فاعلية نموذج مقترح لحقيبة تهدف إلى تحسين أداء المعلم في التقويم الصفي الواقعي

إعداد

د. حسان غازي العمري
جامعة جدارا للدراسات العليا- الأردن

د. حيدر محمد العمري
جامعة جدارا للدراسات العليا- الأردن

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة
عدد (٢٧) ـ أكتوبر ٢٠١٢

فاعلية نموذج مقترح لحقيبة تهدف إلى تحسين أداء المعلم في التقويم الصفي الواقعي

إعداد

د . حسان غازي العمري* د . حيدر محمد العمري*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم نموذج لحقيبة للمساهمة في تحسين أداء المعلم في عمليات التقويم الصفي الواقعي Authentic Assessment وإلى قياس مستوى فاعلية وأثر هذه الحقيبة في تحقيق الأهداف التي صممت من أجلها. تضمنت الحقيبة أجزاء ثلاثة، الأول: وتضمن إرشادات عامة لاستخدام الحقيبة، وبيانا لكفايات المقوم، ونقاطا بأهم وأبرز نقاط التحول من التقويم التقليدي المعتمد على الاختبارات إلى التقويم الواقعي المعتمد على الأداء، وتضمن الجزء الثاني : العديد من نماذج وأدوات التقويم التي قام الباحثان بتصميمها لتغطي معظم المواقف التقويمية التي يتعرض لها المعلم في الغرفة الصفية مثل سلالم التقدير الرقمي (scales) وقوائم الشطب (checklist) وسلالم التقدير اللفظي(rubrics) ونماذج من سجل سير التعلم(learning log) والسجل القصصي الخاص بالمعلم (anecdotal record) بالإضافة إلى نماذج لتحليل الاختبار وجداول المواصفات ونماذج للتواصل مع أولياء الأمور وتقارير الأداء وغيرها. أما الجزء الثالث فقد تضمن نماذج توفر للمعلم فرصة لممارسة التفكير التأملي في عمله (reflective thinking) والتقويم الذاتي(self-assessment) من خلال بعض المواقف والمثيرات .

تم تطبيق هذه الحقيبة على عينة من ٢٥ متطوعا (معلما ومعلمة) وتم متابعة أداءهم خلال فصل دراسي كامل من الباحثان مباشرة. ثم أجريت عملية تقويم للتجربة في نهاية الفصل وذلك باستجابة المعلم على سلم تقدير ذو تدريج رباعي مكون من عشر فقرات تقيس مستوى فاعلية الحقيبة في تحسين أداء المعلم في تنفيذ استرتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى الملاحظات المباشرة التي تم جمعها من الميدان خلال زيارات المتابعة. نتائج التجربة أشارت إلى أن المتوسط العام لاستجابات المعلمين على سلم التقدير قد بلغ ٣.٤ (بدرجة كبيرة جدا) مما يشير إلى أن الحقيبة قد كانت فعالة بشكل عام وقد حققت الأهداف التي صممت من أجلها ، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لجنس المدرس أو مؤهلة العلمي نحو فاعلية الحقيبة ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح المدارس الأساسية مقارنة بالمدارس الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، التقويم الصفي، تقويم الأداء، حقيبة، المعلمون .

* جامعة جدارا للدراسات العليا- الاردن

The Efficiency of a Suggested Toolbox that Aims at Improving the Teacher Performance in Authentic Assessment

Dr. Hassan G. Al-Omari* ***Dr. Haidar M. Al-Omari****

Abstract:

The aim of this study is to design a Toolbox to contribute in improving the performance of the teacher in authentic assessment procedures, and to measure the level of efficiency of this Toolbox in achieving the tasks it is designed for.

The Toolbox is of three parts. The first of which includes general directions about using the Toolbox. The second part includes many samples and assessment tools that designed to cover most of the situations in the classroom such as rating scales, checklists, rubrics, learning log and the anecdotal record. In addition to all of that there are test analysis samples, test specifications table, and reports for parents. The third section includes samples that enable the teacher to practice reflective thinking and self-assessment through some situations and stimulations.

The sample of the study includes 25 voluntary teachers from both genders. The performance of the sample is monitored directly by the researchers. An assessment will finally be done at the end of the semester by asking the teacher to fill in a four-scaled questionnaire that includes ten paragraphs which measure the efficiency level of the Toolbox in improving the performance of the teacher while applying the authentic assessment with its tools. Moreover, direct observations were collected from the field during the succession visits.

The results of the study showed that the total average of the responses of teachers concerning the questionnaire is 3.4(very high degree); the thing that indicates the general efficiency of the Toolbox which highly achieved the goal that it is designed for. Also this study found no significant differences between male- and female, and a significant difference between elementary and secondary schools with respect to general efficiency of the toolbox.

Keywords: Authentic Assessment, Performance Assessment, Classroom, Toolbox, Teachers, Rubrics.

* Jordan- Jadara University

فاعلية نموذج مقترح لحقيبة تهدف إلى تحسين أداء المعلم في التقويم الصفي الواقعي

إعداد

د . حسان غازي العمري* د . حيدر محمد العمري*

مقدمة:

لقد ساهم ظهور النظرية المعرفية في العقود الأخيرة في تغيير طبيعة الأهداف التربوية بشكل واضح، لتصبح أكثر تركيزا على نتاجات التعلم والكفايات المرتبطة بالحياة مثل حل المشكلات والتفكير الإبداعي والتعلم الذاتي والتعاوني واتخاذ القرارت (Marzano, Pickering& McTighe,1993). وبذلك أصبحت أهداف التربية أو النتاجات التربوية(outcomes) أكثر شمولية وغير مرتبطة بمحتوي تعليمي تحصيلي محدد. هذا التحول في الأهداف والذي أشار له بوبهام (Popham,2001;Popham,2003) وجّه المختصين في التقويم التربوي إلى ضرورة إعادة النظر في طرق التقويم المتبعة وإلى ضرورة عدم الاكتفاء بالاختبارات التحصلية التقليدية التي عادة ما تقف عاجزة عن تقويم تعلم الطالب في مواقف حقيقية مشابهة للحياة اليومية، كما وتعجز عن تقويم كفايات ومهارات أكثر تعقيدا مثل اتخاذ القرار والتعاون، والعمل في فريق، والتواصل والتعلم مدى الحياة وحل المشكلات والتفكير الناقد وغيرها. فالتقويم التقليدي لم يعد يناسب متطلبات هذا العصر كونه يعتمد على الاختبارات والدرجات كأداة وحيدة، ويثير التنافس بين الطلبة من أجل حصول الطالب على مركز نسبي متفوق بين أقرانه دون تحديد ما يمتلكه الطالب من مهارات وظيفية وكفايات وأخلاقيات وسلوكات ايجابية بناءة في ضوء معايير ومحكات محددة مسبقا (Nitko,2004 Wiggins ,1998;).

وبالرغم من المكانة الواضحة للتقويم التربوي والدور الذي يمكن أن يؤديه في تحسين العملية التربوية، إلا أنه من الملاحظ أن توظيف إمكاناته واستخداماته في الأردن ما زال متواضعا، وقد يعود ذلك إلى أن الجهود الأولى كانت تركز على محاولة ايصال التعليم إلى الجميع، وإلى توفير البنية التحتية الأساسية وإعداد القوى البشرية اللازمة والمصادر المالية والمادية التي تضمن توفير بيئة تعليمية مناسبة، مما ساهم في تأخر تفعيل التوجهات الحديثة والبرامج النوعية في السياسة التعليمية، والتقويم أحد هذه البرامج التي تأخر الاهتمام بها حيث بقي التقويم منحصرا ويراوح حول استخدام الاختبارت التحصلية التي تُحوّل نتائجها إلى علامات مدرسية تُمنح نهاية العام الدراسي في شهادة مدرسية لا توفر لولي الأمر ولا حتى للمدرسة نفسها معلومات كافية أو شاملة

* جامعة جدارا للدراسات العليا- الاردن

حول جوانب التعلم، فضلا عن أنها تُمنح في نهاية العام الدراسي مما يعني أن فرصة التعديل والتحسين في قدرات الطالب قد ضاعت.

لقد مرت فترة طويلة وعقودا من الزمن اعتمدت فيها وزارة التربية والتعليم في الأردن على الاختبارات التحصيلية كأسلوب وحيد في تقويم الطلبة وتحديد مستوياتهم، إلى أن أصبح هذا الأسلوب لا يفي بالغرض، خصوصا بعد تطور المعرفة وظهور مهارات جديدة لا يمكن تقويمها باستخدام الاختبارت فقط، بالإضافة إلى أن للاختبارات عيوباً كثيرة أهمها: أن هذه الاختبارات تركز على قياس الجانب العقلي المعرفي، مع إغفال واضح لقياس المهارات والجوانب الأدائية، وعدم التطرق لجوانب الانفعال الوجداني، وسمات الشخصية والجوانب النفس حركية، لذلك ظهرت الحاجة إلى ضرورة تفعيل وتوظيف استراتيجيات وأدوات تقويم أخرى كأدوات مساندة للاختبارت التحصيلية في تقويم الطلبة تقويما شاملا لجميع جوانب التعلم، وقد تجلى هذا التوجه ضمن مشروع الاقتصاد المبني على المعرفة في الأردن حيث تبنت وزارة التربية والتعليم توجها بتفعيل استراتيجيات التقويم النوعي أو ما يسمى بالتقويم الواقعي بالتعاون مع الخبراء الكنديين، وذلك من أجل زيادة مصادر معلومات التقويم وتنويع أدواته ، حيث بدأت الوزارة منذ عام ٢٠٠٤ بتطبيق خمس استراتيجيات للتقويم (وزارة التربية،٢٠٠٣ ب) هي:(التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، التواصل، والقلم والورقة، وتقويم الذات) بالإضافة إلى خمس أدوات للتقويم هي (قوائم الرصد، وسلالم التقدير الرقمي، وسلالم التقدير اللفظي، وسجل سير التعلم، وسجل المعلم) لتساهم هذه الاستراتيجيات والأدوات في تطوير اسلوب تقويم الطلبة ليغطي جميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية ، كما وأن تطوير استراتيجيات التقويم وتعددها سوف يساعد في تغيير أنماط التفكير لدى الطلبة ويوجهم نحو تعلم مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، والعمل على تطبيق المعرفة وإثرائها وتقديم إنجازات وأداءات تبرهن على تعلمهم .

خلفية الدراسة:

شهد العقد الماضي تركيزاً كبيراً من التربويين على أهمية إعادة النظر في أغراض التقويم التربوي وأهدافه، ليصبح التركيز على التقويم من أجل التعلم وتحسينه (Assessment for Learning) ، بدلا من تقويم التعلم نفسه وقياس ما يعرفه المتعلم (Assessment of Learning) .مما يعني أن هناك تحولا في فلسفة الممارسات التقويمية وأساليبها بحيث أصبح من الضرورة ربط التقويم بالحياة، وقد سمّي هذا الاتجاه بالتقويم الواقعي(Authentic Assessment)، وهو التقويم الذي يتم من خلاله جمع الشواهد حول تعلم الطالب ونموه في سياق حقيقي مع توثيق لتلك الشواهد (Ryan, 1994)، ويتطلب من الطلبة أن يظهروا مهارات ذات معنى متصلة بواقعهم اليومي (Muller,2006)، كما ويتناول أدوات يمكن من خلالها تناول وقياس مدى واسعا من قدرات الطلبة (Prestidge&Claser,2000)، بالإضافة إلى قدرته على تحسين طرق التدريس (Austin,193).

ويرتكز التقويم الواقعي على مجموعة من الأسس والمبادئ الواجب مراعاتها عند تطبيقه، حيث يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك من خلال توظيفه لاستراتيجيات وأدوات مختلفة

يمكن من خلالها إظهار نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين وكشف مدى امتلاكهم للمهارات وتحقيقهم لنتاجات التعلم المطلوبه، كما يوجه الطلبة إلى إبراز إنجازاتهم وإبداعاتهم (Worthen, 1993) وليس حفظهم واستذكارهم للمعلومات(العبداللات واخرون ،٢٠٠٦)؛ فهو يعمل على إشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات واتخاذ القرارات، مما ينمي لديهم المهارات التحليلية ويرتقي بمستوى ممارستهم للمهارات العقلية العليا(وزارة التربية،٢٠٠٣ أ). بالإضافة لذلك فإن التقويم الواقعي يتسم بأنه تقويم مستمر لعملية التعلم؛ فهو إجراء يرافقها بكل مراحلها يهيئ فرصا تقويمية بشكل مستمر، ويشرك الطلبة في عملية التقويم نفسها، وذلك من خلال مشاركة الطلبة في ممارسة التقويم الذاتي(Paris& Ayers, 1994; Halonen et al, 2003; Costa& Kallick, 1992) وفي صياغة معايير ومحكات لتقويم الأداء(ابو علام،٢٠١٠)، مما يجعلهم طرفا مشاركا وأكثر تحملا للمسؤلية بدلا من أن يكونو طرفا سلبيا متلقيا للعملية فقط، وبالتالي يكون تنافسهم موجها للوصول إلى محكات الأداء المطلوبة وليس فقط التفوق على زملاءه من نفس الصف .

كما ويوفر التقويم الواقعي للمعلم فرصة بأن يكون تقويمه شاملا لجميع جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والادائية، بالإضافة إلى جوانب الشخصية المختلفة، وهو ما عجز عن توفيره التقويم التقليدي الذي يرتكز بشكل مباشر على الاختبارات الكتابية التي من الصعب أن نقيس من من خلالها الأداءات والإنجازات وجوانب الشخصية. فعملية التقويم الشاملة بحاجة إلى استخدام أدوات تقويم متنوعة، وعدم الاقتصار على الاختبارات كوسيلة وحيدة للتقويم لاستخدام تلك الأدوات في زيادة تفاعل الطلبة مثل: لعب الدور، والخرائط المفاهيمية، وفوليو الطالب، والمجلات وغيرها (Kluth& Straut, 2001; Morris,2001; Karge,1989).

وقد أجريت بعض الدراسات في هذا الصدد، فقد قامت سترتام (stuurtamm,1999) بدراسة لفحص اعتقادات المعلمين واهتماماتهم حول التقويم الواقعي وذلك من خلال دعمهم ومساعدتهم في تنفيذ برنامج لتطبيق التقويم الواقعي لمدة عام في الفترة (١٩٩٨- ١٩٩٩) جمعت الباحثة خلالها العديد من الملاحظات المكثفة والمقابلات وعينات من الأعمال وقامت بتحليل لملفات المعلمين بشكل معمق، وقد وجدت أن لدى المعلمين العديد من التساؤلات، فهم يتسائلون لماذا هم ملزمون بتطبيق التقويم الواقعي؟ وما هي فائدته؟ بالإضافة إلى رصدها مشكلات كانت تواجههم في كيفية الموائمة بين التقويمات التقليدية في المناهج وبين التقويم الواقعي، وكذلك كيفية الموائمة بين نتائج التقويم الواقعي مع نماذج التقارير المدرسية لتحصيل الطلبة المتمركزة حول العلامات، بالإضافة إلى رصدها مشكلة كبيرة تواجه المعلمين تتمثل في عدم توفر الوقت اللازم لإعداد النماذج اللازمة للتقويم الواقعي. بعد ذلك أجرت سترتام(stuurtamm,2001) دراسة لاحقة توصلت فيها إلى أن التحول نحو التقويم الواقعي أمر ذو دلالة لمعلمي المرحلة الثانوية، فبعضهم كان تطبيقه بالنسبة له أمرا سهلا وبدا كتطور مهني في احتراف المهنة، أما البعض الآخر فقد قاوموه واعتبروه تهديدا لهم، وأوصت الباحثة بتعزيز ثقافة التعاون لدى المعلمين وضرورة التواصل مع أولياء الامور. أما في دراستها (Stuurtamm,2004) لتطوير التقويم الواقعي في المدارس الثانوية في مبحث الرياضيات في مدينة تورنتو في كندا، فقد أشارت إلى أنه قد تم دمج استراتيجيات التقويم الواقعي في

المداراس الثانوية دون توفر معرفة وخبرة جيدة للمعلمين فيها، وقد بيّنت في هذه الدراسة والتي شملت ٥ مدارس في مدينة تورنتو الدعم اللازم والمساعدة التي يحتاجها المعلمون في تطبيق هذا المنحى الجديد من التقويم والمشاكل التي يواجهونها والإطار المعرفي والنظري وبعض التطبيقات التي يحتاجونها لفهم اعمق لهذا الموضوع.

كما وأجرى هالام وبراون وجاو(Hallam, Brown, Gao& Brookshire, 2007) دراسة أشارا فيها إلى أن الدراسات التجريبية حول تطبيقات وأثر التقويم الواقعي ما زالت قليلة ونادرة وتوصلت الدراسة التي طبق فيها التقويم الواقعي على صفوف الأطفال مقارنة مع الصفوف الأخرى التي تطبق الاختبارت المعيارية إلى أن هناك تطورا ذو دلالة في بعض المجالات مثل اللغة والرياضيات، ولم تشر الدراسة إلى أي تغيير ذو دلالة في المجالات الاخرى. كذلك بينت دراسة ميسلز وزملاؤه (Meisels, et al , 1995) أن هناك ثباتا وصدقا عاليا في أدوات الشطب التي يتم تطويرها في التقويم الواقعي كما وأظهرت دراستهم اللاحقة (Meisels, et al, 2003) بأن هناك أثرا إيجابيا في تحصيل الطلبة في الرياضيات والقراءة عند تطبيق المنهاج المبني على التقويم الواقعي.

وأجرى آدمز و هسو (Adams & Hsu, 1998) دراسة حول استيعاب المعلمين للمفاهيم ومستويات ممارستهم للتقويم في الغرفة الصفية، استخدم فيه مقياسا لمسح واقع الاستخدام تم تطبيقه على ٢٩٦ معلما ممن يدرسون الصفوف الأربعة الأولى، حيث أشارت نتائج دراسته إلى أن الملاحظة هي الأكثر استخداما والأكثر أهمية من وجهة نظرهم بالإضافة الى سجل الأداء وحل المسألة، وأن أقل طرق التقويم استخداما هي الاختبارات المقننة، وقد اتفقت بنتائجها مع دراسة لانتنج (Lanting, 2000) التي أجريت على ٤ من معلمي المرحلة الابتدائية لمعرفة أساليب التقويم الواقعي (البديل) التي يستخدمونها في تقويم أداء طلبتهم في مهارتي القراءة والكتابة مستخدمين منهجية الملاحظة المباشرة والمقابلة كمنهجية بحث. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة في تقويم المهارتين ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز أوالتقويم الذاتي. كما أشارت النتائج الى تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء أكثر من جوانب الضعف عند الطلبة.

وفي ورقة قدمتها لين(Lyne,2004) حول استخدام التقويم الواقعي في التوصل إلى نتاجات التعلم المطلوبة، أظهرت نتائج دراستها إلى أن استخدام هذا التقويم في مادة الإحصاء يدمج الطلبة بطريقة فعالة في التعامل مع بيانات حقيقية، كما أشارت إلى أن توفر الوقت يجعلهم يبحثون ويجمعون البيانات بأنفسهم ويدفعهم إلى البحث عن البرامج الإحصائية للتحليلها.

كما واجرى (Berardo,2006) دراسة حول استخدام أدوات التقويم الواقعي في تدريس القراءة بين فيها أن استخدام أدوات التقويم الواقعي تولّد الدافعية، وتزيد من وعي الطلبة، وتعطي قيمة للتحصيل، وتشجع على التعلم في المستقبل، كما وبين حسنات استخدام التقويم الواقعي وتحديات تطبيقه، مبينا أن أدوات التقويم الواقعي يمكن استخدامها بطرق مختلفة في تطوير مهارات متنوعة ويمكن استخدامها اكثر من مرة .

وحول استخدام ملفات الإنجاز بشكل خاص، أجرى فرتز (Fritz, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملفات الإنجاز لتقويم طلبتهم. أظهرت النتائج أن ٥٠٪ من المعلمين يستخدمونها، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام هذا الملف بشكل اكثر من غيرهم من المعلمين. كما بينت النتائج أن هناك ازديادا واضحا في عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنويا.

أما في مجال الدراسات العربية فقد اجرى الخرابشة (٢٠٠٤) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة أثر استخدام أساليب التوقيم الواقعي (البديل) في تحصيل وأداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة باستخدام الاختبارات التقليدية. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أسلوب التقويم البديل (المجموعة التجريبية) على أسلوب الاختبارات (المجموعة الضابطة) مع عدم وجود دلالة احصائية للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

كما وأجرت مراد (٢٠٠١) دراسة حول أساليب التقويم التي يستخدمها معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في البحرين. أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم (الاختبارات، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة، حيث أشارت النتائج الى أن ما نسبته ٨٢٪ منهم يستخدمون الاختبارات التكوينية، وأن ٥٦٪ منهم يقومون بتضمين نتائج هذه الاختبارات في ملف إنجاز الطالب (Portfolio). أما بالنسبة لاستخدام اسلوب الملاحظة، فيوجد لدى المعلمين قصورا واضحا في تسجيل أوجه الضعف والقوة لدى الطلبة.

وحول المعيقات والتحديات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الاولى في الأردن اجرى أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (٢٠١٠) دراسة استخدم فيها استبيانا مكونا من (٥٠) فقرة طبقه على عينة مكونة من (٣٦٣) مشرفا تربويا ومديرا ومعلما، أشارت نتائجها الى أن أكبر المعيقات التي تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، وضعف الإمكانيات المادية.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

في عام ٢٠١٠ أي بعد ثلاث سنوات من البدء الفعلي بتنفيذ مشروع التقويم الواقعي في مدارس الوزارة، ومن خلال تدريس مساق التقويم لطلبة الدراسات العليا في الجامعة (أغلبهم معلمين ومعلمات) ومن خلال الزيارات الميدانية واللقاءات الفردية مع بعض المعلمين والمشرفين الآخرين، لوحظ أن جهود المعلمين ما زالت متعثرة في توظيف هذا النوع من التقويم، وأن المعلمين ما زالوا بحاجة إلى دعم حقيقي ومباشر من أجل البدء في تطبيق هذا التوجه الجديد، كما وأن هناك خلطا واضحا لدى المعلمين بين الاستراتيجيات والأدوات، كما وأن تطبيق هذه الاستراتيجيات والأدوات يتطلب من المعلم فهما عميقا لها، ويحتاج منه وقتا وجهدا كبيرا في تصميم الأدوات والنماذج.

لذلك جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة لتطوير وتجريب نموذج لحقيبة خاصة بالتقويم الصفي الواقعي لتعمل على حفز المعلم على توظيف وتطبيق هذه الإستراتيجيات والأدوات حيث تم تصميم الحقيبة بصورتها النهائية من اربعة اجزاء كما هو موضح لاحقا في أدوات الدراسة.

أسئلة الدراسة:

سوف تجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية الحقيبة في تحسين مستوى أداء المعلم في تطبيق استرتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الحقيبة تختلف باختلاف الجنس أو المدرسة أو المؤهل الأكاديمي للمعلم أوالمعلمة؟
٣. كيف يمكن تحسين هذه الحقيبة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

مكونات الحقيبة المستخدمة في هذه الدراسة ومبرراتها:

تكونت الحقيبة من أربعة أجزاء رئيسة وهي :

- **الجزء الأول :** مجموعة من الأوراق تضمنت إطارا نظريا لأهم وأبرز نقاط التحول من التقويم التقليدي المعتمد على الاختبارات إلى التقويم الواقعي المعتمد على الأداء، وكذلك تحديدا للكفايات المعرفية والشخصية اللازمة لمن يقوم بمزاولة التقويم، كما تضمنت بعض الإرشادات التي تساعد المعلم في توظيف الحقيبة في تقويم أداءات الطلبة ورصده بدقة.
- **الجزء الثاني :** مجموعة من نماذج وأدوات التقويم التي تم تصميمها بعناية ودقة لتغطية معظم المواقف التقويمية التي يتعرض لها المعلم في الحصة الصفية. حيث تضمنت نماذج متعددة ومختلفة من سلالم التقدير الرقمي (scales) وقوائم الشطب (checklist) وسلالم التقدير اللفظي(rubrics) ونماذج من سجل سير التعلم(learning log) والسجل القصصي (anecdotal record)الخاص بالمعلم بالإضافة إلى نماذج لتحليل الاختبار، وجداول المواصفات، ونماذج على شكل تقارير أولية للتواصل مع أولياء الامور، ونموذج لمؤتمر ثلاثي بين ولي الأمر والمعلم والطالب يرصد من خلاله جوانب الضعف والقوة والمجالات التي بحاجة إلى تحسين وما هو الدور الي سيقوم فيه كل من الاطراف الثلاثة من اجل تحسين أداء الطالب على شكل خطة تنفيذية، إضافة إلى نموذج لرصد التقصير في تنفيذ الطالب للواجبات المنزلية.
- **الجزء الثالث:** مجموعة من النماذج التي توفر للمعلم فرصة لممارسة التفكير التأملي (reflective thinking) والتقويم الذاتي (self-assessment) من خلال بعض المواقف والمثيرات التي تضمنتها الحقيبة، إضافة إلى نماذج لتقارير تُستخدم في جمع معلومات كمية وكيفية (نوعية) حول أداء الطالب في المدرسة يمكن استخدامها في التواصل مع أولياء الأمور وارسالها لهم على شكل تقارير أولية أو مبكرة عن أداء ابناءهم.

علما بأن جميع هذه النماذج تم تطويرها بحيث تكون جاهزة للاستخدام مباشرة من قبل المعلم، يمارس من خلالها الأنشطة التقويمية وذلك بتسجيل اسماء الطلبة مباشرة وتسجيل المعايير اللازمة للأداء، ورصد مستوى أداءهم ، وتوثيق الشواهد والأدلة على هذا الأداء، مع العلم بأنه قد تم تضمين الحقيبة بنسخ واعداد كافية من هذه النماذج حيث تم تصويرها للحصول عل نسخ تكفي

المعلم لمدة عامٍ دراسي، وذلك للتغلب على أكبر المشاكل التي تعاني منها المدارس وهي عدم توفر الآت التصوير أو النسخ الحراري، لذا فقد تضمنت الحقيبة حوالي خمس عشرة نسخة من كل نموذج ، كما تجدر الإشارة إلى أن الحقيبة تم تصميمها بحيث تكون قابلة لإضافة بعض النماذج الأخرى لها والتي يرغب المعلم بتطويرها، مما يمنح المعلم فرصة الابداع في تطوير نماذج خاصة به غير تلك التي تضمنتها الحقيبة، بالاضافة إلى أن الحقيبة تمكن المعلم من الاحتفاظ بجميع أوراقه ووثائقة التي تتصل بالتقويم الصفي فيها مما يجعلها مرجعية للاطلاع على أعماله ودليلا على انجازاته في مجال التقويم الصفي .

- **الجزء الرابع:** نموذج خلاصة في نهاية الحقيبة تضمن عدة من العبارات التي تتطلب من المعلم تأملا ذاتيا حول استخدامه للحقيبة(Reflective thinking) وهي عبارات مفتوحة غير متجهه يمكن للمعلم أن يعبر فيها بشكل إيجابي أو سلبي عن رأيه، وقد تضمنت العبارات التالية:
  - هذه الحقيبة.....
  - اعتقد أن.....
  - قدرتي في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي.....
  - مهارتي في بناء وتطوير أدوات التقويم.....
  - زملائي.....
  - لوكنت.....
  - أوصي.....

أما عن مبررات تصميم واستخدام هذه الحقيبة فقد كان متوقعا منها أن:

- تساعد المعلم في تنظيم أعماله ووثائقه المتعلقة بتقويم الطلبة .
- يستخدمها المعلم كدليل وبرهان على متابعته واستمراريته في تقويم الطلبة .
- تساعد المعلم في توفير أدلة وشواهد لأولياء الأمور حول نقاط القوة ونقاط والضعف المتعلقة بأداء ابنائهم .
- تساعد المعلم على تعبئة تقرير تحصيل الطالب نهاية العام الدراسي .
- تستخدم دليلاً على نمو المعلم المهني، حيث تساهم بشكل كبير في تقديم تصور عن الكفايات المهنية للمعلم فالحقيبة تتضمن تعريفا بالمعلم، وتعرف الآخرين بأعماله وإنجازاته الخاصة بالتقويم الصفي، كما يمكن من خلالها تحديد أداء المعلم : أين كان؟ وأين أصبح ؟وأين يريد التوجه والذهاب ؟ وكيف يخطط للوصول إلى هدفه؟ .
- تساهم في تحقيق الرضا الشخصي والتجديد والابتكار لدى المعلم، فهي تدفع المعلم إلى استخدام وتطوير آليات لتوثيق ملاحظات دقيقة حول الأداء .
- تعمل على تطوير مهارات المعلم في البحث وإكسابه القدرة على تنظيم المعلومات التي يتم جمعها وتبويبها .

- تسهم في دفع المعلم إلى تطبيق المعارف والخبرات التي اكتسبها من الإطار النظري والورش التدريبية والتحرك من النظرية إلى التطبيق .
- تسهّل متابعة المشرف ومدير المدرسة لأعمال المعلم المتعلقة بالتقويم الصفي.

أداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة لقياس فاعلية الحقيبة سلم تقدير رباعي تكون من ١٠ فقرات (ملحق ١) تم إعداد فقراته لتقيس مدى فاعلية الحقيبة في تطوير أداء المعلمين في التقويم الصفي الواقعي، استجاب عليه جميع أفراد العينة وذلك بوضع اشارة √ على درجة الموافقه على محتوى الفقرة بالإضافة إلى تقديم تبرير لإجابته.

منهجية الدراسة وتصميمها:

استخدم أسلوب الدمج بين منهجي البحث الكمي والنوعي كما يلي:

١. كميا: وتم ذلك من خلال استخدام سلم التقدير الرباعي (ملحق١) لقياس فاعلية الحقيبة بحساب المتوسطات لكل فقرة والمقياس ككل، وفحص الفرورق على مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) بين استجابات المعلمين والمعلمات وفحص الفروق وفق متغير المؤهل الأكاديمي والمرحلة التدريسية.

٢. ٢.نوعيا: وذلك باستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة والمقابلات أثناء تطبيق المعلمين للحقيبة لمدة فصل دراسي كامل، وجمع تلك الملاحظات والمقابلات لإستثمارها في تفسير النتائج، وتطوير توصيات لتحسين الحقيبة.

أما فيما يتعلق بالتصميم التجريبي المستخدم فقد استخدم تصميم بعدي لمجموعة واحدة بمعنى انه تم تطبيق الحقيبة من قبل مجموعة تجريبية واحدة ثم تطبيق مقياس بعدي لقياس فاعلية الحقيبة .

مصطلحات الدراسة:

- **قائمة الرصد check List** :أداة تتكون من قائمة من الفقرات التي يرصد من خلالها الطالب أو المعلم مستوى تنفيذ المهمة أو المهارة على تدريج ثنائي .
- **سلم التقدير الرقمي Rating Scale**: أداة تتألف من قائمة من الفقرات التي يرصد من خلالها المعلم أو الطالب مستوى تنفيذ المهمة أو المهارة على تدريج من عدة فئات.
- **سلم التقدير اللفظيRubric**: شكل من اشكال سلالم التقدير الرقمية مع وصف وشرح لدلالات الأرقام المعطاة لدرجات تنفيذ المهمة أو المهارة.
- **سجل وصف التعلم Learning Log**: سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات وجمل حول اشياء قرأها أو تعلمها أو مرّ بها في حياته.
- **السجل القصصي Anecdotal Record**: سجل يكتب فيه المعلم وصفا قصيرا لما يفعله المتعلم مع وصف للحالة التي تمت عندها الملاحظة.

اما اجرائيا فتعرف فاعلية الحقيبة بأنها متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس الدراسة والمكون من عشر فقرات.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في إقليم الشمال والذين تدربوا على استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي والمعنيين بتطبيقها حسب مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن ضمن الإطار العام للمناهج والتقويم (وزارةالتربية،٢٠٠٣) فيما تكونت العينة التجريبية لاستخدام هذه الحقيبة من ٢٥ متطوعا (١٤معلما و١١ معلمة) من المعلمين الملتحقين في برنامج ماجستير القياس والتقويم في جامعة جدارا في ٢٤ مدرسة موزعين على ٥ مديريات من مديريات التربية والتعليم في إقليم الشمال في الأردن.

محددات الدراسة :

تتحدد نتائج هذه الدراسة وامكانية تعميمها بالعينة التي تم اختيارها وهي عينة متيسرة من المعلمين والمعلمات المتطوعين في إقليم الشمال في الأردن، كما وتتحدد النتائج بالفترة الزمنية التي تم فيها تطبيق هذه التجربة وهي الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١١.

الطريقة والإجراءات:

في البداية تم توضيح فكرة الدراسة والغرض منها لأفراد العينة، بعدها تم تدريبهم ٦ ساعات تدريبية على استخدام الحقيبة وشرح محتوياتها وطريقة التعامل مع النماذج التي تتضمنها، وكيفية تعبئة المعلومات في تلك النماذج، كذلك تم استعراض التحديات التي قد تواجههم في التطبيق وكيفية التغلب عليها، حيث تم التوصل في نهاية التدريب إلى رؤية مشتركة من جميع المعلمين والمعلمات حول الية تنفيذ التجربة باستخدام الحقيبة، وبعد نهاية التدريب تم تسليم كل معلم حقيبة خاصة، وقام كل فرد منهم باستخدامها في عملية التقويم الصفي خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١١ وتم متابعة أداءهم خلال تلك المدة من الباحثان مباشرة بالملاحظة المباشرة والإطلاع على أدائهم في تطبيق الحقيبة وتقديم الإرشادات لهم ومساندتهم، وفي نهاية التجربة تم تطبيق سلم التقدير لقياس فاعلية استخدام الحقيبة ملحق (١).

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرضا لنتائج الدراسة وفقا لتسلسل اسئلتها :

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول (ما فاعلية الحقيبة في تحسين مستوى أداء المعلم في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟) تم حساب الوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستجابات على سلم التقدير، وكذلك حساب الوسط الحسابي لكل فقرة من الفقرات التي تضمنها المقياس، وقد أشارت النتائج (جدول ١) إلى أن المتوسط العام لاستجابات المعلمين والمعلمات على السلم قد بلغ (٣,٤) مما يشير إلى أن الحقيبة قد كانت فعالة بدرجة كبيرة جدا، وقد حققت الحقيبة الأهداف التي صُممت من اجلها، وبالنظر إلى متوسطات الاستجابات على

الفقرات نجد أنها قد تراوحت بين ٣,٨ في الفقرة (٧) والمتعلقة بقدرة الحقيبة على تقديم امثلة واقعية و ٣,٢ في الفقرة (٤) والمتعلقة بمساهمة الحقيبة في تفعيل التواصل بين المعلم وولي الأمر، باستثناء الفقرة (٩) التي أظهرت انخفاظا ملحوظا بالنسبة إلى غيرها من الفقرات حيث بلغ متوسط الاستجابات عليها ٢,٥ وهي الفقرة المتعلقة بقدرة الحقيبة على مساعدة المعلم في تعبئة تقرير تحصيل الطالب نهاية العام.

جدول(١): متوسطات❖ استجابة العينة على فقرات سلم تقدير فاعلية الحقيبة (N=25)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط من ٤	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط من ٤
١	ساعدت الحقيبة في تحسين قدرتي في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.	3.3	٦	طورت الحقيبة من مهاراتي مما جعلني أكثر دراية بما هو مطلوب مني	3.0
٢	ساعدت الحقيبة في تحسين قدرتي في استخدام أدوات التقويم الواقعي.	3.0	٧	ساهمت في تقديم أمثلة واقعية وحقيقية تلائم بشكل مباشر تطبيقات الميدان	3. 8
٣	ساهمت الحقيبة في تنظيم وثائق التقويم الصفي	3.0	٨	ساهمت في التغيير من نمطية استخدامي للتقويم بشكل تقليدي، حيث أصبحت اكثرقدرة على تصميم تقويمات مختلفة تتناسب والموقف التعليمي.	3.3
٤	سهلت الحقيبة من عملية التواصل مع أولياء الامور والطلبة	3.1	٩	ساعدت في عملية تعبئة تقرير تحصيل الطالب في نهاية العام	2.5
٥	جعلتني الحقيبة أكثر ثقة بعملي وعززت من ثقتي بنفسي أمام المشرف والمدير	3.7	١٠	أوصي زملائي من المعلمين باستخدام الحقيبة في التقويم الصفي	3.7

من(١- إلى اقل من ١,٧٥) بددرجة قليلة جدا ، من(١,٧٥ إلى – اقل من ٢,٥) بدرجة قليلة ، من(٢,٥ إلى اقل من ٣,٢٥) بدرجة كبيرة ، من(٣,٢٥ إلى ٤) بدرجة كبيرة جدا.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الحقيبة تختلف باختلاف الجنس أو المدرسة أو المؤهل الأكاديمي للمعلم أو المعلمة؟) تم فحص هذه الفروق وفقا لكل متغير على حدة. فبالنسبة للفروق على المتغير الأول والمتعلق بالفروق بين الجنسين في الاستجابات على فقرات هذا المقياس، لم تشر نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (T- 2 independent samples) إلى فروق في المتوسط العام كما في الجدول (2)، حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الذكور (3.9) فيما بلغ المتوسط العام لأداء الإناث حوالي (3.8) وكان هذا الفرق في الوسطين غير دال احصائيا على مستوى الدلالة (٠,٠٠٥) بدلا من (٠,٠٥) وفقا لمدأ بنفروني(Armore,1983)والمتعلق بقسمة قيمة الفا على عدد مرات المقارنة (٠,٠٥ \ ١٠=٠,٠٠٥) للمحافظة على ثبات مستوى الخطأ من النوع الأول والناتج من تكرار اختبار T، أما على مستوى الفقرات فلم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على أي فقرة من فقرات المقياس باستثناء الفقرة

الرابعة وهي حول قدرة الحقيبة على تسهيل عملية التواصل مع أولياء أمور الطلبة حيث أظهرت فرقا لصالح الاناث، فقد بلغ متوسط استجابات المعلمين الذكور حوالي (٣) فيما بلغ متوسط استجابات الإناث حوالي (٣.٦).

جدول (2) : متوسطات الذكور(n=14) والاناث (n=11) مع اختبار t لفحص الفروق❖

رقم الفقرة	متوسط الذكور	متوسط الإناث	قيمة الاختبار t	الاحتمالية Sign prob
١	٣,١٥٢	٣,٢٩٧	٠,٨٧٨-	٠,٣٨٣
٢	٣,٦٣٦	٣,٤٨٦	٠,٧٣٤	٠,٤٦٥
٣	٣,٥٧٦	٣,٥١٤	٠,٢٩٧	٠,٧٦٨
٤	٣,٠٠٠	٣,٥٩٥	٢,٧٠٦-	٠,٠٠٤ ✱
٥	٣,٩٣٩	٣,٦٧٦	١,٣٦٥	٠,١١٧
٦	٣,٨٧٩	٣,٣٧٨	٣,٠٣٦	٠,٠٠٤ ✱
٧	٣,٧٢٧	٣,٨٣٨	٠,٦٥١-	٠,٥١٧
٨	٣,٥١٥	٣,١٨٩	١,٨٥٥	٠,٠٦٨
٩	٢,٤٨٥	٢,٧٣٠	١,٥٢٨-	٠,١٣١
١٠	٣,٧٢٧	٣,٧٥٧	٠,٢٠٩-	٠,٨٣٥
الكلي	٣,٩٤٢٤	٣,٨٠٠٠	٠,٩٧٩	٠,٣٣١

❖استخدم اسلوب بنفورني وذلك بقسمة الفا ٠,٠٥ عل عدد الفقرات (٠,٠٠٥\١٠=٠,٠٠٥) وبذلك تكون الفروق دالة احصائيا اذا قلت عن ٠,٠٠٥

أما فيما يتعلق بالفروق التي تعزى للمؤهل الأكاديمي للمعلم والمكون من مستويين (بكالوريوس مع مؤهل تربوي ، بكالوريوس دون مؤهل تربوي)، فقد أظهرت نتائج التحليل انه لا توجد فروق دالة احصائيا في متوسط الدرجة الكلية لاجابات العينة بين الذين يحملون مؤهلا تربويا بعد درجة البكالوريوس والذين يحملون درجة بكالوريوس فقط دون مؤهل تربوي، حيث بلغ متوسط الدرجة الكلية للذين يحملون مؤهلا تربويا حوالي (3.4) و(3.5) للذين لايحملون مؤهلا تربويا وكان هذا الفرق غير دال احصائيا على مستوى دلالة (٠,٠٠٥). أما على مستوى الفقرات فقد اظهرت النتائج عدم وجود فروق في استجابات الذين يحملون مؤهلا تربويا والذين لا يحملون مؤهلا تربويا كما هو مبين في الجدول رقم (٤) .

جدول(٤) : نتائج اختبار (t) بين متوسطات المعلمين والمعلمات الذين يحملون مؤهلا تربويا(n=10) والذين لا يحملون مؤهلا تربويا (n=15)

رقم الفقرة	متوسط الذين يحملون مؤهلا تربويا العدد(١٢)	متوسط الذين لا يحملون مؤهلا تربويا العدد(١٣)	قيمة الاختبار t	الاحتمالية Sign prob
١	3.289	3.156	0.811	0.420
٢	3.605	3.500	0.505	0.615
٣	3.579	3.500	0.381	0.705
٤	3.237	3.406	-0.748	0.457
٥	3.895	3.688	1.074	0.287
٦	3.421	3.844	-2.463	0.016
٧	3.658	3.938	-1.715	0.091
٨	3.211	3.500	-1.633	0.107
٩	2.579	2.656	-0.470	0.640
١٠	3.658	3.844	-1.361	0.178
الكلي	3.4132	3.5031	-1.274	0.207

❖استخدم اسلوب بنفورني وذلك بقسمة الفا ٠,٠٥ عل عدد الفقرات (٠,٠٠٥\١٠=٠,٠٠٥) وبذلك تكون الفروق دالة احصائيا اذا قلت عن ٠,٠٠٥

أما فيما يخص متغير مستوى المدرسة (اساسية ، ثانوية) فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحقيبة قد كانت فعالة بدرجة أكبر لدى افراد العينة من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون في مدارس أساسية وخصوصا المراحل الابتدائية منها وهذه النتيجة مبررة حيث أن هذه المراحل من الصفوف يناسبها التقويم الواقعي اكثر من غيره من أساليب التقويم المعتمدة على الاختبارات، ولذلك فقد شعر افراد العينة في هذه المرحلة أن الحقيبة قد قدمت لهم حلا لمشكلة طالما تواجههم بشكل مستمر، فقد بلغ المتوسط الكلي للاستجابات (3.6) للمدراس الأساسية و(3.3) للثانوية ، وقد اظهر الفرق دلالة احصائية على مستوى ٠,٠٠٥ باستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين.هذا بالنسبة للمتوسط الكلي أما على مستوى الفقرات فقد اظهرت الفقرتان (٢،٩) فروقا دلالة احصائيا لصالح المرحلة الاسايسة فيما لم تظهر الفقرات الأخرى اية فروق بين الاساسية والثانوية كما هو مبين في الجدول (٥).

جدول(٥) : نتائج اختبار (t) بين استجابات الذين يدرسون في مدارس ثانوية (n=11) و اساسية (n=13)

رقم الفقرة	متوسط الذين يدرسون في مدرسة اساسية العدد(١١)	متوسط الذين يدرسون في مدرسة ثانوية العدد(١٤)	قيمة الاختبار t	الاحتمالية Sign prob
١	3.261	3.213	0.274	0.785
٢	4.000	3.340	3.828	0.000*
٣	3.826	3.404	1.855	0.071
٤	3.609	3.170	1.899	0.064
٥	4.130	3.638	2.338	0.025
٦	3.652	3.596	0.302	0.764
٧	4.043	3.660	2.076	0.045
٨	3.478	3.277	0.985	0.331
٩	2.913	2.468	2.968	0.004*
١٠	3.783	3.723	0.392	0.697
الكلي	3.6696	3.3489	4.012	0.000*

*استخدم اسلوب بنفورني وذلك بقسمة الفا ٠,٠٥ على عدد الفقرات (٠,٠٠٥=١٠\٠,٠٥) وبذلك تكون الفروق دالة احصائيا اذا قلت عن ٠,٠٠٥

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والمتعلق بكيفية تحسين الحقيبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات انفسهم، فقد تم جمع ملاحظات مباشرة خلال فترة تطبيق الحقيبة من قبل الباحث وتم وإجراء مقابلات معهم حول كيفية تطوير الحقيبة وتحسين محتواها لتلبي رغبات المعلمين وتجعل الحقيبة اكثر ملائمة وصلاحية للاستخدام. لقد اوصى معظم المعلمين والمعلمات بضرورة تعزيز الحقيبة بنماذج جديدة تناسب مواقف تعليمية اخرى وتفي بمتطلبات مختلف استراتيجيات التدريس، وإثراء الحقيبة ببعض البروشورات التي تزود المعلم بخلفية نظرية عن التقويم الواقعي واستراتيجياته حيث ان الأدب النظري المكتوب حول هذا التقويم قليل وغير متوفر للمعلمين بصورة مباشرة، وضرورة اضافة جزء خاص على شكل كتيب يتضمن الإجابات عن الأسئلة الأكثر تكرارا في الميدان حول التقويم الواقعي والمتعلقة بتحديات تطبيقه مثل: حجم الشعبة الدراسية، وعدم توفر الامكانات المادية، وتوضيح كيفية تحويل نتائج التقويم الواقعي الى علامات وارقام لتتماشى مع تقرير تحصيل الطالب نهاية العام، بالإضافة الى إثراء الحقيبة بالنماذج الخاصة بالتواصل مع أولياء الأمور حيث لم تتضمن الحقيبة سوى نموذجين .

مناقشة النتائج:

لقد ساهمت الحقيبة في تحسين مستوى استخدام المعلم في ممارسة استراتيجيات التقويم الصفي الواقعي، فقد بلغ متوسط استجابات العينة عليها حوالي ٣,٣(بدرجة كبيرة جدا)، وقد برر المعلمون استجاباتهم على هذه الفقرة بأن الحقيبة قد تضمنت نماذج تطبيقية مباشرة توضح للمعلم

كيفية اختيار استراتيجية التقويم المناسبة لاستراتيجية التدريس، وتناسب الغرض الذي يريد تحقيقه من عملية التقويم، كما ويمكن القول أن الحقيبة قد أعطت فرصا متعددة ومتنوعة للمعلم ليظهر كامل توقعات المنهاج بالإضافة إلى أن تصميم الحقيبة قد وظف وسمح بشكل جيد للطلاب لإظهار المدى الكامل لتعلمهم وإعطائهم مدى أوسع من المهارات وجعلهم أكثر تفاعلا ونجاحا وهذا متفق مع ما أشار له وجنز (Wiggns,1990).

أما بالنسبة لقدرة الحقيبة على تحسين قدرة المعلم في استخدام أدوات التقويم الصفي وهي خمس أدوات (كما تم ذكرها) فقد بلغ متوسط هذه الفقرة حوالي ٣,٥ (بدرجة كبيرة جدا). وهذا يعني أن الحقيبة قد عملت على تحويل الكلام النظري إلى أدوات عملية قابلة للتطبيق في الميدان كما أنها برهنت أن ما هو موجود في الأطر النظرية لاستراتيجيات التقويم الواقعي قد تم بلورته إلى نماذج حيّة يمكن تطبيقها في الميدان، حيث أبدى المعلمون ارتياحا تاما لتلك النماذج الفعالة التي تضمنتها الحقيبة والتي أصبحت مرشدا لهم في في تطوير وصياغة نماذج جديدة من إعداد المعلم، كا وأشارت مجموعة اخرى من المعلمين إلى أنها قد ساهمت في كسر الجمود الذي كان يعيق المعلمين من المبادرة في تنفيذ الخطوات الأولى في هذا الاتجاه، وخفف من التحديات التي تتعلق بتوظيف وتصميم نماذج لأدوات التقويم الواقعي حيث كان المعظم منهم يتترد في ذلك خوفا من الوقوع في الخطأ كونه لا تتوفر لدية أية صور أولية عن منحى العمل .

كذلك قضية تنظيم وإدارة وثائق التقويم والتي تزعج المعلم والمشرف معا، فقد ساهمت الحقيبة في حلها، حيث حصلت هذه الفقرة على متوسط قدره ٣,٥ (بدرجة كبيرة جدا) فقد وفرت الحقيبة للمعلم إمكانية أن تكون جميع ملاحظاته وأوراقه ونماذجه الخاصة بالتقويم منظمة ويمكن الرجوع إلى اي ورقة فيها بسرعة كبيرة وهذا ما أكد ضرورته(Scholtz,2005) حيث أشار إلى أن التقويم يجب أن يكون موثقا بشكل جيد (Well Documented). لقد اشار المعلمون إلى أن جميع شوؤن التقويم الصفي قد تم جمعها في مكان واحد مع امكانية تصنيفها لتكون دليلا وبرهانا على أداء المعلم مما يجعل عملية متابعة هذه الملاحظات عملية ممكنة .

وفي مجال قدرة الحقيبة على تحسين مستوى التواصل مع ولى الأمر فقد بلغ متوسط الفقرة الخاصة بذلك ٣,١ (بدرجة كبيرة) وهو أقل نسبيا من باقي متوسطات الفقرات الأخرى، وقد كان ذلك لشعور المعلمين أن الحقيبة ما زالت بحاجة إلى تحسين في هذا الجانب حيث لم تتضمن سوى نموذجين يمكن استخدامهما للتواصل مع أولياء الأمور وهما نموذج المؤتمر المصغر بين المدرس وولي الأمر، ونموذج التقرير الأولى عن تحصيل الطالب والذي يرسل إلى ولي الأمر عن مستوى أداء الطالب. وفي هذا الصدد قدم المعلمون تبريرات وتعليقات أشاروا فيها إلى ضرورة إنشاء شراكة حقيقية يكون هدفها التعاون المشترك بين المدرسة وولي الأمر، فإقامة شراكة حقيقية بين الأسرة والمدرسة يساعد الطرفين على رؤية الطالب من منظار مشترك، وبدون هذه الرؤية الناشئة عن التواصل المستمر يصبح الطفل حائرا مشوشا نتيجة الفجوات بين ما يحدث بالبيت وما يحدث

بالمدرسة. كما أورد المعلمون مجالات أخرى للتواصل منها الهاتف والبريد الالكتروني وموقع المدرسة على الشبكة العالمية للانترنت وهو ما لم تتطرق له الحقيبة.

وحول قدرة الحقيبة في التعزيز من مستوى الثقة بالنفس للمعلم أمام المشرف والمدير فقد حصلت على متوسط قدره ٣,٧ (بدرجة كبيرة جدا) حيث أشار معظمهم إلى أن الحقيبة قد أفادت في تحسين وتحقيق مستوى عال من الرضا الشخصي ووفرت أدوات وادلة على امتلاك المعلم القدرة والتمكن المهني، كما عززت متطلبات المنحى التكاملي في التقويم الذي يعكس قدرة المعلم على التنظيم والابداع . لقد أشار معظم المعلمون إلى أن الحقيبة مجموعة منظمة من الوثائق التي تقدم الدليل والبرهان على كفاية المعلم في الجوانب المعرفية والاتجاهات والمهارات الداخلة في إطار فن التعليم مما عزز من ثقة المعلم بنفسه أمام المشرف أو مدير المدرسة بشكل كبير.

كذلك الأمر بالنسبة لقدرة الحقيبة على بلورة وتوضيح الدور المطلوب من المعلم في ضوء الرؤيا الجديدة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في الأردن ضمن مشروع التعليم نحو اقتصاد المعرفة، فقد حصلت هذه الفقرة على متوسط قدره ٣,٥ (بدرجة كبيرة جدا)، حيث دفعت الوزارة بهذه الاستراتيجيات وأدواتها دفعة واحدة في الميدان مما جعل عملية استعابيها وتوظيفها في الميدان أمرا صعبا، فقد أفاد المعلمون بأن التدريب الذي حصلوا عليه لمن يكن وافيا ولم يصل بالمعلم إلى مستوى من الفهم أو المهارة التي يستطيع من خلالها تطبيق هذا المنحى الجديد في التقويم، بالإضافة إلى أن الدورات التدريبة لم تقدم لهم نماذج مباشرة أو دروس تطبيقية لاستخدام هذا النوع من التقويم وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة ستيرام (Stuuramm,2004) في عدم حصول المعلمين على خبرات كافية في تطبيق هذا النوع من التقويم في كندا بشكل مشابه .

كما وساهمت الحقيبة في تقديم أمثلة واقعية وحقيقية تلائم بشكل مباشر تطبيقات الميدان حيث بلغ متوسط استجابات أفراد العينة حوالي ٣,٨ (بدرجة كبيرة جدا) وهي الفقرة الأعلى من حيث استجابات المعلمين، وذلك لما تضمنته الحقيبة من أمثلة مباشرة ونماذج جاهزة تناسب التطبيقات في الغرفة الصفية وتتناسب مع جميع المواد ولجميع الصفوف وتقدم حلولا لمشاكل وتحديات تواجه المعلم مثل تضخم اعداد الطلبة في الغرفة الصفية، وضيق الوقت، وتعدد فترات التقويم .

أما فيما يخص قدرة الحقيبة على تصميم تقويمات مختلفة تتناسب والمواقف التعليمية واستراتيجيات التدريس، فقد حصلت على متوسط قدره ٣,٣ (بدرجة كبيرة جدا) حيث أفاد افراد العينة أن الحقيبة قد قدمت لهم الأدلة الواقعية حول إمكانية تنفيذ هذا النوع من التقويم في المدارس بالرغم من حجم التحديات وصعوبة تنفيذه في ظروف بعض المدارس، حيث أوضح المعلمون بأنهم كانوا يعتقدون أن التقويم الواقعي لا يمكن تنفيذه في غالبية مدارسنا لما يحتاجه من دعم وبنية تحتية ومصاريف مادية، كما أشار بعض افراد العينة إلى أن الحقيبة قد قدمت لهم حافزا للعمل على إنتاج نماذج جديدة كانت أكثر إبداعا مما تضمنه الحقيبة نفسها.

كما وسهلت الحقيبة بشكل قليل مهمة إعداد تقرير تحصيل الطالب في نهاية العام حيث حصلت على متوسط قدره ٢,٥ (بدرجة قليلة) فقد قدمت الحقيبة من خلال النماذج المتضمنة أسلوبا في ربط أدوات التقويم الواقعي بنتائج الطالب في نهاية العام في تقرير تحصيل الطالب (الشهادة المدرسية سابقا) وهو ما كان غير مطروح في برامج التدريب التي أعدتها الوزارة للمعلمين، فكثيرا ما تساءل المعلمون عن كيفية ترجمة هذه الأدوات ونتائجها إلى ارقام أو عبارات يمكن لولي الأمر التعامل معها. لقد أشار عدد من افراد العينة إلى أن الحقيبة بحاجة بشكل اكبر إلى التركيز على هذا الموضوع المهم والذى تركته الوزارة دون إجابات شافية.

وحول مدى رغبة المعلمين في تعميم التجربة على زملاء لهم فقد أفاد ٩٣٪ من افراد العينة بأنهم يوصون زملائهم المعلمين بالاستفادة من هذه الحقيبة واستخدامها في عمليات التقويم الصفي، وذلك لما لمسه المعلمون من فائدة كبيرة لها في تسهيل مهمتهم في تنفيذ رؤية الوزارة المتعلقة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم أداء الطلبة.

أما فيما يتعلق في الفروق في الاستجابات حول الحقيبة وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل التربوي فلم تشر الدراسة إلى أية فروق دالة إحصائيا، ويفسر هذا بأن تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي يواجه نفس المشكلات من قبل المعلمين والمعلمات الذين لديهم مؤهل تربوي أو بدون مؤهل تربوي، وهذا متوقع لأنهم جميعا تعرضوا إلى برامج تدريبية متشابه من قبل الوزارة، أو أن الجامعة لم تؤهلهم بشكل جيد إلى التعامل مع هذه الاستراتيجيات (حيث أن استراتيجيات التقويم الواقعي لا زالت غير مفعلة في برامج الجامعات) فكانت استجاباتهم متشابه في يتعلق بالحقيبة، في حين أشارت النتائج إلى فروق في الاستجابات بين المدارس الأساسية والثانوية في فاعلية الحقيبة، ويعزى هذا إلى أن تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي أكثر استخداما في المدارس الأساسية وخصوصا الصفوف الأولى منها لذلك اعتبر المعلمون أن الحقيبة فعالة لهم لأنها ساعدتهم في عمل يواجههم بشكل مستمر، في حين ترتكز عملية التقويم في المدارس الثانوية على الاختبارات بشكل أكبر.

بذلك تكون نتائج هذه الدراسة قد اتفقت مع النتائج التي توصلت لها دراسة ستيرتام (stuurtamm,1999) حول المشكلات التي تواجه المعلمين في استخدام التقويم الواقعي وخصوصا مشكلة الوصل بين نتائج التقويم الواقعي ذات الصبغة النوعية والوصفية من جهة مع تقرير التحصيل ذو الصبغة الكمية، وعدم توفر الوقت اللازم لإعداد أدوات التقويم الواقعي وممارسته داخل الغرفة الصفية وعدم توفر الخبرة الكافية لدى المدرسين في تطبيقه (Stuuramm,2004)، كما واتفقت مع دراسة ميسلز(Meisels, et al, 2003) حول الأثر الإيجابي لتحصيل الطلبة عند تطبيق التقويم الواقعي وأكدت كذلك نتائج (Lyne,2004) قدرة التقويم الواقعي في دمج الطلبة في مواقف حقيقية للتعلم، وأن عملية التقويم الواقعي تمثل أداءات ذات معنى في حياة الطلبة (Khaira&Yambo,2005).

أهم التوصيات التي توصي بها الدراسة :

١. تعزيز الحقيبة بنماذج جديدة تناسب مواقف تعليمية أخرى وتفي بمتطلبات استراتيجيات تدريسية أخرى.
٢. إثراء الحقيبة ببعض البروشورات التي تزود المعلم بخلفية نظرية عن التقويم الواقعي واستراتيجياته.
٣. إثراء الحقيبة بجزء خاص على شكل كتيب يتضمن الإجابات عن الأسئلة الأكثر تكرارا في الميدان حول التقويم الواقعي.
٤. إثراء الحقيبة بالنماذج الخاصة بالتواصل مع أولياء الأمور .
٥. إمكانية تعديل الحقيبة لتصبح خاصة بمبحث واحد، بمعنى إعادة التركيز على محتوياتها وتوليفها لتصبح خاصة بمبحث واحد .
٦. زيادة عدد ساعات البرنامج التدريبي الخاص بتدريب المعلمين على استخدام الحقيبة ليصبح ٨ ساعات بدلا من ٦ ساعات.
٧. ضرورة تدريب المشرفين التربوين على محتوى الحقيبة حتى يكون المشرف شريكا وطرفا مساهما في إنجاح العمل بها

المراجع

- أبو علام ، رجاء (٢٠١٠). تقويم التعلم . دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- أبو شعيرة ، خالد ، إشتيوه ، غباري ، ثائر (٢٠١٠) . معيقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء . مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، جامعة النجاح الوطنية ، ٢٤(٣) ٧٥٤- ٧٩٧.
- الخرابشة ، بنان (٢٠٠٤) . أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع
- العبدالات، سعاد وآخرون. (٢٠٠٦). استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها . وزارة التربية والتعليم ، عمان، الأردن.
- مراد ، خلود (٢٠٠١) . أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ٢(٤) ، ١٩٢- ١٩٣
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣ أ). الإطار العام للمناهج والتقويم. وثيقة أعدت بالتعاون ما بين إدارة الامتحانات وإدارة المناهج والكتب المدرسية ضمن مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المبني على المعرفة.عمان،الأردن.
- وزارة التربية والتعليم .(٢٠٠٣ ب). استراتيجيات التقويم وأدواته. إعداد إدارة الامتحانات والاختبارات. عمان الأردن.
- Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teacher conceptions and practices in mathematics. School Science and Mathematics, 98(4), 174-180.
- Armore, S. (1983). Introduction to Statistical Analysis and Inference for Psychology and Education. Krieger Pub Co.
- Austin, A. W. (1993). Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. New York: Macmillan.
- Berado,S.(2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading . The Reading Matrix. Vol 6,No.2 September.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1992). Reassessing assessment. In A. L. Costa, J. A. Bellanca, & R. Fogarty, (Eds.), If minds matter: A forward to the future, Volume II (pp. 275-280). Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.
- -Fritz, C. A. (2001). The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and Instructional Practices in Grade 4 Classrooms. Dissertation abstracts, PhD،University of New Hampshire, USA. UMI 300613.
- Hallam,R, Grishman-Brown, J., Gao, X.,& Brookshire, R.(2007). The effects of outcomes-driven authentic assessment on classroom quality. Early child research practice.V9.NO.2.Fall..

- Halonen, J. S., Bosack, T., Clay, S., & McCarthy, M. (2003). A rubric for learning, teaching, and assessing scientific inquiry in psychology. Teaching of Psychology, 30, 196-208.
- Karge, B. (1998). Knowing what to teach: Using authentic assessment to improve classroom instruction. Reading & Writing Quarterly, 14, 319-331. Retrieved May 19, 2004 from EBSCO database.
- Khaira, H.G. & Yambo, D. (2005). The practicality of authentic assessment. Paper presented at The First International Conference on Enhancing Teaching and Learning Through Assessment. The Hong Kong Polytechnic University, June.
- Kluth, P. and Straut , D. (2001) .standards for Diverse Learners Educational Leadership Vo. 59, No 1,43-46
- Lanting, A. Y. (2000). An Empirical Study of District-Wide k-2 performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results. Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana- Champaign, USA.
- Lyne,Own.(2004).Using authentic assessment to achieve learning outcomes. Paper presented at the University's Fifth Learning & Teachingconference(September).www.nottingham.ac.uk/pesl/resources/assessment/usingaut 1/
- Marzano, R; McTighe, J. and Pickering, D. (1993). Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model Alexandria , Virginia : ASCD.
- Meisels, Samuel J.; Atkins-Burnett, Sally; Xue, Yange; Nicholson, Julie; Bickel, Donna DiPrima; & Son, Seung-Hee. (2003). Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children's achievement test scores. Education Policy Analysis Archives, 11(9). Retrieved March 7, 2007, from http://epaa.asu.edu/epaa/v11n9/.
- Meisels, Samuel J.; Liaw, Fong-ruey; Dorfman, Aviva; & Nelson, Regena Fails. (1995). The work sampling system: Reliability and validity of a performance-based assessment for young children. Early Childhood Research Quarterly, 10(3), 277-296

- Morris, R. V. (2001). Drama and authentic assessment in a social studies classroom. Social Studies, 92, 41-44. Retrieved May 19, 2004 from EBSCO database.
- Mueller, J. (2006). Authentic assessment toolbox. Retrieved on 25th June available:http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm#looklike
- Nitko, A.J. (2004). Educational assessment of children (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Paris, Scott G.; Ayres, Linda R.(1994).Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment. Psychology in the Classroom: A Series on Applied Educational Psychology.□
- Popham, J. (2001). The Truth about Testing. Alexandria, VA: ASCD
- Popham, J. (2003). Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment. Alexandria, VA: ASCD.
- Prestidge, L. K. & Williams Glaser, C. H. (2000). Authentic assessment: Employing appropriate tools for evaluating students' work in 21st-century classrooms [Electronic version]. Intervention in School & Clinic, 35, 178-182.
- Ryan, C.D. (1994). Authentic Assessment. Westminster CA: teacher Created Material Inc.
- Scholtz, A. T. J. (2005) Computer Mediation in Support of a Constructivist Learning Strategy at an Historically Black University in Limpopo, South Africa. Unpublished master's thesis, University of Kwazulu-Natal, Durban, Kwazulu-Natal, South Africa.
- Suurtamm, C .(2004). Developing authentic assessment: Case studies of secondary school mathematics teachers' experiences. Canadian Journal of Science ,Mathematics and Technology Education, Vol 4,Issue 4.
- Suurtamm, C. (1999). Beliefs, Practices and Concerns about Authentic Assessment: Five Case Studies of Secondary School Mathematics. Unpublished doctoral thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Ontario.
- Suurtamm, C. (1999). Teachers Make It Authentic: Supporting New Assessment Practices. A Series of Brief Reports. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Ontario February,2001,vol,6,No1.

- Wiggins, G . (1998). Educative Assessment. San Francisco : John Wiley & Sons .
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. ED328611
- Worthen, B. (1993).Critical Issues That Will Determine the Future of Alternative Assessment. Phi Delta Kappan, Feb, 74, 444–454.
- Worthen, Blaine R.& Sanders James R. (1987).Educational Evaluation :Alternative Approach and Practical Guidelines. New York: Longman.

ملحق ١

سلم التقدير الذي استخدم في تقدير فاعلية الحقيبة

	الفقرة	درجة الموافقة			
		كبيرة جدا	كبيرة	قليلة	قليلة جدا
١	ساعدت الحقيبة في تحسين قدرتي في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي. تبريرالاجابة:.....				
٢	ساعدت الحقيبة في تحسين قدرتي في استخدام أدوات التقويم الواقعي. تبريرالاجابة:.....				
٣	ساهمت الحقيبة في تنظيم وثائق التقويم الصفي تبريرالاجابة:.....				
٤	سهلت الحقيبة من عملية التواصل مع اولياء الامور والطلبة. تبريرالاجابة:.....				
٥	جعلنني الحقيبة اكثر ثقة بعملي وعزز من ثقتي بنفسي أمام المشرف والمدير تبريرالاجابة:.....				
٦	طورت الحقيبة من مهاراتي وجعلتني أكثر دراية بما هو مطلوب مني. تبريرالاجابة:.....				
٧	ساهمت الحقيبة في تقديم أمثلة واقعية وحقيقية تلائم بشكل مباشر تطبيقات الميدان. تبريرالاجابة:.....				
٨	ساهمت الحقيبة في التغيير من نمطية استخدامي للتقويم بشكل تقليدي، حيث أصبحت اكثرقدرة على تصميم تقويمات مختلفة تتناسب والموقف التعليمي. تبريرالاجابة:.....				
٩	ساعدت الحقيبة في عملية تعئبة تقرير تحصيل الطالب في نهاية العام. تبريرالاجابة:.....				
١٠	أوصي زملائي من المعلمين باستخدام الحقيبة في التقويم الصفي. تبريرالاجابة:.....				