IUGJEPS
Vol 28, No 6, 2020, pp 725 - 743

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2019-07-31)، تاريخ قبول النشر (2019-09-28)

الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي

اسم الباحث الأول: د. فرحان عارف المشاقبة

اسم الباحث الثاني : إيمان أحمد أبوقويدر

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Eman.abu.Qweider5@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي. تكون أفراد الدراسة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى الحكومية ومعلماتها في لواء الجامعة في العاصمة عمان في الاردن، وبلغ عددهم (214) معلماً ومعلمة ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان ببناء استبانة تكونت من (33) فقرة. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: كانت الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر كل من متغيري الجنس والمؤهل العلمي في مستوى الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، أوصى الباحثان بعدد من التوصيات منها: ضرورة تشجيع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى باستمرار على توظيف استراتيجيات التقويم البديل.

كلمات مفتاحية: ممارسات تقويمية، معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، التقويم الحقيقي.

the evaluation practices of the teachers of the first three grades in light of the real assessment strategies

Abstract:

The aim of this study was to know the evaluation practices of the teachers of the first three grades in light of the real assessment strategies. The study consisted of all the teachers of the first three governmental classes in university major genral in Amman, Jordan. The total number of teachers reached (214) teachers. To achieve the objectives of the study, the researchers constructed a questionnaire consisting of (33) paragraphs. The study showed the following results: The orthodontic practices of the teachers of the first three grades in light of the real evaluation strategies were high. The results showed that there were no statistically significant differences (α = 0.05) due to the effect of both sex variables and the scientific qualification in the level of the evaluation practices of the teachers of the first three grades in light of the real evaluation strategies. In light of the results of the study, the researchers recommended a number of recommendations. Teachers of the first three grades should be constantly encouraged to employ alternative assessment strategies.

Keywords: Evaluation practices, first three grade teachers, real assessment.

المقدمة:

شهدت جميع ميادين ومجالات الحياة في السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً، وتسارعاً منقطع النظير، وخصوصاً في مجال التعليم، وما من أمة تسعى لأن تحتل مكاناً مرموقاً بين الأمم إلا وأعطت العملية التعليمية جل اهتمامها، وبما يضمن لها بناء جيل واع متمثلاً في ثقافته وأخلاقه ودينه.

وتعتبر مرحلة التعليم الأساسي أولى المراحل، وهي الأساس لبقية المراحل التعليمية التي تليها, ومن المعروف بأن الأساس كلما كان قوياً متيناً انعكس ذلك إيجابياً على المراحل التعليمية التي تليها, وكلما كان ضعيفاً هشاً انعكس سلباً, ولذلك يجب علينا الاهتمام بجميع أركان وعناصر العملية التعليمية لتؤدي الأهداف المنشودة منها، ففي ضوء الثورة التكنولوجية كان لا بد من الاهتمام بتعلم الطلبة وقياس مقدار هذا التعلم, من خلال استبدال الأساليب التقليدية في القياس التي لم تعد قادرة على مواكبة عجلة التقدم والتطور، بأساليب واستراتيجيات جديدة في التقويم التربوي، من أجل مواكبة التطور في المسيرة التعليمية التعلمية وتحقيق الأهداف المنشودة.

وتماشياً مع هذا التقدم والتطور التربوي والتعليمي، تنوعت طرائق التدريس وشملت الكثير من أساليب البحث والاستقصاء والاستنتاج والتحليل، لذلك كان لا بد من تطوير أساليب التقويم لتتناسب مع طرائق التدريس الجديدة؛ لتحقيق العدالة في تقويم عمل المعلمين ونتاجات الطلبة المأمولة على حد سواء, فلم يعد بإمكان المعلمين التركيز الكلي على الأساليب التقليدية في التقويم، وتحديد تقدم الطلبة وتحصيلهم، الأمر الذي يتطلب بذل المزيد من الجهود بل وتوحيدها من أجل تطوير أساليب تقويم أصيلة، لتصل إلى المهمات الأساسية المطلوب من الطلبة تحقيقها وأدائها مستقبلا(الخريسات,2013).

كما وتكمن أهمية تطوير أساليب ووسائل التقويم التربوي بإعتبار التقويم جزءاً أساسياً من النظام التعليمي، فمن خلاله يتم التعرف على مدى تحقق نتاجات النظام التعليمي، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة التي تساعد في تعديل وتطوير النظام التعليمي وتزيد من كفاءته، ومن جودة مخرجاته، فالمؤسسات التعليمية تطمح دائما من خلال السياسات المنهاجية، والخطط الدراسية، والمناهج المختلفة إلى إكساب طلبتها المعارف والاتجاهات والسلوكات والمهارات (الخالدي,2014).

ولذلك فقد تم توجيه العديد من الإنتقادات لنظم التقويم التقليدية التي تعتمد على الإختبارات التي تركز على كمية المعرفة وتتجاهل مهارات التفكير العليا، والتفكير الإبداعي، والتي كان من نتائجها زيادة الضغط والمجهود المبذول من قبل المعلمين والطلاب، مما أدى بالطلبة إلى تركيزهم على التحصيل المرتفع في الحصول على أعلى الدرجات بدلا من التركيز على التعلم والتنمية الشاملة (Tan, 2013).

ويتفق علماء التربية وجميع العاملين في مجال التعليم على أهمية الدور الكبير والأثر العظيم الذي يؤديه المعلم في إنجاح المنظومة التعليمية، حيث يعتبر المعلم أحد أهم المدخلات البشرية في هذه المنظومة، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، فهو القائد والموجه والميسر والعنصر الفعال في جميع مدخلات النظام التعليمي، فهو من يسعى نحو تحقيق الأهداف بكفاءة عالية (عيسى، 2011).

ومن هنا يجب التأكيد على ضرورة التوجه في مجال التقويم التربوي نحو اعتماد نوع جديد من التقويم المعتمد على الأداء، وهو ما يعرف بالتقويم الحقيقي، والذي تتعدد مسمياته في أدبيات التربية مثل: التقويم الواقعي، والتقويم البديل، والتقويم الأصيل، وغير ذلك، ومهما تعددت وتنوعت المسميات فهي تهدف جميعاً نحو إظهار إنجازات الطالب وقياسها في مواقف حقيقية، من خلال توظيفه لمهارات التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، مما يساعده على معالجة المعلومات وتحليلها ونقدها، وصولاً إلى تعلم لمدى الحياة (أبو خليفة وآخرون، 2011).

إن استخدام التقويم الحقيقي في المرحلة الأساسية الدنيا من قبل المعلم، من شأنه أن يضمن فاعلية الأنشطة التي تقدم للطلبة وأنها موجهة وذات مغزى، بالإضافة إلى أنها تعطينا تصوراً واضحاً عن نمو الطالب في هذه المرحلة وهذا ما يتميز به التقويم

الحقيقي، فهو يوضح لنا شخصية الطالب، ويجعل المعلم في حالة من التعرف المستمر على نقاط القوة والضعف في مستوى طلابه، مما يساعده على تحسين وتطوير الأنشطة التعليمية لتتناسب مع المستوى المراد تقويمه (Hendrickson, 2010).وهذا يحتاج إلى توظيف استراتيجيات وأساليب تدريس وتقويم معتمدة على إشراك الطلاب فكرياً ويدوياً في أنشطة التعلم، حيث يلاحظون ويفسرون ويتوقعون ويستنتجون، ويقومون بوصف الظواهر التي تحيط بهم بما يماثل أداء العلماء الحقيقيين (الخزرجي، 2011).

مشكلة الدراسة:

تعتبر استراتيجيات التقويم الحقيقي من العناصر الأساسية في العملية التعليمية ككل، بل وتعتبر حاجة ملحة وضرورية للوقوف الحقيقي على الواقع التعليمي للمتعلم بغية تلافي السلبيات ونقاط الضعف بشكل فوري، وتحويل عملية التقويم التربوي من مجرد استذكار للمعلومات إلى ممارسة حقيقية يتم قياسها على أرض الواقع، وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أن الواقع يدلل على أن العديد من المعلمين ما زالوا يوظفون أدوات التقويم التقليدي في قياسهم لتحصيل الطلبة، وقد أكدت العديد من الدراسات هذا الواقع، ومنها دراسة الحارثي (2015)، كما أن واقع الممارسات التقويمية لدى المعلمين في تباين واضح بين أوساط المعلمين في الميدان التربوي من حيث: درجة الاستخدام، والأساليب التقويمية المتبعة، واستراتيجيات وأدوات التقويم المستخدمة كما في دراسة كل من (الرفاعي وآخرون، 2012؛ الزعبي، 2013؛ Caliskan & Kasikci,2010).

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية قد جاءت للكشف عن الممارسات التقويمية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، فاستخدام وسائل التقويم الحديثة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بممارسات المعلم التقويمية واستخدامه لهذه الاستراتيجيات والأدوات التقويمية، فالمعلم هو القائد في التطوير والتغيير والتجديد وهو صاحب الإسهام الأكبر في إنجاح أو إفشال أي مشروع تتبناه المؤسسات التربوية. وفي ظل هذا الواقع وهذه الأهمية لإستراتيجيات التقويم الحقيقي، فقد قامت وزارت التربية والتعليم بعقد العديد من المؤتمرات والدورات لإظهار أهمية استراتيجيات التقويم الحقيقي في العملية التعليمية، جاءت هذه المبادرة منسجمة مع الإستراتيجية الوطنية للنهوض بالتعليم في الأردن، التي تم إطلاقها تحت رعاية ملكية سامية في عام (2016)، حيث أهتمت بضرورة التركيز على الأهتمام بالتقويم وتطوير أدواته واستراتيجياته, ومن هنا يمكن القول بأن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص بالسؤال الآتي: ما الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي؟.

أسئلة الدراسة:

لقد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي وعلاقته ببعض المتغيرات؟** ويتفرع عنه السؤاليين التاليين:

1- ما مستوى التقديرات التقويمية للممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي من وجهة نظرهم؟
2- هل هناك فروق ذات دالة إحصائياً في مستوى التقديرات التقويمية للممارسات التقويمية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي للمعلم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف إلى الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي.
- الكشف عن الفروق في استجابات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للممارسات التقويمية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من طبيعة العملية التقويمية ذاتها وممارساتها التي يتم الاستناد إليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات من جهة، ومن أهمية المرحلة الأساسية الدنيا بعينها من جهة أخرى، باعتبار أنها تمثل مرحلة التحاق الطالب بالمدرسة واكتسابه للمعلومات، وبداية تشكل المفاهيم لديه. بالإضافة إلى تعرف الممارسات التقويمية التي يمارسها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى بشكل عام، وممارسات التقويم الحقيقي على وجه الخصوص، فإن دراسة واقع هذه الممارسات التقويمية في الميدان التربوي من شأنه أن يوفر للمعلمين والمشرفين التربويين ومتخذي القرارات التربوية تغذية راجعة تساعدهم على تعرف إلى أي مدى تنسجم تلك الممارسات أو تختلف مع طبيعة أسلوب التقويم المستمر بهدف تطوير وتحسين عملية التقويم، ومن ثم عملية التعليم والتعلم. بالإضافة إلى توفير التغذية الراجعة المستمرة لمواطن الضعف في الممارسات التقويمية التقليدية والحديثة على حد سواء.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- الممارسات التقويمية: وتعرف بأنها: مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية العملية التعلمية، وأثنائها، وفي نهايتها، بغية تقويم أداء الطلبة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات التي توفر له البيانات الكمية والكيفية التي يحتاجها لتساعده في إصدار الحكم على درجة تحقيق النتاجات التعليمية المستهدفة وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة (مراد، 2016). ويعرفها الباحثان إجرائيا على أنها: مجموعة السلوكات والاجراءات التي يمارسها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، لتطبيق استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي لقياس أداء الطلبة.
- استراتيجيات التقويم الحقيقي: هي مجموعة الأساليب التي يوظفها المعلمون عند تقويمهم لتعلم الطلبة، وتتمركز في تقويم الجانب المعرفي، والانفعالي، والمهاري (الزعبي، 2013). وتعرف إجرائيا بأنها: كافة أشكال التقويم التربوي التي يتبعها معلمو ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، بطريقة تعكس لنا أداء الطلاب في مواقف واقعية وحقيقية أو ممارسات وأداءات قريبة ومشابها للواقع.
- الصفوف الثلاثة الأولى: أول مراحل التعليم المدرسي في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وتمتد من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثالث الأساسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعتبر التقويم بشكل عام والتقويم الحقيقي بشكل خاص، من المكونات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، والغرض منه قياس نتاجات الطلبة بشكل عام، وطلبة الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص. فالتقويم هو أحد عناصر المنهاج الأربعة, كذلك يعد تقويم تعلم الطلبة من أكثر العناصر أهمية في عملية التعليم والتعلم وأكثرها ارتباطا بالتطوير التربوي المنشود الذي تهدف إليه الكثير من الأنظمة التربوية، لما يقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة مستمرة لتوجيه مسار العملية التعليمية وزيادة فعاليتها في تحقيق التعلم الفعال للطلبة والارتقاء بمستويات نموهم وقدراتهم ومهاراتهم المتعددة.

مفهوم التقويم:

يعرف التقويم بأنه: عملية يتم من خلالها تحديد مدى تحقق الأهداف المخطط لها في المنهاج، أو هو تحديد المستوى الذي حققه الطالب من نتاجات تعليمية وما اكتسبه من خبرات (العبسي، 2010، ص14). ويعرفه خليل (2011، ص6) بأنه: "عملية إصدار حكم على مجموعة من الموضوعات أو الأشخاص أو الأشياء بالاستناد إلى مجموعة من المحكات أو المعايير، وهو يتضمن التشخيص والوقاية والعلاج".

ويستخلص الباحثان مما سبق بأن التقويم عملية تشخيصية وقائية وعلاجية هادفة وشاملة ومستمرة ومخطط لها، تعتمد على رصد ظاهرة ما كميا أو كيفيا بإستخدام ما يتناسب معها من استراتيجيات وأدوات بهدف إصدار أحكام بالاعتماد على معايير

محددة من أجل الكشف عن نقاط الضعف، واقتراح الوسائل والحلول لتلافي هذا النقص والضعف من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

مفهوم التقويم الحقيقي:

يعرفه جفال (2015، ص7) بأنه: " اتجاه حديث بالتقويم التربوي يعتمد على تعريض الطلبة لمواقف حقيقية تحاكي الواقع وتلاحظ استجاباتهم فيها وترصدها". كذلك يعرفه مولار (Mueller, 2012, p66) بأنه: " نوع من أنواع التقويم يطلب فيه من الطالب القيام بمهام حياتية وواقعية توضح قدراته في أداء المهام والمعارف الأساسية، ويتم تقدير أداء الطلبة من خلال ميزان وصفي وكمي يبين نوع ذلك الأداء وفقا لمعايير ومستويات أداء محددة مسبقا". ويرى كروكر (Crocker, 2013) بأن التقويم الحقيقي هو الذي يجعل الطالب قادرا على استخدام مزيج من المواقف والمهارات والمعارف لإظهار فهمه للمهمة المطلوبة، والتي تحتاج إلى تطبيق واقعي.

وفي ضوء التعريفات السابقة يتضح للباحثين أن التقويم الحقيقي يعتمد على أنشطة تقويم تهدف إلى وضع الطالب في مواقف حقيقية وواقعية أو مهمات وأداءات وممارسات قريبة ومشابهة للواقع، باستخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة تهدف إلى معرفة ما يمتلكه الطالب من معارف وما يمكنه القيام به في مواقف التعلم المختلفة وقياس ما حققه من إنجاز وأداء.

مبررات التقويم الحقيقي:

يعزى الاهتمام الملحوظ بالتقويم الحقيقي إلى أن التقويم التقليدي لا يعكس بالفعل ما يمتلكه الطالب من معارف ومهارات، كما أن التقويم التقليدي لا يرتبط ارتباطا وثيقا بالتفاعلات الاجتماعية والأنشطة الصفية، ولا توظف فيه موارد ووسائل متعددة مرتبطة بواقع الحياة، لذا يشير وينترز (Winters, 2014) إلى مجموعة من المبررات التي تستوجب ضرورة التوجه نحو التقويم الحقيقي، وهي كالآتي:

- تعين المعلمين على تحديد المجالات التي بحاجة إلى تطوير وتحسين، ومساعدة الطلبة على سد تلك الثغرات في التعلم. تحديد التعلم غير المكتمل للطلاب من قبل المعلم.
- مساعدة المعلم على التوصل إلى نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، بهدف تقويم وتحسين فاعلية التدريس، وتطوير المناهج الدراسية، والعملية التعليمية ككل.
- جمع المعلومات والبيانات التي تساعد في عملية صنع القرارات المتعلقة بمستقبل الطلاب، وتوفير هذه البيانات لأصحاب القرار في منظومة التعليم.

كما ويشير عبد الوهاب (2012) أن التحول إلى أساليب واستراتيجيات بديلة للتقويم التربوي جاءت لتلبي متطلبات مجموعة من التغيرات المتعلقة بالعملية التعليمية، كالتغير في طبيعة الأهداف التربوية بالاعتماد على معايير عالية المستوى تتضمن كفايات الحياة وخاصة سوق العمل، وكذلك نتائج العديد من الدراسات التي أجريت حول طبيعة العلاقة التبادلية بين التقويم والتعليم والتعلم، بالإضافة إلى محدودية الممارسات المستخدمة في تقويم تحصيل الطلبة.

الفرق بين التقويم الحقيقي والتقويم التقليدي:

ويرى وينترز (Winters, 2014) أن من بين الانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي المعتمد على الاختبارات، هو أن هذه الاختبارات غير قادرة على قياس قدرة الطلاب على أداء مهارات مثل التحدث، والاستماع، والكتابة، وبناء وتصميم النماذج، والرسم، والتمثيل، والعمل ضمن فريق، وغيرها من المهارات الضرورية للطلاب والتي تساعدهم على النجاح ليس في المدرسة وحسب وإنما خارج المدرسة أيضا وفي جميع مراحل حياتهم. كما أن هذا النوع من التقويم لا يقيس إلا العمليات العقلية في أدنى

مستوياتها، وعلى العكس منه، فالتقويم الحقيقي قد صمم لما هو أهم بكثير مما سبق، وهو مساعدة الطالب على استخدام وتوظيف المعارف والمهارات في المواقف الواقعية المتنوعة، من خلال ما يتضمنه من أساليب وأدوات متعددة تقيس مختلف جوانب التعلم.

كما ويعتبر التقويم الحقيقي تقويما يسمح للطالب بلعب دور ايجابي في تقويم المهارات المعرفية والوجدانية والأدائية التي يمتلكها، بالإضافة إلى منح فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم لكل من المعلم والمتعلم، بناء على التغذية الراجعة المستمرة التي يحصلون عليها، وصولا بهم إلى أعلى مستويات الجودة، وهذا ما يجعلنا نقول بأن التقويم الحقيقي هو تقويما متكاملا ومباشرا (البشير وبرهم، 2012). وفي التقويم الحقيقي لا ينحصر التأكد من إنجاز الطالب في وقت معين أو ساعات معدودة، بل قد يحتوي على مهارات معقدة قد يتطلب انجازها أياماً أو أسابيع أو شهوراً، كما أن التقويم الحقيقي يسمح للطالب بتبادل وجهات النظر، واقتراح الحلول المتعددة للمشكلة بدلاً من النظر إليها من منظور واحد، كما أن ما يصاحب الاستراتيجيات المختلفة للتقويم من أنشطة متعددة تقدم فرصاً لتنمية مهارات التفكير المختلفة، بالإضافة إلى أن التقويم الحقيقي يدعم التعلم التعاوني الذي يعد جزءا لا يتجزأ من هذا النوع من التقويم (Crocker, 2013). كما ويتطلب التقويم الحقيقي بأن تكون المهام أو المشكلات المطروحة للدراسة أو البحث واقعية وذات علاقة وصلة بحياة الطلاب اليومية، كما أنه يعتبر محكي المرجع بمعنى عدم إجراء المقارنات بين الطلاب، بل يعتمد على معايير أداء الجماعة بما يحقق مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في أنماط تعلمهم، واهتماماتهم، وقدراتهم، وذلك كله يتم من خلال توفير أنشطة التقويم التي تم انجازها من كل طالب (الفجال، 2016).

وبهذا يلاحظ إلى أن التقويم الحقيقي يؤدي إلى تغيير في طريقة تدريس المعلم وطريقة تعلم الطالب، وفي ذلك الكثير من الفوائد والايجابيات لكل منهما؛ إذ أدى ذلك إلى تحول كبير في دور الطالب من متلق إلى مشارك فعال في أنشطة التقويم المتعددة والتي صممت حول ما يمكن للطالب فعله وليس فقط للكشف عن نقاط ضعفه، كما وتحول دور المعلم من ملقن للمعرفة إلى دور الموجه والميسر والمرشد والمعين على التعلم، وبهذا أصبحت مسؤولية التعلم تقع على عاتق الطالب أيضا مما يجعله قادرا على تقويم نفسه ذاتيا ومقارنة مقدار ما أنجزه بمستويات الأداء المطلوبة.

خصائص التقويم الحقيقي:

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز التقويم الحقيقي، ويمكن ايجازها كما ذكرها (السعدوي، 2010):

1-استمراري: عمليات التقويم الحقيقي مستمرة وتسير جنباً إلى جنب مع التعليم والتعلم وهي ملازمة لكل الأنشطة التي يؤديها الطلبة أو يشاركون بها.

2-شمولي: يقوم بقياس جميع العمليات المعرفية والإجرائية التي يقوم بها الطالب إضافة إلى الناتج النهائي، كما ويتضمن الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

3-واقعي: بمعنى أنه يقوم المهام المهارية والمعرفية كما هي في واقع الحياة الفعلية، على عكس التقويم التقليدي الذي يركز فقط على الاختبارات التقليدية.

4-ذو معنى: أي أنه لا يركز على النواتج فقط، وإنما يركز على العمليات أيضا كما أنه يتطلب استخدام وتوظيف مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

5-عادل: بمعنى أن معايير وأسس التقويم المستخدمة ستعطي النتائج ذاتها وإن اختلف زمان ومكان التطبيق أو تغيرت الجهات التي تطبق عملية التقويم.

6-علمي: حيث إن أساليب التقويم الحقيقي تقوم على الصدق والثبات وصلاحيتها للتقويم.

7-تعاوني: بحيث يشمل الطالب والمعلم والإدارة المدرسية والمشرف التربوي وأولياء الأمور، على أن يقوم كل بدوره لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة.

استراتيجيات التقويم الحقيقي:

هناك العديد من استراتيجيات التقويم التي يمكن أن تحقق مفهوم التقويم الحقيقي، ويمكن استخدام وتوظيف هذه الاستراتيجيات لجذب انتباه الطلبة وإثارة اهتمامهم، مما يدفعهم إلى المزيد من التفكير والاستقصاء والبحث وحل المشكلات الحياتية، ويمكن تحديد أهم استراتيجيات التقويم الحقيق بالآتي:

1-استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء: وتعتمد هذه الإستراتيجية على قدرة الطالب على القيام بعمله من خلال استخدام مهاراته في المواقف الحياتية الحقيقية، أي توظيفها في حل المشكلات التي تواجهه (علي، 2011). وترى وزارة التربية والتعليم (2017) أن التقويم المعتمد على الأداء هو قدرة الطالب على تفسير تعلمه من خلال استخدام وتوظيف مهاراته في حل المشكلات التي تواجهه في المواقف الحياتية الواقعية، أو في مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، ومن أساليب التقويم الحقيقي: المحاكاة ولعب الأدوار، الأداء العلمي، العروض التوضيحية والتقديم.

2-إستراتيجية الملاحظة: تقدم الملاحظة مؤشرات واضحة عن تعلم الطلبة، وتشمل الملاحظة كل ما يقوم به الطلبة، وما يستطيعون القيام به، وما لا يستطيعون القيام به وعمله مما يوفر المعلومات والبيانات اللازمة لوضع الخطط المناسبة لاستثمار قدرات الطلبة وتعزيز نقاط القوة لديهم وتحسين نقاط الضعف (العبسي، 2010).

3-إستراتيجية خرائط المفاهيم: هي رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد، يتم تنظيم المفاهيم فيها بشكل متسلسل متخذا شكلا هرميا، فيتم وضع المفهوم الأساسي في قمة الخريطة وتوضع تحته المفاهيم الأقل عمومية، مع وضع الروابط التي توضح العلاقات بين المفاهيم (المسعودي، 2012).

4-إستراتيجية التقويم بالتواصل: تتضمن إستراتيجية التقويم بالتواصل تحديد المهام للطلبة، وإعداد أسئلة لتوجيههم، والاستماع لوجهة نظرهم ومبرراتهم، بالإضافة إلى إعطاء الطلبة الدروس في المجالات التي يواجهون فيها الصعوبات، مع المتابعة المستمرة لتقدمهم، والتأكد من أن الطلبة على استعداد لعقد المقابلات مع أقرانهم (العيد، 2012).

5-إستراتيجية مراجعة الذات (التقويم الذاتي): ويعرف التقويم بمراجعة الذات على أنه الاستفادة من الخبرة السابقة للطالب وتحويلها إلى تعلم من خلال تقويم ما تم تعلمه، وتوضيح ما سيتم تعلمه لاحقا. فالطالب هنا هو من يقوم بعملية التقويم الذاتي لنفسه أو إصدار الحكم على أدائه، ويتم ذلك كله بمساعدة المعلم في تحديد النتاجات المتوقعة، وإعداد أدوات التقويم اللازمة للطالب لتقييم أدائه (الزعبي، 2013).

6-إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة: وهي إستراتيجية متمثلة في الاختبارات بأنواعها المختلفة والتي تساعد على قياس القدرات والمهارات التي يمتلكها الطلاب في المجالات المتعلقة بالمعرفة والفهم، والمجالات العقلية العليا. وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تحديد مستوى امتلاك الطلاب للمهارات العقلية والأدائية باستخدام أدوات معدة مسبقا بعناية وإحكام (عودة، 2015).

أدوات التقويم الحقيقي:

أشار الخريسات (2013) إلى مجموعة من أدوات التقويم الحقيقي ومنها:

-قوائم الرصد: تعد قوائم الرصد من الوسائل الفعالة في الحصول على المعلومات بطريقة مختصرة، وتعين كل من المعلم والطالب على تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف في الأداء بسرعة، مع تحديد الإجراءات اللازمة لرفع كفاءة وجودة التعلم (السعدوي، 2010).

-سلالم التقدير: ويتم إعداد سلالم التقدير من خلال تجزئة المهام أو المهارات إلى مجموعة من السلوكات المكونة للمهارة، ثم توضع هذه السلوكات في ترتيب معين بحسب تسلسل حدوثها، أو بحسب تنفيذها من قبل الطلاب، ومن ثم يتم تحديد التدريج الملائم على سلم التقديم للتعبير عن مدى انجاز هذه المهارة (بني ياسين، 2012).

-سجل وصف سير التعلم: هو فرصة للتعبير عن الآراء والأفكار بطريقة صحيحة، ويتم تطبيق هذه الإستراتيجية من قبل معلم مؤهل، وبيئة آمنة، وتنظيما من الإدارة لاعتماد هذا النوع من التقويم واعتباره جزءا من عملية التعلم. وينصح هنا بأن يتم الاحتفاظ بسجل تعلم الطلبة ليستطيعوا مراجعة ما تم انجازه من مهام بغية تحسينها أو إكمالها. كما يقوم المعلم بجمع هذه السجلات لقراءتها والتعليق عليها (طافش، 2011).

-ملف إنجاز الطالب: يشير الخطايبة (2011) إلى أن ملف الإنجاز هو أداة لتقويم الطالب من خلال ترتيبها بشكل منتظم، وأن تكون موثقة لتعكس مدى فهم الطالب لجهده وإنجازاته وتقدمه وتحصيله بشكل دوري وتراكمي. ومن مميزاته أنه يسمح لأولياء الأمور بالإطلاع ومتابعة الأنشطة التي يمارسها أبناؤهم خلال عملية التعلم، ومعدل نموهم.

الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة، وتم استعراضها متسلسلة من الأحدث فالأقدم. هدفت دراسة المشاقبة (2018) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي مبني على التقويم الحقيقي في اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو مبحث الرياضيات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ووظف الاستبانة كأداة للدراسة، كما وقام الباحث بإعداد برنامج تدريسي خاص بتوظيف التقويم الحقيقي في المواقف الصفية، وتكونت عينة الدراسة من (125) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة احصائية للبرنامج التدريسي المبني على التقويم الحقيقي لصالح المجموعة التجريبية في متغير الاتجاهات.

دراسة البدور (2016) التي هدفت التعرف إلى واقع الممارسات التقويمية الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ووظف الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من (136) فردا من القيادات التربوية، منهم (67) مشرفا تربويا، و(53) مدير مدرسة. وأظهرت النتائج أن واقع الممارسات التقويمية الصفية للمعلمين كان مرتفعاً. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في الممارسات التقويمية الصفية للمعلمين تعزى إلى طبيعة عمل القيادات التربوية ولصالح مدراء المدارس.

أجرى أبوت (Abbott,2016) دراسة هدفت التعرف على ممارسات معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الحقيقي وتصوراتهم نحوه. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي وطبق أداة المقابلة على ستة من معلمي المرحلة الاعدادية الخبراء، وأظهرت النتائج أن ممارسة التقويم الحقيقي وخاصة الأساليب المعتمدة على الأداء كانت مقيدة بتوفر الوقت والمكان المناسب.

ودراسة مصطفى (2016) التي هدفت تعرف واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم الحقيقي وسبل تطويرها في المرحلة الاساسية الدنيا في غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة, وتكونت العينة من (24) معلما، و (91) معلمة, وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم الحقيقي كان مرتفعاً. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات تقديرات المعلمين في مجال التقويم القائم على الملاحظة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

بينما هدفت دراسة الأشقر (2015) تعرف أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع في غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي وقام بإعداد اختبار للتفكير الرياضي, وتكونت العينة من (96) طالبا, وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التفكير الرياضي لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

وهدفت دراسة تيغزة (2015) إلى الكشف عن الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي, والاستبانة كأداة للدراسة, وتكونت العينة من (350) معلما,

وأظهرت نتائج الدراسة أن متغيرات الممارسات التقويمية التثمينية الفاعلة تؤثر على الممارسات التقويمية الفعلية لمعلمي العلوم في مدارس مرحلة التعليم المتوسط.

وأجرى البرصان (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء وتحليل الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الكمي المقارن, ووظف الاستبانة كأداة للدراسة, وتكونت العينة من (203) معلما ومعلمة, وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الممارسات التقويمية التكوينية تعود لمتغيري الجنس وحجم الصف, وفيما يتعلق بالممارسات التقويمية الختامية فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعود لمتغير حجم الصف.

واجرى أبو الحاج (2015) دراسة هدفت إلى معرفة مدى معرفة معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانتين؛ الأولى مكونة من (40) فقرة وهدفت لقياس معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديلة، والثانية مكونة من (25) فقرة وهدفت لمعرفة درجة استخدامهم لها. وتم توزيعهما على عينة الدراسة المكونة من (165) معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج وجود درجة معرفة متوسطة لأساليب التقويم البديلة، كما بينت النتائج أن درجة استخدامهم لها كانت متوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معرفتهم لأساليب التقويم البديلة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وكذلك لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس.

بينما هدفت دراسة خطاطبة (2014) تعرف درجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا. وبلغت عينة الدراسة (99) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس درجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل. وأظهرت النتائج الآتي: درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للتقويم البديل كانت متوسطة، بينما كانت درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل منخفضة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى العليان (2014) دراسة هدفت تعرف اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي, ووظف الاستبانة كأداة للدراسة, وتكونت العينة من (37) معلما, وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعا لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية وذلك للحاصلين على هذه الدورات .

وهدفت دراسة أورين وآخرين (Oren et al,2014) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة المتوسطة لتوظيف التقويم الحقيقي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة, وتكونت العينة من (174) معلما ومعلمة, وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق كبير في الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في استخدام التقويم الحقيقي وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وأجرى **كيزلي** (Caseley,2014) دراسة نوعية هدفت إلى تقصي اتجاهات معلمي المدارس المتوسطة بولاية كولومبيا الأمريكية ومعتقداتهم ووعيهم حول التعليم بشكل عام والتقويم الحقيقي بشكل خاص. وتكونت عينة الدراسة من (197) معلماً ومعلمة, وتم توزيع أداة الدراسة والبالغ عدد فقراتها (41) فقرة عليهم جميعاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة متوسطة من اتجاهات المعلمين في المدارس المتوسطة نحو استخدام التقويم الحقيقي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

ودراسة الشرعة (2013) التي هدفت إلى استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة, وتكونت العينة من (310) معلما ومعلمة, وأظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية بشكل عام متدنية.

بينما هدفت دراسة الصعيدي (2010) إلى الكشف عن الممارسات التقويمية للمعلمين في ضوء مفهوم التقويم المستمر. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي, ووظف الاستبانة كأداة للدراسة, وتكونت العينة من جميع المشرفين التربويين الذين يشرفون على معلمي الصفوف المبكرة في مكة المكرمة, وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع الممارسات التقويمية المتصلة بمبادئ التقويم المستمر لها واقع ممارس من قبل معلمي الصفوف المبكرة ولكن بنسب متفاوتة.

وهدفت دراسة **بيب** (Pepe, 2010) إلى تحديد أساليب التقويم التي يستخدمها معلمي المدارس العامة في مدينة نيويورك عند تقويمهم لأداء الطلبة، جمعت البيانات من خلال استبانة احتوت على (35) فقرة، ووزعت على عينة من المدرسين شملت (575) مدرساً اختيروا بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة عند تقويمهم لأداء الطلبة كانت منخفضة، ولم تظهر النتائج فروق في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين للباحثين من خلال استعراض الدراسات السابقة، ومن خلال استقراء بعض المناهج المستخدمة في هذه الدراسات وبعض أهدافها ونتائجها ما يلي: فيما يتعلق بالمنهج المستخدم فتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي, كما في دراسة البدور (2016)، والبرصان (2015)، والشرعة (2013)، والصعيدي (2010). في حين استخدمت دراس واحدة المنهج التجريبي وهي دراسة الأشقر (2015), ودراسة واحدة المنهج شبه التجريبي وهي دراسة المشاقبة (2018). ومن خلال اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة أيضاً فقد لاحظا أن بعضها استهدفت الممارسات التقويمية لدى المعلمين كما في دراسة البدور (2016) ودراسة البرصان (2015). في حين تناولت دراسات أخرى التقويم الحقيقي كما في دراسة مصطفى (2016) ودراسة الأشقر (2015).

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أمور عدة منها: تناولها موضوع الممارسات التقويمية، وموضوع التقويم الحقيقي. ولكنها تختلف عنها في المرحلة الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة, حيث لاحظ الباحثان ندرة الدراسات السابقة التي تناولت مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى. وساعدت الدراسات السابقة الباحثين في بناء وتدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية، وصياغة مشكلة الدراسة وفرضياتها، وبناء أداة الدراسة.

الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الجزء على وصف أفراد الدراسة، والأداة المستخدمة، وأهم المراحل والإجراءات التي مرت بها عملية تطوير أداة الدراسة وصدقها وثباتها، وجمع البيانات، والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات لاستخراج النتائج.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة، ويهتم المنهج الوصفي بدراسة الواقع وتحديد العوامل المؤثرة فيه من حيث طبيعتها والعلاقات القائمة بينها ولا يقتصر هذا المنهج على مجرد الوصف بل يتعداه إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة من أجل تطويرها وتحسينها.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من جميع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى الحكومية ومعلماتها في لواء الجامعة في العاصمة عمان في الاردن، حيث بلغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم (214) معلماً ومعلمة، وتم توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والمؤهل العلمي، كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة

المتغير	المستوى	العدد
الجنس	ذكر	78
	أنثى	136
المجموع		214
المؤهل العلمي	بكالوريوس	169
	دراسات عليا	45
المجموع		214

أداة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي، ولتحقيق هذا الهدف طور الباحثان استبانة وتكونت من قسمين: الأول: ويتضمن معلومات عامة عن أفراد الدراسة، في ضوء متغيري الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي). والثاني: واشتمل على الفقرات الرئيسة لموضوع الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي.

خطوات إعداد أداة الدراسة:

مرت عملية إعداد اداة الدراسة بالخطوات التالية:

1- تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تم الاستفادة من الأدب النظري وبعض الاستبانات المرفقة مع تلك الدراسات.
2- بناء فقرات الأداة في ضوء أدبيات البحوث، وخبرة الباحثين الشخصية، وقد تكونت الاستبانة من (44) فقرة.
3- عرض الاداة مبدئياً على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص في المناهج والتدريس وعلم النفس، للتأكد من صياغة الفقرات ومحتواها.
4- الاستفادة من آراء المحكمين جميعاً، وإعداد الاداة بشكل منظم ومتسلسل، من حيث شمول الفقرات وكفايتها وسلامتها اللغوية.
5- صياغة الأداة بشكلها النهائي بعد الأخذ بملاحظات من عرضت عليهم والاستفادة من تصويباتهم العلمية واللغوية، حيث تم دمج واستبعاد بعض الفقرات التي اتفق عليها (85%) من المحكمين، وأصبح عدد فقرات الاستبانة (33) فقرة.
6- تم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة من فقرات اداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمس مستويات هي: موافق بشدة (5 درجات), موافق (4 درجات), محايد (3 درجات)، غير موافق (2 درجتان)، وغير موافق بشدة (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم مستوى التقديرات لدور المشرف التربوي إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض؛ وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 5-1 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 = 5-1 وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض (1-2.33)، ومستوى متوسط (2.34-3.67)، ومستوى عال (3.68-5).

صدق أداة الدراسة:

تمّ التّأكّد من صدق أداة الدراسة باستخدام الصدق الظاهري المعتمد على المحكمين: وللتأكد من صدق المحتوى لاداة الدراسة قام الباحث بعرضها بصورتهما الأولية على (8) محكمين من ذوي الاختصاص للحكم على درجة ملاءمة الفقرة من حيث الصياغة اللغوية وانتمائها للمجال المراد قياسه. وبعد استعراض ملاحظات المحكمين تم إخراج الأداة بصورتها النهائية.

ثبات اداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–re–test) حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانة على (20) معلما ومعلمة من داخل عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني وبلغ معامل الثبات للاستبانة (0.90).

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتنفيذ هذه الدراسة قام الباحثان باتباع الخطوات التالية:

– الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع والمتخصصة وذلك للاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات.

– تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد افراد الدراسة.

– أخذ الموافقة الرسمية لتطبيق الاداة، والحصول على الخطابات الرسمية المتعلقة بتسهيل مهمة الباحث من الجهات ذات الصلة في وزارة التربية والتعليم

– توزيع أداة الدراسة على معلمي الصفوف الثلاثة الأولى ومعلماتها والطلب منهم تعبئتها واستلامها منهم شخصيا بوساطة إدارة المدرسة. ومن ثم تم التعامل مع الاستبانات وتحليلها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة المتغيرات التالية:

أ– المتغيرات الوسيطة وتشمل:

– الجنس: (ذكر، أنثى).

– المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)

ب– المتغيرات المستقلة:

الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤالي الدراسة قام الباحثان بإجراء التحليلات الإحصائية على النحو الآتي: للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات أداة الدراسة. وفي إجابة الباحثان عن السؤال الثاني المتعلق بالكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة للممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي تبعا لمتغيري الدراسة، تم استخدام الإحصائي t–test .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما مستوى التقديرات التقويمية للممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة. كما هي موضحة في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الممارسات التقويمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسات التقويمية
1	يوظف المعلم قوائم الشطب لتقييم الطلبة في المادة	4.71	0.45	مرتفعة
2	يستخدم المعلم قوائم الشطب	4.59	0.84	مرتفعة
3	يوظف المعلم قوائم التقدير في تقويم كتابات الطلبة (قائمة التعبير) في المادة	4.57	0.50	مرتفعة
4	يستخدم المعلم بطاقة الطالب المجمعة ليدون ملاحظاته حول تعلمه.	4.57	0.50	مرتفعة
5	يسجل المعلم ملاحظاته عن الطالب شهراً تلو الآخر	4.54	0.73	مرتفعة
6	يوظف المعلم الملف التقويمي لاطلاع ولي الأمر على المعلومات الخاصة بأداء ابنه	4.42	0.50	مرتفعة
7	يوظف المعلم مشروعات الطلبة في إجراء الطلبة للبحوث الميدانية وتقييمهم في المادة	4.29	1.03	مرتفعة
8	يوظف المعلم مشروعات الطلبة في إعداد الطلبة للتقارير وتقييمهم	4.22	1.01	مرتفعة
9	يوظف المعلم اسلوب المشروعات في تقييم الطلبة لبعض الوسائل التعليمية كالنماذج	4.22	1.01	مرتفعة
10	يستخدم المعلم التحقيق الصحفي في تقييم تعلم الطلبة	4.15	0.99	مرتفعة
11	يشجع المعلم المناظرة بين الطلبة كتوظيف لأسلوب العرض	4.15	0.99	مرتفعة
12	يشجع المعلم التقويم الذاتي من خلال السماح للطالب بكتابة تقارير عن نفسه	4.14	0.63	مرتفعة
الرتبة	**الفقرة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**مستوى الممارسات التقويمية**
13	يشجع المعلم التقويم الذاتي للطلبة من خلال توظيف المؤتمرات الكتابية ومقابلات الطالب مع المعلم	**4.11**	**1.34**	**مرتفعة**
14	يشجع المعلم العمل اليدوي في تقييم المادة	**4.10**	**1.01**	**مرتفعة**
15	يوظف المعلم الملف التقويمي في التفكير الناقد لدى الطلبة	**4.05**	**1.08**	**مرتفعة**
16	يوظف المعلم الملف التقويمي في تحمل الطلبة للمسؤولية	**4.00**	**1.02**	**مرتفعة**
17	يوظف المعلم الاستبانات لقياس معتقدات وميول الطلبة	**3.98**	**1.10**	**مرتفعة**
18	يستثمر المعلم التقويم المعتمد على الأداء من خلال إجراء الطلبة للعروض	**3.90**	**0.87**	**مرتفعة**
19	يوظف المعلم لعب الأدوار والمناقشة والحديث كأسلوب تقويم معتمد على الأداء	**3.88**	**1.05**	**مرتفعة**

20	يوظف المعلم استراتيجية الورقة والقلم في الاختبارات المقالية والاختبارات ذات الإجابة القصيرة	3.82	0.89	مرتفعة
21	يعمل المعلم على ملء بطاقة الطالب المجمعة	3.82	0.90	مرتفعة
22	يستخدم المعلم الملف التقويمي في تقييم مهارات الطلبة	3.80	0.87	مرتفعة
23	يعمل المعلم على تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة باستخدام الملف التقويمي	3.79	0.87	مرتفعة
24	يستخدم المعلم مشروعات الطلبة في إعداد مجلات الحائط لتقييم أداءهم	3.78	0.88	مرتفعة
الرتبة	**الفقرة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**مستوى الممارسات التقويمية**
25	يسمح المعلم للطلبة بتقويم أداء بعضهم في بعض الأعمال الكتابية.	3.75	0.90	مرتفعة
26	يوظف المعلم أسلوب العرض والإلقاء من خلال السماح للطلبة بالأداء التمثيلي	3.71	0.90	مرتفعة
27	يسمح المعلم بتعدد الأدوار لتقييم المادة	3.70	0.89	مرتفعة
28	يتيح المعلم فرصة المشاركة للطلبة الضعاف في تقييم المادة	3.67	0.91	متوسطة
29	يستخدم المعلم الملاحظة في تقييم نشاطات الطلبة	3.65	0.87	متوسطة
30	يستخدم المعلم المحاورة بينه وبين الطلبة لتقييم تعلمهم	3.62	0.88	متوسطة
31	يوظف المعلم الأسئلة المخطط لها ويستمع لإجابات الطلبة في المادة	3.60	0.91	متوسطة
32	يستخدم المعلم الاستبانة في أخذ رأي اولياء الأمور فيما يخص بالجوانب المختلفة لتعلم الطلبة	3.59	0.87	متوسطة
33	يستخدم المعلم الاستبانة في تقييم تعلم اللغة من وجهة نظرهم	3.55	0.88	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.95**	**0.92**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (3) أن معلمي الصفوف الثلاثة الأولى يرون أن مستوى ممارساتهم التقويمية في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي كانت مرتفعة. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت متنوعة ما بين التقديرات المرتفعة والمتوسطة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.55-4.71). وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على " يوظف المعلم قوائم الشطب لتقييم الطلبة في المادة " بمتوسط حسابي بلغ (4.71) وانحراف معياري (0.45)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على " يستخدم المعلم قوائم الشطب " بمتوسط حسابي بلغ (4.59) وانحراف معياري (0.84). في حين جاءت الفقرة التي تنص على " يستخدم المعلم الاستبانة في تقييم تعلم اللغة من وجهة نظرهم " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري (0.88).

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن معظم معلمي الصفوف الثلاثة الأولى يتعرضون بدرجة كافية إلى مساقات تربوية أو دورات خاصة في تدريب المعلمين، حيث يعلم الباحثان أن معظم معلمي الصفوف الثلاثة الأولى ممن يحملون درجة البكالوريوس هم من خريجي الكليات التربوية ولهم ارتباط بالمساقات التربوية أثناء دراستهم الجامعية. ويرى الباحثان أن مطالعة المعلمين ومتابعتهم للأدب التربوي ذي العلاقة بهذا الموضوع أسهم في تطوير أنفسهم والاقتراب من معرفة طلبتهم والمبادئ التي تساعد في استخدام

الاستراتيجيات التقويمية البديلة. ويرى الباحثان أيضاً أن المجتمع ممثلاً بالمدرسة هيئة إدارية وتدريسية وممثلاً بأولياء الأمور يركزون على تحصيل الطلبة في شكله الكمي اضافة لابدائهم اهتماماً ملحوظاً لأداء الطالب من حيث النوع والكيف. بالإضافة لاعتقاد معلمي الصفوف الثلاثة الأولى أن تحسين أداء الطالب يكون من خلال أساليب التدريس المتبعة، وأن التقويم باستراتيجياته المختلفة له دور في عملية الارتقاء بمستوى الأداء، باعتبار أن التقويم البديل هو نقطة البداية في عملية التطوير والتحسين لأداء الطالب.

وقد يعزى السب في ذلك إلى المميزات العديدة التي تتمتع به إستراتيجيات التقويم البديلة المستخدمة (الاختبارات العملية، تقويم الزملاء، مشروعات الطلبة، سجل وحدة سير العمل، قائمة الشطب) حيث أنها تحقق تكاملاً بين عمليتي التعليم والتقويم بما يحقق تحسناً في تعلم الطلبة. كما أن استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لإستراتيجيات التقويم البديل تسهم في إثارة تفكير الطلبة من خلال قيامهم بالأنشطة وأداءات جديدة تؤدي به إلى الارتقاء بفهمه واستخدام الأمثل الحياتية والربط بين المفاهيم ذات العلاقة القدرة على التفسير والتنبؤ. هذا بالإضافة إلى أن إستراتيجيات التقويم البديلة تمتاز بميزة مهمة هي أنها تعرض للطلبة مقدماً المعايير التي سيقوم أداؤهم بناء عليها، فقبل أن يشرع المعلم بعملية التعلم يعرض المعايير التي سيقوم الطلبة بناء عليها، مما يجعل الطلبة يركزون على هذه المعايير ويوجهون جهودهم وطاقاتهم الفكرية نحو تبني هذه المعايير والالتزام بها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع البدور (2016) التي أظهرت نتائجه أن واقع الممارسات التقويمية الصفية للمعلمين كان مرتفعاً. وتتفق مع نتائج مصطفى (2016) التي أشارت إلى أن واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم الحقيقي كان مرتفعاً. وتختلف عن نتائج أبو الحاج (2010) التي أظهرت وجود درجة معرفة متوسطة لأساليب التقويم البديلة. وتختلف كذلك مع دراسة خطاطبة (2014) التي أظهرت أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للتقويم البديل كانت متوسطة. وتختلف كذلك مع نتائج كيزلي (Caseley,2004) التي أشارت إلى وجود درجة متوسطة من اتجاهات المعلمين في المدارس المتوسطة نحو استخدام التقويم الحقيقي. كما تختلف مع نتائج الشرعة (2013) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية بشكل عام متدنية. وتختلف مع دراسة بيب (Pepe, 2010) التي أظهرت أن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة عند تقويمهم لأداء الطلبة كانت منخفضة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل هناك فروق ذات دالة إحصائياً في مستوى التقديرات التقويمية للممارسات التقويمية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي للمعلم؟

متغير الجنس:

للإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالجنس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في ضوء متغير الجنس والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لمستوى الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء التقويم الحقيقي تعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الممارسات التقويمية	ذكر	78	34.28	7.00	3.09	0.26
	أنثى	136	33.11	4.14		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات معلمي الصفوف الثلاث الأولى لمستوى الممارسات التقويمية تعزى لمتغير الجنس. وقد يعزى السبب إلى حداثة مفهوم التقويم البديل عند جميع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بغض النظر عن الجنس بالإضافة إلى أن معلمي الصفوف الثلاثة الأولى يسعون

إلى إثبات وجودهم في المهمات التعليمية حيث يسخرون جميع طاقاتهم وقدراتهم لتقديم الكفايات التعليمية بشكل لائق ويعد ذلك انجازاً للمعلمين خوفاً من تعرضهم لانتقادات من قبل إدارة المدرسة أو المشرف التربوي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خطاطبة (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس. وتتفق مع نتائج كيزلي (Caseley,2004) التي أظهرت عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس. وتتفق مع نتائج دراسة بيب (Pepe, 2010) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الجنس. وتختلف مع نتائج مصطفى (2016) التي أشارت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات تقديرات المعلمين في مجال التقويم القائم على الملاحظة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وتختلف مع نتائج البرصان (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الممارسات التقويمية التكوينية تعود لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وتختلف مع نتائج أبو الحاج (2010) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معرفتهم لأساليب التقويم البديلة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وتختلف مع دراسة أورين وآخرين (Oren et al,2014) التي أظهرت وجود فرق كبير في الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في استخدام التقويم الحقيقي وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ب- متغير المؤهل العلمي:

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالمؤهل العلمي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في ضوء متغير المؤهل العلمي والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لمستوى الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء التقويم الحقيقي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الممارسات التقويمية	بكالوريوس	169	28.39	8.05	6.12	0.62
	دراسات عليا	45	27.21	4.33		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات معلمي الصفوف الثلاث الأولى لمستوى الممارسات التقويمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن معلمي الصفوف الثلاثة الأولى قد درسوا مساقات جامعية تمكنهم من التعرف على طبيعة التقويم البديل واستراتيجياته. وقد يعزى السبب أيضاً إلى وعي معلمي الصفوف الثلاث الأولى الكافي بغض النظر عن المؤهل العلمي باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، بالإضافة لوعيهم بأهداف ومبادئ التقويم البديل والنتائج المترتبة على استخدامه في الغرفة الصفية. وقد يعود السبب إلى اطلاع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية على الكتب التربوية وأحدث الأساليب التربوية والتقويمية المتبعة مما يؤدي إلى استخدامه لأساليب تقويم أكثر حداثة. وتتفق مع نتائج **كيزلي** (Caseley,2004) التي أظهرت عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف مع نتائج **أبو الحاج** (2010) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معرفتهم لأساليب التقويم البديلة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس.

التوصيات والمقترحات:

يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:

1- ضرورة تشجيع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى باستمرار على توظيف استراتيجيات التقويم البديل.

2- تشجيع المعلمين للطلبة على إعداد المشاريع لتقييم التعلم.

3- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول تصورات المعلمين والطلبة لاستراتيجيات التقويم البديل في التعلم ولمختلف المراحل الدراسية.

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- الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. **دراسات العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، جامعة الأردن، عمان، 38(3)، 984- 1002.

أبو الحاج، أحلام (2015). **مدى معرفة معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الاساسية العليا في العاصمة عمان لاساليب التقويم البديلة واستخادمهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأشقر، مهند (2015). **أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

البدور, أحمد (2016). واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**, 9 (4), 919-960 .

البرصان, اسماعيل (2015). الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**, 16 (2), 93-122 .

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

بني ياسين، عمر(2012). استراتيجيات التقويم الحديث. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، (3), 515 -535.

تيغزة, إمحمد (2015). الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء حسب الاختبارات الدولية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**, 9 (1), 160-178 .

جفال، فلاح (2015). **مدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة المفرق لاستراتيجيات التقويم البديل ومعيقات ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الحارثي، صبحي (2015). أساليب التقويم البديل كما يراها الطالب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء. **المجلة التربوية**، 114 (29)، الكويت.

الخالدي، عادي (2014). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، 3(38)، 417- 463.

الخريسات، سمير (2013). **أساليب التقويم وأدواته مملكة البحرين**، وزارة التربية والتعليم، برنامج دبلوم التمهن في التربية.

الخزرجي، سليم (2011). **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**. عمان: دار أسامة.

الخطاطبة، عمر (2014). **درجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الخطايبة، عبد الله (2011). **تعليم العلوم للجميع، ط2**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خليل، محمد (2011). **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**. الرياض: مكتبة الشقري.

الرفاعي، عبير وطوالبة، محمد والقاعود، ابراهيم (2012). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة اربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية**، 4(1)، 369-408 .

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

السعدوي، عبد الله (2010). **دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق**. الرياض: مكتبة التربية لدول الخليج العربي.

الشرعة، محمود (2013) استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية. **مجلة دراسات**. 4(1)، 36-48.

طافش، إيمان (2011). **أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

عبد الوهاب، عبد الناصر (2012). التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي. **المؤتمر العلمي الدولي الأول- رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة**، كلية التربية، جامعة المنصورة ، 1107-1073.

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

علي، محمد (2011). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عمان: دار المسيرة.

العليان، فهد (2014). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، ع(45)، 52-76 .

عودة, خالد **(2015)**. **أثر التقويم البديل في تحصيل طلبة الصف التاسع في مدارس محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية, فلسطين.

العيد, وئام **(2012)**. **أثر تدريس وحدة مقترحة قائمة على استراتيجية seven E,s في تنمية مهارات التواصل الرياضي في الهندسة والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع ألاساسي في غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الازهر, غزة.

عيسى, محمد **(2011)**. تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي. **مجلة كلية التربية**, 76 (2), 333-380.

الفجال, سعاد (2016). التقويم الواقعي للأداء المهاري للطلاب بين الواقع والمأمول: دراسة تقويمية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**, مصر , 79, 289-308.

مراد, معرف **(2016)**. الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها, **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**, (26): 1-11 .

المسعودي, محمد **(2012)**. أثر استعمال خرائط المفاهيم في تدريس مادة الخرائط على تحصيل طلاب قسم الجغرافية كلية التربية الأساسية, **مجلة كلية التربية الأساسية**, جامعة بابل, 6, 251- 271 .

المشاقبة, فرحان (2018). أثر برنامج تدريسي مبني على التقويم الحقيقي في اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو الرياضيات. **دراسات - العلوم التربوية**, 45, 111-128.

مصطفى, أشرف (2016). **واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويره في المرحلة الاساسية الدنيا بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة.

وزارة التربية والتعليم, (2017). **دليل تدريب المناهج**. إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي, مديرية التدريب التربوي, عمان, الأردن.

First: Abbott, A, L. (2016). **Alternative Assessment and Accountability: A case study of policy Reform and Teacher Tractice at the District Level**. Unpublished doctoral dissertation, Old Dominion University, Virginia.

Caliskan, K and Kasikci, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2(2), 4152–4156.

Caseley, P.(2014). Toward an authentic pedagogy: an investigation of authentic learning instruction in a middle school. Dissertation Abstract International, ID: 813809521.

Crocker, W, A. (2013). Authentic assessment: Evaluating Applications of Knowledge in higher Education. **Teaching Support center, Western University**, 69, 1-3.

Henderickson, I, k. (2010). **Authentic Assessment in Action: the Challenges, Success, and Discoveries Made in A fifth Grade classroom.** Unpublished Masters Dissertation, University of the Netherlands, Netherlands.

Mueller, J. (2012). Authentic Assessment Toolbox: What is Authentic Assessment, **Procardia Social and Behavioral Sciences**, 2(2), pp., 31-52.

Oren, F. Ormanci, U. Evrekli, E. (2014). The Alterative Assessment – Evaluation Approaches Preferred by Pre-service Teachers And Their Self-Efficacy towards These Approaches. **Education and Science,** 39(173), 101-116.

Pepe, V. (2010). Assessment practices among education evaluators in New York City public schools. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University Teachers College.

Tan, K, H. (2013). Variation in teacher's conceptions of alternative assessment in Singapore primary schools. **Education Re s Policy Prac,** 12, 21-41.

Winters, M, H. (2014). **High School General Education and Special Education Teachers Use of Portfolios for Students With Learning Disabilities Unpublished doctoral dissertation**, College of Education, University of Chicago.