال قوائم الرصد/ الشطب بلغ (4.25) وهي درجة توظيف (كبيرة جدًا). وقد يعزى ذلك إلى أن الأفعال والسلوكيات التي يرصدها المعلم أو الطالب أثناء تنفيذ مهمة تعليمية تحظى بأهمية كبيرة، وبتحديد أدوات الرصد والشطب التي يمكن للطلبة أن يتعاملوا معها ومواصفاتها.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة جزئيًا مع نتيجة دراسة المويل (2016) التي أظهرت أن مجال قائمة الرصد/ الشطب قد جاء بدرجة كبيرة. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزعبي (2013) التي أظهرت أن مجال قوائم الرصد قد جاء بدرجة ممارسة متوسطة.

3. مجال التقويم المعتمد على الأداء

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم المعتمد على الأداء مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	34	أُحدد الغرض من التقويم بشكل واضح.	4.34	0.60	كبيرة جدًا
2	33	أُحدد النتاجات الخاصة المراد تقويمها.	4.31	0.47	كبيرة جدًا
3	37	أُرتب المهارات حسب الأهمية.	4.29	0.60	كبيرة جدًا
4	39	أكتب القائمة النهائية للمهارات المطلوب تقويمها.	4.26	0.70	كبيرة جدًا
5	40	أُحدد المعايير ومستويات الأداء بالتعاون مع الطلبة.	4.24	0.72	كبيرة جدًا
6	38	أُحدد وقت الإنجاز للمهمات.	4.21	0.82	كبيرة جدًا
7	35	أحدد الآلية المناسبة للموقف التعليمي (التقديم، لعب الأدوار، المناظرة).	4.18	0.92	كبيرة
8	36	أحدد ما يراد تقويمه بشكل واضح من مهارات معرفية، ووجدانية، وأدائية.	4.14	0.75	كبيرة
9	41	أنتقي الأداة المناسبة (سلم تقدير، قائمة رصد، السجل القصصي (سجل المعلم)، سجل وصف سير التعليم (سجل	4.11	0.83	كبيرة

			الطالب).		
10	42	أُحدد معينات الأداء كالأجهزة والمعدات والمواد المطلوبة.	4.07	0.93	كبيرة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال			4.22	0.24	كبيرة جدًا

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم لفقرات مجال التقويم المعتمد على الأداء بلغ (4.22) وهي درجة توظيف (كبيرة جدًا). وقد يعزى ذلك إلى ألفة المعلمين لهذه الإستراتيجية، وملاءمتها لكثير من الدروس في مادة اللغة العربية وسهولة استخدامها مقارنة ببعض الإستراتيجيات الأخرى التي تحتاج إلى إعداد وتحضير ومهارات أعلى من قبل المعلم.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة جزئيًا مع نتيجة دراسة كل من الزعبي (2019)؛ وبني خالد (2018)؛ وجفال (2015)؛ والشهري وآخرون (Al – Shehri, et al, 2015) التي أظهرت أن مجال إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء قد جاء بدرجة كبيرة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الشريقي (2018)؛ وأبو رزق وأبو طه (Abu – Rezeg, & Abu Tahah, 2018)؛ وكيتا وإسماعيل (2017)؛ وعواودة والمقابلة (2016)؛ والخوالدة (2014)؛ والطوالبة واللبدي والعمري (2012)؛ التي أظهرت أن مجال إستراتيجيةالتقويم المعتمد على الأداء قد جاء بدرجة متوسطة.

4. مجال ملف الإنجاز

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ملف الإنجاز مرتبة تنازليًا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	2	أحرص على حفظ وتوثيق جميع الأعمال في ملف الطالب.	4.30	0.59	كبيرة جدًا
2	3	أحرص على شمول ملف الطالب لمختلف مجالات التعلم.	4.27	0.74	كبيرة جدًا
3	5	أحكم على محتويات ملف الطالب بمحكات ومعايير محددة مسبقًا.	4.25	0.61	كبيرة جدًا
4	6	أستخدم الملف كمؤشر لتحديد مستوى أداء الطلبة خلال فترة التعليم أو في نهايتها.	4.23	0.84	كبيرة جدًا
5	7	أستخدم الملف من أجل إظهار نقاط القوة للطالب والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.	4.23	0.84	كبيرة جدًا
6	8	أستدل من خلال الملف على مدى التقدم الشخصي للطالب.	4.23	0.84	كبيرة جدًا
7	1	أساعد الطالب في اختيار محتويات الملف وفقًا لأهداف الدرس المحددة.	4.20	0.90	كبيرة
8	10	أطلع أولياء الأمور على محتويات الملف للوقوف على مستوى الطلبة وإنجازاتهم.	4.18	0.79	كبيرة
9	4	أُشرك الطلبة في تطوير الملف بكل مراحله.	4.15	0.55	كبيرة
10	9	أُشرك الطلبة في عملية تقويم ملفاتهم.	4.10	0.74	كبيرة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال			4.21	0.31	كبيرة جدًا

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم لفقرات مجال ملف الإنجاز بلغ (4.21) وهي درجة توظيف (كبيرة جدًا). وقد يعزى ذلك إلى التوافق مع ما هو معروف وشائع في المدارس، حيث تعتبر الاختبارات التحصيلية الكتابية الأساس في عملية التقويم، بحيث تأخذ دورًا مهمًا في التقويم الواقعي الجماعي للطلبة، فهي أكثر ألفة وسهولة في التطبيق والتصحيح والتحليل، والمجتمع التربوي ممثلًا بالهيئة

الإدارية والتدريسية في المدرسة، وممثلًا بأولياء الأمور يركز على تحصيل الطلبة في شكله الكمي دون أن يعد اهتمامًا ملحوظًا لأداء الطلبة من حيث النوع أو الكيف.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة جزئيًا مع نتيجة دراسة المويل (2016) التي أظهرت أن مجال ملف الطالب قد جاء بدرجة كبيرة. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزعبي (2013) التي أظهرت أن مجال إنجاز الطالب قد جاء بدرجة ممارسة قليلة.

5. مجال سلم التقدير اللفظي

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال سلم التقدير اللفظي مرتبة تنازليًا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	23	أختار المهارة المستهدفة المراد قياسها.	4.36	0.56	كبيرة جدًا
2	25	أُقسم المهارة لفظيًا إلى أجزاء.	4.34	0.63	كبيرة جدًا
3	27	أُدرج عدة مستويات للإجابة المتوقعة.	4.34	0.65	كبيرة جدًا
4	32	أوضح للطلبة التوقعات المطلوبة منهم لمستوى الأداء التعليمي المطلوب.	4.30	0.75	كبيرة جدًا
5	28	استخدم الاختبارات الشفوية المختلفة.	4.20	0.78	كبيرة
6	26	أتقن إستراتيجية التقويم وأدواتها المرتبطة بالنتاجات.	4.18	0.58	كبيرة
7	29	أُزود الطلبة بتغذية راجعة في ضوء نتائج الاختبارات.	4.13	0.85	كبيرة
8	31	أُقدم تغذية راجعة فورية منتظمة أثناء تنفيذ المهام.	4.09	0.88	كبيرة
9	30	أعمم الأدوات المناسبة لقياس نمو الطلبة في الأبعاد السلوكية المختلفة.	4.00	0.75	كبيرة
10	24	أُعدل إستراتيجية التدريس تبعًا لنتاجات التقويم المتوقعة.	3.95	0.73	كبيرة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.19	0.24	كبيرة

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم لفقرات مجال سلم التقدير اللفظي بلغ (4.19) وهي درجة توظيف (كبيرة). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي ومعلمات اللغة العربية يستخدمون سلم التقدير اللفظي بدرجة كبيرة على اعتبار أنه من الإستراتيجيات أكثر شيوعًا والأسهل تنفيذًا، فهي أداة يعتمد عليها معظم المعلمين في جمع معلومات عن الطلبة.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة المويل (2016) التي أظهرت أن مجال سلم التقدير اللفظي قد جاء بدرجة كبيرة. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزعبي (2013) التي أظهرت أن مجال سلم التقدير اللفظي قد جاء بدرجة قليلة.

6. مجال الملاحظة

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الملاحظة مرتبة تنازليًا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	43	أُحدد السلوك المراد ملاحظته	4.20	0.55	كبيرة
2	44	أُحدد الممارسات والمهمات المطلوبة ومؤشرات الأداء.	4.18	0.82	كبيرة
3	45	أُرتب الممارسات والمهمات بتسلسل منطقي.	4.15	0.84	كبيرة
4	47	لا أُشعر الطالب بأنه ملاحظ كي لا يغير باستجابته.	4.10	0.86	كبيرة
5	46	أُصمم أداة تسجيل للممارسات: سلم تقدير، قوائم رصد.	4.00	0.94	كبيرة
6	48	أُكرر الملاحظة لأُقدر السلوك بشكل أدق.	3.95	0.66	كبيرة

المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.10	0.29	كبيرة

يلاحظ من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم لفقرات مجال الملاحظة بلغ (4.10) وهي درجة توظيف (كبيرة). وقد يعزى ذلك إلى أن إستراتيجية الملاحظة الأكثر تطبيقًا وتنفيذًا في تقويم أداء الطلبة في مادة اللغة العربية، وهي أيضًا نتيجة تتوافق مع ما هو موجود في واقع المدارس الأردنية.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة كل من الزعبي (2019)؛ وبني خالد (2018)؛ وجفال (2015)؛ والشهري وآخرون (Al– Shehri, et al, 2015)؛ والطوالبة واللبدي والعمري (2012) التي أظهرت أن مجال إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة قد جاء بدرجة كبيرة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من الشريقي (2018)؛ وأبو رزق وأبو طه (Abu, Rezeg, & Abu, Taha, 2018)؛ وكيتا وإسماعيل (2017)؛ وعواودة والمقابلة (2016) التي أظهرت أن مجال إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة قد جاء بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

" **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة؟**".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (10) يبين ذلك..

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

النوع الاجتماعي	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	3 – 5 سنوات	4.15	0.64	20
	6 – 10 سنوات	4.22	0.11	30
	11 سنة فأكثر	4.8	0.10	30
	المجموع	4.22	0.12	80
أنثى	3 – 5 سنوات	4.29	0.10	30
	6 – 10 سنوات	4.29	0.10	50
	11 سنة فأكثر	4.06	0.14	40
	المجموع	4.21	0.16	120
المجموع	3 – 5 سنوات	4.22	0.11	50
	6 – 10 سنوات	4.26	0.11	80
	11 سنة فأكثر	4.14	0.16	70
المجموع الكلي		4.21	0.14	200

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (10) وجود تباين ظاهري بين متوسطات تقديرات درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة. ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA). والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	0.000	1	0.000	0.019	0.890
سنوات الخبرة	0.205	2	0.103	8.680	* 0.000
النوع الاجتماعي* سنوات الخبرة	1.120	2	0.560	47.298	* 0.000
الخطأ	2.296	194	0.012		
المجموع الكلي	3.621	199			

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (11) الآتي:

أ- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (F) (0.019) عند مستوى الدلالة (0.0890) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية يستخدمون إستراتيجيات التقويم البديل (الواقعي) بنفس الدرجة، الأمر الذي ترتب عليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كل من الزعبي (2019)؛ وأبو رزق وأبو طه (Abu Rezeg, & Abu Taha, 2018)؛ وجفال (2015)؛ والخوالدة (2014)؛ والزعبي (2013)؛ وخطاطبة (2009) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من الشريقي (2018)؛ وبني خالد (2018)؛ والمويل (2016)؛ وعواودة والمقابلة (2016)؛ والشهري وآخرون (Al- Shehri, et al, 2015)؛ والطوالبة واللبدي والعمري (2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (8.680) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيًا. ولمعرفة مصادر الفروق تم استخدام طريقة شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية. والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12): نتائج طريقة شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لبيان مصادر الفروق الدالة إحصائياً تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	3 – 5 سنوات	6 – 10 سنوات	11 سنة فأكثر
3 – 5 سنوات	4.22	ــــــــــــــــــــــــ	- 0.04	*0.08
6 – 10 سنوات	4.26	0.04	ــــــــــــــــــــــــ	*0.12
11 سنة فأكثر	4.14	* - 0.08	*- 0.12	ــــــــــــــــــــــــ

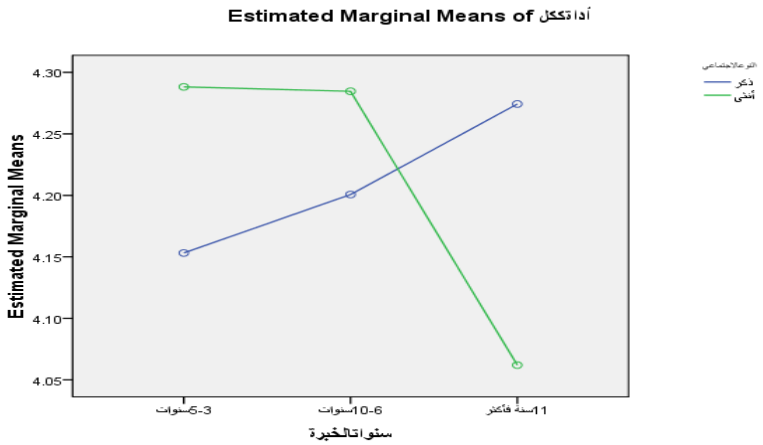
يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات سنوات الخبرة (3 – 5) سنوات وفئة (6 – 10) سنوات وفئة (11) سنة فأكثر. وعند مراجعة المتوسطات الحسابية، تبين بأن الفروق جاءت لصالح فئة سنوات الخبرة (3 – 5) سنوات و(6 – 10) سنوات. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين من ذوي فئة سنوات الخبرة (3 – 5) سنوات و(6 – 10) سنوات أكثر استخدامًا لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته مقارنة بالمعلمين ذوي فئة (11)سنة فأكثر، إيمانًا منهم بأهميتها في العملية التعليمية وفي الكشف عن نقاط القوة والضعف عند الطلبة.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كل من الزعبي (2019)؛ والشريقي (2018)؛ وكيتا وإسماعيل (2017)؛ وعواودة والمقابلة (2016)؛ والشهري وآخرون (Al- Shehri, et al, 2015)؛ والطوالبة واللبدي والعمري (2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من بني خالد (2018)؛ وأبو رزق وأبو طه (Abu Rezeg, & Abu Taha, 2018)؛ والمويل (2016)؛ وجفال (2015)؛ والخوالدة (2014)؛ والزعبي (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ج ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا من وجهة نظرهم تعزى لأثر تفاعل النوع الاجتماعي مع سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (47.298) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيًا. والشكل (1) يبين ذلك.

شكل (1): أثر تفاعل النوع الاجتماعي * سنوات الخبرة



يلاحظ من الشكل (1) وجود أثر لتفاعل النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة، حيث جاءت الفروق لصالح (الإناث) في كل من فئة سنوات الخبرة (3 – 5 سنوات) وفئة (6 – 10 سنوات)، في حين جاءت الفروق لصالح (الذكور) في فئة سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر). وقد يعزى ذلك إلى أن تصورات جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية وباختلاف خبراتهم القصيرة والطويلة في التدريس تؤكد على أهمية استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، فإنه يوصى:

- إدخال موضوع إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ضمن المقررات التي تدرس لطلبة كلية التربية في الجامعات الأردنية.
- متابعة تنفيذ المعلمين إستراتيجيات التقويم الواقعي من قبل الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين.
- إجراء دراسات مماثلة على عينة من تخصصات مختلفة ومن مناطق تعليمية مختلفة أيضًا؛ للتعرف إلى درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم الواقعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. بني خالد، نزيه سليمان (2018). **مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لإستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
2. بني عودة، خالد رشاد (2015). . **أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

3. الحربي، علياء بنت سعيد (2018). **مستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، بريدة، السعودية.

4. خطاطبة، منتصر محمود (2009). **درجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عجلون.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

.5الخوالدة، ديما علي فارس (2014). **مدى استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

.6الزعبي، آمال أحمد.(2013). درجة ممارسة معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 11: (3)، ص ص 165 – 197.

.7الزعبي، راشد شبيب (2019). **درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

.8الشرعة، ممدوح (2011). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجيات التقويم الواقعي. **مجلة جامعة مؤتة**، 26، 232 – 294.

. 9الشريف، فهد.(2009). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، **مجلة التربية**، 4: (143)، ص ص 467 – 517.

10. الشريقي، معاذ فواز محمد (2015). **درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في محافظة المفرق.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

.11الشقيرات، إبراهيم سليمان (2014). **فاعلية المعلمين في استخدام التقويم البديل في مدارس مديريات التربية والتعليم لإقليم جنوب الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.

12. الطوالبة، هادي واللبدي، نزار والعمري، جمال.(2012). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لإستراتيجيات التقويم الحديث. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 10: (2)، ص ص 11 – 34.

.13العبسي، محمد (2010). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

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

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

16. عواودة، إسماعيل عبد الرحمن والمقابلة، محمد قاسم (2011). درجة ممارسة إستراتجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، 11: (1)، ص ص 43 – 59.

17. عودة، أحمد (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

.18قطاش، مي صالح سعد.(2018). **أثر استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في دافعية طلبة الصف الثامن الأساسي وتحصيلهم في مادة اللغة الإنجليزية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

19. كيتا، جاكاريجا وإسماعيل، محمد زيد.(2017). درجة استخدام معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي. **مجلة العلوم التربوية**، 29: (3)، ص ص 379 – 408.

20. مجيد، سوسن (2011). **تطورات معاصرة في التقويم.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

.21المويل، عبد الله علي حسين.(2016). **درجة ممارسة معلمي التربية الاجتماعية إستراتيجيات التقويم الواقعي في دولة الكويت.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

22. وزارة التربية والتعليم (2014). **برنامج التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى.** إدارة مركز التدريب التربوي، عمان، الأردن.

23. وزارة التربية والتعليم.(2004). **إستراتيجية التقويم وأدواته: الإطار النظري.** إدارة الامتحانات والاختبارات، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

24.Abu Khalifa, I., Khader, et al.(2011). Implementing Authentic Assessment and Using Its Tools in Amman First Elementary Grades, (in Arabic). **Educational Sciences Studies**, 38: (3), P 984 - 1002.

25.AL- Shehri**,** M., et al.(2015). The Range of the Availability and Practice of Authentic Assessment Competencies for Intermediate Stage Teachers in Sharurah Governorate, **Journal of Education and Practice**, 6: (32), P 82 – 98.

26.Mueller, R.(2005). The Benefits of Eportfolios for Students and Faculty in Their Own Words. **Peer Review**, 11: (1), P 8-12.

27.Nitko, A. J.(2001). **Educational assessment of students (3rd ed.)**. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

28.Wikstrom, N.(2007). **Alternative assessment in primary years of international baccalaureate education**.Retrieved 13/3/2019 from http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2: 199424/FULLTEXT01.pdf.