درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وممارساته، وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن

الدكتور زيد سليمان محمد العدوان
جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة عالية الجامعية
أستاذ مشارك – قسم العلوم التربويّة

الدكتور محمد ابراهيم قطاوي
كلية العلوم التربوية الجامعية /الانروا
أستاذ مساعد – قسم العلوم التربوية

للمراسلة

عمّان – إسكان أبو نصير
ص.ب (541255)
الرمز البريدي (11937)
خلوي: (0777274047)
Email: z_aludwan@yahoo.com

درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وممارساته، وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن

الباحثان

د. زيد سليمان العدوان **د. محمد إبراهيم قطاوي**

أستاذ مشارك/ جامعة البلقاء التطبيقية **أستاذ مساعد/ كلية العلوم التربوية الجامعية**

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وممارساته، وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (35) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن للعام الدراسي 2013/2012، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار مكون من (20) فقرة لقياس درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وقائمة رصد مكونة من (20) ممارسة لقياس درجة ممارستهم له، واستبانة تكونت من (15) صعوبة للتعرف على درجة الصعوبات التي تواجههم عند استخدامهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين والمعلمات وممارساتهم للتقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة، في حين جاءت الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي بدرجة عالية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي، وصعوبات استخدام التقويم الواقعي، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في صعوبات استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (1–5 سنوات)، وعدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند درجة معرفة وممارسة وصعوبات استخدام التقويم الواقعي، تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والخبرة التدريسية. وأوصى الباحثان بإعادة النظر في البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين أثناء الخدمة في مجال استراتجيات التقويم الواقعي وأدواته.

الكلمات المفتاحية: معرفة، ممارسة، صعوبات، التقويم الواقعي، الدراسات الاجتماعية

Abstract

Degree of Social Studies Teachers' Knowledge of Authentic Assessment its Practices and usage difficulties in the UNRWA Schools in Jordan

The Researchers:

Dr. Zaid Suleiman Al-Edwan Dr. Mohammad Ibrahim Qattawi

This study aimed to reveal the degree of social studies teachers' knowledge of the Authentic Assessment, its practices and usage difficulties in the UNRWA schools in the light of some variables. Study sample consisted of (35) male and female social studies teachers in the UNRWA schools in Jordan randomly selected. To achieve the study's goals, a test which consists of (20) items is prepared to measure the degree of the social studies' teachers' knowledge of the Authentic Assessment, and a survey list consisting of (20) practice, to measure the degree of their Authentic Assessment practice. Moreover, a questionnaire consisting of (15) difficulties encountering them during their use of the Authentic Assessment strategies and tools.

Study results showed that the social studies teachers' knowledge and practicing the Authentic Assessment was at a medium degree, while the difficulties that encounter teachers of social studies during the use of the Authentic Assessment came at a high degree. Also, the results showed apparent differences with statistically significance at significance level ($\propto \leq 0.5$) between the means of the sample's individuals assessment regarding the degree of Authentic Assessment knowledge and practice, and its usage difficulties attribute to gender variable in favor of the female, and the absence of differences between the means of the sample's individuals Assessment regarding the degree of Authentic Assessment knowledge and practice attribute to the teaching experience variable.

The results showed that there are differences with statistically significance in the Authentic Assessment usage difficulties attribute to the teaching experience in favor of the Assessment of those with teaching experience (1-5 years), and the absence of differences between the means of the sample individuals' Assessment at the degree of knowledge , practicing and usage difficulties of the Authentic Assessment attribute to the interaction of the gender and teaching experience variables. The researchers recommended re-thinking about the training programs provided to the teachers in service in the field Authentic Assessment strategies and tools .

Keywords: Knowledge, Practice, Difficulties , Authentic Assessment, Social Studies.

خلفية الدراسة

يعدّ التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم من أجل إكساب الطلبة المهارات والمعارف والخبرات والاتجاهات اللازمة لخوض معترك الحياة بثقة وبنجاح والمساهمة في تطوير المجتمع بأكبر قدر من الفعالية، وقد أدرك التربويون منذ القدم أهمية التقويم في الموقف التعليمي؛ لتحديد مستوى التقدم والتأخر في العملية التعليمية ولتحديد مواطن القوة والضعف في الأساليب التي تستخدم خلالها، ولما للتقويم التربوي من أهمية كبيرة باعتباره دافعاً وحافزاً للطلبة والمعلمين والتربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التربية والتعليم من خلال حمل المعلمين على بذل مزيد من الجهد والعمل لتحسين أساليبهم التدريسية وحمل الطلبة على بذل مزيد من الجهد والتركيز والتعاون مع المعلمين والقائمين على البرامج التربوية.

ويعرف أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم، كما يزود المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلبة وتحقيقهم الأهداف التعلمية أولا بأول، مما يساعده في تخطيط التدريس بطريقة أفضل تهدف إلى تحسين الناتج التعلمي، وتحقيق جودة التعليم (الزيادات وقطاوي، 2014).

من هنا، يرى كثير من التربويين أن عملية التقويم صمام أمان للعملية التدريسية وأداة التحكم بها فمن خلالها يستطيع متخذ القرار توجيه العملية التربوية واتخاذ قرارات صحيحة بشان المتعلم والمؤسسة التعليمية. كما أن التقويم وسيلة فعالة في تقديم التغذية الراجعة لعملية التعليم والتعلم لكل من المعلم والطالب. يوجه الطلبة ويرشدهم ويكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، ويفيد المعلم في مراجعة أساليب التدريس لتحسينها، ويضع الأساس السليم للتعامل مع الطلبة، ويساعد في تنمية التفكير من خلال تكليف الطلبة بأنشطة تقويمية ومهمات تتطلب عمليات تفكير عليا، كما يمكن أن يساهم في تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تعلم المواد المختلفة من خلال تنمية الميل والقدرة لديهم على التقويم الذاتي وتقويم الأقران (أبو زينه، 2001).

ويشمل التقويم مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، فهو يتناول تقويم أداء المعلم، والمناهج، والإدارات، والطلبة، ويحتل تقويم الطلبة دوراً مهماً إذ يحدد درجة تحقيق النتاجات والأهداف التعليمية في مراحلها المختلفة في أثناء عملية التدريس وفي نهايتها، فالتقويم عملية ضرورية لأي مجال من مجالات الحياة، فهو حتمي للتدريس في المدرسة كما هو حتمي في جميع مجالات النشاط الأخرى (أبو علام، 2005).

وبقدر ما تكون عملية التقويم موضوعية وهادفة، وذات نتائج صالحة وموثوقة، بقدر ما يُفَاد منها

في تحسين العملية التربوية –أهدافا ومنهجاً وتطبيقاً– فالمعلم الكفؤ هنا يمثل القوة الفاعلة التي يعتمد عليها في عملية التصحيح التربوي، حيث إن مهمته لم تعد تنحصر في أن يدخل غرفة الصف؛ ليقوم بإعطاء مادة تعليمية منهجية محددة لطلابه، مستخدماً طرائق التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة لذلك، بل أن مهمته أكثر من ذلك، إذ عليه أن يعرف مدى المعرفة السابقة لدى طلابه أولاً، ليبني على أساسها تسلسل وتنوع الأنشطة التربوية المناسبة، ثم متابعة عملية التعلم خلال التدريس بالملاحظة والتقويم المتعدد الوسائل للتحقق من ملاءمة هذه الأنشطة للطلاب أنفسهم، ثم أخيراً إجراء تقويم شامل في نهاية التدريس لمعرفة ما تحقق من أهداف تعليمية منشودة (قطاوي، 2007).

وفي المقابل، إن كثير من الممارسات التعليمية التقليدية تركز على الاختبارات الكتابية كوسيلة وحيدة أو رئيسة في تقويم أداء الطالب، وما نتج عنه عدد من السلبيات، من أهمها: التركيز على المهارات العقلية الدنيا كالتذكر والفهم، وإغفال بعض الكفايات المهمة التي يفترض أن يتعلمها الطالب (Popham, 2003). من هنا، فقد تعددت مظاهر الاهتمام بالتقويم وأدواته كمدخل لتطوير التعليم، فالتقويم بالمفهوم الحديث يهدف إلى تحسين عملية التعلم، لذا فإن النظرة الحديثة لعملية التقويم أنه تقويم لأجل التعلم، وليس تقويماً للتعلم فقط، وهذا يعني أن التقويم عملية متكاملة مع عملية التعلم، وليست منفصلة عنها (العبسي، 2010). وهذا ما أكّده بود وفلاشيكوف (Boud & Falchikov, 2005) أن التقويم ما زال يركز على تقويم التعلم وليس تقويماً لأجل التعلم.

ومن جهة أخرى، بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بعملية إصلاح تربوية شاملة لكافة عناصر العملية التعليمية التعلمية، تحت اسم مشروع الاقتصاد المعرفي الذي تضمن أربعة مكونات، منها المكون الثاني الذي يسعى لتطوير المناهج والامتحانات وعمليات التدريب. فقد شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته، إذ أصبح للتقويم أهداف جديدة ومتنوعة. وقد تم التحول من المدرسة السلوكية إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكّن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية المتسارعة (عياش والصافي، 2007).

وقد أشار كل من مون وبرايتون وكلاهان وروبنسون (Moon, Brighton, Cahhahan & Robinson, 2005) أنّ معظم استراتجيات التقويم الواقعي تتطلب من الطلبة مستويات تفكير عليا ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع.

وقد صاحب التحول في أغراض التعلم تحولاً في فلسفة الممارسات التقويمية وأساليبها، حيث برز

التركيز على ربط التقويم بالحياة وذلك من خلال تبني التقويم الواقعي وهو العملية التي يتم من خلالها جمع الشواهد حول تعلم الطالب ونموه في سياق حقيقي وتوثيق تلك الشواهد، ولعل من أهم أدوار المعلم عند قيامه بعملية التقويم أن يكون ملماً بمفاهيمها وأسسها وكفاياتها وإستراتيجياتها إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم، وكذلك الدراسات التربوية التي حددت الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومن بينها احتياجات في أساليب التقويم (أبو زيد ومحمد، 2003).

وأشار العبسي (2009) إلى أنه أهم ما يميز التقويم الواقعي عن التقويم التقليدي استناد التقويم الواقعي إلى عينات مختلفة من أداء الطالب عبر زمن محدد، ويهتم بفحص أنماط عدة لأعمال الطالب المختلفة، أما التقويم التقليدي فيعتمد على الدرجة أو العلامة الكلية للطالب في الاختبارات التقليدية المألوفة التي تطبق في نهاية مدة دراسية معينة.

كما أن التقويم الواقعي يزود الطالب بمدى كامل من المهمات التي تعكس الأولويات والتحديات الموجودة في أفضل الأنشطة التعليمية في حين أن الاختبارات التقليدية تكون مقتصرة على إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة (Palm, 2008).

وفي ضوء التطورات والتوجهات المعاصرة أصبحت الحاجة ماسة للبحث عن طرق تقويم جديدة وشاملة لحاجات الطلبة للنمو في جوانب الشخصية كافة، وذلك من خلال وضع برنامج شامل ومتوازن للتقويم، بحيث يشتمل على أساليب ووسائل متعددة؛ لأن الهدف من ذلك هو تحسين الأداء على المدى البعيد، لذا جاءت الاتجاهات الحديثة في تقويم تعلم الطلبة بنظرة شمولية ومتوازنة لعملية تقويمهم، بحيث تغطي عملية التقويم مدى التقدم الذي يحرزه جميع الطلبة من جميع النواحي كالأكاديمية والشخصية والاجتماعية (أبو دقة، 2004).

مفهوم التقويم الواقعي

يعرّف التقويم الواقعي بأنه نظام من التقويم يتيح انتقالاً أكثر للتعلم من الموقف الذي حدث فيه التعلم إلى مواقف الحياة العامة، فالفكرة الرئيسة للتقويم الواقعي تدعو إلى تقويم الأداء بطريقة لها قيمتها ومعناها بعد الانتهاء من التعلم في المدرسة (أبو علام، 2005). كما يعرف وينزر (Winzer, 2002) التقويم الواقعي بأنه تقويم متعدد الأبعاد لعدد من القدرات والمهارات، ويعتمد على أساليب متنوعة، مثل: ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة.

وعُرّف أيضاً على أنه التقويم الذي يتطلب من الطالب إنجاز مهام بنشاطات تعليمية، فيما يستدعي

المعرفة السابقة والتعلم الجديد والمهارات ذات الصلة لحل المشكلات الواقعية (Mueller, 2012).

إن الرؤية للتقويم الصفي هي أن يكون تقويماً حقيقياً معززاً للتعلم، وذلك بأن يبنى 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 (الحكمي،2007).

وقد تم تحديد عدد من خصائص التقويم الواقعي (غنيم، 2003):

- مقدرته على جعل التقويم وفقا لحاجات كل طالب وقدراته "تفريد" التقويم.
- تقويم متكامل يركز على تقويم العمليات والنواتج.
- يشترك الطالب مع المعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستويات الأداء على هذه المعايير.
- يعتمد تقويم مستوى الأداء على التقدير الكيفي في أغلب الأحيان.
- يقود تقويم أداء الطالب إلى تطبيقه في مواقف حياتية مشابهة أو مواقف طبيعية مختلفة عن الموقف التي طُبّق عليها أداؤه.

وتتمثل أهداف التقويم الواقعي وأهميته في أنه يؤدي إلى استخدام ممارسات تجعل التدريس جيداً ويؤدي إلى تحسين عملية التعلم، ويركز على الإنجاز المبدع من الطالب، ويشجع الطلاب على التأمل الذاتي Self-Reflection (وزارة التربية والتعليم، 2003).

إن التقويم المنشود وفق الاقتصاد المعرفي هو التقويم الواقعي الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية، ويمارس فيه الطلاب مهارات تفكير عليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف؛ لبلورة الأحكام أو لاتخاذ قرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي (Reflexive thinking).

وأما أهم الإستراتيجيات التي تستند إلى التقويم الواقعي، هي (وزارة التربية والتعليم، 2004):

أولاً: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

ويمكن تنفيذها من خلال (التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة).

ثانياً: إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة

وهي تستند إلى الاختبارات ذات الإجابة المنتقاة مثل (فقرات الصواب والخطأ، فقرات الاختيار من متعدد)، والاختبارات ذات الإجابة المصاغة (فقرات الإجابة القصيرة، الفقرات الإنشائية المحددة، وحل المسائل).

ثالثاً: إستراتيجية الملاحظة

وتعتمد هذه الإستراتيجية على جمع معلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً، من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو الأقران، أو ولي أمر المتعلم. وتتضمن هذه الإستراتيجية أدوات، مثل: الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة.

رابعاً: إستراتيجية التقويم بالتواصل

وتنفذ هذه الإستراتيجية من خلال المقابلة، كما يمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال الأسئلة والأجوبة أو من خلال المؤتمر؛ وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين.

خامساً: إستراتيجية مراجعة الذات

يمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب.

أما بالنسبة لأدوات التقويم الواقعي فهي متنوعة وتتحدد اعتماداً على أهداف التقويم، وطبيعة النتاجات المراد قياسها والفئة المستهدفة، ومن هذه الأدوات ما يلي (وزارة التربية والتعليم، 2004):

- قوائم الرصد / الشطب (Check List): وهي قائمة من الأفعال التي تقيس سمة محددة، وتتكون من قائمة بعبارات مثل(صح – خطأ)، (نعم– لا)، (مناسب– غير مناسب). وتعد هذه الأداة من أسهل أدوات التقويم الواقعي إعداداً وتنفيذاً وتصحيحاً وفهماً من قبل المعلمين والطلبة على حدٍ سواء.
- سلالم التقدير (Rating Scales): وهي أداة تتضمن قائمة من الأفعال التي تقيس سمة محددة، وتتكون من قائمة السلوك وعمود التقدير الذي يتضمن تدرجاً منظماً لمستوى امتلاك الطالب لكل سلوك يتم قياسه، حيث يمثل أحد الطرفين انعدام الصفة التي تقدرها، بينما يمثل الطرف الآخر تمام وجودها وما بين الطرفين درجات متفاوتة، وتقسم إلى قسمين: الأول سلم تقدير عددي حيث

يعبر عن درجة امتلاك الصفة بتدرج رقمي لها، والثاني سلم تقدير لفظي ويتضمن أوصافاً لفظية واضحة ومحددة حول الأداء عند كل مستوى من مستوياته.

- سجل وصف التعلم (Learning Log): وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها لأول مر بها في حياته، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه، ولا يعتبر هذا السجل تحليلاً نقدياً أو عملاً بحثياً بل فرصة للتعبير عن الآراء بطريقة خاصة، وهذا يتطلب بيئة آمنة، ومعلماً حساساً تجاه طلبته.
- السجل القصصي (Anecdotal Records) وهو سجل منظم يكتب فيه المعلم عبر الوقت ملاحظات مهمة حول مواقف وأحداث مر بها المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، حيث تحلل تلك الملاحظات وتفسر من قبل المعلم؛ للإفادة منها في الأغراض التنبؤية والإرشادية الخاصة بالطالب.

الدراسات السابقة

تم الرجوع إلى الأدب التربوي المتمثل بالمجلات والدوريات العربية والأجنبية وقواعد البيانات وشبكة الإنترنت لمسح الدراسات التي تناولت إستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي أو التقويم الحقيقي أو التقويم البديل في المواد الدراسية عامة والدراسات الاجتماعية خاصة، وفيما يلي عرضاً الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها.

أجرت الزعبي (2013) دراسة هدفت الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الإستراتيجيات والأدوات، تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة اربد الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني 2012/2011. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة حول معرفة واستخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، وأظهرت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100%) في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0%) لأداة يوميات الطالب. كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ولكن كان هناك أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي.

وأجرى البشير وبرهم (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (86) معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع (20) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة. بينما كان درجة استخدامهم متوسطة لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداة، وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

وفي دراسة أجرتها سورتام (Suurtamm, 2012) درست من خلالها اعتقادات واهتمامات خمسة معلمين موزعين على أربع مدارس مختلفة على مدار عام كامل (دراسة حالة)، اتبعت فيها عدة طرق لجمع بيانات الدراسة، أجرت عدة مقابلات مع كل مشارك على انفراد كانت تسأل فيها إلى أي مدى يستخدم التقويم الواقعي؛ ونظرته إلى تعلم الرياضيات والمصادر المعينة للمعلم في التقويم الواقعي، واتبعت أسلوب الملاحظة والمشاهدة المباشرة أثناء استخدام أساليب التقويم الواقعي، كما تم دراسة أدوات التقويم الواقعي التي يستخدمها المعلمون، وبعضاً من إجابات الطلبة على استخدام هذه الأدوات، أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين المشاركين يؤمنون كثيراً باستخدام أساليب التقويم الواقعي؛ لأنهم يعتقدون أنها تعمل على تطوير التفكير ومهارة حل المسألة لدى طلبتهم، وتزيد من فهم المفاهيم الرياضية أكثر من التركيز على الطريقة والإجراءات، بالإضافة إلى تطوير مهارة التفكير في ما وراء المعرفة.

وقامت أبو خليفة وخضر وعشا وهماش (2011) هدفت إلى معرفة درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية للمعلمين، والجهة المشرفة على المدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (275) معلماً ومعلمة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الشفوي احتل المرتبة الأولى، كما احتل سجل وصف سير التعلم المرتبة الأخيرة بالنسبة لأدوات التقويم، في حين احتلت إستراتيجية الورقة والقلم بالمرتبة الأولى، كما احتلت إستراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة بالنسبة لإستراتيجيات التقويم. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات إحصائية على بعض فقرات الاستبانة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية، والجهة المشرفة على المدرسة.

وهدفت دراسة أبو عواد وأبو سنينه (2011) إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية

في المدارس الأساسية حول التقويم البديل، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات لتحقيق هذا الهدف، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطورت استبانة مكونة من (44) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدريج، وتشتمل على ثلاثة مجالات للتقويم البديل، هي: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل، وطبقت على عينة من (84) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. بيّنت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل، وطبيعته وممارسات المعلمين حوله، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي للمعلم، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته.

وأجرى الشرعة (2011) دراسة هدفت الكشف عن مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في مديرية تربية مأدبا من وجهة نظر مديري المدارس في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (98) مديراً ومديرة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات مديري المدارس لدرجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت ضمن المدى الكبير، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) على متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة النمراوي (2011) إلى تقصي فاعلية التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لدى طلبة التربية العملية، خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من(12) طالباً وطالبة من طلبة التربية العملية الذين يطبقون مساق التربية العملية في منطقة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياساً لقياس الممارسات التدريسية للمعلمين يتكون من خمسة مستويات متدرجة صعوداً حسب تطور الممارسات الصفية، وتم تمثيل هذه الممارسات بأربعة مجالات هي: التعليم، التعلم، التقويم، المحتوى. أظهرت النتائج أن هناك تطوراً واضحاً في ممارسات الطلبة المعلمين وعلى جميع المجالات، ففي المرحلة القبلية أمكن تصنيف ممارسات الطلبة المعلمين في مجالي التعلم والتقويم في المستوى الأول (معلم مبتدئ)، وفي مجالي التعليم والمحتوى في المستوى الثاني (مبتدئ متقدم). أما في المرحلة البعدية فقد أمكن تصنيف الطلبة المعلمين في الممارسات المتعلقة بالتعليم، والتعلم، والتقويم في المستوى الرابع (معلم كفؤ)، وفي مجال المحتوى أمكن تصنيفهم في المستوى الثالث (معلم منافس).

وأجرى النجدي(2010) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مصر في ضوء تطبيق إستراتيجية التعلم النشط ببعض مدارس المرحلة الابتدائية وتعميم

تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل بالمرحلة الابتدائية، خلال العام الدراسي 2009/2008 تكونت مجموعة الدراسة من(30) معلماً ومعلمة من معلم الدراسات الاجتماعية بإدارة أسيوط التعليمية. تم إعداد أدوات الدراسة، وشملت(استبانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل، واستبانة صعوبات تطبيق استرايتجية التعلم النشط، ومقياس الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية). أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، مما يؤدي إلى انخفاض درجة الرضا المهني لدى المعلمين مجموعة الدراسة.

وأجرت وكستروم (Wikstrom, 2007) دراسة بهدف استقصاء أساليب التقويم البديل المستخدمة في المدارس العامة، واتجاهات المعلمين نحو استخدامها، تكونت عينة الدراسة من (16) معلماً من معلمي المدارس الأساسية، أما أداة الدراسة، فاشتملت على استبانة مكونة من قسمين، الأول يضم بيانات أولية عن المعلم، ودرجة ممارسته لإستراتيجيات التقويم البديل، وتكرار استخدامه لهذه الإستراتيجيات، أما القسم الثاني فتكون من عبارات متنوعة، تنتهي بأسئلة مفتوحة النهاية، ويطلب إلى المعلمين أن يعبروا عن اتجاهاتهم نحو هذه العبارات التي تتعلق بإستراتيجيات التقويم البديل والتقليدي. بيّنت نتائج الدراسة أن ما نسبته (76%) من المعلمين يستخدمون الأساليب التقليدية من التقويم، مثل أسئلة الكتاب المدرسي، أو الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلم، أو الاختبارات الوطنية المحلية، في حين أن ما نسبته (89%) منهم يستخدمون إستراتيجيات التقويم البديل، مثل: سلم التقدير اللفظي، المشاريع الفردية، المشاريع الجماعية، المناقشات الصفية، التقديم، والعرض التوضيحي.

وقام المصري ومرعي (2007) بدراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة في الأردن نحو أساليب التقويم المختلفة ومنها أساليب التقويم الواقعي وفقاً لمتغيرات التخصص والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينها. وتكونت عينة الدراسة من (191) طالباً وطالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام أساليب التقويم المختلفة، وعدم وجود فروقاً في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينها. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتنوع الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة.

كما أجرت الخرابشه (2005) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر إستراتيجيات التقويم البديل في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية لواء عين الباشا في التعبير الكتابي، حيث تكونت العينة من (123) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2005/2004، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في أداء الطلبة في التعبير الكتابي لصالح المجموعة

التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

وأجرى كيزلي (Caseley,2004) دراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات معلمي المدارس المتوسطة بولاية كولومبيا الأمريكية ومعتقداتهم ووعيهم حول التعليم بشكل عام والتقويم الحقيقي بشكل خاص، وتكونت عينة الدراسة من (197) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن وعي معلمي المدارس المتوسطة بالتقويم الحقيقي كانت بصورة ضعيفة، وكانت اتجاهاتهم نحو ممارسة التقويم الحقيقي متوسطة. وأكدت النتائج ضرورة تزويد المعلمين للطلبة بفرص كافية؛ لينخرطوا بحوارات ومناقشات من شأنها تطوير مهارات التفكير العليا لديهم، كذلك ضرورة أن يعمل المعلمون على تطوير فهم الطلبة لمستويات متقدمة إذا ما أريد الكشف عن الفهم الحقيقي للتعلم.

وفي دراسة أجراها غنيم (2003) تناولت الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي متجسدة في مشكلات القياس وأدواته وخاصة الاختبارات التحصيلية، وتوضيح أهم مشكلات التقويم الحقيقي، وقد أظهرت الدراسة عدداً من مشكلات التقويم الواقعي الحقيقي من أهمها حاجة التقويم الواقعي إلى معلمين مدربين وخبراء لديهم دراية وعلم بكيفية التعامل مع وسائل التقويم الواقعي وإصدار الأحكام بشأن أعمال الطلاب وإنجازاتهم من مهام وأنشطة، وأوصت الدراسة التنويع في إستراتيجيات وأدوات تقويم التحصيل الدراسي وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية فقط.

وقد كشفت دراسة وارن ونسبت (Warren & Nisbet, 2001) عن ممارسات المعلمين التقويمية واستخدامهم للبيانات التقويمية التي يجمعونها وكذلك معرفة مدى اختلاف الممارسات التقويمية عند المعلمين باختلاف الصف، أجريت الدراسة على عينة من (398) معلماً للصفوف من الأول إلى السابع الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الممارسات التقويمية للمعلمين كانت مرتبة كالتالي: الملاحظة، الممارسة العملية، الاستقصاء، الاختيار الشفهي، المقابلات، الواجبات البيتية، الاختبارات، المشاريع، المجلات والمهمات التعليمية.

يلاحظ من الدراسات السابقة تركيز تلك الدراسات على استقصاء أثر إستراتيجيات التقويم الواقعي في مادة الرياضيات مثل دراسة كل (الزعبي،2013؛ البشير وبرهم، 2012؛ Suurtamm, 2012؛ النمراوي ،2011)، وتناولت بعض الدراسات اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي مثل دراسة كل من (المصري ومرعي،2007؛ Wikstrom, 2007; Caseley, 2004). ودراسات تناولت استقصاء توظيف إستراتيجيات التقويم الواقعي في الحلقة الأساسية والتربية الإسلامية مثل دراسة (الشرعة، 2011؛ أبو خليفه وآخرون، 2011)، في حين انفردت دراسة كل من (أبو عواد وأبو سنيه، 2011؛ النجدي، 2010) في تناولها التقويم في الدراسات الاجتماعية وصعوبات تطبيقه، وكذلك تناولت بعض الدراسات

مشكلات استخدام التقويم الواقعي في العملية التعليمية التعلمية مثل دراسة (غنيم، 2003) وبشكل عام أظهرت نتائج معظم الدراسات التي تمّ الرجوع إليها أهمية استخدام التقويم الواقعي وضرورة تدريب المعلمين على استخدامه.

ويتبيّن من عرض الدراسات السابقة أن هناك ندرة في عدد الدراسات العربية المهتمة بموضوع التقويم الواقعي في مادة الدراسات الاجتماعية باستثناء دراسة (أبو عواد وأبو سنينه، 2011) –في حدود اطلاع الباحثين–، وأن معظمها تناولت دراسة التقويم الواقعي في مواد دراسية مختلفة مثل الرياضيات والتربية الابتدائية واللغة العربية. ومن هنا، جاءت هذه الدراسة لاستقصاء معرفة وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، والصعوبات التي تعيق استخدامهم للتقويم الواقعي في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد جاء اهتمام الباحثين بهذه المشكلة نتيجة للملاحظات والاستفسارات العديدة التي واكبت استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية وغيرهم في المدارس ومنها مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، بالإضافة إلى ملاحظة الباحثين من اعتماد كثير من المعلمين على استخدام الاختبارات التحصيلية كوسيلة وحيدة في تقويم تحصيل الطلبة، وجانب أساسي آخر لابد من الإشارة إليه أن تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في الأردن رافقها تطوير في أساليب تقويم المنهاج والتحصيل باستخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في ظل مشروع تطوير المناهج في ضوء الاقتصاد المعرفي، الأمر الذي ظهر واضحاً في قمة أولويات الحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية وهذا ما دعا الباحثين إلى الاهتمام بهذا الموضوع.

من هنا، تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وممارستهم للتقويم الواقعي، والصعوبات التي يواجهونها عند استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي؟

2– ما درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي؟

3– ما درجة تقدير معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للصعوبات التي تواجههم عند استخدامهم للتقويم الواقعي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\propto \leq 0.05$) في درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\propto \leq 0.05$) في درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تراعي التوجهات الحديثة في تقويم تحصيل الطلبة في مادة الدراسات الاجتماعية، فالتحول نحو توظيف إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية من شأنه أن يساهم في تحسين عمليات التعلم والتعليم وتجويدها، الأمر الذي يرفع من إيجابية الطلبة في المواقف التعليمية – التعلمية، وبالتالي يساعد على تنمية تفكيرهم واتجاهاتهم، وتبرز أهمية الدراسة من محاولتها توظيف التجديدات التربوية في مجال التقويم، وبالتالي قد تساهم نتائجها في:

- التعرف على واقع معرفة وإستراتيجيات وصعوبات التقويم الواقعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.
- إعطاء الطلبة فرص للتعلم من خلال توظيف استراتجيات التقويم الواقعي وأدواته المتنوعة.
- توجيه الانتباه إلى الاهتمام بتدريب المعلمين في وكالة الغوث الدولية على إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- توجيه مديري المدارس إلى متابعة المعلمين بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في المواد الدراسية ومنها الدراسات الاجتماعية, وتوفير متطلباته لتطبيقه بشكل فاعل.
- تطوير مقررات القياس والتقويم التربوي، تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً والتي تقدمها مؤسسات إعداد المعلمين.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن درجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وممارساته، وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية الأردنية في ضوء بعض المتغيرات.

حدود الدراسة ومحدداتها

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- اقتصرت عينة الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن خلال العام الدراسي 2012 /2013.
- اقتصرت الدراسة على أدوات الدراسة التي أعدها الباحثان لأغراض الدراسة.

التعريفات الإجرائية

التقويم الواقعي: قياس أداء الطالب من خلال مواقف الحياة الواقعية والتي ترتبط بمشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وبنائها في سياق جديد. الأمر الذي يتطلب من الطالب إنجاز مهام تعليمية متنوعة، فيما يستدعي المعرفة السابقة والتعلم الجديد والمهارات ذات الصلة لحل المشكلات الواقعية. أما التعريف الإجرائي له فهو: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال إجابتهم على أدوات الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة والمتمثلة باختبار لقياس درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وقائمة رصد لقياس درجة ممارستهم له، واستبانة للتعرف على درجة الصعوبات التي تواجههم عند استخدامهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

معلمو الدراسات الاجتماعية: المعلمون الذين يدرّسون مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بفروعها الثلاث (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والمدنية) للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن للعام الدراسي 2013/2012.

وكالة الغوث الدولية: مؤسسة دولية تابعة لهيئة الأمم المتحدة تعنى بشؤون اللاجئين الفلسطينيين التربوية والاجتماعية والصحية في الشرق الأدنى ومنها الأردن تشكلت بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم (302) في 1949/12/8، ويرمز لها بالحروف (UNRWA).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة المنهج المسحي الوصفي ولتحقيق ذلك تم إعداد اختباراً لقياس درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وقائمة رصد لقياس درجة ممارستهم له، واستبانة للتعرف على درجة الصعوبات التي تواجههم عند استخدامهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، والبالغ عددهم (183) معلماً ومعلمة، منهم (92) معلماً و(91) معلمة ذلك خلال العام الدراسي 2013/2012.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (35) معلماً ومعلمة، منهم (18) معلماً و(17) معلمة ذلك خلال العام الدراسي 2013/2012، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والخبرة التدريسية.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والخبرة التدريسية

المتغير	الفئات	العدد
الجنس	ذكور	18
	إناث	17
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	12
	من 5–10 س	14
	أكثر من 10 سنوات	9
المجموع		**35**

أدوات الدراسة

تم بناء أدوات الدراسة بالاعتماد على الأدب التربوي السابق من دراسات وبحوث وكتب متخصصة مثل دراسة كل من (غنيم، 2003؛ وزارة التربية والتعليم، 2004؛ الصالح، 2007؛ أبو خليفه وخضر وعشا وهماش، 2011؛ أبو عواد وأبو سنينه، 2011؛ النبراوي، 2011؛ الشرعة، 2011؛ وغيرها). وهي على النحو الآتي:

1) اختبار قياس درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي:
قام الباحثان بإعداد اختبار تكون من (20) فقرة من نوع اختيار من متعدد، تقيس درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

2) قائمة رصد لقياس درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي:
قام الباحثان بتصميم قائمة رصد لقياس درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي في الغرفة الصفية، حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتكونت قائمة الرصد من (20) ممارسة للتقويم الواقعي.

3) استبانة التعرف على درجة الصعوبات التي معلمي الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي:

تضمنت استبانة التعرف على درجة الصعوبات التي معلمي الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي (15) فقرة تتعلق بصعوبات استخدام التقويم الواقعي حسب مقياس ليكرت الخماسي.

وقد تم اعتماد تقدير استجابات أفراد العينة على أدوات الدراسة بناء على توصيات محكمين متخصصين في القياس والتقويم، وفق النسب المئوية الآتية:

من 90.00% – 100.00% درجة معرفة أو ممارسة أو صعوبة بدرجة عالية جداً.

من 70.00% – 89.99% درجة معرفة أو ممارسة أو صعوبة بدرجة عالية.

من 50.00% – 69.99% درجة معرفة أو ممارسة أو صعوبة بدرجة متوسطة.

من 30.00% – 49.99% درجة معرفة أو ممارسة أو صعوبة بدرجة ضعيفة.

أقل من 30.00% درجة معرفة أو ممارسة أو صعوبة بدرجة ضعيفة جداً.

صدق أدوات الدراسة

للتأكد من صدق أدوات الدراسة، تم اعتماد صدق المحتوى حيث عُرضت الأدوات بصورتها الأولية على (11) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، من حملة شهادة الدكتوراه في القياس والتقويم ومناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، ومن مشرفي الدراسات الاجتماعية، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في دقة صياغة فقرات الأدوات، ومدى ملائمة كل فقرة للأداة التي وضعت فيها، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وإبداء أية ملحوظات أخرى يرونها ضرورية، وقد تمت التعديلات التي بدت ضرورية وظهر حولها ملحوظات من محكمين.

ثبات أدوات الدراسة

1) ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة، وحساب معامل كودر –ريشاردسون (KR-20)، حيث بلغت (0.87)، وهي قيمة مقبولة من الثبات لهذه الدراسة.

2) ثبات قائمة الرصد:

قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية مرتين، وبفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث بلغ (0.89)، وهي قيمة مقبولة من الثبات لهذه الدراسة.

3) ثبات استبانة التعرف على درجة الصعوبات:

قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية مرتين، وبفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث بلغ (0.83)، وهي قيمة مقبولة من الثبات لهذه الدراسة.

إجراءات التنفيذ

اتبع الباحثان مجموعة من الإجراءات البحثية تمثلت فيما يلي:

- إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد مجتمع الدراسة، ثم اختيار عينتها بالطريقة العشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية خلال العام 2013/2012.
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة، والاستعانة بمديري المدارس ومديراتها في تطبيقها وجمعها.
- بعد جمع أدوات الدراسة تم وتدقيقها، ومن ثم إدخال البيانات إلى الحاسوب، وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للوصول إلى النتائج، ومن ثم تحليلها ومناقشتها واستخلاص التوصيات منها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على أدوات الدراسة، حيث استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1. للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية

لتقديرات عينة الدراسة على أدوات الدراسة الثلاثة.

2. للإجابة عن السؤال الرابع: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة معرفتهم وممارستهم وصعوبات استخدامهم للتقويم الواقعي تبعاً لاختلاف متغير الجنس.

3. للإجابة عن السؤال الخامس: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة معرفتهم وممارستهم وصعوبات استخدامهم للتقويم الواقعي تبعاً لاختلاف متغير الخبرة التدريسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي؟

للإجابة عن السؤال الأول تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والنسبة المئوية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، كما في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي.

درجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي (الدرجة العظمى من 20)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة المعرفة
	13.29	4.31	%66.45	متوسطة

يلاحظ من الجدول (2) إلى أن معرفة المعلمين والمعلمات بالتقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الاختبار التحصيلي (13.29) بانحراف معياري (4.31) وبنسبة مئوية بلغت (66.45%). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Suurtamm, 2012؛ أبو عواد وأبو سنينه، 2011؛ الشرعة ،2011) واختلفت مع دراسة كل من(الزعبي، 2013 ؛ Caseley,2004) اللتين أشارتا إلى وجود ضعف في معرفة المعلمين للتقويم الواقعي.

وقد تعزى درجة معرفة المعلمين والمعلمات بالتقويم الواقعي بدرجة متوسطة إلى الأسباب التالية:

- إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية متطلبات التقويم الواقعي في أثناء التدريس، نتيجة توزيع العديد من النشرات والكتب والكتيبات التي تتضمن العديد من الأمثلة التوضيحية حول إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مختلف التخصصات من إدارة مركز التطوير التربوي على مدارس وكالة الغوث الدولية منذ عام 2007/2006، مثل كتاب إستراتيجيات التقويم وأدواته، وكتيب التقويم الصفي، والإطار العام للمناهج الجديدة.
- تنفيذ عدد من الفعاليات الإشرافية التدريبية مثل اللقاءات الفردية والزمرية والندوات، وورش العمل لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية من قبل المشرفين التربويين في وكالة الغوث الدولية في الأردن.
- التوزيع الجديد لأسس النجاح والرسوب المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم والذي تضمن بنداً يتعلق بتقويم أداء الطلبة باستخدام إستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي الأمر الذي يتطلب من جميع العاملين التربويين في دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية ضرورة توعية المعلمين بالتقويم الواقعي.
- تطوير المناهج الدراسية الأردنية منذ عام 2003 نحو الاقتصاد المبني على المعرفة (Educational Reform For Knowledge Economy) وما رافق ذلك من تغيير في أدوار كل من المعلم والمتعلم، والتحول من إستراتيجيات التقويم التقليدية القائمة على تقويم المعرفة لدى المتعلم باستخدام إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة إلى إستراتيجيات تقويم متنوعة وشاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والنفسية والأدائية والاجتماعية.
- تضمين أدلة المعلم والكتب المدرسية الجديدة التي تم إعدادها وتطويرها عدداً من أدوات عملية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- توزيع وزارة التربية والتعليم العديد من التطبيقات العملية في جميع المواد الدراسية لأدوات التقويم الواقعي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب لكل ممارسة في قائمة رصد، كما في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
13	استخدام إستراتيجية القلم والورقة (الاختبار الكتابي) وفق جدول المواصفات.	3.55	1.07	71.00%	عالية
5	استخدام الاختبارات الشفوية كأداة لتقييم أداء الطلاب.	3.53	1.11	70.60%	عالية
4	إعداد قوائم الشطب لتقييم النتاجات التعليمية التعلمية المنشودة لدى الطلبة.	3.46	1.14	69.20%	متوسطة
6	تشجيع الطلبة للقيام بإنجاز مشاريع من خلال العمل الجماعي.	3.24	1.04	64.80%	متوسطة
20	استخدام معايير الأداء التي تحدد مستويات التعلم المتوقعة من الطالب.	3.11	1.09	62.20%	متوسطة
19	توظيف خطوات تصميم التقويم المعتمد على الأداء.	3.08	1.08	61.60%	متوسطة
7	الحرص على ممارسة التقويم الذاتي كجزء من التقويم الصفي.	3.02	1.05	60.40%	متوسطة
1	استخدام السجل القصصي (سجل المعلم) كأداة من أدوات التقويم الواقعي	2.87	1.02	57.40%	متوسطة
14	الحرص على استخدام إستراتيجية الملاحظة في تقييم أداء الطلبة من خلال معايير ومحكات محددة.	2.79	1.10	55.80%	متوسطة
12	استخدام إستراتيجية المناقشة كإحدى إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.	2.68	1.14	53.60%	متوسطة
15	استخدام إستراتيجية التقويم بالتواصل في تقييم أداء الطلبة من خلال: المقابلة والأسئلة والأجوبة، والمؤتمر.	2.65	1.16	53.00%	متوسطة
2	استخدام سجل وصف سير التعلم مع الطلاب في أثناء تدريس المادة.	2.63	0.86	52.60%	متوسطة
16	استخدام إستراتيجية مراجعة الذات في تقييم أداء الطلبة من خلال استخدام تقويم الذات، أو يوميات الطالب، أو ملف الطالب.	2.61	1.23	52.20%	متوسطة
8	توظيف نتائج التقويم لدى الطلبة لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.	2.60	1.11	52.00%	متوسطة
3	إعداد سلالم تقدير مختلفة لتقييم النتاجات التعليمية التعلمية المنشودة لدى الطلبة.	2.58	.96	51.60%	متوسطة
9	استخدام إستراتيجية العروض التوضيحية كإحدى إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.	2.58	1.15	51.60%	متوسطة
17	تقييم الطلبة من خلال إجراء البحوث والتقارير	2.43	1.24	48.60%	ضعيفة
18	إشراك الطالب مع زملائه في إعداد أدوات التقويم الواقعي.	2.38	1.15	47.60%	ضعيفة

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
11	استخدام إستراتيجية الحديث كإحدى إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.	2.34	.98	46.80%	ضعيفة
10	استخدام إستراتيجية المحاكاة ولعب الأدوار كإحدى إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.	2.24	.96	44.80%	ضعيفة
	مجال ممارسة التقويم الواقعي	**2.82**	**0.79**	56.37%	متوسطة

يبيّن الجدول (3) إلى أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للتقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم على هذا المجال (2.82) بانحراف معياري (0.79) وبنسبة مئوية (56.37%). كما يشير الجدول (3) إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات قائمة الرصد (ممارسة التقويم الواقعي) كانت بين عالية ومتوسطة وضعيفة، حيث جاءت تقديراتهم على فقرتين بدرجة عالية و(14) فقرة بدرجة متوسطة، و(4) فقرات بدرجة ضعيفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشرعة2011)، وتختلف مع نتيجة دراسة (الزعبي،2013) والتي أشارت إلى تدني ممارسة أدوات التقويم الواقعي.

حيث جاءت أعلى الممارسات التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية على النحو التالي:

- الممارسة رقم "13" "أستخدم إستراتيجية القلم والورقة (الاختبار الكتابي) وفق جدول المواصفات" جاءت بالترتيب الأول على مستوى المجال، وبدرجة تقدير عالية وحصلت على متوسط حسابي بلغ (3.55) وبنسبة مئوية بلغت (71.00%)، وقد يعزى ذلك إلى الأسباب التالية: استقرار أساليب واستراتجيات التقويم التقليدي والتي من أهمها الاختبارات التقليدية في أذهان المعلمين والإداريين والطلبة والآباء والتعود على استخدامها منذ زمن بعيد. ومحاولة تغيير مثل هذه الممارسات تغيير سريعا يؤدي إلى مشكلات متعددة تؤثر تأثيرا بالغا في النظام المدرسي و العمل التربوي السائد.

- التركيز في كثير من الممارسات التعليمية على الاختبارات كوسيلة وحيدة أو رئيسة في تقويم أداء الطالب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (البشير وبرهم، 2012؛ أبو خليفة وخضر وعشا وهماش، 2011؛ Wikstrom, 2007) التي أشارت نتائجها إلى أن عدم تنويع المعلمين في أساليب التقويم والاعتماد على الاختبارات التقليدية وأن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعاً

لقياس التحصيل، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (غنيم، 2003؛ البشير وبرهم، 2012) التي أشارت نتائجها إلى أن أدوات التقويم المستخدمة في بعض الدول العربية تتجسد في الاختبارات التحريرية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة، ونادراً ما تستخدم الاختبارات الأدائية. بالإضافة إلى حداثة استخدام إستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. في حين أشارت دراسة (الزعبي، 2013) أن أكثر أدوات التقويم المستخدمة كانت أداة الملاحظة بنسبة (100%).

في حين جاءت الممارسة رقم "5" استخدام الاختبارات الشفوية كأداة لتقييم أداء الطلاب." بالترتيب الثاني على مستوى المجال، وبدرجة تقدير عالية وحصلت على متوسط حسابي بلغ (3.53) وبنسبة مئوية بلغت (70.60%). وقد يعزى ذلك إلى شيوع وسهولة استخدام هذه الإستراتيجية في المناقشات الصفية من قبل المعلمين من خلال طرح الأسئلة والإجابة عليها بشكل مستمر في أثناء الحصص الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو خليفة وخضر وعشا وهماش، 2011؛ Warren & Nisbet ,2001).

في حين جاءت الممارسات التالية الأقل استخداماً من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية: الممارسة رقم "10" "استخدام إستراتيجية المحاكاة ولعب الأدوار كإحدى إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء." جاءت بالترتيب الأخير على مستوى المجال، وبدرجة تقدير ضعيفة وحصلت على متوسط حسابي بلغ (2.82) وبنسبة مئوية بلغت (44.80%)؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (البشير وبرهم 2012) والتي أظهرت قلة استخدم أسلوب المحاكاة ولعب الأدوار، وقد يعزى ذلك إلى حاجة استخدام هذه الإستراتيجية إلى إعداد كاف من قبل المعلم بالإضافة إلى حاجة تطبيقها إلى وقت وإمكانات مادية غير متوافرة في مدارس وكالة الغوث الدولية، وربما يعود ذلك لكثرة نصاب الحصص الدراسية للمعلم والبالغ أكثر من (25) حصة دراسية في الأسبوع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (غنيم، 2003؛ الزعبي، 2013) في حاجة التقويم الواقعي إلى الوقت الكاف من جهة. وربما يعود إلى حاجة معلمي الدراسات الاجتماعية إلى تدريب في توظيف هذه الاستراتيجية وهذه يتفق مع دراسة (غنيم، 2003) والتي أشارت حاجة التقويم الواقعي إلى معلمين مدربين وخبراء لديهم دراية وعلم بكيفية التعامل مع إستراتيجيات التقويم الواقعي.

في حين جاءت الممارسة رقم(11) "استخدام إستراتيجية الحديث كإحدى إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء." بالترتيب قبل الأخيرة على مستوى المجال، وبدرجة تقدير ضعيفة وحصلت على متوسط حسابي بلغ (2.34) وبنسبة مئوية بلغت (46.80%) . وقد يعزى ذلك إلى حاجة الإستراتيجية إلى

وقت أكثر باستخدامها. وهذا يتعذر في كثير من مدارس وكالة الغوث لضيق وقت الحصة، وربما يعود السبب في تدني استخدامها إلى كثرة أعداد الطلاب في الغرفة الصفية والذي يتجاوز (45) طالباً في كثير من مدارس وكالة الغوث، الأمر الذي يصعب استخدام هذه الإستراتيجية في العملية التعلمية – التعلمية. وقد أشار (الزعبي ،2013) إلى الأسباب التي تحد من استخدام التقويم الواقعي من قبل المعلمين منها استنفاذها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج الدراسي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة من الفقرات استبانة صعوبات استخدام التقويم الواقعي، كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبة
3	حاجة المعلم إلى وقت طويل في تقييم أداء الطالب.	4.16	.93	83.20%	عالية
10	ارتفاع نصاب المعلم من الحصص الدراسية.	4.06	.76	81.20%	عالية
9	قلة الإمكانات المادية المتوفرة في المدرسة	4.02	1.03	80.40%	عالية
2	استخدام أكثر من نوع من أدوات التقويم الواقعي في أثناء التدريس.	4.00	1.04	80.00%	عالية
6	قلة خبرة ودراية المعلمين في استخدام إستراتيجياته وأدواته	3.97	1.27	79.40%	عالية
8	حاجة المعلم إلى وقت طويل في إعداد أدوات التقويم الواقعي	3.89	1.11	77.80%	عالية
4	الأعداد الكبيرة من الطلاب في الغرفة الصفية الواحدة.	3.87	.87	77.40%	عالية
7	ارتفاع تكاليف إعداد أدوات التقويم الواقعي.	3.86	1.13	77.20%	عالية
11	وجود بعض المفاهيم والمصطلحات الجديدة غير الواضحة فيه.	3.85	.92	77.00%	عالية
15	قلة توافر المصادر والمواد التعليمية المناسبة لتوسيع نطاق استخدامه.	3.84	1.04	76.80%	عالية
12	قلة ورود إستراتيجياته وأدواته في الكتب المدرسية.	3.83	.96	76.60%	عالية
5	صعوبة إعداد أدواته مثل سلالم التقدير وقوائم الشطب.	3.78	.99	75.60%	عالية
1	استخدام أكثر من نوع من إستراتيجيات التقويم الواقعي في أثناء التدريس.	3.76	1.29	75.20%	عالية
14	ضعف تقبل المعلمين والإداريين وأولياء الأمور له.	3.75	.95	75.00%	عالية

13	تعدد مصادر التحيز في تقويم أداء الطلبة لاعتماده على الأحكام الكيفية من المعلمين.	3.49	1.28	69.80%	متوسطة
	صعوبات استخدام التقويم الواقعي	**3.88**	**0.72**	**77.60%**	**عالية**

يبين الجدول (4) إلى أن درجة الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي جاءت بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم على هذا المجال (3.88) بانحراف معياري (0.72) وبنسبة مئوية بلغت (77.60%). كما يشير الجدول(4) إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات على صعوبات استخدام التقويم الواقعي كانت بين عالية ومتوسطة، وجاءت تقديراتهم على (14) فقرة بدرجة عالية، وفقرة واحدة بدرجة متوسطة.

حيث جاءت الصعوبة رقم (3) "حاجة المعلم إلى وقت طويل في تقييم أداء الطالب " بالترتيب الأول على مستوى المجال، وبدرجة تقدير عالية وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.16) وبنسبة مئوية بلغت (83.20%) والصعوبة رقم(10) " ارتفاع نصاب المعلم من الحصص الدراسية " بالترتيب الثاني ، وبدرجة تقدير عالية وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.06) وبنسبة مئوية بلغت (81.20%)، وقد تفسر هذه النتائج إلى إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية لفلسفة التقويم الواقعي وإلى حاجة توظيف إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته إلى المزيد من الوقت والجهد والمتابعة وضرورة توفر الإمكانات المادية في ظل ارتفاع نصاب المعلم أسبوعيا، وكثرة الأعباء الإدارية الأخرى المنوطة به في مدارس وكالة الغوث الدولية، وهذه من شأنه يشكل تحدي من التحديات أو ربما من الصعوبات التي تعيق استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي، وهذا ما أشار إليه كاليرستون (Culberston,2003) إلى أهمية مساهمة كل من " صغر حجم غرفة الصف، والدورات التدريبية، والوقت الذي يخصصه المعلمون لكل من التخطيط والتطبيق والتأمل بالعمل في زيادة ممارسة المعلمين لأساليب التقويم الواقعي وتحسين اتجاهاتهم نحوها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الزعبي،2013؛ أبو عواد وأبو سنينه ،2011؛ النجدي،2010) والتي أشارت إلى وجود صعوبات تواجه المعلم عند تطبيقه التقويم الواقعي.

وجاءت الصعوبة رقم (13)" تعدد مصادر التحيز في تقويم أداء الطلبة لاعتماده على الأحكام الكيفية من المعلمين." بالترتيب الأخير على مستوى المجال للصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي وبدرجة تقدير متوسطة وحصلت على متوسط حسابي بلغ (3.49) وبنسبة مئوية بلغت (869.80%)، وربما يعود تفسير هذه النتيجة إلى المعتقدات الايجابية الداعمة التي يحملونها للتقويم الواقعي وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من(أبو عواد وأبو سنينه،2011، الشرعة،2011؛ Suurtamm, 2012).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين تقديرات أفراد العينة على درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تبعاً لاختلاف متغير الجنس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين تقديرات أفراد العينة على درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين حسب متغير الجنس

المتغيرات التابعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
درجة معرفة التقويم الواقعي الدرجة العظمى من 20	ذكر	18	12.11	1.94	33	3.129	*0.029
	أنثى	17	14.76	1.13			
درجة ممارسة التقويم الواقعي الدرجة العظمى من 5	ذكر	18	2.73	0.67	33	3.894	*0.012
	أنثى	17	3.08	0.73			
صعوبات استخدام التقويم الواقعي الدرجة العظمى من 5	ذكر	18	3.98	0.62	33	4.726	*0.004
	أنثى	17	3.37	0.71			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند درجة معرفة التقويم الواقعي، ودرجة ممارسة التقويم الواقعي، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث. أما عند متغير صعوبات استخدام التقويم الواقعي فقد كانت الفروق لصالح تقديرات الذكور.

وربما تفسر هذه النتيجة إلى أن المعلمات أكثر اهتماماً ومتابعة في معرفة التقويم الواقعي وإجراءات تطبيقه عملياً من المعلمين لأسباب ربما منها يعود لطبيعة المعلمات والتزامهن وحرصهن على انجاز

الأعمال المطلوبة منهن بدقة، ولاهتمام الطالبات بالتحصيل أكثر من الذكور، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى اهتمام الإدارات المدرسية لدى الإناث ومتابعتهم لسجلات المعلمات المتعلقة بالتقويم الواقعي بصورة أكثر من نظرائها في مدارس الذكور، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (الزعبي، 2013؛ الشرعة، 2011) في عدم وجود أثر للجنس في توظيف المعلمين للتقويم الواقعي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq$ 0.05) في درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين حسب متغير الخبرة التدريسية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين حسب متغير الخبرة التدريسية

المجالات	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة معرفة التقويم الواقعي الدرجة العظمى من 20	أقل من 5 سنوات	12	11.82	1.34
	من 5–10 س	14	13.85	1.42
	أكثر من 10 سنوات	9	16.09	1.73
درجة ممارسة التقويم الواقعي الدرجة العظمى من 5	أقل من 5 سنوات	12	2.84	.58
	من 5–10 سنوات	14	2.93	.64
	أكثر من 10 سنوات	9	3.05	.57
صعوبات استخدام التقويم الواقعي الدرجة العظمى من 5	أقل من 5 سنوات	12	4.13	.73
	من 5–10 س	14	3.99	.86
	أكثر من 10 سنوات	9	3.72	.77

يبيّن الجداول (6) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين حسب متغير الخبرة التدريسية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	*قيمة ف*	مستوى الدلالة الإحصائية
درجة معرفة التقويم الواقعي	بين المجموعات	1.504	2	.752	1.422	.2430
	داخل المجموعات	16.928	32	.529		
	الكلي	18.432	34			
درجة ممارسة التقويم الواقعي	بين المجموعات	1.166	2	0.583	.926	0.138
	داخل المجموعات	20.128	32	0.629		
	الكلي	21.294	34			
صعوبات استخدام التقويم الواقعي	بين المجموعات	6.266	2	3.133	5.680	.004*
	داخل المجموعات	17.632	32	.551		
	الكلي	23.898	34			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto \leq 0.05$)

يبيّن الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند درجة معرفة التقويم الواقعي، ودرجة ممارسة التقويم الواقعي، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. بينما كانت هناك فروق عند مجال صعوبات استخدام التقويم الواقعي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على صعوبات استخدام التقويم الواقعي من قبل المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية		1–5 سنوات	من 6–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
	المتوسط الحسابي	4.13	3.99	3.72
1–5 سنوات	4.13		0.14	0.41*
من 6–10 سنوات	3.99			0.27
أكثر من 10 سنوات	3.72			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$)

يبين الجدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من 10 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (1–5 سنوات) من جهة ثانية، تعزى

لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (1–5 سنوات).

وربما تعزى هذه النتيجة إلى قلة دراية معلمي الدراسات الاجتماعية ذوي الخبرة التدريسية من (1–5) بإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وربما أنهم لم يتعرضوا إلى خبرات كافية سواء قبل الخدمة في التعليم الجامعي أم في أثناء الخدمة، وربما تعزى أيضاً إلى حداثة تعينهم وأنهم لم تتح لهم الفرصة بعد بالالتحاق بدورات التأهيل التربوي التي يتم عقدها في مركز التطوير التربوي والمتضمنة محاور أساسية حول إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وآليات تطبيقه في الغرفة الصفية. على عكس معلمي الدراسات الاجتماعية من ذوي الخبرة التدريبية (أكثر من 10 سنوات) الذين تعرضوا لعدد من البرامج التدريبية حول إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وربما أنهم اعتادوا على استخدام التقويم الواقعي مع مرور الزمن، ويمكن يعزو ذلك إلى أن سنوات الخبرة الطويلة تعطي الفرصة للمعلم لتنمية معارفه ومهاراته نظرياً وتطبيقياً، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (أبو خليفة وآخرون، 2011؛ البشير وبرهم ،2012) التي أشارت إلى وجود أثر لخبرة للمعلمين من (10 – 20) عاماً في توظيف التقويم الواقعي، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة كل من (الشرعة ،2011؛ أبو عواد وأبو سنينه ،2011؛ الزعبي،2013) في عدم وجود أثر للخبرة في توظيف إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الاستمرارية في عقد البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية خاصة الذكور ذوي الخبرة القليلة؛ مع التركيز إستراتيجية الحديث وإستراتيجية المحاكاة ولعب الأدوار.
- تعزيز العمق المعرفي المتعلق بإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث في الأردن.
- توفير الإمكانيات المادية والمعنوية التي تساعد على توظيف إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته مثل تخفيض نصاب الحصص، والتقليل من أعداد الطلبة في الغرف الصفية قدر المستطاع لتوفير الوقت والجهد في توظيف مثل هذه الأدوات.
- إعداد أدوات للتقويم الواقعي من قبل خبراء الدراسات الاجتماعية، مما يقلل من صعوبات استخدام أدوات التقويم الواقعي من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية حديثي التعيين، أو من ذوي الخبرة القليلة.
- إجراء دراسات تربوية ميدانية جديدة، تتناول استخدام إستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لدى معلمين في تخصصات مختلفة أخرى في مدارس وكالة الغوث الدولية ومقارنتها بمدارس الدولة المضيفة.

المصادر والمراجع

أبو خليفة، ابتسام وخضر، غازي وعشا، انتصار وهماش، حنان .(2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتجياته في مدارس محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. **مجلة دراسات – العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية. 38 (3): 984 –1002.

أبو دقة، سناء إبراهيم. (2004). التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي. **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، بتنظيم من برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله. بتاريخ 3–2004/7/5.

أبو زيد، عبد الباقي ومحمد، محمد سعد .(2003). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين. 4 (3):163– 204.

أبو زينة، فريد .(2001). تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر. (19): 79– 107.

أبو علام، رجاء محمود. (2005). **تقويم التعلم**. عمان: دار المسيرة.

أبو عواد، فريال وأبو سنينه، عوده. (2011). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد الرابع والعشرون (1): 229 –266.

البشير، أكرم وبرهم، أريج. (2012). استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربة في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين. 13 (1):241 – 269.

الحكمي، علي صديق. (2007). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. **اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**،المملكة العربية السعودية، بتاريخ28–29 / 4/ 2007

الخرابشة، بنان. (2005). **أثر إستراتيجيات التقويم البديل في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية لواء عين الباشا في التعبير الكتابي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

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

الزيادات، ماهر وقطاوي، محمد. (2014). **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها**. (ط2). عمان: دار الثقافة.

الشرعة، ممدوح. (2011). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مأدبا، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة مؤتة. 26(1):293-321.

الصالح، بدر بن عبد الله. (2007). المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين. **مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات**، جامعة الإمارات العربية المتحدة. العين: 17-2007/4/19.

العبسي، محمد مصطفى . (2009). أثر استخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت. 23 (90): 221- 244.

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

عياش، آمال والصافي، عبدالحكيم. (2007). **طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية**. عمان: دار الفكر.

غنيم، محمد احمد (2003) الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي. اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية، جامعة الزقازيق/ فرع بنها، **موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfkids.com**، بتاريخ 2012/4/15.

قطاوي، محمد ابراهيم. (2007). **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمان: دار الفكر.

المصري، محمد ومرعي، توفيق. (2007). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين. 8 (1): 92 - 110.

النجدي، عادل. (2010). الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين. 11(3):231- 262 .

النمراوي، زياد محمد. (2011). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلم التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. **مجلة دراسات- العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية. 38 (5): 1551 -1566.

وزارة التربية والتعليم. (2003). **الإطار العام للمناهج والتقويم**. إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي. عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2004). **إستراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)**. إعداد الفريق الوطني للتقويم. عمان: الأردن.

Boud, D & Falchikov, N. (2005). Redesigning Assessment for Learning Beyond Higher Education. **Higher Education Research and Development**. (28): 34-41.

Caseley, p. (2004). **Toward an Authentic Pedagogy: An Investigation of Authentic Learning Instruction in a Middle School**: Pacific Lutheran University.

Culberston, L. (2003). Alternative Assessment: Primary Grade Literacy Teacher's Knowledge, Attitudes, and Practices. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Chicago, IL, April 21-25, 2003).

Moon, T; Brighton , C; Cahhahan , C & Robinson, A. (2005). Development of Authentic Assessments for the Middle School Classroom. **Journal of Secondary Gifted** . 16(2-3): 119- 135.

Mueller, J. (2012).The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning Through online Faculty Development. Retrieved from **http ://www. jfmueller faculty .noctrl.edu.** 8/9/2012.

Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment : A Conceptual Analysis of Literature. **Practical Assessment, Research & Evaluation**. 13(4). online Available http:// www. pareonline.net/getun.asp.

Popham, J. (2003). **Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment**. Alexandria, VA: ASCD.

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

Warren, E & Nisbet, S. (2001). How Grades 1-7 Teachers Assess Mathematics and How they Use the Assessment Data. **School Science and Mathematics**, 101(7): 348 – 355.

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

Winzer, W.(2002). Portfolio use in Undergraduate Special Education Introductory Offerings. **International Journal of Special Education**. (17): 33-39.

ملحق

اختبار معرفة التقويم الواقعي

السؤال : ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة: (20) علامة .

1- يعرف التقويم الواقعي بأنه تقويم أداء المتعلم من خلال:			
أ. مواقف الحياة الواقعية أو شبيهة بالواقع.	**ب. ما يحفظه المتعلم من معارف.**	**ج. مشاركة المتعلم في أثناء العمل .**	**د. تأدية المهمات بطريقة فردية .**
2- يركز التقويم الواقعي في تقويم أداء المتعلم على :			
أ- الاختبارات التحريرية.	**ب- الوثائق الفردية التي توضح النمو المستمر للطالب كأحد معايير التقويم**	**ج – المشاركة الشفوية**	**د- التحصيل المعرفي.**
3- يشجع التقويم الواقعي الطلبة على:			
أ- التخيل .	**ب- حفظ المعلومات .**	**ج- الاعتماد على الطلبة المتميزين.**	**د- التأمل الذاتي والتقويم الذات.**
4- يعتمد التقويم الواقعي في تقويم أداء المتعلم على:			
أ- الاختبارات المعيارية	ب- معايير أو محكات ومستويات للأداء	**ج – الإعمال الكتابية**	**د- ملفات الأعمال " الانجاز " .**
5- يتميز التقويم الواقعي بأنه تقويم :			
أ- معياري المرجع	ب- ختامي	**ج- محكي المرجع**	**د- تكويني**
6- من مؤشرات اهتمام إستراتيجيات التقويم الواقعي بالمتعلم:			
أ- اعتباره شريك في العملية التعليمية .	**ب- إشراك الطالب في تحديد معايير الأداء المنشودة.**	**ج – مشاركة الطالب في تقويم زملائه .**	**د- أعطاء المتعلم حرية كاملة في التعلم.**
7- **من أهم خصائص المعلم في ظل التقويم الواقعي :**			
أ – القدرة على حل المشكلات	**ب- الديمقراطية في التعامل مع الطلبة**	**ج- التمكن المعرفي في مجال تخصصه.**	**د- النزاهة والموضوعية والعدالة.**
8- **يمتاز التقويم الواقعي عن التقويم التقليدي بأنه ينظر لعملية التعلم بأنها عملية:**			
أ- بنائية نشطة ومستمرة .	**ب- تجميع لأجزاء منفصلة من المفاهيم والمهارات المطلوب إتقانها**	**ج –آلية تتبع مجموعة من الإجراءات .**	**د- تؤكد على الجوانب السلوكية .**
9- يمتاز التقويم الواقعي بأنه يستند إلى أهداف :			
أ- سلوكية تركز على تعديل سلوك المتعلم	**ب- معرفية تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم.**	**ج- معرفية وفق مستويات هرم بلوم .**	**- سلوكية محددة قابلة للقياس والتقويم .**
10- **ينظر التقويم الواقعي للمتعلم بأنه :**			
أ- بأنه مقلد للآخرين .	**ب- فرد يحتاج الدعم والمساندة من الآخرين .**	**ج- مولد للأفكار ومنتج للمعرفة.**	**د- مخزن للمعلومات واستعادتها .**

11- معظم استراتجيات التقويم الواقعي تطلب من الطلبة التفكير بمهارات بمستوى:			
أ-عليا ومهارات حل المشكلات	أ- الفهم والاستيعاب	ج- التطبيق	د- التركيب والتقويم
12- من أدوات التقويم الواقعي :			
أ- مراجعة الذات	ب-سجل وصف التعلم	ج- التواصل	د- الملاحظة
13- من الفعاليات المرتبطة بتوظيف استراتيجيه التقويم المعتمد على الأداء:			
أ- الاختبارات الكتابية	ب- ملف الطالب	ج- العرض التوضيحي	د- سجل التعلم
14- قائمة من الأفعال التي يرصدها المتعلم أو المعلم في أثناء التنفيذ و والإجابة عنها بعم ام لا أو ما يدل عليهما هي:			
أ-السجل القصصي	ب- قائمة الرصد.	ج – سلم التقدير الكمي.	د- سلم التقدير اللفظي.
15- يستخدم المعلم التقويم الواقعي:			
أ- قبل وبعد عملية التعلم .	ب- قبل وفي أثناء عملية التعلم	ج- في أثناء عملية التعليم	د- قبل عملية التعلم وأثناءها وبعدها
16- من الفعاليات المرتبطة بتوظيف إستراتيجية التواصل:			
أ –المقابلة	أ- التقديم	ج- مراجعة الذات	د- التأمل
17- تتبنى إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته النظرية:			
أ- الاجتماعية	ب- السلوكية .	ج - المعرفية.	د- الإنسانية.
18- أداة يستخدمها المعلم يكتب فيها بشكل منظم عبر الوقت ملاحظات مهمة حول مواقف مر بها المتعلم هي :			
أ- سجل وصف التعلم.	ب- السجل القصصي	ج- ملف الانجاز	د- سلم التقدير
19- من الفعاليات المرتبطة بتوظيف بإستراتيجية مراجعة الذات:			
أ- القلم والورقة	ب- الأسئلة والأجوبة	ج- يوميات الطالب	د- المناقشة
20- من الفعاليات المرتبطة بتوظيف بإستراتيجية القلم والورقة:			
أ-اختبارات شهرية	أ- عمل مجموعات	ج- المشاريع	د-ملاحظة منظمة

مفتاح الإجابة عن فقرات الاختبار

اسم المعلم / ة:.....المدرسة:..... تاريخ الاختبار: ..../..../

الفقرة	أ	ب	ج	د	الفقرة	أ	ب	ج	د
1	X				11	X			
2		X			12		X		
3				X	13		X		
4		X			14		X		
5			X		15				X
6		X			16	X			
7				X	17			X	
8	X				18		X		
9		X			19			X	
10			X		20	X			