جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مكملة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي (LMD)

الميدان: علوم اجتماعية

شعبة علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

من إعداد الطالبتين:

-بلعيد إشراق

- تينعمري عبير

بعنوان:

درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية في التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي

دراسة ميدانية (وصفية استكشافية) على أساتذة اللغة الإنجليزية بولاية تقرت

نوقشت وأجيزت بتاريخ: 2023/06/13

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
خلادي يمينة	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
الأعور إسماعيل	أستاذ محاضر	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
لقوقي الهاشمي	أستاذ محاضر	جامعة التكوين المتواصل تقرت	مناقشا

الموسم الجامعي: 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله، نحمده وهو المستحق للحمد و الثناء نتوكل عليه في جميع أمورنا ونصلي ونسلم على أفضل مبعوث للعالمين سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام.

*فلله الحمد والشكر على نعمه وفضله إذ يسر لي إنهاء هذا العمل ولم يكن ذلك إلا بتوفيقه عز وجل، أتقدم بالشكر و التقدير إلى الأستاذ الفاضل الدكتور/**الأعور إسماعيل** الذي لم يبخل جهدا لمساعدتنا وعلى حسن رعايته وتوجيهاته السديدة ومعلوماته القيمة طوال مدة البحث فله مني جزيل الشكر والعرفان و أدعو له بوافر الصحة و العافية.*

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الهاشمي لقوقي على ما قدمه من توجيهات و مساعدته للجانب الإحصائي، والشكر موصول أيضا إلى الدكتور محمد الأبشر شيخة وأتوجه بجزيل الشكر إلى الأستاذة خلادي يمينة على توجيهاتها ونصائحها القيمة فلهم كل الشكر والتقدير

كما لا أنسى موظفي مكتبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية وأخص بالشكر بورشي يونس فله الخير والجزاء.

كما أتوجه بالشكر إلى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية عامة وشعبة علوم التربية خاصة.

وأخيرا أتقدم بكامل الشكر لكل من قدم لي النصح والمساعدة ولو بكلمة جزاهم الله عني كل الخير.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التناول البحثي لموضوع ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، بابتدائيات ولاية تقرت من خلال معرفة درجة ممارسة إستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي و معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير (الجنس– الدورات التدريبية)

ولتحقيق هذه الأهداف تم إتباع المنهج الوصفي الاستكشافي باعتباره المنهج الأنسب لهذه الدراسة، طبقت الدراسة على عينة مكونة من 55 أستاذ وأستاذة في ولاية تقرت تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان جاهز من طرف الباحثين الربعي "عائد عبد اللطيف و الجيش إسماعيل سماح "(2021)، بعد التأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) ولمعالجة فرضيات الدراسة تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية spss النسخة (20) وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مرتفعة.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الدورات التدريبية .

نوقشت نتائج الدراسة في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة واختتمت بتقديم جملة من المقترحات الموجهة لأساتذة اللغة الانجليزية والباحثين والمختصين.

Abstract

The current study aimed to adress the research topie of the practice of english teachers of realistic assessment strategies for thirrd year primary students and to find out wether there are significant differences in the degree of practice of english terchers of realistic assessment strategies for third year primary students attributed to (gender varioble - synthetic courses) .

To achieve this goals the descriptive exploratary approach was followed as the most appropriate approach for this study .

The study was applied to a sample of 55 teachers in a state TOUGGOURT whe were selected by a comprehensive swrvey method to achieve the of the study a ready .

Made questionnsire war wed by (researchers) alrabei aleayid eabd allatif in 2021 ofter confirming its psychometric characteristics (honesty and constancy) and to adress the study hypothesis the statistical pachage program (SPSS) 20 copy was adopted and the following sesults were reached .

Real bifeassessment for students in the third year of primary secondary schoal with english language teachers .

There are statistically significant veins in the tremor of the metaphsical language teachers conscions evaluation strategies for learning .

Statistically significant differences are found in the frequency with the teachers of the NLC use the conscious calendar strategies to activate .

The third year of primary TAZIDI did not lend troining courses .

Iexpected the resulls of the study in the light of the theoritical aspect and previons studies comcluded by presenting a set of obstracts .

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الشكر والتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
قائمة الجداول و الأشكال	و
قائمة الملاحق	ز
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1 تحديد مشكلة الدراسة	05
2 فرضيات الدراسة	09
3 أهداف الدراسة	09
4 أهمية الدراسة	10
5 التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	11
6 حدود الدراسة	12
الفصل الثاني: إستراتيجيات التقويم الواقعي	
تمهيد	14
1 تعريف التقويم الواقعي	14

2 أهمية التقويم الواقعي	16
3 أهداف التقويم الواقعي	18
4 خصائص التقويم الواقعي	19
5 أدوات التقويم الواقعي	21
6 إستراتيجيات التقويم الواقعي	28
6-1- إستراتيجية التقويم المتمد على الأداء	29
6-2- إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم	31
6-3- إستراتيجية التقويم بالملاحظة	32
6-4- إستراتيجية التقويم بالتواصل	34
6-5- إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات	36
7 الكفايات التي يجب توافرها في الملم الذي يستخدم إستراتيجيات التقويم الواقعي	38
8 انعكاسات التقويم الواقعي على عناصر الملية التعليمية	40
خلاصة الفصل	42
الجانب الميداني	
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	45
1 منهج الدراسة	45
2 مجتمع وعينة الدراسة	45
3 أداة الدراسة	46
4 الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	47

5 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	49
6 الأساليب الإحصائية المستخدمة	51
الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	53
1 -عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى	53
2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية	57
3 -عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	60
الاستنتاج العام والمقترحات	65
قائمة المراجع	66
الملاحق	70

قائمة الأشكال الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكل يوضح أدوات التقويم الواقعي	28
02	شكل يوضح إستراتيجيات التقويم الواقعي	38
03	جدول يوضح فقرات الاستبيان بصورتها النهائية	45
04	جدول يوضح بدائل الإجابة	46
05	جدول يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية	47
06	جدول يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي	47
07	جدول يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	49
08	جدول يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية حسب متغير الدورات التدريبية	49
09	جدول يوضح الاختلاف بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط النظري لكل إستراتيجية	52
10	جدول يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث على أداة الدراسة	56
11	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق على أداة الدراسة تبعا لمتغير الدورات التدريبية	59

قائمة الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق
01	يبين أسماء قائمة الأساتذة المحكمين
02	يبين نتائج صدق الأداة بطريقة المقارنة الطرفية
03	يبين نتائج صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي
04	يبين نتائج ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ.
05	يبين الاستبيان في صورته النهائية
06	يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى
07	يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية
08	يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة

مقدمة

مقدمة:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظرا لأهميته في تحدي مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابيا على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء. ويعد التقويم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وجزأ لا يتجزأ منه فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياته ومعرفة إمكانات المستخدمة من خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف و القصور فيها من أجل اتخاذ إجراءات مناسبة.

إن التقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية التقييم تعلم الطلبة، فالتقويم بنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة واقع ما تعلمه الطلبة وعليه يسمى التقويم الذي يراعي التوجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي أو البديل...وهذا التقويم يركز على قياس الشخصية المتوازنة والمتكاملة للمتعلم واكتسابه للمعارف والمهارات، وبالتالي فإن الهدف الأساسي لهذا التقويم هو تقديم صورة متكاملة عن الجوانب تعلم الطالب بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه من مواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات والورقة والقلم، مثل الملاحظة، المعتمد على الأداء، مراجعة الذات، التواصل. وهذا لرفع كفايات الأساتذة إلى درجة أعلى تمكنهم من تطبيق استراتيجيات متعددة في تدريس مختلف المواد الدراسية ومن بينها مادة اللغة الانجليزية.

مقدمة

وفي هذا الإطار هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق تبعا لمتغيرات (الجنس، الدورات التدريبية).

ولدراسة هذا الموضوع بشقيه النظري والميداني تم اقتراح الخطة المنهجية التالية:

أولا الجانب النظري واشتمل على فصلين:

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها وتتضمن تحديد مشكلة الدراسة و التساؤلات والفرضيات، وأهداف، وأهمية وحدود الدراسة، و التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: التقويم الواقعي، وذلك من خلال تعريفه، أهميته، أهدافه، خصائصه، أدواته، إستراتيجيته، الكفايات التي يجب توافرها في المعلم الذي يستخدمه، وانعكاساته على عناصر العملية التعليمية.

ثانيا: الجانب التطبيقي: احتوى على فصلين:

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية، وضم منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة، وبعض الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، و إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج، وتناول عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات واختتم بتقديم استنتاج عام وبعض المقترحات الموجهة.

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

1. تحديد مشكلة الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
6. حدود الدراسة

1.تحديد مشكلة الدراسة:

تعد العملية التعليمية منظومة متكاملة مكونة من مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها ويؤثر بعضها في بعض، والتقويم من أهم تلك العناصر، بل هو العنصر الحاسم إذ يسعى إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية من عدمها من ناحية وتقديم تغذية راجعة لزيادة فعاليتها وتطويرها من ناحية أخرى (**بن إسماعيل و كيتا، 2017، ص 380**).

يمثل التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها وتلافي مواطن الضعف وعلاجها (**نمر، 2010، ص 05**)

فالتقويم عملية تشخيصية وعلاجية تهدف إلى معرفة مدى التقدم الذي أحرزه الفرد ، أو الجماعة نحو تحقيق هدف من الأهداف المحددة، وفي ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات العلاجية الضرورية لتحسين وتطوير العملية التربوية (**عطية، 2011، ص 02**)

ولكي تصل المؤسسات التعليمية لاتخاذ قرارات صحيحة وصائبة تحتاج إلى وجود أنواع من التقويم تعتمد على قياس الأداء الواقعي للطالب ، ومع تزايد الاهتمامات في السنوات الأولى من القرن 21 بالطالب وجعله محور العملية التعلم، وحيث تم التركيز على إدخال أساليب التقويم المتطورة في العملية التعليمية (**الثبيتي، 2020، ص 169**)أصبحت أساليب التقويم التقليدية غير صالحة لمواكبة التطور في النظام التربوي الحديث وذلك لأنها غير قادرة على تحديد نتاجات التعلم (**الزبيدي، 1440، ص 02**) ، ولا تغطي جميع أجزاء المقرر الدراسي بالإضافة إلى عجزها عن الكشف على مدى تحقيق المادة المقررة

للأهداف(**عطية، 2011، ص04**) وقصورها في قياس تحصيل الطلبة وقلة جدوى في تشخيص مكتساباتهم وكفايتهم (**خير، د.ت، ص 04**).

ونتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدي (**الثبيتي، 2020، ص 170**) وما أكدته دراسة "الشريف" (2019) التي تهدف إلى قياس فاعلية أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل لدى (132) من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل بمقرر مهارات التعلم والتفكير، مقارنة مع التقويم التقليدي حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق بين درجات التقويم التقليدي، والتقويم البديل لصالح التقويم البديل لدى طلاب العينة، وأشارت قوة معامل الارتباط بين درجتي التقويم التقليدي والتقويم البديل إلى التعبير عن التأثير الموجب لأساليب التقويم البديل على التحصيل. برزت الحاجة للبحث عن استراتيجيات تقويمية حديثة تتماشى مع المتطلبات التربوية الحالية والمستقبلية وتساعد في تحسين النظام التعليمي ككل (**الربعي والجيش، 2021، ص 198**) ،حيث دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل فهو يشكل مدخلا بديلا لتقويم الطلاب أكثر اتساعا وديناميكية مما تضمنه الاختبارات التقليدية (**الثبيتي، 2020، ص 170**) وفي دراسة أجراها "خير" (د.ت) والتي تهدف إلى توضيح الدور الإيجابي للتقويم التربوي البديل في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمختلف مراحل التعليم، تبين من خلالها أن التقويم البديل يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم و أعمالهم، كما أنه يزود المعلمين بمعلومات دقيقة حول فهم المتعلم كيفية تطبيقيه للمعرفة التي اكتسبها خلال عملية التعلم.

ولقد أشار المختصون أن للتقويم البديل عدة أسماء منها التقويم الحقيقي، التقويم الأصيل، التقويم الواقعي، والأدائي، والكيفي...وسيتم اعتماد التقويم الواقعي في الدراسة الحالية وهو التقويم المرتبط بالواقع

وتزامن هذا النوع من التقويم مع ظهور التعلم الواقعي الذي يركز على خبرات مرتبطة مباشرة بواقع المتعلم **(الحريري، 2008، ص 305)**.

من هنا فإن التقويم الواقعي يعد من المفاهيم المتسعة والمتعددة البدائل، حيث يشمل أنواعا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من الطالب أن يظهر كفاءاته ومعارفه **(مهيدات والمحاسنة، 2009، ص 16)** حيث أشار "مهيدات و المحاسنة" (2009) إلى أن للتقويم الواقعي أهمية كبيرة تنعكس بشكل مباشر على عناصر العملية التعليمية واستراتيجيات تدريسها

وقد أظهر العديد من الباحثين تعدد استراتيجيات التقويم الواقعي والتي تختلف تبعا لاختلاف الأعمال المراد تقويميها والمتمثلة في إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات ، إذا كانت استراتيجياته بهذه الأهمية فإنه ينبغي أن يكون الاهتمام والعناية بها على قدر تلك الأهمية بصفة عامة وتوظيفها لتطوير قدرات الطلبة في اللغة الانجليزية بصفة خاصة حيث إن استخدامها في قياس انجازات الطالب في اللغة الانجليزية وتقويم مهاراته يسهم إسهاما كبيرا في تنمية مهاراته وقدراته اللغوية **(بن إسماعيل و كيتا، 2017، ص 382)**

ولأهمية التقويم الواقعي في تحسين عملية التعليم، اهتمت بها كثير من الدراسات مثل دراسة حميد (2015) التي تهدف إلى الكشف عن مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل بالمرحلة المتوسطة في محافظة الأنبار من وجهة نظر المدراء والمشرفين، أظهرت نتائجها أن درجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة حيث جاءت أربع أساليب بدرجة مرتفعة واثنتان منخفضة، أما دراسة عطية (2016) التي تهدف إلى التعرف واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة وبينت النتائج أن درجة ممارستهم لأساليب التقويم البديل جاءت كبيرة .وهدفت دراسة الشريقي (2018) إلى التعرف على درجة استخدام

معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في محافظة المفرق وقد أظهرت نتائجها أن درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، عدد الدورات التدريبية، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم الثانوي).

أما دراسة الثبيتي (2020) هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة وممارسة المعلمين والمعلمات باستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في تقويم الطلاب وقد توصلت إلى أن المعلمين والمعلمات في بعض مدارس محافظات غرب منطقة الرياض يرون أهمية عالية لاستراتيجيات التقويم البديل في تقويم الطلاب، وأن درجة تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل لدى عينة البحث كانت في مستوى متوسط من التطبيق، وسعت دراسة صالح (1440) إلى التعرف على درجة استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية ودلت نتائجها أن درجة استخدام التقويم البديل جاءت كبيرة .

وبالنظر إلى أهمية استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسات من فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي ودوره في العملية التعليمية كانت الحاجة ماسة لإجراء الدراسة في هذا المجال للكشف عن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وعليه تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس؟

3. هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الدورات التدريبية ؟

2. فرضيات الدراسة

1. درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي متوسطة.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس.
3. توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

3. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية

أهداف مباشرة:

- بيان درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي
- تحديد ما إذا كان هناك فروق في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس،الدورات التدريبية)

أهداف غير مباشرة

- الكشف عن مدى إلمام الأساتذة باستراتيجيات التقويم الواقعي ومدي ممارستهم لها ميدانيا في تقويم أداء التلاميذ.
- التعرف على أهمية إستراتيجيات التقويم الواقعي في تحقيق الأهداف التعليمية لدى أساتذة اللغة الانجليزية في التعليم الابتدائي.
- الكشف عن الاستراتيجيات الأقل استخداما ليتم التركيز عليها و أخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب الأساتذة.

4. أهمية الدراسة

الأهمية علمية(النظرية):

- يمكن لنتائج الدراسة أن تضيف معرفة جديدة في مجال التقويم الواقعي واستراتيجياته
- قد تساعد هذه الدراسة في جذب انتباه التربويون والأساتذة للتركيز على أهمية استخدام أساتذة اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التقويم الواقعي.
- قد تفتح هذه الدراسة بابا واسعا لإدراك التلاميذ والأساتذة اللغة الانجليزية لأهمية التقويم الواقعي والتشجيع على تطبيقيه مما ينعكس بالنفع على التلميذ الذي سيتم تقييمه وفق قدراته وإمكاناته.
- إثراء المكتبة العلمية بمعلومات ومعارف جديدة فيما يخص موضوع استراتيجيات التقويم الواقعي.

الأهمية عملية(التطبيقية):

- توفر هذه الدراسة بعض معلومات في مجال استخدام الأساتذة لاستراتيجيات التقويم الواقعي والتي قد تفيد القائمين على المناهج في عملية التطوير.

- قد تساعد هذه الدراسة في وضع برامج تدريبية للأساتذة للنهوض بمستواهم في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.

5. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

استراتيجيات التقويم الواقعي: هي مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها أساتذة اللغة الانجليزية في تقويم أداء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي التي تعكس أداء التلميذ وتقيسه في مواقف حقيقية ، وهي خمس استراتيجيات رئيسية هي: التقويم المعتمد على الأداء وإستراتيجية الورقة والقلم، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات ، وتقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الأساتذة من خلال استجاباتهم المتدرجة على فقرات الاستبيان ، بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا.

إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: هي أسلوب تقويم يوظف فيه التلميذ مهاراته وقدراته في مواقف واقعية أو مواقف تحاكي الواقع، أو يقوم بعروض عملية توضح مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد تحقيقها.

إستراتيجية الملاحظة: عملية يتوجه فيها الأستاذ أو الملاحظ بحواسه المختلفة لمراقبة التلميذ في موقف نشط بهدف الحصول على معلومات تفيد الحكم عليه وفي تقويم مهاراته وسلوكه وطريقة تفكيره.

إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم: وتشمل الاختبارات بأنواعها وهي من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات التلاميذ في مجالات معينة، وقياس مستوى المهارات العقلية التي يمتلكها التلاميذ

إستراتيجية التقويم بالتواصل: وهي استخدام فعاليات التواصل لجمع المعلومات عن التلميذ تبين مدى ما حققه من تقدم كما تظهر طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات: ويقصد به إعطاء التلميذ فرصة لتقييم ذاته وللتطوير مهاراته وتشخيص مواطن القوة والضعف.

6. حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في كل إبتدائيات ولاية تقرت.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الموسم الجامعي 2023/2022

الحدود البشرية: تمثل مجتمع الدراسة في أساتذة اللغة الانجليزية في التعليم الابتدائي بولاية تقرت.

الحدود الموضوعية:

وتتمثل في المتغير المدروس : استراتيجيات التقويم لواقعي المتمثلة في إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الورقة والقلم، وإستراتجية التقويم بالملاحظة، وإستراتيجية التواصل ومراجعة الذات

الأداة: اعتمدت الطالبتان على أداة الاستبيان لصاحبه الربعي عائد عبد اللطيف و الجيش إسماعيل سماح (2021).

المنهج: المنهج الوصفي الاستكشافي

الفصل الثاني: إستراتيجيات التقويم الواقعي

تمهيد.

1. **تعريف التقويم الواقعي**
2. **أهمية التقويم الواقعي**
3. **أهداف التقويم الواقعي**
4. **خصائص التقويم الواقعي**
5. **أدوات التقويم الواقعي**
6. **إستراتيجيات التقويم الواقعي**

1.6 إستراتيجية المعتمد على الأداء

2.6 إستراتيجية الملاحظة

3.6 إستراتيجية الورقة والقلم

4.6 إستراتيجية التقويم الذاتي

5.6 إستراتيجية التقويم بالتواصل

7. **الكفايات التي يجب توافرها في المعلم الذي يستخدمه**
8. **انعكاسات التقويم الواقعي على عناصر العملية التعليمية**

الخلاصة

تمهيد:

التقويم الواقعي نوع من التقويم، يهتم بشكل كبير بأداء الطالب، ويركز على ما يستطيع القيام به،يتطلب التقويم الواقعي التنويع في الاستراتيجيات والأدوات التي يجب توظفيها لقياس الأداء الحقيقي للطالب، والحكم على مستواه الحقيقي، في ضوء نتائج القياس.

وهو تقويم يهتم بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك الطلبة للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعا على التعلم في ضوء محكات أداء مطلوبة، وفي هذا الفصل حولنا التطرق إلى تعريف التقويم الواقعي، أهمية التقويم الواقعي، أهدافه، خصائصه، أدوات التقويم الواقعي، استراتيجيات التقويم الواقعي، الكفايات التي يجب توافرها في المعلم الذي يستخدم التقويم الواقعي، وانعكاساته على أطراف العملية التعليمية.

1. تعريف التقويم الواقعي

- يعرفه ويجنز التقويم البديل يتطلب من المتعلم تنفيد أنشطة، أو يكون نتاجات تُبيِّن تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية. **(علام، 2004، ص 32)**
- وتعرفه ميلز (1993) هو نمط من أنماط العمليات الإختبارية يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة بدلا من اختيار إجابة من قائمة بدائل المعطاة. فمثلا ربما يطلب منه تفسير أحداث تاريخية،أو حل مسائل رياضية، أو التخاطب بلغة أجنبية، ويقوم المعلمون المدربون بالحكم على نوعية عمل أو أداء المتعلم استنادا إلى محكات متفق عليها .**(علام، 2004، ،ص33)**
- وقد عرفه ريان (1994) على أنه نوع من أنواع التقويم المتعدد البدائل، يطلب فيه من الطلبة انجاز مهمات واقعية حياتية بحيث يظهر الطالب من خلال انجازه لهده المهمة قدرته على تطبيق المهارات وتوظيف المعارف التي اكتسبها .**(مهيدات والمحاسنة، 2009، ص18)**.

- ويرى جفال بأنه اتجاه حديث بالتقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطلبة بمواقف حقيقية تحاكي الواقع وترصد استجاباتهم فيها (**الشريقي، 2018،ص7**).
- وتعرف رابطة الإشراف والمناهج الأمريكية (ASCD) التقويم الواقعي بأنه تقويم الأداء، وهو التقويم الذي يقيس بشكل واقعي المعارف والمهارات التي يحتاجها الطلبة في النجاح في حياتهم (***مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*** **2018، ص 343**)

من خلال ما سبق نلاحظ اتفاق جميع التعاريف المذكورة على أن التقويم الواقعي يعتمد على الافتراض القائم بأن المعرفة يتم تكوينها من قبل المتعلم، ويظهر ذلك في تنفيذ أنشطة و إنجاز مهمات، وإبراز أدائه في مواقف واقعية.

- التقويم الواقعي هو عملية مستمرة تتضمن الطالب والمعلم في صنع القرارات والأحكام حول تقدم الطالب باستخدام إستراتيجيات غير تقليدية (**العبسي، 2010، ص38**)
- ويعرف الهيتي (2001) التقويم البديل بأنه: استخدام الأساليب الغير التقليدية في الحكم على إنجاز الطالب وأدائه.(**عطية،2011، ص51**).
- ويعرفه علي (2011) بأنه استخدام أساليب التقويم (غير التقليدية) خلاف الاختبارات المقننة. (**حميد، 2013، ص 08**)

من المفاهيم الثلاثة السابقة للتقويم الواقعي نستنتج أنه مفهوم حديث يقوم على استخدم أساليب الغير التقليدية.

- ويعرفه باكستر ومعاونوه (1992) بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة القلم، وإنما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوعة، مثل الملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة. (**الشريف، 2019، ص 80**)

- في حين يعرفه كل من بير نبوم ودوشى هو مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية وواقعية، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران ، وغير ذلك (**سعد، 2015، 17)**
- تعريف هيبارد و آخرون التقويم البديل هو مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعارف والمهارات، وعادات العمل من خلال أداء مهام ذات معنى، وتستثير اهتمام المتعلم للقيام بها **(بلقاسمي، 2019، 41)**

من خلال ما سبق نرى أن التقويم الواقعي يشمل على أنواعا مختلفة من الاستراتيجيات يستخدمها المعلم التي تسعى لتشجيع المتعلم، وتشمل: ملفات الأعمال، ملاحظات، مقابلات، تقويم ذاتي...

2. أهمية التقويم الواقعي:

للتقويم أهمية كبيرة تنعكس بشكل مباشر وإيجابي على أطراف العملية التعليمية ويشير مهيدات والمحاسنة (2009) إلى ذلك النحو التالي (***مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*** **، 2018، ص 445):**

- **الأهداف التعليمية:** فالتقويم الواقعي مرتبط بالأهداف، وهي تكون على شكل إنجازات يتوصل لها الطلاب عند المرور بالخبرات التعليمية الواقعية.
- **الطلاب:** وينعكس التقويم على الطلاب، وأدائهم، إذ يهيئهم للحياة المستقبلية من خلال إنجاز أعمال ومهمات ذات معنى تعزز لديه الإحساس بالثقة والمسؤولية.
- **أعضاء هيئة التدريس:** هذا النوع من التقويم يعطي عضو هيئة التدريس تصورا، وانطباعا حول ما يعرفه الطلاب و ما هم قادرون على أدائه ومتطلبات تعلمهم اللاحق.

- **أولياء أمور الطلاب:** يقدم التقويم الواقعي لأولياء الأمور معلومات واضحة حول تعلم أبنائهم وقدراتهم.
- **استراتيجيات التدريس:** يتطلب التقويم الواقعي تنوعا في استراتيجيات التعلم والتعليم والأنشطة والوسائل بهدف تحسين التعلم.
- **المناهج الدراسية:** يفرض هذا التقويم تنوعا في عرض المادة التعليمية في المناهج بحيث يكون على شكل أنشطة ومهمات ومشكلات حياتية تتحدى قدرات الطالب وتسهم في إثارة دافعتيه للتعلم.

ومما سبق نرى بأن أهمية التقويم الواقعي تكمن في تحسين المستوى التحصيلي لدى المتعلمين، وقد تساعد أولياء الأمور في التعرف على قدرات أبنائهم، وذلك من خلال التنوع في الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المعلم، وتفيدنا في عملية تطوير المناهج الدراسية.

- وتتمثل أهمية التقويم الواقعي في أنه يراعي الفروق الفردية، وينقل دور المدرس من الملقن إلى دور المرشد والموجه والميسر للتعلم، ويهتم بالنواحي التشخيصية والعلاجية معا، ويجعل المدرس يأخذ في الحسبان جميع المؤشرات والدلائل التي تكشف عن بلوغ الطلبة لنتاجات التعلم المقصودة، ويشجع على اشتراك الآباء مع المدارس في التعامل مع أساليب التقويم الجديدة التي تكشف عن معلومات واضحة عن تقدم الأبناء.(**حميد، 2015، ص 18)**

3. أهداف التقويم الواقعي:

أشار (**المغذوي، د.ت، ص 9-10**)إلى أن هناك العديد من الأهداف التي يسعى التقويم الواقعي إلى تحقيقها ومن أبرزها:

- **تطوير المهارات الحياتية الحقيقية:** حيث يجعل التقويم الواقعي الطلاب ينغمسون في مهمات حياتية حقيقية ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم.
- **التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم:** إن التقويم بهذا المفهوم يجعل المعلم أكثر تركيزا على عملية التدريس ويجعل الطالب أكثر اعتمادا على نفسه، ويوفر له الدافعية والتركيز على التعلم ومراقبة تعلمه، ويعد تعلم الطلاب هو المنتج في نظام الجودة.
- **تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل:** يوفر التقويم الواقعي للطلاب مشاريع تعلم يمارسون من خلالها مهارات متعددة، حيث تتضمن خطة التقويم استمرار التركيز في المشروع على الأهداف التعليمة المرجو تحقيقها والتي يجب تطويرها قبل بداية نشاطات المشروع والمهام، ونظرا لأن مهام المشروع تتيح الفرصة للتعبير عن التعلم الفردي بشكل أوسع، فإن استراتيجيات التقويم يجب أن تكون مرنة تتلاءم مع أعمال الطلاب المتنوعة.
- **تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي:** يسعى التقويم الواقعي إلى دمج الطلاب في عملية التقويم من خلال عملية التقويم الذاتي حيث يشارك الطلاب في تقويم أنفسهم ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة لديهم.
- **جمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم:** يستند إصدار الأحكام في التقويم الواقعي على القيام بعملية منظمة لجمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم

وتحليلها، وتعدد أدوات جمع البيانات في التقويم الواقعي لزيادة مصداقية البيانات التي تستند إليها الأحكام والقرارات.

إذن نستنتج أن التقويم الواقعي يسعى إلى تحقيق تنمية قدرة المتعلم على الاستجابة لمهمات واقعية حياتية، وتشجيع التعاون بين المتعلمين و الطلبة.

ويهدف **(مهيدات والمحاسنة، 2009، ص، 18)** للتقويم الواقعي إلى تحقيق ما يلي:

- قياس جوانب متعددة من شخصية الطالب وليس الاقتصار على بعد واحد كما في الاختبارات التحصيلية
- قياس وتقويم الكفايات الأساسية للتعلم.

4. خصائص التقويم الواقعي

يتصف التقويم الواقعي بمجموعة من الخصائص ويمكن إيجازها كما ذكرها كل من **(مهيدات و المحاسنة، 2009،ص20-21)** فيما يلي:

- يعتمد على المشكلات الواقعية (الحياتية) ويعكس قدرة الطالب على توظيفه لقدراته ومعارفه ومهاراته في الوصل إلى الحلول لها .
- يتطلب من الطالب انجازات ذات معنى يحتاجها في حياته اليومية.
- محكي المرجع لأنه يقارن كل متعلم بنفسه من حيث مستوى التحسن في التعليم.
- محسنا لعملية التعلم بما يوفره من تغذية راجعة فورية للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والإدارة المدرسية ولمتخذي القرارات بشان التعليم.
- ملازما لعملية التعليم والعلم ومستمرا معها.

- يضبط ويتابع عملية التعليم بممارستها وإجراءاتها المتنوعة مما يحقق جودة المنتج (الطالب).
- يشجع الطلا لب على التأمل والتقويم الذاتي لأعمالهم وجهودهم، لدى يعتبر تقويم إنتاجي.
- يساعد على إيجاد طرق لحل المشكلات الفنية المرتبطة بمهام الأداء المتكامل في برامج التقويم المرتكزة على قياسات واسعة النطاق .
- يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة حول أعمالهم أو مهامهم.
- يتيح استخدام الاختبارات الأدائية، والاختبارات مرجعية المحك ومرجعية المعيار ، وأحكام المعلمين وأرائهم ، وغير ذلك لقياس مستوى انجاز الطلبة الدراسي.
- يتيح إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تقدم الطالب في العملية التعليمية.
- يقوم قدرة الطالب على كيفية استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارة في التعامل مع مهمة ما بسيطة أو معقدة.
- يعطي للطالب فرص التدريب والممارسة الفعلية للتعلم والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال.
- يطلب من الطالب العمل في الموضوع بدلا من تسميع أو استرجاع المعلومات المتعلقة بما تعلمه.

*ويرى (**عطية، 2016، ص 19**)أن هناك خصائص أخرى تميز التقويم البديل تتمثل فيما يلي :

- الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية .
- التركيز على تنمية قدرات المتعلم ومهاراته وليس مجرد قياس أداء الطالب .
- التركيز على التكامل بين عملية التدريس والتقويم

يتضح أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز التقويم الواقعي يوجوزها كل من (مهيدات والمحاسنة) في أنه يستند على مهام أدائية وواقعية، ويوفر التغذية الراجعة للمتعلم لتحسين

مستوى التعلم، وللمعلم تطوير مهاراته في عملية التدريس، كما أنه يساعد على إيجاد طرق لحل المشكلات، بينما يرى "عطية" أن التقويم الواقعي يتميز بثلاث خصائص كما ذكرت سابقا.

5. أدوات التقويم الواقعي:

لقد وضعت إدارة المناهج والكتب المدرسية في الأردن دليلا يحتوي على عدة أدوات للتقويم ومن هده الأدوات:(**العبسي،2010،ص54**)

أولا: قائمة الرصد/ الشطب

قائمة الرصد عبارة عن قائمة الأفعال التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء التنفيذ، أو قائمة من الخصائص التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء ملاحظتها.

إن قائمة الرصد مفيدة وسريعة عندما يكون هنالك عدد من المعايير المهمة.وهي وسيلة فعالة للحصول على معلومات في صيغة مختصرة .تستطيع أن تساعد الطالب والمعلم على تحديد مواطن القوة والضعف عند الطالب بسرعة ، والخطوات اللاحقة في التعلم.(**نمر، 2010، ص 147**)

خطوات إعداد قائمة الرصد/الشطب:

وحددها(**العبسي، 2010، ص 55**)في النقاط الآتية:

- تحليل المحتوى لتحديد نتاجات التعلم الفرعية.
- اختيار معايير التقويم المناسبة التي تساعد في اختيار أحد الاختيارين.
- تخصيص علامة مناسبة لكل فقرة من الفقرات الأداء حسب أهميتها، وذلك لإصدار حكم على أداء الطالب الكلي في المهمة التعليمية بعد انتهاء الطالب من إنجاز المهمة.

- مناقشة فقرات القائمة مع الطلبة والاتفاق عليها .

صفات قائمة الرصد/ الشطب الجيدة: وفي نفس المرجع ذكر **(العبسي)**هذه الصفات في النقاط التالية:

- لا يزيد عدد فقراتها عن 10 فقرات.
- فقراتها مكتوبة بلغة بسيطة وواضحة ومحددة.
- الفقرات مكتوبة بشكل متسلسل منطقيا، أي حسب توقع ظهورها في أداء الطالب

*دور المعلم في تطوير قائمة الرصد واستخدامها:

ويحدد **(نمر، 2010، ص 148)** في النقاط الآتية:

- تحديد المعايير التي سيتم تقويم الطالب بناء عليها.
- توجيه الطلاب إلى رصد السلوك، أو المهارة، أو العنصر عندما يكون موجودا،أو في حالة تنفيذه.

ثانيا: سلم التقدير

وهو أداة تظهر فيما إذا كانت مهارات التعلم متدنية أو مرتفعة ، حيث تخضع كل فقرة لتدريج من عدة فئات أو مستويات ، بحيث يمثل أحد طرفي الـتدريج انعدام الصفة التي نقدرها أو ضآلتها، في حين يمثل الطرف الثاني تمامها أو اكتمالها، أما ما بين الدرجتين فهو يمثل درجات متفاوتة من وجود تلك الصفة، وقد تكون الدرجات أرقاما وحينها يسمى سلم تقدير عددي. **(العبسي، 2010، ص 59)**

خطوات إعداد سلم التقدير وحددها (**العبسي**)في النقاط الآتية:

- تجزئة المهارة أو المهمة إلى مجموعة من المهام الأصغر أو إلى مجموعة من السلوكات المكونة للمهارة المطلوبة.
- ترتيب السلوكات المكونة للمهارة قيد القياس حسب تسلسل حدوثها، أو بحسب تنفيذها من قبل المتعلمين.
- اختيار التدريج المناسب على سلم التقدير مدى إنجاز المهارة ، وذلك وفقا لطبيعة المهارة ومجموعة السلوكات المتضمنة فيها والتي سيؤديها المتعلمين.

*دور المعلم في تطوير سلم التقدير اللفظي واستخدامه:

وأشار(**نمر، 2010،ص154**)**إلى دور** المعلم في تطوير سلم التقدير اللفظي واستخدامه في النقاط الآتية:

- تطوير المعايير لإظهار النمو عل ى سلم التقدير بالعمل مع الطلبة، وهذا يعطي للطالب فرصة استيعاب معايير التقويم ويساعده في تصور كيف يبدو العمل الجيد.
- تشجيع الطلبة على تقويم أعمالهم الخاصة، وتقويم عمال زملائهم باستخدام منظومة لمعايير.
- يقوم عمل الطالب مرتكزا على منظومة المعايير و إعطاء تغذية راجعة له.
- جمع العينات أو الأمثلة من الأعمال على مختلف المستويات لمنظومة المعايير، بهدف استخدامها في التدريس مستقبلا.

ثالثا: سلم التقدير اللفظي:

وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء المتعلم في المستويات مختلفة، وهو يشبه سلم التقدير، لكنه أكثر تفصيلا منه، حيث يتم اختبار وصف دقيق لمستوى الطالب في أدائه.(**العبسي، 2010، ص 63**)

خطوات تصميم سلم تقدير اللفظي: ويشير (العبسي) إلى خطوات تصميم سلم التقدير في النقاط الآتية:

- أشرك الطلبة في وصف العمل الجيد وبناء تصور له.
- حدد المعايير (المواصفات) التي تتمثل خصائص العمل الجيد.
- صف مستويات الأداء المطلوب تقويمها(الجوانب التي سيتم تقويمها).
- ناقش المعايير والمستويات مع الطلبة وعدلها في ضوء المناقشة إن لزم ذلك.
- صم القائمة بالمعايير والمستويات.

*دور المعلم في تطوير سلم التقدير اللفظي واستخدامه:

ويرى(**نمر،2010،ص154**) أن دور المعلم في تطوير سلم التقدير اللفظي واستخدامه يكمن في:

- تطوير المعايير لإظهار النمو على سلم التقدير بالعمل مع الطلبة، وهذا يعطي للطالبة، وهذا يعطي للطالب فرصة استيعاب معايير التقويم ويساعده في تصور كيف يبدو العمل الجيد.
- تشجيع الطلبة على تقويم أعمالهم الخاصة ، وتقويم أعمال زملائهم باستخدام منظومة المعايير.
- يقوم عمل الطالب مرتكزا على منظومة المعايير وإعطاء تغذية راجعة له.

- جمع العينات أو الأمثلة من الأعمال على مختلف المستويات لمنظومة المعايير، بهدف استخدامها في التدريس مستقبلا.

رابعا:سجل وصف سير التعلم هو تعبير الطالب كتابيا حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها أو مر بها في حياته، حيث تسمح له التعبير عن رأيه بحرية تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم من خلالها **(سلطان،2017، ص 154)**.

وهو سجل منظم يكتب فيه المتعلم عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه **(العبسي، 2010، ص 71)**.

فوائد سجل سير التعلم:

وحددها كل من **(مهيدات والمحاسنة، 2009، ص 208)**في النقاط الآتية:

- يعتبر توثيقا للممارسات التعليمية ودليلا لكثير من القرارات التي قد يتخذها كل من المعلم والطالب.
- يساهم في تنمية وتحسين قدرة الطالب على التنظيم والمراجعة.
- ينمي مهارات التفكير الإبداعي .
- يمكن للمعلم أن يستنتج مجالات التميز المرغوبة لدى الطلبة.
- ينمي ممارسات التقويم الذاتي لدى الطلب.

*دور المعلم في تطوير سجل وصف سير التعلم واستخدامه:

ولخصها (نمر ،2010،ص156).في النقاط الآتية:

- يقدم إطارا للسجل .مثلا: يحدد المعلم متطلبات الأساسية لحجم ما سيكتب الطالب والفترات الزمنية التي يتم التدوين فيها.
- يراجع سجلات الطلبة من خلال اللقاءات معهم أو من خلال جمع المعلومات من السجلات بانتظام.
- يطلب من الطلبة تقويم أساليب عملهم ويوضح فيما إذا كانت هذه الأساليب فاعلة أم لا ولماذا.
- يوفر التغذية الراجعة والاقتراحات للخطوات المقبلة بانتظام

خامسا:السجل القصصي

وهو عبارة عن وصف قصير من المعلم ليسجل ما يفعله المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة، (العبسي ،2010،ص76).

يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل ،صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه مما يقدم للمعلم مؤشرا صادقا يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته ، وتوظيفه لأعراض تنبؤية ،أو توجيهية ، أو علاجية.(الزبيدي،د.ت، ص13).

خطوات استخدام السجل القصصي

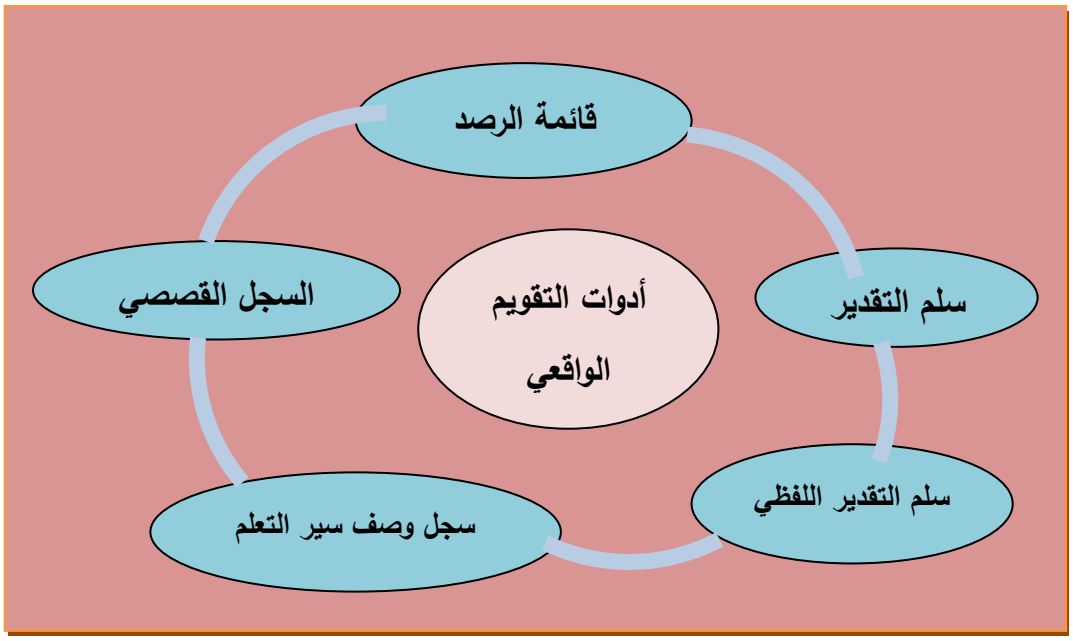
وحددها(**العبسي ،2010،ص76**) في النقاط الآتية:

- ملاحظة سلوك الطالب.
- تسجيل الأحداث بطريقة وصفية.
- تحديد الزمان والمكان.
- التعرف إلى النمط السلوكي الذي يتكرر حدوثه.
- وضع فروض في ضوء الأنماط المتكررة.
- توثيق اسم الملاحظ (طالبا أو معلما).
- إضافة بعض التفسيرات للسلوك سواء أكان إيجابا أم سلبيا.

*دور المعلم في تطوير السجل القصصي واستخدامه:

يرى (**نمر ، 2010، ص 158**) أن دور المعلم في تطوير السجل القصصي واستخدامه يكمن في النقاط الآتية:

- إعداد طريقة للرصد عند إكمال السجلات (بما في ذلك عدد التكرارات، وعدد الطلاب).
- تحديد الملاحظات المهمة، أو ذات الدلالة للطالب.
- تفسير المعلومات المسجلة للمساعدة في تخطيط الخطوات اللاحقة للطلبة .



شكل رقم (01): يوضح أدوات التقويم الواقعي-

6. استراتيجيات التقويم الواقعي:

للتقويم الواقعي إستراتيجيات متنوعة ومتعددة وهي كالتالي:

أولا : إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء :

وتعني قيام المتعلم بتوضيح ما تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النواتج التعليمية المراد انجازها . ويندرج تحت هذه الإستراتجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثالا ملائما لتطبيق مثل هذه الإستراتيجية ،كالتقديم ، والعرض التوضيحي ، والمحاكاة ،والمناظرة **(سلطان،2017، ص 152)**

وتهدف هذه الإستراتجية إلى جعل الطالب معتمد على ذاته وعضو منتجا في أسرته وفي مدرسته ومجتمعه **(مهيدات والمحاسنة،2009،ص34)**.

خصائص التقويم القائم على الأداء

ذكر **(المغذوي ،د.ت،ص24)**مجموعة من الخصائص التي تميز التقويم بالأداء وهي كالتالي :

- واقعي يتناول الأدوار كما هي في واقع الحياة أو يحكيها ويشمل المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية ومن ذلك يستمد صدقه.
- شامل يركز على تقويم العمليات والنواتج.
- ايجابي يتيح للمتعلم دورا فعالا في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.
- تعاوني يشرك المتعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستوياته.
- مرن يعطي المتعلم والمعلم فرصة تعديل إجراءاته ومهامه بناء على التغذية الراجعة.

خطوات تصميم التقويم المعتمد على الأداء : **و حددها (المغذوي، ص29)، في النقاط الآتية:**

- تحديد الغرض من التقويم بشكل واضح.
- تحديد النتاجات الخاصة المراد تقويمها .
- تحديد المهارات الأدائية ونوع المشكلات المراد حلها من قبل المتعلمين .
- ترتيب النتاجات حسب الأولوية والأهمية.
- كتابة القائمة النهائية للمهارات والعمليات المطلوب تقويمها .
- انتقاء المهمات التقويمية المناسبة والمنسجمة مع المنتجات.
- تحديد وقت الإنجاز.
- تحديد المعايير ومستويات الأداء.
- انتقاء الأداة.

- تحديد ظروف، وشروط الأداء مثل:الأجهزة والمعدات والمواد المطلوبة.

*ويشير(**المغذوي، ص 30**) إلى أن للمعلم دور في تطوير واستخدام التقويم المعتمد على الأداء وهي كالآتي:

- تحديد نتاجات التعلم التي يجب أن يظهرها المتعلم.
- إعداد قائمة بالمهارات المطلوبة إظهارها ،وإعلام المتعلم بها.
- تحديد فيما إذا كان الأداء فرديا أو جماعيا.
- إشراك المتعلمين في بناء معايير التقويم.
- التعبير عن الأداء بأنواع من السلوك يمكن مشاهدتها.
- وضع جدول زمني لأداء.
- الاطلاع على خطط المتعلمين حول الأداء المراد تطبيقه

دور المتعلم في التقويم المعتمد على الأداء: **وذكرها (المغذوي ص31) في النقاط الآتية:**

- المشاركة الإيجابية في وضع المعايير ومستويات الأداء.
- إظهار الجدية في التعامل مع اقتراحات وملاحظات المعلم.
- تحمل المسؤولية إظهار التعلم ومدى التقدم.
- جمع الأدلة و المعلومات والبيانات المتعلقة بالمهمة.
- المشاركة في تقويم الآخرين بتسجيل الملاحظات.
- التواصل مع الزملاء واحترام الرأي والرأي الأخر.
- التعاون مع الزملاء في مجالات البحث عن المعلومات والبيانات .

ثانيا :إستراتيجية الورقة والقلم

وتعد إستراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات وأنواعها المختلفة، من الإستراتجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة (مجالات المعرفة والفهم، والمجالات العقلية العليا)، وتشكيل جزءا هاما من برنامج التقويم في المدرسة. **(العبسي،2010،ص49)**

وهي أكثر استراتيجيات التقويم انتشارا وشيوعا، لسهولة تطبيقها وإدارتها من قبل المعلم، حيث يجد المعلم أنه من السهل عليه أن يكلف الطلبة بنشاط كتابي ،ثم يتابع مدى تنفيذه، بينما يجد أن استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء يتطلب إعدادا مختلفا، وجهدا كبيرا ، كما يتطلب قدرة إضافية على إدارة الموقف التعليمي.(**نفس المرجع السابق، ص49)**

و تكمن أهمية هذه الإستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلاب وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه مما يزود المعلم والولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم.**(النور، د.ت،ص10)**.

وتهدف إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام اختبارات معدة بعناية وإحكام .وينبغي أن يناقش المعلم المتعلمين في نوعية الأسئلة ، وأوزانها النسبية ،فالمبدأ الأساسي ألا تكون هناك مفاجآت في الاختبارات.

ويعرف الاختبار بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلاب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية ،تم تعلمها مسبقا ،وذلك من خلال إجابتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية **(المغدوي،د.ت، ص64)** .

ثالثا:إستراتيجية الملاحظة

يقصد بهذه الإستراتيجية ،توجه المعلم –بوصفه ملاحظا– بحواسه المختلفة نحو أداء المتعلم ، بقصد مشاهدته في موقف تعلم نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم على ما تعلمه ، والقدرة على تقويم كفاياته ومهاراته وقيمه وطريقة تفكيره،وتعد الملاحظة من إستراتيجيات التقويم النوعي، الذي يدون فيه المعلم من خلال نماذج مشاهدة تلقائية أو منظمة، لسلوك طلبته بهدف معرفة اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم، بقصد الحصول على المعلومات تفيد في تقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وطريقة تفكيرهم. إن معرفة المعلمين بإستراتيجية الملاحظة ، تمكنهم من الحصول على كم من المعلومات النوعية ،التي تمنحهم درجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار ، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية (**الظفيري والبشير،2021،ص31**).

ويرى (**الزبيدي،د.ت،ص17**) أنه يمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

- الملاحظة التلقائية: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية.
- الملاحظة المنظمة: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له بشكل مسبقا، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان، المكان ،المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

خصائص إستراتيجية التقويم بالملاحظة

ذكر (**المغذوي،د.ت، ص60**)أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز إستراتيجية التقويم بالملاحظة وهي كالتالي:

- توفير المعلومات في مواقف حياتية .
- توفير المعلومات كمية ونوعية.

- المرونة العالية في تصميمها.
- توفير معلومات لا يمكن توفيرها بطرق التقويم الأخرى.

خطوات تصميم الملاحظة:**(نفس المرجع السابق،ص61)**.

- تحديد الغرض من الملاحظة.
- تحديد نتاجات التعلم المراد ملاحظتها .
- تحديد المهمات المطلوبة ملاحظتها ومؤشرات الأداء عليها وبترتيب منطقي.
- تصميم أداة تسجيل الملاحظة مثل (سلم التقدير، قائمة الشطب....).
- تحديد ظروف الملاحظة كالزمان والمكان وغيرها.

دور المعلم في استخدام الملاحظة وتطويرها.

أشار**(نمر ،2010،ص136-137)**. أن للمعلم دور في استخدام الملاحظة وتطويريها وهي كالآتي:

- التحديد المسبق لما سيتم ملاحظته من مفاهيم مفتاحيه وممارسات و نتاجات.
- اعتماد معايير لاستخدامها خلال المشاهدة،إما عن طريق تطوير معايير مع الصف أو إبلاغ الصف عنها بوضوح.
- مراقبة الطلاب أثناء الاستجابة لأسئلة واستكمال المهام المطلوبة منهم.
- ملاحظة الخصائص اللفظية للطلاب، مثل الاهتمامات والقدرات أو الاستعدادات.
- تسجيل الملاحظات باستخدام قائمة رصد وسلالم تقدير، أو أي وسيلة تسجيل أخرى.
- التزويد بالتغذية الراجعة، تدوين نقاط الضعف ونقاط القوة والخطوات اللاحقة في التعلم، وتحديد الخطوات القادمة لتحسين أداء كل طالب وتطويره.

رابعا: إستراتيجية التقويم بالتواصل

تعد إستراتيجية التقويم بالتواصل عملية تعاونية بين المعلم والمتعلم تتطلب جمع المعلومات عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات من خلال فعاليات التواصل.(**المغدوي،د.ت، ص50**). تساعد هذه الإستراتجية المعلمين في عمليات التخطيط للدروس في تحديد التواتج التعليمية وفقا لمستويات إمكانات المتعلمين، كما تقوم بتشجيع المتعلمين وزيادة الدافعية للتعاون فيما بينهم(**سلطان،2017، ص 154**).

وتندرج تحت هذه الإستراتيجية فعاليات ، منها:

- **المقابلة(Interview)**: وهي لقاء محدد مسبقا بين المتعلم والمعلم، يحصل فيه المعلم على المعلومات تتعلق بأفكار المتعلم من خلال أسئلة معدة مسبقا يطرحها المعلم.
- **الأسئلة والأجوبة/Questions** : وهي أسئلة مباشرة من المعلم غير معدة مسبقا ويجيب عليها المتعلم لمعرفة مدى تقدمه وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره.
- **المؤتمر (Conference)**: وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم، لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، وتحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.(**العبسي،2010،ص51**).

دور المعلم في تطوير واستخدام أسلوب التقويم بالتواصل :

و أشار كل من(**مهيدات والمحاسنة، 2009، ص 133**) إلى دور المعلم في تطوير واستخدام أسلوب التقويم بالتواصل كما يلي:

- تحديد المهمة والاتفاق على مواعيد لرصد التقدم وعقد المؤتمرات.

- إعداد أسئلة لتوجيه الطلبة لفهم وجهة نظرهم، واقتراح الخطوات اللاحقة.
- إدارة لقاء لفهم وجهة نظر الطالب ومبرراته
- إعطاء درس للطالب في المجال الذي يواجه فيه صعوبة إذا كان ذلك ضروريا.
- متابعة تقدم الطالب، والتأكد من أن الطلبة لديهم الفرصة لعقد مقابلة أو لقاء مع أقرانهم .

دور الطالب في تطوير واستخدام أسلوب التقويم بالتواصل : ولخصها كل من (**المهيدات والمحاسنة، ص134**) في النقاط الآتية:

- المشاركة الإيجابية في الفعالية.
- احترام الوقت.
- تمييز الفكرة الرئيسية من الفعالية.
- المرونة في التعامل مع الفعالية.
- وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها في الفعالية.
- وضع فرضيات وتنبؤات والتحقق من ذلك.
- تحمل مسؤولية إظهار التعلم.
- تقويم الذات.

خامسا : إستراتيجية مراجعة الذات

توفر إستراتيجية مراجعة الذات فرصة للمتعلم لتطوير المهارات ومهارة حل المشكلات ، وتساعد المتعلمين في تشخيص نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم وتحديد حاجاتهم ، وتعد إستراتيجية مراجعة الذات مكونا

أساسيا للتعلم الذات الفعال ، والتعلم المستمر ومفتاحا لإظهار مستوى النمو المعرفي للمتعلم (**المغذوي،د.ت، ص35**).

خطوات تصميم التقويم بمراجعة الذات

يمر تصميم التقويم بمراجعة الذات كما ذكرها (**العبسي ، 2010،ص52 – 53**) بثلاث مراحل وهي كالتالي:

- **تقويم الذات :** قدرة المتعلم على الملاحظة بالاعتماد على المعايير واضحة، ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين المعلم والمتعلم
- **يوميات الطالب:** الأنموذج (مذكرة) يكتبه المتعلم، يتضمن خواطره حول ما قرأه أو شاهده أو سمعه، ويوضح هذا الأنموذج في ملف الطالب أو يكتبه مباشرة في سجل سير المتعلم

دور المعلم

وحددها (**نمر،2010،ص142**)في النقاط التالية:

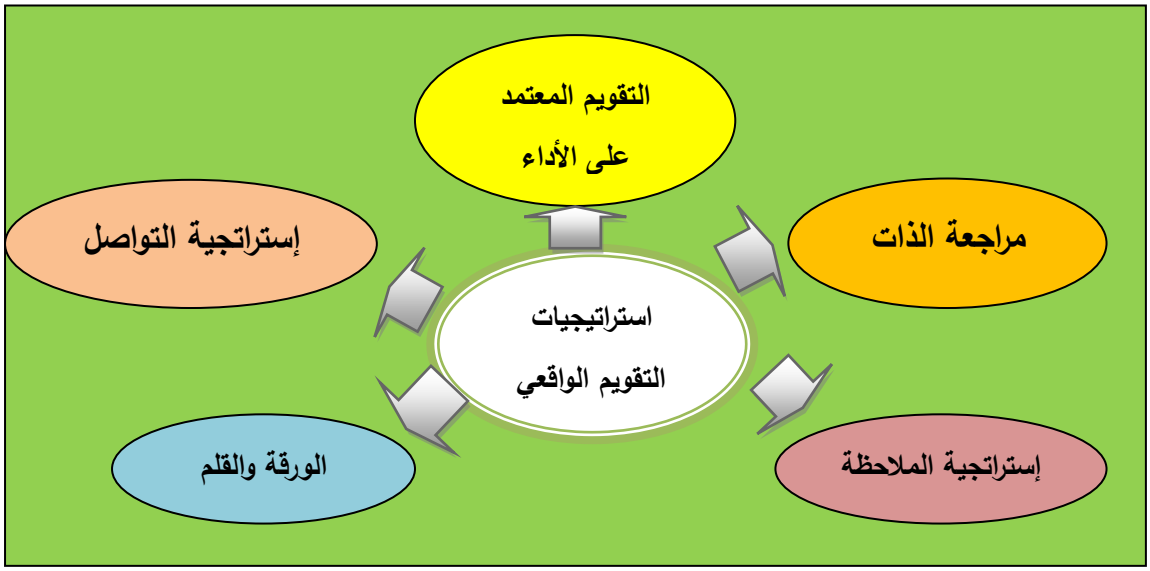
- مناقشة طرق تنظيم ملف الطالب أو اليوميات.
- تشجيع الطلاب على الأخذ بعين الاعتبار، الهدف من الملف ومن سيطلع عليه.
- تطوير معايير لتقويم ملف الطالب بمشاركة الطلبة.
- إعطاء تغذية راجعة للطلبة مبنية على الأعمال الموجودة في ملف الطالب.
- برمجة لقاءات مع الطلاب والآباء لمراجعة ملف الطالب لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، والخطوات اللاحقة في التعلم.

ملف الطالب :

هو ملف يتضمن نماذج من أفضل أعمال وإنجازات الطالب يتم انتقاؤها بعناية لتظهير مدى تقدم الطالب في النتاجات المرغوب بتحقيقيها عبر الوقت ، فالملف يظهر نقاط القوة ونقاط الضعف ، واعتمادا عليه يمكن تحديد الخطوات اللاحقة في عملية التعلم.

ملف أعمال الطالب هو أداة يستخدمها المعلم التقويم تعلم الطلاب، ويستخدمها الطالب لتقويم تعلمه ذاتيا ويركز الملف على عمليات تعلم مهمة يمكن تطويرها ومتابعتها داخل وخارج المدرسة، فالملف يفتح آفاق البحث والمعرفة أمام الطالب.(**المغذوي،د.ت، ص43**).

و هنا نجد أن إستراتيجيات التقويم الواقعي توفر مصدر غفير من المعلومات والمعارف لكل من المعلمين والمتعلمين، حيث تعمل كل إستراتيجية على تزويدهم بأدوات وطرائق فريدة تساعدهم في الوصول إلى فهم أعمق للموضوع، وهي مقسمة إلى خمس إستراتيجيات أساسية.



(المغذوي، د.ت، شكل 09 ص 23)

- شكل رقم (02) يوضح إستراتيجيات التقويم الواقعي –

7. الكفايات التي يجب توافرها في المعلم الذي يستخدم التقويم الواقعي:

يقصد بالكفايات مجموعة القدرات(المهارات ،والمعارف،والاتجاهات) التي تمكننا من النجاح فيما نكلف به من مهام ،ويقصد بالمقوم المعلم الذي يدير العملية التربوية داخل الغرفة الصف.ويتطلب التقويم الواقعي امتلاك المعلم للكفايات الشخصية الآتية:. **(المغذوي، د.ت، ص 13)**

الكفايات الشخصية وتتضمن:

- العدالة في التقويم وعدم التحيز.
- التركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءا من التقويم الصفي.
- تنمية ذاته مهنيا.
- التعامل مع المشكلات واقتراح الحلول المناسبة.
- مواكبة التطورات وتغيرات في مجال تخصصه والقدرة على التكيف معها.
- تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بأسلوب ودي.
- إشراك الطلاب عند اختيار الأدوات والمعايير التقويم والاتفاق عليها.
- تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.
- القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم

الكفايات المعرفية وتتضمن:

- معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها.
- تحديد هدف التقويم بوضوح.
- تنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها.

- جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.
- الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.
- معرفة محتوى المناهج والكتب المدرسية المقررة للمبحث الذي يدرسه وأهدافها وتحليل محتواها.
- معرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته.
- معرفة أساليب تقويم نتاجات تعلم الطلاب .
- بناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة.

اعتبر المغذوي الكفايات التي يجب توافرها في المعلم الذي يستخدم التقويم الواقعي هي الشخصية والمعرفية، وقد أشار إلى مجموعة من المؤشرات من بينها العدالة، التقويم الذاتي، تنمية الذات، التغذية الراجعة، تنوع استراتيجيات التقويم، تحليل محتوى المنهاج.

8. انعكاسات التقويم الواقعي على أطراف العملية التعليمية

عندما يكون التقويم الواقعي ملازما للعملية التعليمية التعلمية فان ممارسته وإجراءاته تنعكس بصورة مباشرة على أطراف العملية التعليمية التعلمية ولخصها كل من(**مهيدلت والمحاسنة،2009،ص 28-29**) من حيث:

❖ **الأهداف التربوية:**

يرتبط التقويم الواقعي ارتباطا وثيقا بالأهداف التي تكون على شكل نتاجات أو أدوات أو إنجازات يتوصل إليها الطالب مروره بالمواقف والخبرات التعليمية الواقعية،وتكون هذه النتاجات أو الأداء ات أو الإنجازات واضحة بالنسبة إلى للمعلم والطالب،مما يسهل على الطالب تقويم أدائه تقويما ذاتيا ليحدد مستوى ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة.

❖ **الطلبة:**

يهيئ التقويم الواقعي الطالب للحياة اليومية المستقبلية حيث يتطلب منه إنجاز مهمات ذات معنى ويحتاجها في حياته اليومية . وقد تتضمن هذه المهمات مشكلات واقعية تواجه أو أعمالا مشوقة تناسب ميوله واهتماماته أو تحديات لقدراته وتفكيره. كما تعزز لديه الإحساس بالمسؤولية عن تعلمه ومستوى تقدمه.

❖ **المعلمون:**

يعطي التقويم الواقعي للمعلم انطباعا عما يعرفه الطلاب ، وما هم قادرون على أدائه والقيام به و ما هي متطلبات تعلمهم اللاحق ،كما يتيح للمعلم الفرصة لملاحظة مدى التحسن في المهارات وقدرات الطالب ومدى استفادته من التغذية الراجعة في بناء المعرفة الجديدة ، وكذلك في تقويم استراتيجيات التعليم ومدى تحقيقه لأهداف المنهج التعليمي.

❖ **أولياء الأمور:**

يقدم التقويم الواقعي معلومات واضحة لأولياء الأمور حول تعلم أبنائهم ومستوى تقدمهم ،وأدلة ملحوظة حول قدراتهم وإمكاناتهم . كما يعزز التواصل بين البيت والمدرسة حيث أنه تقويم تشاركي.

❖ **استراتيجيات التدريس:**

من متطلبات التقويم الواقعي التنوع في أساليب التعليم والتعلم والأنشطة والوسائل التعلمية داخل إطار من الخبرات الحياتية أثناء ممارسة أساليبه وأدواته ،وهذا ما يعكس طبيعة التقويم الواقعي باعتبار التقويم عملية تعليمية تعلمية تهدف إلى تحسين التعلم.

❖ **المناهج الدراسية:**

طالما أن التقويم الواقعي بدائلي يتطلب التنوع فان ذالك يجسد ضرورة عرض المحتوى التعليمي على شكل أنشطة ومهمات ومشكلات حياتية استقصائية تتحدى قدرات الطالب وتستثير دوافعه والعمليات العقلية العليا وإثارة دافعيته للعلم، إضافة إلى إخراجها بصورة مرنة قابلة لتعديل والتطوير وتستوعب التنوع في المهام الحياتية اليومية المعاشة.

* **نجد أن التقويم الواقعي ينعكس بصورة إيجابية على عناصر العملية التعليمية وذلك من خلال تحسين مستوى التعلم وتحقيق الهدف التعليمي.**

خلاصة الفصل:

و من خلال ما جاء في هذا الفصل، يظهر جليا بأن التقويم الواقعي يعد توجها جديدا في الفكر التربوي وتحولا جوهريا في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل المختلفة من العملية التعليمية – التعليمية.

الجانب الميداني

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة

2. مجتمع وعينة الدراسة .

3. أداة الدراسة

4. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

5. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد إتمام الجانب النظري والذي يعتبر جانب مهم في أي دراسة، وبعد تكوين خلفية نظرية عن موضوع الدراسة، سيتم التطرق إلى الجانب التطبيقي، حيث سيتم تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في منهج الدراسة و الدراسة الاستطلاعية وأداة جمع المعلومات، وكذا الت أكد من بعض الخصائص السيكومترية، ومواصفات الدراسة الأساسية وإجراءات تطبيقها و أخير تحديد الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل بيانات الدراسة.

1. منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة الموضوع الدراسة الحالية هو (الكشف عن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي)، فالمنهج الأنسب هو الوصفي الاستكشافي الذي يهدف إلى دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع و وصفها والتعبير عنها كيفيا و كميا، وعليه تماشيا مع أهداف الدراسة سيعتمد على المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي

2. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة اللغة الانجليزية بولاية تقرت والبالغ عددهم (55) أستاذ وأستاذة وذلك وفق الإحصائيات المتحصل عليها من قبل مكتب الخريطة التربوية من مديرية التربية وقد تم إجراء الدراسة على جميع أفراد مجتمع البحث (المسح الشامل).

3. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تبني استبيان التقويم الواقعي من طرف الباحثين (د.الربعي عائد عبد اللطيف، و الجيش إسماعيل سماح: 2021) استخدموه في دراستهما حول (درجة توظيف معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الحكومية في محافظات غزة)، ويحتوي على (38) بندا، وبعد التأكد من صدقها وثباتها أصبحت الصورة النهائية للأداة مكونة من (33) بندا موزعين على (05) استراتيجيات والجدول التالي يوضح فقرات الاستبيان بصورتها النهائية.

- جدول رقم (01) يوضح فقرات الاستبيان بصورتها النهائية -

الأبعاد	البنود
البعد الأول: إستراتجية المعتمد على الأداء	3- 4- 11- 15- 18- 29- 30-
البعد الثاني: إستراتجية الملاحظة	2- 10- 12- 17- 24- 27-
البعد الثالث: إستراتجية الورقة والقلم	7-8- 22- 23- 32- 33-
البعد الرابع: إستراتجية التواصل	5- 6- 9- 15- 20- 25-26-
البعد الخامس: إستراتجية مراجعة الذات	1- 13-21-19- 16- 28- 31-

و يتكون هذا الاستبيان من عبارات موجبة، والإجابة على الفقرات تم الاعتماد على البدائل الأجوبة الآتية: (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا)، حيث إن أوزانها على الترتيب كما يلي: بدرجة كبيرة جدا(05)، بدرجة كبيرة(04)،بدرجة متوسطة(03)، بدرجة قليلة(02)، بد

رجة قليلة جدا(01)

- جدول رقم(02) يوضح بدائل الإجابة -

البدائل / الفقرة المثال	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
أشجع التلاميذ على تقدير أنفسهم بتحديد نقاط القوة والضعف لديهم	5	4	3	2	1

4. **الخصائص السيكومترية للأداة:**

للتأكد من أن الأداة المستخدمة في الدراسة قادرة على قياس ما وضعت لأجله يجب قياس الخصائص السيكومترية للأداة المتمثلة في الصدق و الثبات، فيما يلي شرح مفصل لذلك:

1. **الصدق**

❖ **صدق المحتوى:**

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في علوم التربية وعلم النفس وبلغ عددهم (07) محكمين بجامعة قاصدي مرباح ورقلة (أنظر الملحق رقم 01)، وطلب من المحكمين إبداء رأيهم فيما يتعلق بمدى صدق كل فقرة من فقرات الاستبيان ومدى صلاحية و ملائمته للقياس، ولقد تم الأخذ باقتراحاتهم جميعا.

❖ **الصدق التمييزي:**

بعد ترتيب درجات المقياس تنازليا من الأكبر إلى الأصغر تمت المقارنة بين 33% من المستوى العلوي مع33% من المستوى السفلي ثم طبق بعد ذلك اختبار "**ت**"لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين وكانت النتيجة مثلما هو موضح في الجدول الموالي.

-الجدول رقم (03) يوضح صدق المقارنة الطرفية للمقياس-

التقنية الإحصائية **الدرجات**	ن	المتوسط	الانحراف	"ت"	درجة الحرية	مستوي الدلالة
الدرجات العليا	9	138,4444	5,19882	8.150	16	0.000
الدرجات الدنيا	9	103,3333	11,83216			

استنادا إلى النتائج المبينة في الجدول السابق يتضح أن قيمة"**ت**"للمقياس دالة إحصائياً، الأمر الذي يدل على القدرة التمييزية للأداة وبالتالي الأداة تقيس ما وضعت لأجله.

❖ **صدق الاتساق الداخلي:**

-جدول رقم (04) يوضح نتائج الصدق الداخلي-

	الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
01	الأداء	0.876	0.000	دال
02	الملاحظة	0.701	0.000	دال
03	الورقة والقلم	0.761	0.000	دال

04	التواصل	0.900	0.000	دال
05	مراجعة الذات	0.813	0.000	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة وموجبة، وهو ما يؤكد صدق المقياس.

2. الثبات :

أ. طريقة ألفا كرونباخ: " وبلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0.88) وهي قيم مرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس، (أنظر الملحق رقم04).

ب.الثبات بالتجزئة النصفية:

تم إيجاد معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية بين النصف الأول من المقياس (البند 1 إلى البند 17) والنصف الثاني (البند 17 إلى البند 33)، وبلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0.93) (أنظر الملحق رقم 04)

5. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية أداة الدراسة من خلال تطبيقيها على عينة الدراسة الاستطلاعية المتكونة من (30) أستاذ وأستاذة يأتي تطبيقيها في الدراسة الأساسية، وذاك وفق خطوات ومراحل منهجية تطبيقية.

تكونت عينة الدراسة من مجموعة أساتذة اللغة الانجليزية الذين يدّرسون في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ولاية تقرت في الموسم الجامعي 2023/2022، والذي بلغ عددهم (55) أستاذ وأستاذة، وتم اختيار العينة بالطريقة المسح الشامل، حيث تم توزيع (55) استمارة على

كامل أفراد العينة في ولاية تقرت، ولتسهيل عملية كان توزيع الاستمارات على أفراد العينة في الأماكن البعيدة في فترة تكوينهم بمتوسطة أحمد زبانة بالنسبة لدائرة الطيبات و ثانوية طارق بن زياد بالنسبة لدائرة الحجيرة، وتم استرجاع جميع الاستمارات وهذا راجعا إلى أخذ الأمر بالجدية والحرص عليهم من طرف المدير الابتدائية الإجابة على كل البنود.

وفيما يلي توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المدروسة:

- جدول رقم(05) يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس -

العينة / الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	18	%32
أنثى	37	%68
المجموع	55	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن عدد الأساتذة الذكور بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي أقل من الإناث حيث بلغ عددهم 18 أستاذ بنسبة مئوية 32 %بينما عدد الأساتذة الإناث فقد بلغ عددهن 37 أستاذة والتي تمثل بنسبة 68% من حجم العينة الأساسية.

- جدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية حسب متغير الدورات التدريبية -

العينة / الدورات التدريبية	العدد	النسبة المئوية%
نعم	28	%51
لا	27	%49

المجموع	**55**	**%100**

يوضح لنا الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الدورات التدريبية بحيث نلاحظ أن عدد الأساتذة الذين تلقوا دورات تدريبية 28 أستاذ و أستاذة والتي تمثل نسبة 51%، أما بالنسبة إلى عدد الأساتذة الذين لم يتلقوا دوارات تدريبية فقد بلغ عددهم 27 أستاذ و أستاذة والتي تمثل نسبة 49% من حجم العينة الأساسية.

6. **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة الحالية:

– اختبار T لعينة واحدة في الإجابة على الفرضية الأولى.

– اختبار T لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق في الإجابة على الفرضية الثانية والثالثة.

وتمت الاستعانة للمعالجة إحصائيا بنظام (spss) النسخة (20) وهو برنامج تحليل الإحصائي يستعمل لإدخال البيانات وإجراء الحسابات الإحصائية عليها وذلك في معالجة فرضيات الدراسة.

الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى.
2. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية.
3. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.
4. استنتاج عام ومقترحات الدراسة

تمهيد:

بعد قيام الطالبتان بإجراء الدراسة الأساسية على العينة وبعد معالجة البيانات بالحزمة الإحصائية (spss) سيتم من خلال هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها وتفسيرها ومناقشتها بالاستعانة بالتراث النظري ونتائج الدراسات السابقة.

1. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

1.1. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على ما يلي: **(درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسط)** بعد المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة بحساب الفروق بين متوسط درجات لأفراد العينة والمتوسط النظري لكل إستراتيجية وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07)يوضح الاختلاف بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط النظري لكل إستراتيجية-

الأبعاد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأداء	54	23.21	4.36	21	3.771	0.000
الملاحظة	54	22.47	3.42	18	9.683	0.000
الورقة والقلم	54	25.01	3.31	18	15.680	0.000
التواصل	54	28.03	2.69	21	19.370	0.000
مراجعة الذات	54	22.43	4.13	21	2.579	0.013
التقويم	54	121.18	13.88	99	11.851	0.000

من خلال الجدول السابق تبين أن متوسط أفراد العينة على إستراتيجية الأداء بلغ (23.21) وهو اكبر من المتوسط النظري (21) ، كما بلغت قيمة "ت" (3.771) بمستوى دلالة قدره (0.000) وهي أقل من (0.05) وهذا يدل أنها دالة إحصائياً وهذا يدل أن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية الأداء مرتفعة. كما تبين أن متوسط أفراد العينة على إستراتيجية الملاحظة بلغ (22.47) وهو أكبر من

المتوسط النظري (18)، كما بلغت قيمة "ت" (9.683) بمستوى دلالة قدره (0.000) وهي أقل من (0.05) وهذا يدل أنها دالة إحصائياً وهذا يدل أن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية الملاحظة مرتفعة. كما تبين أن متوسط أفراد العينة على إستراتيجية الورقة والقلم بلغ (25.01) وهو أكبر من المتوسط النظري (18)، كما بلغت قيمة "ت" (15.680) بمستوى دلالة قدره (0.000) وهي أقل من (0.05) وهذا يدل أنها دالة إحصائياً وهذا يدل أن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية الورقة والقلم مرتفعة. كما تبين أن متوسط أفراد العينة على إستراتيجية التواصل بلغ (28.03) وهو أكبر من المتوسط النظري (21)، كما بلغت قيمة "ت" (19.370) بمستوى دلالة قدره (0.000) وهي أقل من (0.05) وهذا يدل أنها دالة إحصائياً وهذا يدل أن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية التواصل مرتفعة. كما تبين أن متوسط أفراد العينة على إستراتيجية مراجعة الذات بلغ (22.43) وهو أكبر من المتوسط النظري (21)، كما بلغت قيمة "ت" (2.579) بمستوى دلالة قدره (0.013) وهي أقل من (0.05) وهذا يدل أنها دالة إحصائياً وهذا يدل أن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية مراجعة الذات مرتفعة. كما تبين أن متوسط أفراد العينة على استراتيجيات التقويم الواقعي بلغ (121.18) وهو أكبر من المتوسط النظري (99)، كما بلغت قيمة "ت" (11.851) بمستوى دلالة قدره (0.000) وهي أقل من (0.05) وهذا يدل أنها دالة إحصائياً وهذا يدل أن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي مرتفعة.

2.1. مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على ما يلي: **(درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي متوسطة). ومن خلال النتائج المتوصل إليها نجد:**

أن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي مرتفعة.

ويتجلى هذا في الوعي بأهمية التقويم و ضرورتيه وفوائده في المرحلة الابتدائية مما يتطلب رفع كفايات الأساتذة إلى درجة أعلى تمكنهم من تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، وهذا لتحسين مستوى أداء التلاميذ وتذليل الصعوبات التي يواجهونها في استيعاب المادة، فقد لاحظ الأساتذة ضرورة بذل جهود خاصة تتعلق بمواقف التلاميذ أنفسهم من اللغة الانجليزية، ومن تعلمها وبيان أثر هذه المواقف الراسخة وإتقانهم لها.

كما نجد أن الأساتذة يؤمنون بأن هذه الأساليب التقويم الواقعي هي الأمثل لتقويم التلاميذ على عكس الاختبارات التقليدية.مما يساعدهم على قياس مدى تحقيقهم للأهداف لدى التلاميذ بطريقة واقعية وظروف تطبيقية حقيقية.

بما أن اللغة الانجليزية تعتبر من بين أسس التعلم والتعليم وكونها اللغة الأولى عالميا ونظرا لأهميتها البالغة، والتقويم يحتل مكانة كبيرة في المنظومة التربوية ، وهذا ما جعل الأساتذة يمارسون بدرجة كبيرة لاستراتيجيات التقويم (الواقعي) للسنة الثالثة ابتدائي، وذلك من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف.

ومن خلال زيارتنا لبعض أساتذة اللغة الانجليزية في التعليم الابتدائي (في مرحلة الدراسة الاستطلاعية) اتضح لنا تمتع هؤلاء الأساتذة باستراتيجيات التقويم الواقعي كبير، حيث تم التحدث مع البعض منهم، وقد تبين لنا وعي الأساتذة بأهمية استراتيجيات التقويم الواقعي وضرورة استخدامها وتطويريها في ممارستهم في العملية التعليمية في مادة اللغة الإنجليزية داخل الغرفة الصفية.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة "سالم صالح" (د.ت)، التي توصلت إلى أن درجة استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية جاءت كبيرة، ودراسة "عطية فؤاد" (2016) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل جاءت مرتفعة، حيث أن الدرجة الكلية للإستبانة حصلت ككل على وزن نسبي 74.79% وهي نسبة مرتفعة.

في حين نجد بأنه اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة نافع (2015) الذي طبقها على مدرسي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في محافظة الأنبا ر، حيث بينت النتائج بأن إستراتيجية التقويم البدي ل من وجهة نظر المدراء والمشرفين كانت متوسطة كما أن نتائج الدراسة اختلفت منع نتائج دراسة كل من "خليل ومصطفى" (2018)، حيث طبقت هذه الدراسة في المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في غزة، وقد توصلت النتائج إلى درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل متوسطة.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أكثر الاستراتيجيات التقويم الواقعي الشائع استخدامها جاءت إستراتجية التواصل بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر ب (28.08)، وهي مرتفعة الاستخدام مما يدل على أن أساتذة اللغة الانجليزية يستخدمون إستراتيجيات التقويم بالتواصل لجمع المعلومات عن مدى تقدم

الذي حققه التلاميذ لاكتساب القدرة على توظيف مستويات مختلفة من التخاطب وفق وضعيات التواصل، ككلمات الشكر، التعريف بنفسه، التحية، طلب شيء... وقد يعود السبب أيضا إلى أن هذه الإستراتجية يسهل تنفيذها مع تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "عبيدات" (2016)، التي أظهرت أقل الاستراتيجيات الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية هي إستراتيجية التواصل.

وتليها إستراتجية الورقة والقلم بمتوسط حسابي قدر ب (25.01) وهذا راجع إلى أن أساتذة اللغة الانجليزية مازالوا يركزون ويعتمدون على استراتجيات تقليدية لتقويم تلاميذهم وكونها لا تحتاج إلى جهد من الأستاذ كبقية الاستراتيجيات الأخرى، وأنها أكثر الاستراتيجيات انتشارا لسهولة تطبيقها، وتتفق هذه نتيجة مع نتيجة دراسة كل من "الربيعي و إسماعيل الجيش" (2021) حيث جاءت إستراتجية الورقة القلم المرتبة الأولى في الاستخدام، وتتفق أيضا مع دراسة "عبيدات" (2016) التي أظهرت أن إستراتيجية الورقة و القلم جاءت بالمرتبة الثانية.

وتليه إستراتجية المعتمد على الأداء بمتوسط حسابي قدر ب (23.21)، فمن الطبيعي أن تكون في المرتبة الثالثة، إذ أنه من الصعب تطبيقيها للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وكونها تتطلب جهد كبير ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "عطية أحمد عفانة" (2011)، وتختلف مع دراسة "الربيعي وإسماعيل الجيش" (2021).

وتليها إستراتيجية الملاحظة في الرتبة الرابعة بمتوسط قدر ب (22.47) وهذا راجع إلى أن أساتذة اللغة الانجليزية لا يعتمدون على إستراتجية الملاحظة في تقويم تلاميذهم.

وتليها إستراتجية مراجعة الذات في المرتبة الخامسة وهذه قليلة جدا بل تكاد أن تكون غير موجودة على الإطلاق، ويعود إلى افتقار أساتذة اللغة الانجليزية في مهارات استخدام وتعامل مع هذه الإستراتجية وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من " الربيعي وإسماعيل الجيش"(2021)، ودراسة "عطية أحمد عفانة" (2011).

2. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

1.2. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على ما يلي **(لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس)** بعد المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

-جدول رقم (08)يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث على أداة الدراسة-

المؤشر الإحصائي / القياس		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأداء	**الذكور**	18	21,3333	4,20084	-2.325	53	0.024
	الإناث	37	24,1351	4,19101			
الملاحظة	**الذكور**	18	21,0556	3,63759	-2.216	53	0.031
	الإناث	37	23,1622	3,14036			
الورقة والقلم	**الذكور**	18	23,1667	3,94447	-3.108	53	0.003
	الإناث	37	25,9189	2,57529			
التواصل	**الذكور**	18	27,7222	3,40943	-0.600	53	0.551
	الإناث	37	28,1892	2,30745			
مراجعة الذات	**الذكور**	18	21,7222	4,79958	-0.893	53	0.376
	الإناث	37	22,7838	3,78693			
التقويم الواقعي	**الذكور**	18	115,0000	15,69938	-2.403	53	0.020
	الإناث	37	124,1892	12,00888			

يتبين من الجدول في إستراتيجية الأداء أن المتوسط الحسابي للذكور المقدر بـ(21.33) والمتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ(24.13)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(-2.325) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.024) وهي قيمة أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية الأداء تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما يتبين من الجدول في إستراتيجية الملاحظة أن المتوسط الحسابي للذكور المقدر بـ(21.05) والمتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ(23.16)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(2.216-) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.031) وهي قيمة أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية الملاحظة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما يتبين من الجدول في إستراتيجية ال ورقة والقلم ن المتوسط الحسابي للذكور المقدر بـ(23.16) والمتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ(25.91)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(3.108-) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.003) وهي قيمة أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية الورقة والقلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما يتبين من الجدول في إستراتيجية التواصل المتوسط الحسابي للذكور المقدر بـ(27.72) والمتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ(28.18)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(0.600-) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.551) وهي قيمة أكبر من (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية التواصل تعزى لمتغير الجنس .

كما يتبين من الجدول في إستراتيجية مراجعة الذات المتوسط الحسابي للذكور المقدر بـ(21.72) والمتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ(22.78)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(0.893-) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.376) وهي قيمة أكبر من (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية مراجعة الذات تعزى لمتغير الجنس.

كما يتبين من الجدول في استراتيجيات التقويم الواقعي أن المتوسط الحسابي للذكور المقدر بـ(115.00) والمتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ(124.18)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(2.403-) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.020) وهي قيمة أقل من (0.05)، وعليه تم نفي الفرضية أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية مراجعة الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

2.2. مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على ما يلي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس" ومن خلا النتائج المتوصل إليها نجد: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير ذلك إلى عدم تشابه البيئة التعليمية، وقدرات ووسائل المتوفرة في المؤسسة المتوافرة في إبتدائيات ولاية تقرت بالإضافة إلى ذلك يرى ال طالبتان أن متغير الجنس يؤثر في ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية في التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وقد يعود ذلك إلى وعي الأساتذة الإناث لاستراتيجيات التقويم أكثر من الذكور وربما راجعا هذا إلى غالبية نسبة الإناث في التعليم الابتدائي، فمن الطبيعي أن تكون هناك فروق بين الذكور والإناث. و كون الإناث قد يكون لديهم دافع والوقت الكافي في اكتساب مهارات و الكفايات في ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي.

وكما يمكن تفسير ذلك بأن أساتذة اللغة الانجليزية (الإناث) تهتم بالفروق الفردية لدى تلاميذ وتقوم بتمكين وتطوير مهاراتهم، وذلك حرصا على تنمية قدراتهم و ميولاتهم، وأنماط تعلمهم وبذل جهد متواصل لاستيعابها و إتقانها وتعلم اللغة الإنجليزية في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي، كما أنهم يملن أكثر إلى تحضير الدروس وإعداد والتنوع في الأساليب التعليمية التي يتم من خلالها تقويم أداء التلاميذ تقويما واقعيا بهدف تحسين التعلم، و لديهن الإمكانية للقيام بالعديد من النشاطات اليومية، فهن أكثر قدرة على تحمل من الذكور. بالإضافة إلى ذلك فهم يتمتعون بجملة من المهارات والطاقات تساعدهم في التركيز على عملية التقويم قَصْدَ تدعيم التعلم، وبالتالي نرى الفروق بينهم وبين الأساتذة (الذكور).

وجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع دراسة "الشريقي" (2018) حول درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في محافظة المفرق التي أثبتت وجود فروق لصالح الإناث.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة "الربيعي و إسماعيل الجيش" (2021) التي كانت بعنوان درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي للمدارس الحكومية في محافظة غزة وقد

توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق إستراتيجيات التقويم لواقعي تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الإناث.

كما أن نتائج الدراسة اتفقت مع نتائج دراسة "عطية فؤاد" (2016) حيث طبقت هذه الدراسة في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وتقديرات عينة الدراسة في درجات ممارسات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

في حين نجد أن أغلب الدراسات لم توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين نذكر منها دراسة كل من "خليل ومصطفى" (2018)، ودراسة "نافع" (2021)، ودراسة "عبيدات علي" (2016)، ودراسة " الثبيتي عواض" (2020)، ودراسة " صالحبن عبد الله" (2017).

3. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

1.3. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على ما يلي: **(توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الدورات التدريبية)**، وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (09) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق على أداة الدراسة تبعا لمتغير الدورات التدريبية

المؤشر الإحصائي / القياس		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأداء	نعم	28	24,1071	4,46666	-1.559	53	0.125
	لا	27	22,2963	4,13070			
الملاحظة	نعم	28	23,2143	3,28134	-1.661	53	0.103
	لا	27	21,7037	3,46204			
الورقة والقلم	نعم	28	25,7857	2,46992	-1.781	53	0.081
	لا	27	24,2222	3,90595			

التواصل	نعم	28	28,3214	2,38907	-0.796	53	0.429
	لا	27	27,7407	2,99477			
مراجعة الذات	نعم	28	23,7857	4,27185	-2.594	53	0.012
	لا	27	21,0370	3,53533			
التقويم الواقعي	نعم	28	125,2143	12,01652	-2.278	53	0.027
	لا	27	117,0000	14,64713			

يتبين من الجدول في إستراتيجية الأداء أن المتوسط الحسابي للذين تلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(24.10) والمتوسط الحسابي للذين لم يتلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(22.29)، كما يلاحظ أن قيمة "ت " المحسوبة تقدر بـ(1.559-) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.125) وهي قيمة أكبر من (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية الأداء تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

كما يتبين من الجدول في إستراتيجية الملاحظة أن المتوسط الحسابي للذين تلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(23.21)، والمتوسط الحسابي للذين لم يتلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(21.70) كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(1.661-) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.103) وهي قيمة أكبر من (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية الملاحظة تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

كما يتبين من الجدول في إستراتيجية الورقة والقلم ن المتوسط الحسابي للذين تلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(25.78) والمتوسط الحسابي للذين لم يتلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(24.22)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(1.781-) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.081) وهي قيمة أكبر من (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية الورقة والقلم تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

كما يتبين من الجدول في إستراتيجية التواصل المتوسط الحسابي للذين تلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(28.32) والمتوسط الحسابي للذين لم يتلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(27.74)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(0.600-) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.551) وهي قيمة أكبر من (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية التواصل تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

كما يتبين من الجدول في إستراتيجية مراجعة الذات المتوسط الحسابي للذين تلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(23.78) والمتوسط الحسابي للذين لم يتلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(21.03)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" تقدر بـ(2.594−) عند درجة الحرية (53) وبمستوى دلالة قدره (0.012) وهي قيمة أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجية مراجعة الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذين لم يتلقوا دورات تدريبية.

كما يتبين من الجدول في استراتيجيات التقويم الواقعي أن المتوسط الحسابي للذين تلقوا دورات تدريبية المقدر بـ(125.21) والمتوسط الحسابي للذين لم يتلقوا دورات تدريبية المقدر ب(117.00)، كما يلاح ظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(2.278−) عند درجة الحرية(53)وبمستوى دلالة قدره (0.027) وهي قيمة أقل من (0.05)،وعليه تم إثبات الفرضية أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أسا تذة اللغة الانجليزية لإستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح ا لذين تلقوا دورات تدريبية.

2.3. مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الدورات التدريبية" ومن خلال النتائج المتوصل إليها نجد أن الفرضية محققة.

وقد يرجع هذا إلى أن الأساتذة الذين تلقوا دورات تدريبية يمتلكون قدرات أفضل ومهارات أعلى في ممارسة إستراتيجيات التقويم الواقعي، و من زاوية أخرى اكتسابهم للمهارات التدريس الفعالة والعديدة التي تمكنهم من تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي.

ومن خلال هذه الدورات أصبح الأستاذ ملم بالمحتوى العلمي وتحديده للأهداف التعليمية وطرائق التدريس والأنشطة الصفية والوسائل والاستراتيجيات اللازمة في قياس تحصيل التلاميذ وتقويم أدائهم.

وقد يرجع الطالبتان على رغم من أن مادة اللغة الانجليزية أدرجت جديدة في المرحلة الابتدائية (2023)، ونظرا للفترة الزمنية القصيرة (08 أشهر)، إلا أن هناك فائدة في تطوير وتحسين جودة الأساتذة مهنيا ولديهم معارف ومعلومات و إدراك أكثر من الذين لم يخضعوا للدوارات التدريبية.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة " النجار" (2018) حيث طبقت هذه الدراسة في المرحلة الأساسية العليا في مدارس الزرقاء في الأردن وقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في توظيف التقويم الواقعي في تقويم طلبة تعزى لمتغير تلقي الدورات التدريبية.

كما نجد دراسة " سالم صالح" (د.ت) التي كانت بعنوان واقع استخدام معلمات اللغة العربية لتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير الدورات التدريبية.

في حين نجد بأن اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة " الربيعي وإسماعيل الجيش" (2021) التي كانت بعنوان درجة توظيف معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الحكومية في محافظات غزة، حيث توصلت النتائج إلى أنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف إستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير لدورات التدريبية.

كما أن نتائج الدراسة اختلفت مع نتائج دراسة الشريقي" (2018) حول درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتجيات التقويم البديل لتدريس مواد التربية الإسلامية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في محافظات المفرق حيث كشفت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في محافظات المفرق.

الاستنتاج العام والمقترحات

الاستنتاج العام:

بانتهاء عناصر الدراسة الحالية، والتي سعت إلى الكشف عن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزي ة لاستراتيجيات التقويم الواقعي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي واهتمت بموضوع مهم، حيث يزود الأساتذة بمعلومات دقيقة حول فهم التلميذ كيفية تطبيقيه للمعرفة التي اكتسبها خلال عملية التعلم، وبعد إجراء البحث بعناصره تم التوصل إلى نتائج هامة، وهي أن أساتذ ة اللغة الانجليزية في بعض إبتدائيات ولاية تقرت يرون أهمية عالية لإستراتيجيات التقويم الواقعي في تقويم التلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مستوى مرتفع من الممارسة.

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة إستراتيجيا ت التقويم الواقعي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة اللغة الانجليزية لإستراتيجيات التقويم الواقعي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعز لمتغير الدورات التدريبية.

على ضوء النتائج المتحصل عليها نقترح ما يلي:

- توفر الإمكانات والتسهيلات التي تساعد على توفير بيئة مناسبة لممارسة إستراتيجيات التقوي م الواقعي.
- العمل على توفير أدلة خاصة لأساتذة اللغة الانجليزية ولتساعدهم في تدريس المادة باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الابتدائية.
- ضرورة إقناع الأساتذة و تشجيعهم على الاهتمام باستخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في قياس تحصيل التلاميذ وتقويم أدائهم.
- ضرورة التنويع في استخدام و ممارسة إستراتيجيات التقويم الواقعي.
- أهمية استمرار الدورات التدريبية للأساتذة وتكثيفها حول استراتيجيات التقويم الواقعي وحث الأساتذة على الاهتمام بتطوير معارفهم وزيادة ممارستهم لها ودعمهم ماديا ومعنويا
- دراسة واقع استخدام الأساتذة لإستراتيجيات التقويم الواقعي على مراحل التعليم الأخرى وبدراسة متغيرات أخرى كالمؤهل العلمي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- بلقاسمي، بو عبد الله. (2019). *أثر هندسة التكوين في تنمية الاتجاهات الحديثة في التقويم البديل القائم على الأداء لدى أساتذة التعليم الابتدائي*، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.
- بن إسماعيل زيد محمد، وكيتا جكاريجا. (2017). *درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي*، مجلة علوم التربية، مجلد *29*العدد (03).
- الثبيتي، عمر عواض. (2020). *مدى معرفة وممارسة المعلمين والمعلمات باستراتيجات وأدوات التقويم البديل في تقويم الطلاب في بعض مدارس محافظات الرياض* ، مجلة كلية التربية ببنها، جزء *(01)*العدد (134)
- الحريري، رافدة.(2008). *التقويم التربوي*.دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- حميد، حيدر نافع. (2015).*مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل بالمرحلة المتوسطة في محافظة الأنبار رسالة ماجستير* .جامعة آل البيت.
- الربعي عائد عبد اللطيف، و الجيش سماح إسماعيل. (2021). *درجة توظيف معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي قي المدارس الحكومية في محافظات غزة* ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، المجلد *(29)*، العدد (04).
- الزبيدي، محمد بن حسن يحي. (د.ت). *واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام*، جامعة الطائف المملكة العربية السعودية.
- سعد بني عودة ،خالد رشاد. (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس*، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
- سلطان بن عبد الله، صالح المحيميد. (2017). *واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الانجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته* ، مجلة كلية التربية، ج1 ر العدد(174).

قائمة المراجع

- سلطان بن عبد الله، صالح المحميد. (2017). *معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لتقويم أداء الطلبة في برنامج اللغة الانجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، مجلة كلية التربية ببنها، ج2العدد(112) 151-183
- الشريف، خالد حسن بكر. (2019). *فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة مالك فيصل (دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي)*، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد *5* العدد(2) 79-96.
- الشريقي، معاذ فؤاد محمد.(2018)، *استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية وم عقات استخدامها من وجهة نظرهم في محافظة المفرق* رسالة ماجستير، جامعة آل البيت.
- صالح سالم، أمباركة بايحي . (1440). *واقع استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية*
- الظفيري محمد دهيم، و البشير. (2020). *درجة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في منهج الكفايات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت* ، مجلة الدراسات التربوية و النفسية، جامعة السلطان فايس، مجلد*15* عدد(1) 27-48.
- العبسي ،محمد مصطفى.(2010).*التقويم الواقعي في العملية التدريسية* (ط1). دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، عمان.
- عطية، فؤاد مصطفى أشرف. (2016). *واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة* . رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة

قائمة المراجع

- عطية، محمد أحمد عفانة. (2011)، *واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة* رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة
- علام ،صلاح الدين محمود. (2004). *التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*(ط1). دار الفكر العربي.عمان.
- *مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء*. (2018)، مجلة كلية التربية، ج2العدد(180).
- المغذوي، عادل. (د.ت). *أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة* .
- مهيدات عبد الحكيم علي و المحاسنة إبراهيم محمد. (2009).*التقويم الواقعي* (ط1). دار جرير للنشر والتوزيع.عمان.
- نمر، مصطفى نوال. (2010). *استراتيجيات التقويم في التعليم* (ط 1). دار البداية ناشرون وموزعون.عمان.
- النور، عبد الرحمن خير محمد. (د.ت). *التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة* ، دراسة تحليلية نظرية، جامعة بحري، جمهورية السودان.

الملاحق

الملاحق

الملحق رقم (01) **يبين قائمة أسماء الأساتذة المحكمين**

أسماء الأساتذة المحكمين

الاسم واللقب	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
الحاج كادي	علم النفس المدرسي	دكتوراه علوم	جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
يمينة خلادي	علم النفس الاجتماعي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
زكور مفيدة	علم النفس المدرسي	دكتوراه علوم	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
غالم فاطمة	علوم تربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
قندوز أحمد	علوم تربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
بوجمعة سلام	علوم تربية	دكتور	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
شايب الساسي	علوم تربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملحق رقم (02) يبين نتائج صدق الأداة بطريقة المقارنة الطرفية

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم	العليا	9	138,4444	5,19882	1,73294
	الدنيا	9	103,3333	11,83216	3,94405

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
التقويم	Equal variances assumed	14,189	,002
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
8,150	16	,000	35,11111	4,30797	25,97861	44,24361
8,150	10,978	,000	35,11111	4,30797	25,62699	44,59523

الملحق رقم (03) يبين نتائج صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي

Correlations

		الكلية.الدرجة	الاداء	الملاحظة	الورقة. والقلم	التواصل	مراجعة. الذات	
الكلية.الدرجة	Pearson Correlation	1	,876**	,701**	,761**	,900**	,813**	
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	

الملحق رقم ((04)) يبين نتائج ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ.

1. التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,795
		N of Items	17[a]
	Part 2	Value	,750
		N of Items	16[b]
	Total N of Items		33
Correlation Between Forms			,884
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,938
	Unequal Length		,938
Guttman Split-Half Coefficient			,932

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017.

b. The items are: VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033.

2. معامل ألفاكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,882	33

الملحق رقم(05) **يبين الاستبيان في صورته النهائية**

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان

أ - التعليمة

أستاذي/ أستاذتي:

في إطار إجراء البحث العلمي تحضير لمذكرة لنيل شهادة ماستر، تخصص علم النفس التربوي فيما يلي مجموعة من العبارات الرجاء منك أن تقرأها بتمعن و الإجابة عن كل منها بما ينطبق عليك، وذلك بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تنطبق عليك بصدق، فضلا عليك الإجابة عن كل الفقرات وتأكد أن إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، وفيما يلي مثال توضيحي يبين لك طريقة الإجابة.

الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
أحب مشاهدة المباريات الرياضية			x		

ب -البيانات الشخصية:

✓ **الجنس**: ذكر ☐ ☐

✓ **الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التقويم:** نعم ☐ ☐

شكرا على تعاونكم

الملاحق

الرقم	الفقـــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
01	أشجع ا لتلاميذ على كتابة يوميات ذاتية عن مدى تقدمهم في الموضوعات التي يتعلمونها					
02	أستعين بالملاحظات المدونة عن التلميذ عند التقويم النهائي					
03	أقوِّم أداءات التلاميذ لمهارات محددة					
04	أقوِّم التلاميذ عن طريق عرض إنتاجاهم من أعمال كتابية وأنشطة ولوحات ومجسمات					
05	أعطي التلميذ الوقت الكافي للتفكير والإجابة عن أسئلة المقابلة					
06	أستثير تفكير التلاميذ باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة					
07	أبني الفقرات الاختبارية لتقيس نواتج تعليمية محددة					
08	أصحح أوراقالاختباراتبدقة وموضوعية					
09	أستخدم المقابلة الفردية للتعرف على المشاكل اللغوية لدى كل تلميذ					
10	أدوِّن ملاحظات عن التلاميذ في سجل خاص					
11	أكلِّف التلاميذ بتقديم عرض توضيحي لتوضيح لفكرة ما					
12	أراعي العدالة في توزيع ملاحظتي للتلاميذ					
13	أشجع التلاميذ على تقدير أنفسهم بتحديد نقاط القوة والضعف لديهم					
14	أستخدم الأسئلة الشفوية لتقويم مهارة التحدث					
15	أجري مناظرة بين فريقين للنقاش والحوار حول قضية ما					
16	أعطي التلميذ الفرصة لتصويب أدائه عند القراءة أو الإجابة عن سؤال ما					
17	استخدم بطاقة ملاحظة للمهارات والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ					
18	أكلِّف التلاميذ بعمل مشروع لحل مشكلة ما أو لإنجاز مهمة					
19	أكلِّف التلميذ بعمل ملف للتلميذ ليضع فيه أعماله الكتابية					
20	أستخدم الأسئلة الشفوية لرصد مدى تقدم التلاميذ					
21	أقوِّم ملف أعمال التلميذ لتحديد مدى تقدمه					
22	أستخدم الاختبارات وأوراق العمل لتقويم التلاميذ					
23	أضع الأسئلة الاختبارية وفق جدول مواصفات محدد					

24	استخدم الملاحظة لجمع معلومات عن أداء التلاميذ					
25	أستخدم الأسئلة الشفوية للحوار حول الدرس					
26	أناقش التلاميذ لمعرفة أرائهم اكتسابهم لمهارات التواصل					
27	أحدد المهارة أو السلوك المراد ملاحظته بدقة					
28	أكلّف التلميذ بتصويب أخطائه الكتابية ذاتيا					
29	أقوّم التلاميذ عن طريق لعب الأدوار والمحاكاة لمواقف واقعية					
30	أقوّم التلاميذ عن طريق حديثهم عن موضوع ما خلال فترة قصيرة					
31	أكلّف التلميذ بتصويب أخطائه اللغوية بالرجوع إلى القواعد اللغوية					
32	أحلّل نتائج الاختبارات للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف عند التلميذ					
33	أنوع في الأسئلة تبعا للمهارات اللغوية المختلفة					

الملحق رقم(06) يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى.

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأداء	55	23,2182	4,36183	,58815

One-Sample Test

	Test Value = 21					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الأداء	3,771	54	,000	2,21818	1,0390	3,3974

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الملاحظة	55	22,4727	3,42569	,46192
الورقة. والقلم	55	25,0182	3,31936	,44758

One-Sample Test

	Test Value = 18					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الملاحظة	9,683	54	,000	4,47273	3,5466	5,3988
الورقة. والقلم	15,680	54	,000	7,01818	6,1208	7,9155

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التواصل	55	28,0364	2,69405	,36327
مراجعة الذات.	55	22,4364	4,13102	,55703

One-Sample Test

	Test Value = 21					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
التواصل	19,370	54	,000	7,03636	6,3081	7,7647
مراجعة الذات.	2,579	54	,013	1,43636	,3196	2,5531

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم	55	121,1818	13,88056	1,87165

One-Sample Test

	Test Value = 99					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
التقويم	11,851	54	,000	22,18182	18,4294	25,9343

الملحق رقم (07) يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية.

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأداء	ذكر	18	21,3333	4,20084	,99015
	انثى	37	24,1351	4,19101	,68900
الملاحظة	ذكر	18	21,0556	3,63759	,85739
	انثى	37	23,1622	3,14036	,51627
والقلم الورقة	ذكر	18	23,1667	3,94447	,92972
	انثى	37	25,9189	2,57529	,42338
التواصل	ذكر	18	27,7222	3,40943	,80361
	انثى	37	28,1892	2,30745	,37934
مراجعة الذات	ذكر	18	21,7222	4,79958	1,13127
	انثى	37	22,7838	3,78693	,62257
التقويم	ذكر	18	115,0000	15,69938	3,70038
	انثى	37	124,1892	12,00888	1,97425

الملاحق

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
الأداء	Equal variances assumed	,000	,991	-2,325	53	,024	-2,801
	Equal variances not assumed			-2,323	33,716	,026	-2,801
الملاحظة	Equal variances assumed	,284	,597	-2,216	53	,031	-2,106
	Equal variances not assumed			-2,105	29,718	,044	-2,106
والقلم.الورقة	Equal variances assumed	3,307	,075	-3,108	53	,003	-2,752
	Equal variances not assumed			-2,694	24,288	,013	-2,752
التواصل	Equal variances assumed	4,322	,042	-,600	53	,551	-,466
	Equal variances not assumed			-,525	24,838	,604	-,466
الذات.مراجعة	Equal variances assumed	,519	,474	-,893	53	,376	-1,061
	Equal variances not assumed			-,822	27,658	,418	-1,061
التقويم	Equal variances assumed	2,453	,123	-2,403	53	,020	-9,189
	Equal variances not assumed			-2,191	27,022	,037	-9,189

الملحق رقم (08) يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة

Group Statistics

	الدورات التدريبية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأداء	نعم	27	22,2963	4,13070	,79495
	لا	28	24,1071	4,46666	,84412
الملاحظة	نعم	27	21,7037	3,46204	,66627
	لا	28	23,2143	3,28134	,62012
والقلم الورقة	نعم	27	24,2222	3,90595	,75170
	لا	28	25,7857	2,46992	,46677
التواصل	نعم	27	27,7407	2,99477	,57634
	لا	28	28,3214	2,38907	,45149
مراجعة الذات	نعم	27	21,0370	3,53533	,68038
	لا	28	23,7857	4,27185	,80730
التقويم	نعم	27	117,0000	14,64713	2,81884
	لا	28	125,2143	12,01652	2,27091

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
الأداء	Equal variances assumed	,479	,492	-1,559	53	,
	Equal variances not assumed			-1,562	52,911	,
الملاحظة	Equal variances assumed	,005	,945	-1,661	53	,
	Equal variances not assumed			-1,660	52,569	,

الملاحق

والقلم.الورقة	Equal variances assumed	2,424	,125	-1,781	53	,
	Equal variances not assumed			-1,767	43,665	,
التواصل	Equal variances assumed	1,187	,281	-,796	53	,
	Equal variances not assumed			-,793	49,685	,
الذات.مراجعة	Equal variances assumed	1,974	,166	-2,594	53	,
	Equal variances not assumed			-2,603	51,825	,
التقويم	Equal variances assumed	,828	,367	-2,278	53	,
	Equal variances not assumed			-2,269	50,299	,