

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

د. محمد إبراهيم قطاوي

د. زيد سليمان العدوان

كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء كلية العلوم التربوية الجامعية - وكالة الغوث الدولية

(الأونروا) - الأردن

التطبيقية - الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وممارساته، وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار مكون من (٢٠) فقرة لقياس درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وقائمة رصد مكونة من (٢٠) ممارسة لقياس درجة ممارستهم له، واستبانة تكونت من (١٥) صعوبة للتعرف على درجة الصعوبات التي تواجههم عند استخدامهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين والمعلمات وممارساتهم للتقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة، في حين جاءت الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي بدرجة عالية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\infty \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي، وصعوبات استخدام التقويم الواقعي، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في صعوبات استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (١-٥ سنوات)، وعدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند درجة معرفة وممارسة صعوبات استخدام التقويم الواقعي، تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والخبرة التدريسية. وأوصى الباحثان بإعادة النظر في البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين أثناء الخدمة في مجال استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

خلفية الدراسة

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

ويعرف أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبنائهم، كما يزود المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلبة وتحقيقهم الأهداف التعليمية أولاً بأول، مما يساعده في تخطيط التدريس بطريقة أفضل تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي، وتحقيق جودة التعليم (الزيادات وقطاوي، ٢٠١٤).

من هنا، يرى كثير من التربويين أن عملية التقويم صمام أمان للعملية التدريسية وأداة التحكم بها فمن خلالها يستطيع متخذ القرار توجيه العملية التربوية واتخاذ قرارات صحيحة بشأن المتعلم والمؤسسة التعليمية. كما أن التقويم وسيلة فعالة في تقديم التغذية الراجعة لعملية التعليم والتعلم لكل من المعلم والطالب. يوجه الطلبة ويرشدهم ويكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، ويفيد المعلم في مراجعة أساليب التدريس لتحسينها، ويضع الأساس السليم للتعامل مع الطلبة، ويساعد في تنمية التفكير من خلال تكليف الطلبة بأنشطة تقويمية ومهام تتطلب عمليات تفكير عليا، كما يمكن أن

يساهم في تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تعلم المواد المختلفة من خلال تنمية الميل والقدرة لديهم على التقويم الذاتي وتقويم الأقران (أبو زينه، ٢٠٠١).

ويشمل التقويم مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، فهو يتناول تقويم أداء المعلم، والمناهج، والإدارات، والطلبة، ويحتل تقويم الطلبة دوراً مهماً إذ يحدد درجة تحقيق النتائج والأهداف التعليمية في مراحلها المختلفة في أثناء عملية التدريس وفي نهايتها، فالتقويم عملية ضرورية لأي مجال من مجالات الحياة، فهو حتمي للتدريس في المدرسة كما هو حتمي في جميع مجالات النشاط الأخرى (أبو علام، ٢٠٠٥).

وبقدر ما تكون عملية التقويم موضوعية وهادفة، وذات نتائج صالحة وموثوقة، بقدر ما يُفاد منها في تحسين العملية التربوية -أهدافاً ومنهجاً وتطبيقاً- فالعلم الكفو هنا يمثل القوة الفاعلة التي يعتمد عليها في عملية التصحيح التربوي، حيث إن مهمته لم تعد تنحصر في أن يدخل غرفة الصف؛ ليقوم بإعطاء مادة تعليمية منهجية محددة لطلابه، مستخدماً طرائق التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة لذلك، بل أن مهمته أكثر من ذلك، إذ عليه أن يعرف مدى المعرفة السابقة لدى طلابه أولاً، ليبني على أساسها تسلسل وتنوع الأنشطة التربوية المناسبة، ثم متابعة عملية التعلم خلال التدريس بالملاحظة والتقويم المتعدد الوسائل للتحقق من ملائمة هذه الأنشطة للطلاب أنفسهم، ثم أخيراً إجراء تقويم شامل في نهاية التدريس لمعرفة ما تحقق من أهداف تعليمية منشودة (قطاوي، ٢٠٠٧).

وفي المقابل، نجد كثيراً من الممارسات التعليمية التقليدية تركز على الاختبارات الكتابية (الورقة والقلم) كوسيلة وحيدة أو رئيسة في تقويم أداء الطالب، وما نتج عنه عدد من السلبيات، من أهمها: التركيز على المهارات العقلية الدنيا كالذكر والفهم، وإغفال بعض الكفايات المهمة التي يفترض أن يتعلمها الطالب (Popham, 2003). من هنا، فقد تعددت مظاهر الاهتمام بالتقويم وأدواته كمدخل لتطوير التعليم، فالتقويم بالمفهوم الحديث يهدف إلى

تحسين عملية التعلم، لذا فإن النظرة الحديثة لعملية التقويم أنه تقويم لأجل التعلم، وليس تقويماً للتعلم فقط، وهذا يعني أن التقويم عملية متكاملة مع عملية التعلم، وليست منفصلة عنها (العبيسي، ٢٠١٠). وهذا ما أكّده بود وفلاشيكيوف (Boud & Falchikov, 2005) أن التقويم ما زال يركز على تقويم التعلم وليس تقويماً لأجل التعلم.

ومن جهة أخرى، بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بعملية إصلاح تربوية شاملة لكافة عناصر العملية التعليمية التعلمية، تحت اسم مشروع الاقتصاد المعرفي الذي تضمن أربعة مكونات، منها المكون الثاني الذي يسعى لتطوير المناهج والامتحانات وعمليات التدريب. فقد شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته، إذ أصبح للتقويم أهداف جديدة ومتنوعة. وتم التحول من المدرسة السلوكية إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية المتسارعة (عياش والصايف، ٢٠٠٧).

وقد أشار كل من مون وبرايوتون وكلاهان وروبينسون (Moon, Brighton, Callahan & Robinson, 2005) أنّ معظم استراتيجيات التقويم الواقعي تتطلب من الطلبة مستويات تفكير عليا ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التمييز والإبداع.

وقد صاحب التحول في أغراض التعلم تحولاً في فلسفة الممارسات التقويمية وأساليبها، حيث برز التركيز على ربط التقويم بالحياة وذلك من خلال تبني التقويم الواقعي وهو العملية التي يتم من خلالها جمع الشواهد حول تعلم الطالب ونموه في سياق حقيقي وتوثيق تلك الشواهد، ولعل من أهم أدوار المعلم عند قيامه بعملية التقويم أن يكون ملماً بمفاهيمها وأسسها وكفاياتها واستراتيجياتها إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة

للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم، وكذلك الدراسات التربوية التي حددت الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومن بينها احتياجات في أساليب التقويم (أبو زيد ومحمد، ٢٠٠٣).

وأشار العبسي (٢٠٠٩) إلى أنه أهم ما يميز التقويم الواقعي عن التقويم التقليدي استناد التقويم الواقعي إلى عينات مختلفة من أداء الطالب عبر زمن محدد، ويهتم بفحص أنماط عدة لأعمال الطالب المختلفة، أما التقويم التقليدي فيعتمد على الدرجة أو العلامة الكلية للطالب في الاختبارات التقليدية المألوفة التي تطبق في نهاية مدة دراسية معينة.

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

وفي ضوء التطورات والتوجهات المعاصرة أصبحت الحاجة ماسة للبحث عن طرق تقويم جديدة وشاملة لحاجات الطلبة للنمو في جوانب الشخصية كافة، وذلك من خلال وضع برنامج شامل ومتوازن للتقويم، بحيث يشمل على أساليب ووسائل متعددة؛ لأن الهدف من ذلك هو تحسين الأداء على المدى البعيد، لذا جاءت الاتجاهات الحديثة في تقويم تعلم الطلبة بنظرة شمولية ومتوازنة لعملية تقويمهم، بحيث تغطي عملية التقويم مدى التقدم الذي يحرزه جميع الطلبة من جميع النواحي كالأكاديمية والشخصية والاجتماعية (أبو دقة، ٢٠٠٤).

الإطار المفاهيمي

مفهوم التقويم الواقعي:

يعرّف التقويم الواقعي بأنه نظام من التقويم يتيح انتقالاً أكثر للتعلم من الموقف الذي حدث فيه التعلم إلى مواقف الحياة العامة، فالفكرة الرئيسة للتقويم الواقعي تدعو إلى تقويم الأداء بطريقة لها قيمتها ومعناها بعد الانتهاء

من التعلم في المدرسة (أبو علام، ٢٠٠٥). كما يعرف وينزر (Winzer, 2002) التقويم الواقعي بأنه تقويم متعدد الأبعاد لعدد من القدرات والمهارات، ويعتمد على أساليب متنوعة، مثل: ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة. وعُرف أيضاً على أنه التقويم الذي يتطلب من الطالب إنجاز مهام بنشاطات تعليمية، فيما يستدعي المعرفة السابقة والتعلم الجديد والمهارات ذات الصلة لحل المشكلات الواقعية (Mueller, 2012).

إن الرؤية للتقويم الصفي هي أن يكون تقويماً حقيقياً معززاً للتعلم، وذلك بأن يبنى على كفايات تعلم محددة، وأدوات تقويم تتسم بالصدق والثبات والتنوع في الأساليب، وذلك للوصول إلى أحكام صحيحة حول جميع جوانب تعلم الطالب، ونموه العقلي والاجتماعي في جميع المراحل الدراسية، وتوظيف نتائج التقويم للوصول بالطالب إلى أقصى طاقاته الممكنة، وتحسين عملية التعلم ونواتجها، وإلى جعل التقويم ضمن عملية التدريس وليس منفصلاً عنها (الحكمي، ٢٠٠٧).

وقد تم تحديد عدد من خصائص التقويم الواقعي (غنيم، ٢٠٠٣):

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

وتتمثل أهداف التقويم الواقعي وأهميته في أنه يؤدي إلى استخدام ممارسات تجعل التدريس جيداً ويؤدي إلى تحسين عملية التعلم، ويركز على

الإنجاز المبدع من الطالب، ويشجع الطلاب على التأمل الذاتي Self-Reflection (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

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

وأما أهم الاستراتيجيات التي تستند إلى التقويم الواقعي، فهي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤):

أولاً - استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: ويمكن تنفيذها من خلال (التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة).

ثانياً - استراتيجية التقويم بالقلم والورقة: وتستند إلى الاختبارات ذات الإجابة المنتقاة مثل (فقرات الصواب والخطأ، فقرات الاختيار من متعدد)، والاختبارات ذات الإجابة المصاغة (فقرات الإجابة القصيرة، الفقرات الإنشائية المحددة، وحل المسائل).

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

رابعاً - استراتيجية التقويم بالتواصل: وتنفذ هذه الاستراتيجية من خلال المقابلة، كما يمكن تنفيذ هذه الاستراتيجية من خلال الأسئلة والأجوبة أو

من خلال المؤتمر؛ وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين.

خامساً - استراتيجية مراجعة الذات: يمكن تنفيذ هذه الاستراتيجية من خلال تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب.

أما بالنسبة لأدوات التقويم الواقعي فهي متنوعة وتتحدد اعتماداً على أهداف التقويم، وطبيعة النتائج المراد قياسها والفئة المستهدفة، ومن هذه الأدوات ما يلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤):

* **قوائم الرصد / الشطب (Check List):** وهي قائمة من الأفعال التي تقيس سمة محددة، وتتكون من قائمة بعبارات مثل (صح - خطأ)، (نعم - لا)، (مناسب - غير مناسب). وتعد هذه الأداة من أسهل أدوات التقويم الواقعي إعداداً وتنفيذاً وتصحيحاً وفهماً من قبل المعلمين والطلبة على حدٍ سواء.

* **سلالم التقدير (Rating Scales):** وهي أداة تتضمن قائمة من الأفعال التي تقيس سمة محددة، وتتكون من قائمة السلوك وعمود التقدير الذي يتضمن تدرجاً منظماً لمستوى امتلاك الطالب لكل سلوك يتم قياسه، حيث يمثل أحد الطرفين انعدام الصفة التي تقدرها، بينما يمثل الطرف الآخر تمام وجودها وما بين الطرفين درجات متفاوتة، وتقسم إلى قسمين: الأول سلم تقدير عددي حيث يعبر عن درجة امتلاك الصفة بتدرج رقمي لها، والثاني سلم تقدير لفظي ويتضمن أوصافاً لفظية واضحة ومحددة حول الأداء عند كل مستوى من مستوياته.

* **سجل وصف التعلم (Learning Log):** وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه، ولا يعتبر هذا السجل تحليلاً نقدياً أو عملاً بحثياً بل فرصة للتعبير عن الآراء بطريقة خاصة، وهذا يتطلب بيئة آمنة، ومعلماً حساساً تجاه طلبته.

* السجل القصصي (Anecdotal Records) وهو سجل منظم يكتب فيه المعلم عبر الوقت ملاحظات مهمة حول مواقف وأحداث مر بها المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، حيث تحلل تلك الملاحظات وتفسر من قبل المعلم؛ للإفادة منها في الأغراض التنبؤية والإرشادية الخاصة بالطالب.

الدراسات السابقة

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

أجرت الزعبي (٢٠١٣) دراسة هدفت الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات، تكونت عينة الدراسة من (٩١) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة اربد الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١١/٢٠١٢. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة حول معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، وأظهرت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (١٠٠٪) في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (٠٪) لأداة يوميات الطالب. كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ولكن كان هناك أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي.

وأجرى البشير وبرهم (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (٨٦) معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع (٢٠) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة. بينما كان درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداة، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات وللاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

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

وقامت أبو خليفة وخضر وعشا وهماش (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لاستراتيجيات التقويم

الواقعي وأدواته في مدارس محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية للمعلمين، والجهة المشرفة على المدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٢٧٥) معلماً ومعلمة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الشفوي احتل المرتبة الأولى، كما احتل سجل وصف سير التعلم المرتبة الأخيرة بالنسبة لأدوات التقويم، في حين احتلت استراتيجية الورقة والقلم بالمرتبة الأولى، كما احتلت استراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة بالنسبة لاستراتيجيات التقويم. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات إحصائية على بعض فقرات الاستبانة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية، والجهة المشرفة على المدرسة.

وهدف دراسة أبو عواد وأبو سنييه (٢٠١١) إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الأساسية حول التقويم البديل، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. لتحقيق هذا الهدف، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطورت استبانة مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدرج، وتشتمل على ثلاثة مجالات للتقويم البديل، هي: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل، وطبقت على عينة من (٨٤) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. بيّنت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل، وطبيعته وممارسات المعلمين حوله، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي للمعلم، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته.

وأجرى الشرعة (٢٠١١) دراسة هدفت الكشف عن مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في مديرية تربية مادبا من وجهة نظر مديري المدارس في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل

العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) مديراً ومديرة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات مديري المدارس لدرجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت ضمن المدى الكبير، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$) على متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وهدف دراسة النمرائي (٢٠١١) إلى تقصي فاعلية التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لدى طلبة التربية العملية، خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالباً وطالبة من طلبة التربية العملية الذين يطبقون مساق التربية العملية في منطقة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لقياس الممارسات التدريسية للمعلمين يتكون من خمسة مستويات متدرجة صعوداً حسب تطور الممارسات الصفية، وتم تمثيل هذه الممارسات بأربعة مجالات هي: التعليم، التعلم، التقويم، المحتوى. أظهرت النتائج أن هناك تطوراً واضحاً في ممارسات الطلبة المعلمين وعلى جميع المجالات، ففي المرحلة القبلية أمكن تصنيف ممارسات الطلبة المعلمين في مجالي التعلم والتقويم في المستوى الأول (معلم مبتدئ)، وفي مجالي التعليم والمحتوى في المستوى الثاني (مبتدئ متقدم). أما في المرحلة البعيدة فقد أمكن تصنيف الطلبة المعلمين في الممارسات المتعلقة بالتعليم، والتعلم، والتقويم في المستوى الرابع (معلم كفؤ)، وفي مجال المحتوى أمكن تصنيفهم في المستوى الثالث (معلم منافس).

وأجرى النجدي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجية التعلم النشط ببعض مدارس المرحلة الابتدائية وتعميم تطبيق استراتيجية التقويم الشامل بالمرحلة الابتدائية، خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ تكونت مجموعة الدراسة من (٣٠) معلماً ومعلمة من معلم الدراسات الاجتماعية بإدارة أسيوط

التعليمية. تم إعداد أدوات الدراسة، وشملت (استبانة صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم الشامل، واستبانة صعوبات تطبيق استراتيجية التعلم النشط، ومقياس الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية). أظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، مما يؤدي إلى انخفاض درجة الرضا المهني لدى المعلمين مجموعة الدراسة.

وأجرت وكستروم (Wikstrom, 2007) دراسة بهدف استقصاء أساليب التقويم البديل المستخدمة في المدارس العامة، واتجاهات المعلمين نحو استخدامها، تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلماً من معلمي المدارس الأساسية، أما أداة الدراسة، فاشتملت على استبانة مكونة من قسمين، الأول يضم بيانات أولية عن المعلم، ودرجة ممارسته لاستراتيجيات التقويم البديل، وتكرار استخدامه لهذه الاستراتيجيات، أما القسم الثاني فتكون من عبارات متنوعة، تنتهي بأسئلة مفتوحة النهاية، ويطلب إلى المعلمين أن يعبروا عن اتجاهاتهم نحو هذه العبارات التي تتعلق باستراتيجيات التقويم البديل والتقليدي. بيّنت نتائج الدراسة أن ما نسبته (٧٦٪) من المعلمين يستخدمون الأساليب التقليدية من التقويم، مثل أسئلة الكتاب المدرسي، أو الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلم، أو الاختبارات الوطنية المحلية، في حين أن ما نسبته (٨٩٪) منهم يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل، مثل: سلم التقدير اللفظي، المشاريع الفردية، المشاريع الجماعية، المناقشات الصفية، التقديم، والعرض التوضيحي.

وقام المصري ومرعي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة في الأردن نحو أساليب التقويم المختلفة ومنها أساليب التقويم الواقعي وفقاً لمتغيرات التخصص والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينها. وتكونت عينة الدراسة من (١٩١) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام أساليب التقويم المختلفة، وعدم وجود فروق في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينها. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتنوع الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة.

كما أجرت الخرابشه (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات التقويم البديل في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية لواء عين الباشا في التعبير الكتابي. تكونت العينة من (١٢٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في أداء الطلبة في التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

وأجرى كيزلي (Caseley, 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات معلمي المدارس المتوسطة بولاية كولومبيا الأمريكية ومعتقداتهم ووعيهم حول التعليم بشكل عام والتقويم الحقيقي بشكل خاص، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٧) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن وعي معلمي المدارس المتوسطة بالتقويم الحقيقي كانت بصورة ضعيفة، وكانت اتجاهاتهم نحو ممارسة التقويم الحقيقي متوسطة. وأكدت النتائج ضرورة تزويد المعلمين للطلبة بفرص كافية؛ لينخرطوا بحوارات ومناقشات من شأنها تطوير مهارات التفكير العليا لديهم، كذلك ضرورة أن يعمل المعلمون على تطوير فهم الطلبة لمستويات متقدمة إذا ما أريد الكشف عن الفهم الحقيقي للتعلم.

وفي دراسة أجراها غنيم (٢٠٠٣) تناولت الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي متجسدة في مشكلات القياس وأدواته وخاصة الاختبارات التحصيلية، وتوضيح أهم مشكلات التقويم الحقيقي، وقد أظهرت الدراسة عدداً من مشكلات التقويم الواقعي الحقيقي من أهمها حاجة التقويم الواقعي إلى معلمين مدربين وخبراء لديهم دراية وعلم بكيفية التعامل

مع وسائل التقويم الواقعي وإصدار الأحكام بشأن أعمال الطلاب وإنجازاتهم من مهام وأنشطة، وأوصت الدراسة التنوع في استراتيجيات وأدوات تقويم التحصيل الدراسي وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية فقط.

وكشفت دراسة وارن ونسبت (Warren & Nisbet, 2001) عن ممارسات المعلمين التقويمية واستخدامهم للبيانات التقويمية التي يجمعونها وكذلك معرفة مدى اختلاف الممارسات التقويمية عند المعلمين باختلاف الصف، أجريت الدراسة على عينة من (٢٩٨) معلماً للصفوف من الأول إلى السابع الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الممارسات التقويمية للمعلمين كانت مرتبة كالتالي: الملاحظة، الممارسة العملية، الاستقصاء، الاختيار الشفهي، المقابلات، الواجبات البيتية، الاختبارات، المشاريع، المجالات والمهام التعليمية.

يلاحظ من الدراسات السابقة تركيز تلك الدراسات على استقصاء أثر استراتيجيات التقويم الواقعي في مادة الرياضيات مثل دراسة كل (الزعيبي، ٢٠١٣؛ البشير وبرهم، ٢٠١٢؛ Suurtamm, 2012؛ النمراوي، ٢٠١١)، وتناولت بعض الدراسات اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي مثل دراسة كل من (المصري ومرعي، ٢٠٠٧؛ Caseley, 2004؛ Wikstrom, 2007). ودراسات تناولت استقصاء توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في الحلقة الأساسية والتربية الإسلامية مثل دراسة (الشرعة، ٢٠١١؛ أبو خليفه وآخرون، ٢٠١١)، في حين انفردت دراسة كل من (أبو عواد وأبو سنيه، ٢٠١١؛ النجدي، ٢٠١٠) في تناولها التقويم في الدراسات الاجتماعية وصعوبات تطبيقه، وكذلك تناولت بعض الدراسات مشكلات استخدام التقويم الواقعي في العملية التعليمية التعلمية مثل دراسة (غني، ٢٠٠٣) وبشكل عام أظهرت نتائج معظم الدراسات التي تم الرجوع إليها أهمية استخدام التقويم الواقعي وضرورة تدريب المعلمين على استخدامه.

ويتبين من عرض الدراسات السابقة أن هناك ندرة في عدد الدراسات العربية المهتمة بموضوع التقويم الواقعي في مادة الدراسات الاجتماعية باستثناء

دراسة (أبو عواد وأبو سنيته، ٢٠١١) - في حدود اطلاع الباحثين-، وأن معظمها تناولت دراسة التقويم الواقعي في مواد دراسية مختلفة مثل الرياضيات والتربية الابتدائية واللغة العربية. ومن هنا، جاءت هذه الدراسة لاستقصاء معرفة وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، والصعوبات التي تعيق استخدامهم للتقويم الواقعي في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

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

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

وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما درجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي؟
- ٢ - ما درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي؟

- ٣ - ما درجة تقدير معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للصعوبات التي تواجههم عند استخدامهم للتقويم الواقعي؟
- ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟
- ٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة

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

- التعرف على واقع معرفة واستراتيجيات وصعوبات التقويم الواقعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.
- إعطاء الطلبة فرص للتعلم من خلال توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المتنوعة.
- توجيه الانتباه إلى الاهتمام بتدريب المعلمين في وكالة الغوث الدولية على استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- توجيه مديري المدارس إلى متابعة المعلمين بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في المواد الدراسية ومنها الدراسات الاجتماعية، وتوفير متطلباته لتطبيقه بشكل فاعل.

- تطوير مقررات القياس والتقويم التربوي، تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً والتي تقدمها مؤسسات إعداد المعلمين.

هدف الدراسة

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

حدود الدراسة ومحدداتها

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- * اقتصرت عينة الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن خلال العام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣.
- * اقتصرت الدراسة على أدوات الدراسة التي أعدها الباحثان لأغراض الدراسة.

التعريفات الإجرائية

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

معلمو الدراسات الاجتماعية: المعلمون الذين يدرّسون مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بفروعها الثلاثة (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والمدنية) للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.

وكالة الغوث الدولية: مؤسسة دولية تابعة لهيئة الأمم المتحدة تعنى بشؤون اللاجئين الفلسطينيين التربوية والاجتماعية والصحية في الشرق الأدنى ومنها الأردن تشكلت بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم (٣٠٢) في ١٩٤٩/١٢/٨، ويرمز لها بالحروف (UNRWA).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

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

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، والبالغ عددهم (١٨٣) معلماً ومعلمة، منهم (٩٢) معلماً و(٩١) معلمة؛ خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلماً ومعلمة، منهم (١٨) معلماً و(١٧) معلمة؛ خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والخبرة التدريسية.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والخبرة التدريسية

المتغير	الفئات	العدد
الجنس	ذكور	١٨
	إناث	١٧
الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	١٢
	من ٥-١٠ س	١٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٩
المجموع		٣٥

أدوات الدراسة: تم بناء أدوات الدراسة بالاعتماد على الأدب التربوي السابق من دراسات وبحوث وكتب متخصصة مثل دراسة كل من (غنيم، ٢٠٠٣؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤؛ الصالح، ٢٠٠٧؛ أبو خليفه وخضر وعشا وهماش، ٢٠١١؛ أبو عواد وأبو سنييه، ٢٠١١؛ النبراوي، ٢٠١١؛ الشرعة، ٢٠١١؛ وغيرها). وهي على النحو الآتي:

١ - اختبار قياس درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي: قام الباحثان بإعداد اختبار تكون من (٢٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، تقيس درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

٢ - قائمة رصد لقياس درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي: قام الباحثان بتصميم قائمة رصد لقياس درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي في الغرفة الصفية، حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتكونت قائمة الرصد من (٢٠) ممارسة للتقويم الواقعي.

٣ - استبانة التعرف على درجة الصعوبات التي معلمي الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي: تضمنت استبانة التعرف على درجة الصعوبات التي معلمي الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم

لاستراتيجيات التقويم الواقعي (١٥) فقرة تتعلق بصعوبات استخدام التقويم الواقعي حسب مقياس ليكرت الخماسي.

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

من ٩٠,٠٠٪ - ١٠٠,٠٠٪ درجة معرفة أو ممارسة أو صعوبة بدرجة عالية جداً.

من ٧٠,٠٠٪ - ٨٩,٩٩٪ درجة معرفة أو ممارسة أو صعوبة بدرجة عالية.

من ٥٠,٠٠٪ - ٦٩,٩٩٪ درجة معرفة أو ممارسة أو صعوبة بدرجة متوسطة.

من ٣٠,٠٠٪ - ٤٩,٩٩٪ درجة معرفة أو ممارسة أو صعوبة بدرجة ضعيفة.

أقل من ٣٠,٠٠٪ درجة معرفة أو ممارسة أو صعوبة بدرجة ضعيفة جداً.

صدق أدوات الدراسة: للتأكد من صدق أدوات الدراسة، تم اعتماد صدق المحتوى حيث عُرضت الأدوات بصورتها الأولية على (١١) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، من حملة شهادة الدكتوراه في القياس والتقويم ومناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، ومن مشرفي الدراسات الاجتماعية، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في دقة صياغة فقرات الأدوات، ومدى ملائمة كل فقرة للأداة التي وضعت فيها، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وإبداء أية ملحوظات أخرى يرونها ضرورية، وتمت التعديلات التي بدت ضرورية وظهر حولها ملحوظات من محكمين.

ثبات أدوات الدراسة: تم التحقق من ثبات الأدوات عن طريق:

١ - ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة، وحساب معامل كودر-ريشاردسون (KR-20)، حيث بلغت (٠,٨٧)، وهي قيمة مقبولة من الثبات لهذه الدراسة.

٢ - ثبات قائمة الرصد:

قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية مرتين، وبفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث بلغ (٠,٨٩)، وهي قيمة مقبولة من الثبات لهذه الدراسة.

٣ - ثبات استبانة التعرف على درجة الصعوبات:

قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية مرتين، وبفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث بلغ (٠,٨٣)، وهي قيمة مقبولة من الثبات لهذه الدراسة.

إجراءات التنفيذ: اتبع الباحثان مجموعة من الإجراءات البحثية تمثلت

فيما يلي:

- إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد مجتمع الدراسة، ثم اختيار عينتها بالطريقة العشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية خلال العام ٢٠١٢/٢٠١٣.
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة، والاستعانة بمديري المدارس ومديراتها في تطبيقها وجمعها.
- بعد جمع أدوات الدراسة تم وتدقيقها، ومن ثم إدخال البيانات إلى الحاسوب، وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للوصول إلى النتائج، ومن ثم تحليلها ومناقشتها واستخلاص التوصيات منها.

المعالجة الإحصائية

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

- ١ - للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على أدوات الدراسة الثلاثة.
- ٢ - للإجابة عن السؤال الرابع: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة معرفتهم وممارستهم وصعوبات استخدامهم للتقويم الواقعي تبعاً لاختلاف متغير الجنس.
- ٣ - للإجابة عن السؤال الخامس: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة معرفتهم وممارستهم وصعوبات استخدامهم للتقويم الواقعي تبعاً لاختلاف متغير الخبرة التدريسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

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

للإجابة عن السؤال الأول تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والنسبة المئوية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، كما في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي

درجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي (الدرجة العظمى من ٢٠)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة المعرفة
	١٣,٢٩	٤,٣١	٦٦,٤٥ %	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٢) إلى أن معرفة المعلمين والمعلمات بالتقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الاختبار التحصيلي (١٣,٢٩) بانحراف معياري (٤,٣١) وبنسبة مئوية بلغت (٤٥,٦٦٪). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Suurtamm, 2012)؛ أبو عواد وأبو سنينه، ٢٠١١؛ الشريعة، ٢٠١١) واختلفت مع دراسة كل من (الزعبي، ٢٠١٣؛ Caseley, 2004) اللتين أشارتا إلى وجود ضعف في معرفة المعلمين للتقويم الواقعي.

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

- إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية متطلبات التقويم الواقعي في أثناء التدريس، نتيجة توزيع العديد من النشرات والكتب والكتيبات التي تتضمن العديد من الأمثلة التوضيحية حول استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مختلف التخصصات من إدارة مركز التطوير التربوي على مدارس وكالة الغوث الدولية منذ عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧، مثل كتاب استراتيجيات التقويم وأدواته، وكتيب التقويم الصفّي، والإطار العام للمناهج الجديدة.
- تنفيذ عدد من الفعاليات الإشرافية التدريبية مثل اللقاءات الفردية والجمعية والندوات، وورش العمل لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية من قبل المشرفين التربويين في وكالة الغوث الدولية في الأردن.
- التوزيع الجديد لأسس النجاح والرسوب المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم الذي تضمن بنداً يتعلق بتقويم أداء الطلبة باستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي الأمر الذي يتطلب من جميع العاملين التربويين في دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية ضرورة توعية المعلمين بالتقويم الواقعي.

- تطوير المناهج الدراسية الأردنية منذ عام ٢٠٠٣ نحو الاقتصاد المبني على المعرفة (Educational Reform For Knowledge Economy) وما رافق ذلك من

تغيير في أدوار كل من المعلم والمتعلم، والتحول من استراتيجيات التقويم التقليدية القائمة على تقويم المعرفة لدى المتعلم باستخدام استراتيجية التقويم بالقلم والورقة إلى استراتيجيات تقويم متنوعة وشاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والنفسية والأدائية والاجتماعية.

- تضمين أدلة المعلم والكتب المدرسية الجديدة التي تم إعدادها وتطويرها عدداً من أدوات عملية استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- توزيع وزارة التربية والتعليم العديد من التطبيقات العملية في جميع المواد الدراسية لأدوات التقويم الواقعي.

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

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب لكل ممارسة في قائمة رصد، كما في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١٣	استخدام استراتيجية القلم والورقة (الاختبار الكتابي) وفق جدول المواصفات.	٣,٥٥	١,٠٧	٪٧١,٠٠	عالية
٥	استخدام الاختبارات الشفوية كأداة لتقييم أداء الطلاب.	٣,٥٣	١,١١	٪٧٠,٦٠	عالية
٤	إعداد قوائم الشطب لتقييم النتائج التعليمية التعليمية المنشودة لدى الطلبة.	٣,٤٦	١,١٤	٪٦٩,٢٠	متوسطة
٦	تشجيع الطلبة للقيام بإنجاز مشاريع من خلال العمل الجماعي.	٣,٢٤	١,٠٤	٪٦٤,٨٠	متوسطة

تابع/ جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
٢٠	استخدام معايير الأداء التي تحدد مستويات التعلم المتوقعة من الطالب.	٣,١١	١,٠٩	٦٢,٢٠%	متوسطة
١٩	توظيف خطوات تصميم التقويم المعتمد على الأداء.	٣,٠٨	١,٠٨	٦١,٦٠%	متوسطة
٧	الحرص على ممارسة التقويم الذاتي كجزء من التقويم الصفّي.	٣,٠٢	١,٠٥	٦٠,٤٠%	متوسطة
١	استخدام السجل القصصي (سجل المعلم) كأداة من أدوات التقويم الواقعي	٢,٨٧	١,٠٢	٥٧,٤٠%	متوسطة
١٤	الحرص على استخدام استراتيجية الملاحظة في تقييم أداء الطلبة من خلال معايير ومحكات محددة.	٢,٧٩	١,١٠	٥٥,٨٠%	متوسطة
١٢	استخدام استراتيجية المناقشة كأحدى استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.	٢,٦٨	١,١٤	٥٣,٦٠%	متوسطة
١٥	استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل في تقييم أداء الطلبة من خلال: المقابلة والأسئلة والأجوبة، والمؤتمر.	٢,٦٥	١,١٦	٥٣,٠٠%	متوسطة
٢	استخدام سجل وصف سير التعلم مع الطلاب في أثناء تدريس المادة.	٢,٦٣	٠,٨٦	٥٢,٦٠%	متوسطة
١٦	استخدام استراتيجية مراجعة الذات في تقييم أداء الطلبة من خلال استخدام تقويم الذات، أو يوميات الطالب، أو ملف الطالب.	٢,٦١	١,٢٣	٥٢,٢٠%	متوسطة
٨	توظيف نتائج التقويم لدى الطلبة لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.	٢,٦٠	١,١١	٥٢,٠٠%	متوسطة
٣	إعداد سلالمة تقدير مختلفة لتقييم النتائج التعليمية التعليمية المنشودة لدى الطلبة.	٢,٥٨	,٩٦	٥١,٦٠%	متوسطة

تابع/ جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة
معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
٩	استخدام استراتيجية العروض التوضيحية كإحدى استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.	٢,٥٨	١,١٥	٥١,٦٠%	متوسطة
١٧	تقييم الطلبة من خلال إجراء البحوث والتقارير	٢,٤٣	١,٢٤	٤٨,٦٠%	ضعيفة
١٨	إشراك الطالب مع زملائه في إعداد أدوات التقويم الواقعي.	٢,٣٨	١,١٥	٤٧,٦٠%	ضعيفة
١١	استخدام استراتيجية الحديث كإحدى استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.	٢,٣٤	,٩٨	٤٦,٨٠%	ضعيفة
١٠	استخدام استراتيجية المحاكاة ولعب الأدوار كإحدى استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.	٢,٢٤	,٩٦	٤٤,٨٠%	ضعيفة
	مجال ممارسة التقويم الواقعي	٢,٨٢	٠,٧٩	٥٦,٣٧%	متوسطة

يبين الجدول رقم (٣) إلى أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للتقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم على هذا المجال (٢,٨٢) بانحراف معياري (٠,٧٩) ونسبة مئوية (٥٦,٣٧%). كما يشير الجدول رقم (٣) إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات قائمة الرصد (ممارسة التقويم الواقعي) كانت بين عالية ومتوسطة وضعيفة، حيث جاءت تقديراتهم على فقرتين بدرجة عالية و(١٤) فقرة بدرجة متوسطة، و(٤) فقرات بدرجة ضعيفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشرعة، ٢٠١١)، وتختلف مع نتيجة دراسة (الزعبي، ٢٠١٣) التي أشارت إلى تدني ممارسة أدوات التقويم الواقعي.

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

- الممارسة رقم "١٣" "أستخدم استراتيجيات القلم والورقة (الاختبار الكتابي) وفق جدول المواصفات" جاءت بالترتيب الأول على مستوى المجال، وبدرجة تقدير عالية وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,٥٥) وبنسبة مئوية بلغت (٧١,٠٠٪)، وقد يعزى ذلك إلى الأسباب الآتية: استقرار أساليب واستراتيجيات التقويم التقليدي والتي من أهمها الاختبارات التقليدية في أذهان المعلمين والإداريين والطلبة والآباء والتعود على استخدامها منذ زمن بعيد. ومحاولة تغيير مثل هذه الممارسات تغيير سريعاً يؤدي إلى مشكلات متعددة تؤثر تأثيراً بالغاً في النظام المدرسي و العمل التربوي السائد.

- التركيز في كثير من الممارسات التعليمية على الاختبارات كوسيلة وحيدة أو رئيسة في تقويم أداء الطالب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (البشير وبرهم، ٢٠١٢؛ أبو خليفة وخضر وعشا وهماش، ٢٠١١؛ Wikstrom, 2007) التي أشارت نتائجها إلى أن عدم تنوع المعلمين في أساليب التقويم والاعتماد على الاختبارات التقليدية وأن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعاً لقياس التحصيل، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (غنيم، ٢٠٠٣؛ البشير وبرهم، ٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى أن أدوات التقويم المستخدمة في بعض الدول العربية تتجسد في الاختبارات التحريرية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة، ونادراً ما تستخدم الاختبارات الأدائية. بالإضافة إلى حداثة استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. في حين أشارت دراسة (الزعبي، ٢٠١٢) إلى أن أكثر أدوات التقويم المستخدمة كانت أداة الملاحظة بنسبة (١٠٠٪).

في حين جاءت الممارسة رقم "٥" استخدام الاختبارات الشفوية كأداة لتقييم أداء الطلاب. بالترتيب الثاني على مستوى المجال، وبدرجة تقدير عالية وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,٥٣) وبنسبة مئوية بلغت (٧٠,٦٠٪). وقد يعزى ذلك إلى شيوع سهولة استخدام هذه الاستراتيجيات في المناقشات الصفية

من قبل المعلمين من خلال طرح الأسئلة والإجابة عليها بشكل مستمر في أثناء الحصص الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو خليفة وخضر وعشا وهماش، ٢٠١١؛ Warren & Nisbet, 2001).

في حين جاءت الممارسات التالية الأقل استخداماً من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية: الممارسة رقم "١٠" "استخدام استراتيجيات المحاكاة ولعب الأدوار كإحدى استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء." جاءت بالترتيب الأخير على مستوى المجال، وبدرجة تقدير ضعيفة وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٨٢) وبنسبة مئوية بلغت (٤٤,٨٠٪)؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (البشير وبرهم ٢٠١٢) التي أظهرت قلة استخدام أسلوب المحاكاة ولعب الأدوار، وقد يعزى ذلك إلى حاجة استخدام هذه الاستراتيجية إلى إعداد كاف من قبل المعلم بالإضافة إلى حاجة تطبيقها إلى وقت وإمكانات مادية غير متوافرة في مدارس وكالة الغوث الدولية، وربما يعود ذلك لكثرة نصاب الحصص الدراسية للمعلم والبالغ أكثر من (٢٥) حصة دراسية في الأسبوع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (غنيم، ٢٠٠٣؛ الزعبي، ٢٠١٣) في حاجة التقويم الواقعي إلى الوقت الكاف من جهة. وربما يعود إلى حاجة معلمي الدراسات الاجتماعية إلى تدريب في توظيف هذه الاستراتيجية وهذه يتفق مع دراسة (غنيم، ٢٠٠٣) التي أشارت حاجة التقويم الواقعي إلى معلمين مدربين وخبراء لديهم دراية وعلم بكيفية التعامل مع استراتيجيات التقويم الواقعي.

في حين جاءت الممارسة رقم (١١) "استخدام استراتيجيات الحديث كإحدى استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء." بالترتيب قبل الأخيرة على مستوى المجال، وبدرجة تقدير ضعيفة وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٣٤) وبنسبة مئوية بلغت (٤٦,٨٠٪). وقد يعزى ذلك إلى حاجة الاستراتيجية إلى وقت أكثر باستخدامها. وهذا يتعذر في كثير من مدارس وكالة الغوث لضيق وقت الحصة، وربما يعود السبب في تدني استخدامها إلى كثرة أعداد الطلاب في الغرفة الصفية الذي يتجاوز (٤٥) طالباً في كثير من مدارس وكالة الغوث،

الأمر الذي يصعب استخدام هذه الاستراتيجية في العملية التعليمية - التعليمية. وقد أشار (الزعيبي، ٢٠١٣) إلى الأسباب التي تحد من استخدام التقويم الواقعي من قبل المعلمين منها استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج الدراسي.

ثالثاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي؟
للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة من الفقرات استبانة صعوبات استخدام التقويم الواقعي، كما في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

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

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
٣	حاجة المعلم إلى وقت طويل في تقييم أداء الطالب.	٤,١٦	,٩٣	٨٣,٢٠%	عالية
١٠	ارتفاع نصاب المعلم من الحصص الدراسية.	٤,٠٦	,٧٦	٨١,٢٠%	عالية
٩	قلة الإمكانيات المادية المتوفرة في المدرسة.	٤,٠٢	١,٠٣	٨٠,٤٠%	عالية
٢	استخدام أكثر من نوع من أدوات التقويم الواقعي في أثناء التدريس.	٤,٠٠	١,٠٤	٨٠,٠٠%	عالية
٦	قلة خبرة ودراية المعلمين في استخدام استراتيجياته وأدواته.	٣,٩٧	١,٢٧	٧٩,٤٠%	عالية
٨	حاجة المعلم إلى وقت طويل في إعداد أدوات التقويم الواقعي.	٣,٨٩	١,١١	٧٧,٨٠%	عالية
٤	الأعداد الكبيرة من الطلاب في الغرفة الصفية الواحدة.	٣,٨٧	,٨٧	٧٧,٤٠%	عالية

تابع/ جدول رقم (٤)

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

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
٧	ارتفاع تكاليف إعداد أدوات التقويم الواقعي.	٣,٨٦	١,١٣	٧٧,٢٠%	عالية
١١	وجود بعض المفاهيم والمصطلحات الجديدة غير الواضحة فيه.	٣,٨٥	,٩٢	٧٧,٠٠%	عالية
١٥	قلة توافر المصادر والمواد التعليمية المناسبة لتوسيع نطاق استخدامه.	٣,٨٤	١,٠٤	٧٦,٨٠%	عالية
١٢	قلة ورود استراتيجياته وأدواته في الكتب المدرسية.	٣,٨٣	,٩٦	٧٦,٦٠%	عالية
٥	صعوبة إعداد أدواته مثل سلاليم التقدير وقوائم الشطب.	٣,٧٨	,٩٩	٧٥,٦٠%	عالية
١	استخدام أكثر من نوع من استراتيجيات التقويم الواقعي في أثناء التدريس.	٣,٧٦	١,٢٩	٧٥,٢٠%	عالية
١٤	ضعف تقبل المعلمين والإداريين وأولياء الأمور له.	٣,٧٥	,٩٥	٧٥,٠٠%	عالية
١٣	تعدد مصادر التحيز في تقويم أداء الطلبة لاعتماده على الأحكام الكيفية من المعلمين.	٣,٤٩	١,٢٨	٦٩,٨٠%	متوسطة
	صعوبات استخدام التقويم الواقعي	٣,٨٨	٠,٧٢	٧٧,٦٠%	عالية

يبين الجدول رقم (٤) إلى أن درجة الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي جاءت بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم على هذا المجال (٣,٨٨) بانحراف معياري (٠,٧٢) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧,٦٠%). كما يشير الجدول رقم (٤) إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات على صعوبات استخدام التقويم الواقعي كانت بين عالية ومتوسطة، وجاءت تقديراتهم على (١٤) فقرة بدرجة عالية، وفقرة واحدة بدرجة متوسطة.

حيث جاءت الصعوبة رقم (٣) "حاجة المعلم إلى وقت طويل في تقييم أداء الطالب" بالترتيب الأول على مستوى المجال، وبدرجة تقدير عالية وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,١٦) ونسبة مئوية بلغت (٨٣,٢٠٪) والصعوبة رقم (١٠) "ارتفاع نصاب المعلم من الحصص الدراسية" بالترتيب الثاني، وبدرجة تقدير عالية وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٠٦) ونسبة مئوية بلغت (٨١,٢٠٪)، وقد تفسر هذه النتائج إلى إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية لفلسفة التقويم الواقعي وإلى حاجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته إلى المزيد من الوقت والجهد والمتابعة وضرورة توافر الإمكانيات المادية في ظل ارتفاع نصاب المعلم أسبوعياً، وكثرة الأعباء الإدارية الأخرى المنوطة به في مدارس وكالة الغوث الدولية، وهذه من شأنه يشكل تحدي من التحديات أو ربما من الصعوبات التي تعيق استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي، وهذا ما أشار إليه كاليرستون (Culberston, 2003) إلى أهمية مساهمة كل من: صغر حجم غرفة الصف، والدورات التدريبية، والوقت الذي يخصصه المعلمون لكل من التخطيط والتطبيق والتأمل بالعمل في زيادة ممارسة المعلمين لأساليب التقويم الواقعي وتحسين اتجاهاتهم نحوها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الزعبي، ٢٠١٣؛ أبو عواد وأبو سنييه، ٢٠١١؛ النجدي، ٢٠١٠) والتي أشارت إلى وجود صعوبات تواجه المعلم عند تطبيقه التقويم الواقعي.

وجاءت الصعوبة رقم (١٣) "تعدد مصادر التحيز في تقويم أداء الطلبة لاعتماده على الأحكام الكيفية من المعلمين" بالترتيب الأخير على مستوى المجال للصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي وبدرجة تقدير متوسطة وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,٤٩) ونسبة مئوية بلغت (٨٦٩,٨٠٪)، وربما يعود تفسير هذه النتيجة إلى المعتقدات الإيجابية الداعمة التي يحملونها للتقويم الواقعي وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (أبو عواد وأبو سنييه، ٢٠١١، الشرعة، ٢٠١١؛ Suurtamm, 2012).

رابعاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين تقديرات أفراد العينة على درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تبعاً لاختلاف متغير الجنس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

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

المتغيرات التابعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
درجة معرفة التقويم الواقعي الدرجة العظمى من ٢٠	ذكر	١٨	١٢,١١	١,٩٤	٣٣	٣,١٢٩	٠,٠٢٩
	أنثى	١٧	١٤,٧٦	١,١٣			
درجة ممارسة التقويم الواقعي الدرجة العظمى من ٥	ذكر	١٨	٢,٧٣	٠,٦٧	٣٣	٣,٨٩٤	٠,٠١٢
	أنثى	١٧	٣,٠٨	٠,٧٣			
صعوبات استخدام التقويم الواقعي الدرجة العظمى من ٥	ذكر	١٨	٣,٩٨	٠,٦٢	٣٣	٤,٧٢٦	٠,٠٠٤
	أنثى	١٧	٣,٣٧	٠,٧١			

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$)

يبين الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على درجة معرفة التقويم الواقعي، ودرجة ممارسة التقويم الواقعي، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث. أما عند متغير صعوبات استخدام التقويم الواقعي فقد كانت الفروق لصالح تقديرات الذكور.

وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن المعلومات أكثر اهتماماً ومتابعة في معرفة التقويم الواقعي وإجراءات تطبيقه عملياً من المعلمين لأسباب ربما منها يعود

لطبيعة المعلمات والتزامهن وحرصهن على انجاز الأعمال المطلوبة منهن بدقة، ولاهتمام الطالبات بالتحصيل أكثر من الذكور، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى اهتمام الإدارات المدرسية لدى الإناث ومتابعتهم لسجلات المعلمات المتعلقة بالتقويم الواقعي بصورة أكثر من نظرائها في مدارس الذكور، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (الزعبي، ٢٠١٣؛ الشرعة، ٢٠١١) في عدم وجود أثر للجنس في توظيف المعلمين للتقويم الواقعي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين حسب متغير الخبرة التدريسية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

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

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة التدريسية	المجالات
١,٣٤	١١,٨٢	١٢	أقل من ٥ سنوات	درجة معرفة التقويم الواقعي الدرجة العظمى من ٢٠
١,٤٢	١٣,٨٥	١٤	من ٥ - ١٠ سنوات	
١,٧٣	١٦,٠٩	٩	أكثر من ١٠ سنوات	
,٥٨	٢,٨٤	١٢	أقل من ٥ سنوات	درجة ممارسة التقويم الواقعي الدرجة العظمى من ٥
,٦٤	٢,٩٣	١٤	من ٥ - ١٠ سنوات	
,٥٧	٣,٠٥	٩	أكثر من ١٠ سنوات	

تابع/ جدول رقم (٦)

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

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة التدريسية	المجالات
٧٣,	٤,١٣	١٢	أقل من ٥ سنوات	صعوبات استخدام التقويم الواقعي الدرجة العظمى من ٥
٨٦,	٣,٩٩	١٤	من ٥ - ١٠ سنوات	
٧٧,	٣,٧٢	٩	أكثر من ١٠ سنوات	

يبين الجداول رقم (٦) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على درجة معرفة وممارسة التقويم الواقعي وصعوبات استخدامه من قبل المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

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

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
درجة معرفة التقويم الواقعي	بين المجموعات	١,٥٠٤	٢	٧٥٢,	١,٤٢٢	٠,٢٤٣
	داخل المجموعات	١٦,٩٢٨	٣٢	٥٢٩,		
	الكلية	١٨,٤٣٢	٣٤			
درجة ممارسة التقويم الواقعي	بين المجموعات	١,١٦٦	٢	٥٨٣,	٩٢٦,	٠,١٣٨
	داخل المجموعات	٢٠,١٢٨	٣٢	٦٢٩,		
	الكلية	٢١,٢٩٤	٣٤			

تابع/ جدول رقم (٧)

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

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
صعوبات استخدام التقويم الواقعي	بين المجموعات	٦,٢٦٦	٢	٣,١٣٣	٥,٦٨٠	*,٠٠٤
	داخل المجموعات	١٧,٦٣٢	٣٢	,٥٥١		
	الكلية	٢٣,٨٩٨	٣٤			

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$)

يبين الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على درجة معرفة التقويم الواقعي، ودرجة ممارسة التقويم الواقعي، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. بينما كانت هناك فروق عند مجال صعوبات استخدام التقويم الواقعي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

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

الخبرة التدريسية	١-٥ سنوات	٦-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
المتوسط الحسابي	٤,١٣	٣,٩٩	٣,٧٢
١-٥ سنوات	٤,١٣	٠,١٤	*,٠٠٤
٦-١٠ سنوات	٣,٩٩		٠,٢٧
أكثر من ١٠ سنوات	٣,٧٢		

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يبين الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ١٠ سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (١-٥ سنوات) من جهة ثانية، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (١-٥ سنوات).

وربما تعزى هذه النتيجة إلى قلة دراية معلمي الدراسات الاجتماعية ذوي الخبرة التدريسية من (١-٥) باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وربما أنهم لم يتعرضوا إلى خبرات كافية سواء قبل الخدمة في التعليم الجامعي أم في أثناء الخدمة، وربما تعزى أيضاً إلى حداثة تعيينهم وأنهم لم تتح لهم الفرصة بعد بالالتحاق بدورات التأهيل التربوي التي يتم عقدها في مركز التطوير التربوي والمتضمنة محاور أساسية حول استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وآليات تطبيقه في الغرفة الصفية. على عكس معلمي الدراسات الاجتماعية من ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ١٠ سنوات) الذين تعرضوا لعدد من البرامج التدريبية حول استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وربما أنهم اعتادوا على استخدام التقويم الواقعي مع مرور الزمن، ويمكن يعزو ذلك إلى أن سنوات الخبرة الطويلة تعطي الفرصة للمعلم لتنمية معارفه ومهاراته نظرياً وتطبيقياً، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (أبو خليفة وآخرون، ٢٠١١؛ البشير وبرهم، ٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود أثر لخبرة للمعلمين من (١٠-٢٠) عاماً في توظيف التقويم الواقعي، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة كل من (الشرعة، ٢٠١١؛ أبو عواد وأبو سنيته، ٢٠١١؛ الزعبي، ٢٠١٣) في عدم وجود أثر للخبرة في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الاستمرارية في عقد البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية خاصة الذكور ذوي الخبرة القليلة؛ مع التركيز على استراتيجية الحديث واستراتيجية المحاكاة ولعب الأدوار.

- تعزيز العمق المعرفي المتعلق باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث في الأردن.
- توفير الإمكانيات المادية والمعنوية التي تساعد على توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته مثل تخفيض نصاب الحصص، والتقليل من أعداد الطلبة في الغرف الصفية قدر المستطاع لتوفير الوقت والجهد في توظيف مثل هذه الأدوات.
- إعداد أدوات للتقويم الواقعي من قبل خبراء الدراسات الاجتماعية، مما يقلل من صعوبات استخدام أدوات التقويم الواقعي من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية حديثي التعيين، أو من ذوي الخبرة القليلة.
- إجراء دراسات تربوية ميدانية جديدة، تتناول استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لدى معلمين في تخصصات مختلفة أخرى في مدارس وكالة الغوث الدولية ومقارنتها بمدارس الدولة المضيفة.

Degree of Social Studies Teachers' Knowledge of Authentic Assessment, its Practices and Usage Difficulties in the UNRWA Schools in Jordan

Dr. Zaid S. Al-Edwan

Alia University College
AL Balqa Applical University
H. K. J

Dr. Mohammad I. Qattawi

Faculty of Educational Sciences &
Arts (UNRWA)
H. K. J

Abstract

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

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

The results showed that there are statistically significant differences in the Authentic Assessment usage difficulties that can be attributed to the teaching experience in favor of the Assessment of those with teaching experience (1-5

years), and the absence of differences between the means of the sample individuals' Assessment at the degree of knowledge, practicing and usage difficulties of the Authentic Assessment that can be attributed to the interaction of the gender and teaching experience variables. The researchers recommended reconsidering the training programs provided to the teachers in service in the field Authentic Assessment strategies and tools.

المراجع

- ١ - أبو خليفة، ابتسام وخضر، غازي وعشا، انتصار وهماش، حنان (٢٠١١). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٣٨ (٣)، ٩٨٤ - ١٠٠٢.
- ٢ - أبو دقة، سناء إبراهيم (٢٠٠٤). التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي. مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، بتنظيم من برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله. بتاريخ ٣-٥/٧/٢٠٠٤.
- ٣ - أبو زيد، عبد الباقي ومحمد، محمد سعد (٢٠٠٣). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٤ (٣)، ١٦٣ - ٢٠٤.
- ٤ - أبو زينة، فريد (٢٠٠١). تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (١٩)، ٧٩ - ١٠٧.
- ٥ - أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٥). تقويم التعلم. عمان: دار المسيرة.
- ٦ - أبو عواد، فريال وأبو سنييه، عوده (٢٠١١). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٤ (١): ٢٢٩ - ٢٦٦.
- ٧ - البشير، أكرم وبرهم، أريج (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٣ (١)، ٢٤١ - ٢٦٩.
- ٨ - الحكمي، علي صديق (٢٠٠٧). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم.

- اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية، بتاريخ ٢٨-٢٩/٤/٢٠٠٧.
- ٩ - الخرابشة، بنان (٢٠٠٥). أثر استراتيجيات التقويم البديل في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية لواء عين الباشا في التعبير الكتابي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ١٠ - الزعبي، آمال (٢٠١٣). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١(٣)، ١٦٥-١٩٧.
- ١١ - الزيادات، ماهر وقطاوي، محمد. (٢٠١٤). الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها، (ط٢). عمان: دار الثقافة.
- ١٢ - الشرعة، ممدوح (٢٠١١). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مأدبا. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، ٢٦(١)، ٢٩٣-٣٢١.
- ١٣ - الصالح، بدر بن عبد الله (٢٠٠٧). المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين. مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، جامعة الإمارات العربية المتحدة. العين: ١٧-١٩/٤/٢٠٠٧.
- ١٤ - العبسي، محمد مصطفى (٢٠٠٩). أثر استخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٣(٩٠)، ٢٢١-٢٤٤.
- ١٥ - العبسي، محمد مصطفى (٢٠١٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة.
- ١٦ - عياش، آمال والصايف، عبدالحكيم (٢٠٠٧). طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر.

- ١٧ - غنيم، محمد أحمد (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي. اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية، جامعة الزقازيق/ فرع بنها، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfkids.com، بتاريخ ١٥/٤/٢٠١٢.
- ١٨ - قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٧). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الفكر.
- ١٩ - المصري، محمد ومرعي، توفيق (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٨(١)، ٩٢ - ١١٠.
- ٢٠ - النجدي، عادل (٢٠١٠). الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجياتي التقويم الشامل والتعلم النشط. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١١(٣)، ٢٣١ - ٢٦٢.
- ٢١ - النمراوي، زياد محمد (٢٠١١). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلم التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. مجلة دراسات- العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٣٨(٥)، ١٥٥١ - ١٥٦٦.
- ٢٢ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). الإطار العام للمناهج والتقويم. إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي. عمان: الأردن.
- ٢٣ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري). إعداد الفريق الوطني للتقويم. عمان: الأردن.

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

25 - Caseley, P. (2004). **Toward an Authentic Pedagogy: An Investigation of**

- Authentic Learning Instruction in a Middle School:** Pacific Lutheran University.
- 26 - Culberston, L. (2003). Alternative Assessment: Primary Grade Literacy Teacher's Knowledge, Attitudes, and Practices. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003).
 - 27 - Moon, T; Brighton, C; Callahan, C & Robinson, A. (2005). Development of Authentic Assessments for the Middle School Classroom. **Journal of Secondary Gifted Education**, 16(2-3), 119- 135.
 - 28 - Mueller, J. (2012). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning Through online Faculty Development. Retrieved from: <http://www.jfmueller.faculty.noctrl.edu>. 8/9/2012.
 - 29 - Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of Literature. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 13(4). online Available [http:// www. pareonline.net/getu-n.asp](http://www.pareonline.net/getu-n.asp).
 - 30 - Popham, J. (2003). **Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment**. Alexandria, VA: ASCD.
 - 31 - Suurtamm, C. (2012). Assessment Can Support Reasoning and Sense Making. **Mathematics Teacher**, 106 (1), 29-33.
 - 32 - Warren, E & Nisbet, S. (2001). How Grades 1-7 Teachers Assess Mathematics and How they Use the Assessment Data. **School Science and Mathematics**, 101(7), 348 - 355.
 - 33 - Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in Primary Years of International Baccalaureate Education. **Thesis 15 ECTS**. The Stockholm Institute of Education.
 - 34 - Winzer, W.(2002). Portfolio use in Undergraduate Special Education Introductory Offerings. **International Journal of Special Education**, 17, 33-39.