

2020

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

مي محمد أمين جعيدي
وزارة التربية والتعليم, mayeadd@hotmail.com

سائدة عفونة أستاذ مشارك
AN-Najah National University

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/alazhar>



Part of the [Adult and Continuing Education Commons](#)

Recommended Citation

عفونة, سائدة أستاذ مشارك (2020) "درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم and جعيدي, مي محمد أمين", *Journal of Al-Azhar University – Gaza (Humanities)*: Vol. 22 : Iss. 1 , Article 1.

Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/alazhar/vol22/iss1/1>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Azhar University – Gaza (Humanities) by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

Cover Page Footnote

مجلة جامعة الأزهر- غزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2020، المجلد 22، العدد 1

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

Degree of Principals and Teachers ' assessment of the experience of authentic assessment at Schools in Qalqilia's Governorate and ways to develop it.

سائدة جاسر عفونة

مي "محمد أمين" جعدي

وزارة التربية والتعليم

2020/02/06

تاريخ القبول

2019/12/02

تاريخ الاستلام

الملخص:

تهدف الدراسة إلى معرفة درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لهذه الدرجة، تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة، وما إذا كان المعلم معلم مواد إنسانية أو علمية، ونوع المدرسة، واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداتين في الدراسة، وهما الاستبانة التي طبقت على عينة المعلمين (278) معلماً، والمجموعات البؤرية التي طبقت على عينة المديرين (33) مديراً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن درجة تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاء تقييم المديرين بصورة متدنية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، موقع المدرسة، معلم مادة إنسانية أو علمية، نوع المدرسة) بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: عقد دورات تأهيل للمعلمين في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

Abstract:

This study aimed to identify how principals and teachers evaluate the experience of authentic assessment at schools it in Qalqilia's Governorate and ways to develop it . It also tries to detect if there are statistically

<http://www.alazhar.edu.ps>

مي جعدي ، سائدة عفونة

significant differences between the estimates of the sample individuals for this degree, due to the variables: gender, educational qualification, years of experience, school location, Humanitarian teachers or scientific subjects and the type of school. Survey analytical method has been applied in the study by choosing stratified random sample of principals and teachers (278 teachers and 33 principals). Two study tools have been used, a questionnaire for teachers and focal groups for principals. The study results showed that the teachers' assessment of the experience of authentic assessment at schools was moderate but it was low for the principals. And the study results also showed that there are no statistically significant differences in the degree of teachers' assessment of the experience of the authentic assessment in the schools of Qalqilia's governorate due to the variables mentioned above except years of experience. The study has suggested several recommendations according to the results and the most important one is conducting training sessions for teachers in authentic assessment and its strategies.

المقدمة:

يعد التقييم التربوي لبنة أساسية في تطوير التعليم، ويستوجب ذلك على صناع القرار والتربويين مواكبة التطورات في مجال التقييم التربوي، وأن يكون التقييم شاملاً لجميع عناصر العملية التعليمية من مناهج ومعلم وطالب وغيره، وأن تكون عملياته على درجة عالية من الدقة حيث يترتب عليها اتخاذ قرارات تؤثر في النظام التعليمي ومخرجاته، ويعد الطالب المخرج الأهم في العملية التعليمية، ونظراً لذلك يشهد مجال تقييم تعلم الطلبة تطوراً كبيراً.

ولقد جرت العادة أن يقوم المعلمون بتقييم أداء طلبتهم في الصفوف التقليدية مركزين على قدرتهم على تذكر المعلومات واسترجاعها، ويستخدمون وسائل متعددة مثل الاختبارات بأشكالها المتنوعة (Anderson & Puckett, 2003). دون الاهتمام ببقية نتائج عمليات التعلم وبغض النظر عن جوانب نمو الطالب، واتسع مفهوم التقييم حديثاً ليشمل ما أطلق عليه " التقييم الواقعي" الذي يتضمن استراتيجيات تقييم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية تركز على حقيقة واقع ما تعلمه الطلبة والذي ينعكس إيجاباً على مخرجات العملية التعليمية وجودتها، فالمتعلم هو من يصل بنفسه لأغراض التعلم ونتائجه ويتوجه ودعم من معلمه (البشير وبرهم، 2012). وهو يسعى إلى تحقيق أهداف متعددة لا تقتصر على الجوانب المعرفية بل تتعداها إلى تطوير قدرات ومهارات وكفايات الطلبة ومساعدتهم على توظيفها في حياتهم العملية (الحري، 2014).

مشكلة الدراسة:

1. ما درجة تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟

3. ما درجة تقييم المديرين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟

4. ما سبل تطوير تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟

مي جعدي ، سائدة عفونة

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى فحص الفرضيات التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير موقع المدرسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير معلم مادة إنسانية أو علمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف إلى درجة تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.
- 2- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لهذه الدرجة، تعزى إلى المتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، موقع المدرسة، معلم مواد إنسانية أو علمية، نوع المدرسة
- 3- التعرف إلى درجة تقييم المديرين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.
- 4- التعرف إلى سبل تطوير التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقييم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

أهمية الدراسة:

- ✓ **الأهمية النظرية للدراسة:** تأتي أهمية الدراسة من عوامل متعددة، أهمها تسليطها الضوء على موضوع مهم وحديث بالنسبة للقطاع التعليمي الفلسطيني، وستشكل هذه الدراسة إطاراً نظرياً للدراسات اللاحقة خصوصاً في موضوع الدراسة.
- ✓ **الأهمية التطبيقية للدراسة:** قدمت الدراسة المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تطور من مستوى الأداء التعليمي في مدارس محافظة قلقيلية التي يمكن أن يسترشد بها المشرفون والمعلمون ومديرو المدارس خلال تطبيقهم للتقييم الواقعي في مدارسهم في السنوات القادمة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة موضوع تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي وتقييم ممارسات الطلبة وتقييم دورات إعداد المعلم ومعوقات تجربة التقييم الواقعي.
- الحد المؤسسي:** المدارس الحكومية والمدارس الخاصة.
- حدود بشرية:** المديرون والمعلمون في مدارس محافظة قلقيلية.
- حدود مكانية:** مدارس محافظة قلقيلية للصفوف الأساسية من (5-9).
- حدود زمنية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام 2018/2019.

مصطلحات الدراسة:

- التقييم:** "التقييم عملية إعداد أو تخطيط معلومات تفيد في استنتاج أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات" (ملحم، 2000: 40).
- التقييم الواقعي:** "صورة من صور التقييم يطلب فيها من الطالب أداء أو إنجاز مهام حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها، وذلك بهدف تقييم قدرة الطالب في سياق واقعي أقرب للحياة اليومية، بمعنى أن التقييم الواقعي يزوج الطالب في تطبيقات للمعارف والمهارات بنفس الطريقة التي تستخدم في سياقها الواقعي خارج المدرسة وتتصل بحياة الطالب" (مهيدات والمحاسنة، 2009: 18).
- وتعرف الباحثان درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقييم الواقعي في المدارس إيجابياً بأنها الدرجة التي ستحصل عليها الباحثتان في تقييم تجربة التقييم الواقعي في مجالات إعداد وتنفيذ وتقييم فاعلية الاختبارات الواقعية التي ستحصل عليها الباحثتان من خلال الأداة التي أعدت لهذا الغرض.**

مي جعدي ، سائدة عفونة

الإطار النظري:**مفهوم التقويم الواقعي:**

التقويم الواقعي هو صيغة حديثة في تقويم أداء الطالب، تعتمد على أدائه لمهام حقيقية، مع التركيز على بناء المفاهيم والمهارات ذات الضرورة للطالب (Zilvinskis, 2015)، إن التقويم الواقعي يركز على تطور جميع جوانب شخصية الطالب، بدلاً من الاعتماد على درجات الطالب في الاختبارات كدليل لتطوره، التي لا تعطي معلومات كافية عن الطالب وتحصره في خانة الاختبارات ومذاكرتها، وتتجاهل نموه وشخصيته (Clark, 1992). ومن خلاله يمكن ملاحظة أداء الطالب والتعليق على إنتاجه، ومتابعة تطوير إنجازاته، كما يساعد في تحسين مستويات الطلبة بصورة متكاملة ومستمرة من خلال ما يمارسه الطالب من أنشطة وتدريبات تنسم بالواقعية (الناجم، 2013).

مميزات التقويم الواقعي:

يتميز التقويم الواقعي بأنه يركز على مهارات التفكير العليا من تحليل ونقد ومهارات حل مشكلات ومهارات الاتصال، ويظهر مهارات المتعلم الحقيقية في الحياة ويركز على إتقانها، ويشجع على الإبداع والعمل التعاوني، ويشجع التفكير المتشعب بتعميم الإجابات الممكنة (بليسي، 2016). كما يتميز التقويم الواقعي بأن المتعلم فيه يوظف مهاراته ومعلوماته في حياته ويربطها بواقعه، ويوظف مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لحلها مما يدفعه نحو الابتكار والإبداع، وهذا يتطلب من المتعلم العديد من المهارات التي ترتبط بالمشكلة مثل مهارات إصدار الحكم (Svinicki, 2004).

استراتيجيات التقويم الواقعي:

تعددت استراتيجيات التقويم الواقعي ومنها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء حيث يقوم المتعلم بتوظيف ما تعلمه من معلومات ومهارات في حياته العملية الواقعية من خلال تنفيذ أنشطة مختلفة مثل العرض التقديمي، ولعب الأدوار، والمناقشة (الطالبة، 2009). واستراتيجية التقويم بالورقة والقلم التي تركز على الاختبارات بأشكالها المتعددة للتعرف على مستوى تحصيل الطلاب من معلومات (علام، 2004). واستراتيجية الملاحظة حيث يقوم المعلم فيها بتدوين ملاحظات عن سلوك المتعلمين بقصد التعرف على ميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع أقرانهم، وتعد هذه الاستراتيجية عملية ينتجها المعلم من خلالها بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، (زيتون، 2007). واستراتيجية التقويم بالتواصل، وهي

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقييم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل، بإرسال واستقبال الأفكار بين المعلم والطالب للتعرف على مدى التقدم الذي حققه الطالب من خلال طرح بعض الأسئلة والأجوبة أو المقابلة، واستراتيجية مراجعة الذات حيث يقوم الطالب بالتمعن الجاد والمقصود في الآراء والمعتقدات والمعارف، وفهم الأداء، وهذه الاستراتيجية تمنح المتعلم فرصة لتطوير مهاراته، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، وتساعد المعلمين في تشخيص نقاط قوتهم، وتحديد حاجاتهم، وتقييم اتجاهاتهم، ومنها ملف الإنجاز ويوميات الطالب (الحري، 2014).

أدوات التقييم الواقعي:

تختلف أدوات التقييم الواقعي تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقييمها، وتعتبر قوائم الرصد/ الشطب إحدى أدوات التقييم الواقعي حيث تشمل قائمة الأفعال والسلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة ما، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأرواح: "صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق" (عودة، 2005). ويستخدم سلم التقدير كأداة أخرى من أدوات التقييم الواقعي، وهي أداة بسيطة تستخدم لإظهار ما إذا كانت مهارات الطالب متدنية أو مرتفعة، فهي تقوم على أساس تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقييمها إلى مجموعة من المهام والمهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدرج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (عودة، 2010).

معوقات التقييم الواقعي:

ومن معوقات تطبيق التقييم الواقعي شعور الطلبة والمعلمين بعدم الارتياح لكونه مختلفاً عما اعتادوا عليه، ولا سيما إذا كان غير واضح بالنسبة لبعضهم، أو يحتاج منهم أعمالاً إضافية ومهاراتٍ وقدراتٍ عاليةً ووقتاً وجهداً في تصميم المهمات وتقييمها، خاصة مع كثرة الأعداد في الصفوف وكبر عبء المعلم ونصابه، كما أن قلة وضوح فهم الوالدين لاستراتيجيات التقييم الواقعي بسبب عدم متابعتهم للتغييرات في المجال التربوي أو بسبب عدم توعيتهم - شكلاً معوقاً إضافياً (الدوسري، 2004). كما أنه يحتاج إلى استعداد كبير لتطبيقه وإلى وقت طويل لتنفيذ عمليات الإدارة والمراقبة والتنسيق، وأحياناً يتعارض تطبيق التقييم الواقعي مع خطط المؤسسة التعليمية وأهدافها؛ لأنها مقيدة بفترة زمنية محددة لتحقيق أهدافها، ويصعب تطبيقه على الأعداد الكبيرة من الطلبة، كما

مي جعدي ، سائدة عفونة

أن انشغال المعلم بالتقويم الواقعي قد يؤثر على اهتمامه بالتدريس وزيادة العبء عليه دون حوافز إضافية (Gronlund, 2003).

الدراسات السابقة:

فيما يلي دراسات عربية وأجنبية استعرضت موضوع التقويم الواقعي مرتبة من الأحدث إلى الأقدم: قامت العتوم (2018) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي محافظة جرش لمهارة توظيف أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم خلال العام 2009/2010 من خلال المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً/ة تم اختيارهم عشوائياً، وأما أداة القياس فتكونت من استبانة من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أداة التقويم السائدة لدى المعلمين والمعلمات هي سلم التقدير، وكشفت عن توفر المعرفة والمهارة في توظيف أدوات التقويم لدى عينة البحث مع عدم القناعة بجدواها. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات الأداة ككل ولصالح المعلمين الذكور. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات سلم التقدير، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي تعزى لأثر الخبرة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات قوائم الرصد والسجل القصصي تعزى للمؤهل العلمي. كما حقق الذين خضعوا للدورات التدريبية متوسطات حسابية أعلى ممن لم يتدربوا.

وأجرى مصطفى وأبو شقير (2018) دراسة هدفت التعرف إلى واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في المحافظة الوسطى وكان عددهم (24) معلماً و (91) معلمة، وكانت أداتا الدراسة الاستبانة والمجموعات البؤرية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل جاءت كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وهدف دراسة العدوان (2016) "إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي وممارساته وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء بعض

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

المتغيرات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (35) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وكانت أداة الدراسة الاستبانة، بحيث كانت نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين والمعلمات وممارساتهم للتقويم الواقعي وأدواته متوسطة، في حين جاءت الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي بدرجة عالية.

بينما قام أحمد (2014) بتقديم دراسة هدفت إلى معرفة نوع وشدة اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي تعزى إلى المتغيرات (الجنس، الدورات، المؤهل التربوي، الخبرة)، ومعرفة تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم في استخدامهم للتقويم الواقعي، وما إذا كان هناك فروق ذات دلالة بين تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم في استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (الجنس، الدورات، المؤهل التربوي، الخبرة) وتمت الدراسة على عينة قوامها (276) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكانت أداة القياس الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ككل كانت إيجابية ولكن بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم في استخدام التقويم الواقعي كانت متوسطة أيضاً، كما بينت النتائج وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، والدورات التدريبية ولصالح الذين شاركوا فيها، في حين بينت النتائج عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم في استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس، والدورات التدريبية، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وهدفت دراسة الزغبى (2013) إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارساتهم لاستراتيجيات التقويم وأدواته بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات، وتكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية، وأجريت الدراسة خلال العام 2012/2011 واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة وبطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، وأن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تختلف باختلاف استراتيجيات التقويم الواقعي حيث كانت درجة استخدام أسلوب الملاحظة 100%

مي جعدي ، سائدة عفونة

في حين أن درجة الاستخدام والمعرفة لأداة يوميات الطالب صفر تقريباً، وساهم تدني المعرفة في تدني الاستخدام، كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي أنه يستنفذ كثيراً من الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم وزخم المنهاج ، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق في معرفة المعلمين واستخدامهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

هدفت دراسة الرفاعي والطالبة والقاعد (2012) الى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (112) معلم ومعلمة في مديرية تربية إربد، اختيروا بطريقة عشوائية، وكانت أدواتها الاستبانة ، وتوصلت إلى نتائج أبرزها أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت ضمن درجة ممارسة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في درجة الممارسة تعزى للجنس ولصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة.

بينما هدفت دراسة راكويل (Raquel, 2012) إلى تطبيق التقويم الواقعي والتقييم الذاتي على عينة من عشرة طلبة يدرسون مقرراً إلكترونياً متعدد اللغات بغرض تطوير كفاية التحدث بأكثر من لغة، وكان إجراء التقويم الواقعي لإعداد الطلبة لحقيبة عمل/ محفظة، استخدمت كوثيقة للتقييم الذاتي للطالب، واحتوت على ثلاثة أقسام (جواز سفر لغوي/ سيرة / أرشيف لغوي وثقافي مشترك) حيث تمت دعوة المتعلمين للتأمل في قضايا مثل تجاربهم اللغوية الثقافية بين الثقافات، والتقييم الذاتي للبراعة باللغات التي يعرفونها، والتقييم الذاتي لإنجاز التعلم.

أظهرت نتائج الدراسة أن تجربة المحفظة ساهمت في تعديل مفهوم المتعلمين للقدرات اللغوية، مما سمح لهم بإقامة روابط ذات معنى بين التعليم الرسمي والتعلم التجريبي، إضافة إلى تحديد الاستراتيجيات اللغوية المستخدمة في عملية التواصل بين الأشخاص.

وأما يورين وجنغ فونغ (Yuren and Jeng-Fung, 2011) فقد قام الباحثان بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى فوائد ومضار استخدام التقويم الواقعي في تدريس الاستقصاء في العلوم في تايوان، حيث أجريت هذه الدراسة على معلمي العلوم في مدرسة ثانوية في جنوب تايوان يدرسون الصف العاشر، وقد بلغ عدد الطلب (85) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى أن التقويم الواقعي يسهل

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقييم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

تدريس العلوم بالطريقة الاستقصائية، ويزيد من التفاعل بين الطلبة أنفسهم من جهة ومع معلمهم من جهة أخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من استعراض الدراسات السابقة أن هناك تنوعاً في هذه الدراسات يتعدد بين معرفة اتجاهات المعلمين نحو التقييم الواقعي ومشكلاته، وتوظيف المعلمين لاستراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته، ومعرفة المعلمين بمهاراته. وهذا التنوع في الدراسات السابقة دليل على مدى الاهتمام بالتقييم الواقعي خصوصاً في ظل التطور الحاصل في التقييم التربوي في حقول التربية والتعليم.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة ومجالاتها واختيار الفقرات المناسبة وفي التعرف على عناصر الأدب التربوي المتعلق بالتقييم الواقعي. وأهم ما يميز هذه الدراسة أنها سلطت الضوء على تقييم تجربة جديدة ومهمة في التقييم التربوي في مدارس محافظة قلقيلية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة، بالجمع ما بين المنهج الكمي والنوعي؛ للتكامل في البيانات.

مجتمع الدراسة وعينته:

تتكون مجتمع الدراسة الذي طبقت الاستبانة على عينة منه، من جميع معلمي مدارس محافظة قلقيلية التي تضمنت الصفوف الأساسية (5-9) باستثناء مدارس الوكالة، وعددهم (957 معلماً)، حسب إحصائيات 2018/2019، حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (278) معلماً، وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة من المعلمين حسب متغيراتها:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة من المعلمين حسب متغيراتها المستقلة.

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	112	40.3
	أنثى	166	59.7
	المجموع	278	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	19	6.8

مي جعدي ، سائدة عفونة

78.8	219	بكالوريوس	
14.4	40	دراسات عليا	
100.0	278	المجموع	
21.9	61	من 1-5 سنوات	سنوات الخبرة
26.3	73	من 6-10 سنوات	
16.5	46	من 11-15 سنة	
35.3	98	أكثر من 15 سنة	
100.0	278	المجموع	
41.0	114	مدينة	موقع المدرسة
59.0	164	قرية	
100.0	278	المجموع	
57.6	160	تخصصات إنسانية	مواد المعلم
42.4	118	تخصصات علمية	
100.0	278	المجموع	
88.8	247	حكومية	نوع المدرسة
11.2	31	خاصة	
100.0	278	المجموع	

يظهر الجدول السابق توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة، ويبين المستويات الخاصة بكل متغير من متغيرات الدراسة وتكرار كل مستوى ونسبته المئوية، كما تكوّن مجتمع الدراسة الذي طبقت عليه المجموعات البؤرية من جميع مديري مدارس محافظة قلقيلية التي تضمنت الأساسية (5-9) باستثناء مدارس الوكالة، وعددهم (53) مديراً، حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم/ قلقيلية للعام الدراسي 2018/2019.

أداتا الدراسة:

تم استخدام أداتين كمية ونوعية، وهما الاستبانة والمجموعات البؤرية، وتكونت أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) من جزأين يشمل الأول المعلومات الأولية عن المستجيب الذي سيقوم بتعبئة الاستبانة، ويشمل الجزء الثاني على (48) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: تقييم دورات إعداد

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقييم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)، وتقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس، ومعوقات تجربة التقييم الواقعي في المدارس، وتقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقييم الواقعي في المدارس، وقد أعطيت درجات الفقرات 48 من خلال مقياس ليكرت الخماسي، ابتداء بالدرجة (موافق بشدة) وتُعطى (5) درجات، ثم (موافق) وتعطى (4) درجات، ثم (محايد) وتعطى (3) درجات، ثم (أعارض) وتعطى درجتين، و(أعارض بشدة) وتعطى درجة واحدة. في المقابل تم إعطاء فقرات مجال (معوقات تجربة التقييم الواقعي في المدارس) درجات ابتداء بالدرجة (موافق بشدة) وتُعطى (1) درجة واحدة، ثم (موافق) وتعطى درجتين، ثم (محايد) وتعطى (3) درجات، ثم (أعارض) وتعطى (4) درجات، و(أعارض بشدة) وتعطى (5) درجات وذلك لاستبعاد تأثيرها العكسي على الدرجة الكلية. تم احتساب طول المدى وهو $(5 - 1 = 4)$ ثم قسمته على 5 فقرات $(4/5 = 0.8)$ وعليه فإن طول الفترة هو (0.8) وعليه اعتمد التقدير التالي للفصل ما بين الدرجات، وبيان ذلك فيما يلي: (4.21) فأكثر ويعادل 84.2% فأعلى (درجة كبيرة جداً، و $3.41 - 4.20$ ويعادل $68.2\% - 84.0$) درجة كبيرة، و $2.61 - 3.40$ ويعادل $52.2\% - 68.0\%$ درجة متوسطة، و $1.81 - 2.60$ ويعادل $36.2\% - 52.0\%$ درجة قليلة، و (1.81) أقل من درجة قليلة جداً.

صدق الاستبانة

تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وقد رأى المحكمون ضرورة إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها.

ثبات الاستبانة

تم استخراج معامل ثبات الاستبانة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، Cronbach's Alpha والجدول (2) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة الكمية (الاستبانة) ومجالاتها.

جدول (2): معامل ثبات الاستبانة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، Cronbach's Alpha

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)	10	0.953
2	تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	21	0.873

مجلة جامعة الأزهر - غزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2020، المجلد 22، العدد 1 (13)

مي جعدي ، سائدة عفونة

3	معوقات تجربة التقييم الواقعي في المدارس	6	0.88.7
4	تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	11	0.91.6
الثبات الكلي للأداة		48	.90.4

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانة تراوحت بين (0.87.3-0.95.3) وقد بلغ الثبات الكلي للأداة (0.90.4) وهو معامل ثبات عالٍ ويغي بأغراض البحث العلمي.

ثانياً: أداة الدراسة النوعية (المجموعات البؤرية)

المجموعات البؤرية هي أسلوب يلتقي فيه الباحث مجموعات محددة وصغيرة من الفئة التي يستهدفها ويناقش معهم قضية معينة بصورة مكثفة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة والاستماع إلى استجاباتهم، وتعطي المشاركين فيها الشعور بأنهم جزء من عملية تخطيط وتصميم الحلول مما يعظم لديهم الإحساس بالملكية (جيرمان، 2006). وقد استخدمت هذه الأداة لمعرفة درجة تقييم تجربة التقييم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين فيها.

تحليل البيانات

المعالجات الإحصائية للبيانات الكمية المتعلقة بالاستبانة:

وبعد جمع البيانات، وترميزها، ومعالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS، تم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار التباين الأحادي One Way ANOVA ومعادلة كرونباخ ألفا. واختبار المقارنات البعدية LSD.

تحليل البيانات النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية

بعد إجراء المجموعات البؤرية للمديرين، وتسجيل استجابات المديرين على الأسئلة عن طريق تفريغ جميع محاضر المجموعات البؤرية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين على أسئلة المجموعات البؤرية والتوصل إلى النتائج النوعية ومناقشتها، واستخدام التحليل النوعي باستخراج محاور رئيسة ومحاور عامة، ومقارنة النتائج النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية مع النتائج الكمية المتعلقة بالاستبانة واقتراح التوصيات.

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقييم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

نتائج الدراسة

في ما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تتضمن الإجابة عن التساؤلات التي وضعت أساساً للبحث.

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ما درجة تقييم المعلمين لتجربة التقييم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لمجالات الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات الاستبانة مرتبة تنازلياً

حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	رقم المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	2	تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	4.13	0.35	82.6	كبيرة
2	4	تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	3.57	0.60	71.4	كبيرة
3	3	معوقات تجربة التقييم الواقعي في المدارس (الدرجة الحقيقية)	3.47	0.78	69.4	كبيرة
4	1	تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي، واستراتيجياته، وأدواته)	3.32	0.50	66.4	متوسطة
		معوقات تجربة التقييم الواقعي في المدارس (وهي بدرجة معكوسة لبيان الواقع الحقيقي للتقييم الواقعي)	2.52	0.78	50.4	قليلة
		الدرجة الكلية	3.38	0.33	67.6	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة تقييم المعلمين لتجربة التقييم الواقعي في محافظة قلقيلية جاءت متوسطة؛ بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري بلغ (0.33)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للتقييم الواقعي ما بين (2.52) و (4.13). واختلفت هذه النتيجة مع دراسة مصطفى وأبو

مجلة جامعة الأزهر - غزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2020، المجلد 22، العدد 1 (15)

مي جعدي ، سائدة عفونة

شقيير (2018) ودراسة العتوم (2018) حيث كانت نتيجة الدراسات أن ممارسات التقويم الواقعي جاءت مرتفعة، واختلفت عن دراسة الزغبى (2013) التي جاءت بدرجة متدنية، واتفقت مع دراسة العدوان (2016) ودراسة أحمد (2014) ودراسة الرفاعي والطوالبة والقاعود (2012) حيث كانت نتيجة الدراسات أن ممارسات التقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة. كما بين الجدول السابق جميع المجالات جاءت بين الكبيرة والمتوسطة، حيث جاء تقييم ممارسات المعلمين في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.13) وانحراف معياري بلغ (0.35) في حين جاء تقييم دورات المعلمين في الرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.50). وتفسر نتيجة ممارسات المعلمين في الرتبة الأولى اهتمام المعلمين بأن تكون ممارساتهم داخل حصصهم جيدة وقد يكون الاشراف والمتابعة لحرصهم من الجهة المشرفة عليهم حثيثة، وتفسر نتيجة تقييم دورات أعداد المعلم في الرتبة الأخيرة لقلة عقد دورات للمعلمين في التقويم الواقعي أو لعدم جودة محتويات الدورات المنعقدة بهذا الخصوص أو بسبب ضعف في المدربين فيها، أو لعدم التحاق جميع المعلمين بدورات حول التقويم الواقعي.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال منفردا حيث كانت على النحو التالي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول: دورات إعداد المعلم مرتبة

تتالياً

الرتبة	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	1	اشتملت دورة التقويم الواقعي على معلومات قيمة	3.35	0.61	متوسطة
2	4	عرض مدرب دورة التقويم الواقعي محتوى الدورة بشكل مرتب ومنظم	3.35	0.62	متوسطة
3	5	استخدم مدرب الدورة وسائل إيضاح مناسبة لعرض محتوى هذه الدورة	3.34	0.61	متوسطة
4	6	أعطى مدرب الدورة فرصة للمتدربين للنقاش حول موضوعات التقويم الواقعي	3.33	0.63	متوسطة
5	10	اشتملت موضوعات الدورة على أدوات	3.33	0.75	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن تقييم دورات إعداد المعلم في التقويم الواقعي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.32). وبانحراف معياري بلغ (0.50). فقد تراوحت متوسطات فقرات هذا المجال ما بين (3.25-3.35) حيث جاءت الفقرة 1 التي تنص على (اشتملت دورة التقويم الواقعي على معلومات قيمة)، في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.35) وانحراف معياري بلغ (0.61) ويعزى ذلك لوجود اهتمام من معدي دورات التقويم بمحتواها وسعيهم لتقديم معلومات قيمة للمعلمين، بينما جاءت الفقرة 8 ونصها " أسهمت الدورة في التعرف على كيفية التغلب

مي جعدي ، سائدة عفونة

على معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته" بالرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.25) وبانحراف معياري بلغ (0.56) وقد تعزى هذه النتيجة لعدم توفر توجيهات من مدربي المعلمين في الدورات في كيفية تعاملهم مع معوقات تطبيق التقويم الواقعي أو عدم تزويدهم في الدورات بالبدائل والارشادات للحد من أثر هذه المعوقات.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني: ممارسات المعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	13	أراعي أن تكون المهمات مرتبطة بأهداف المنهاج	4.51	0.56	كبيرة جداً
2	23	أراعي الإمكانيات المادية للطلبة في المهمات المطلوبة منهم	4.42	0.58	كبيرة جداً
3	14	أراعي أن تكون المهمات مرتبطة بواقع الطالب	4.35	0.60	كبيرة جداً
4	18	أحدد للطلبة زمن تسليم مهماتهم	4.32	0.70	كبيرة جداً
5	26	أرصد علامات تقييم مهمات الطلبة بموضوعية وفق معايير واضحة للطلبة	4.30	0.65	كبيرة جداً
6	11	أعلم الطلبة بالمهام المطلوب منهم إنجازها خلال الفصل الدراسي	4.29	0.63	كبيرة جداً
7	15	أنوع للطلبة المهمات المطلوب أن ينجزوها	4.25	0.61	كبيرة جداً
8	12	أعلم الطلبة ما إذا كانوا سينفذون مهماتهم بشكل فردي أو جماعي	4.25	0.61	كبيرة جداً
9	19	أتابع الطلبة في مراحل عملهم لإعداد مهماتهم بإتقان	4.21	0.62	كبيرة جداً
10	21	أعطي وقتاً كافياً للطلبة في النقاش والحوار أمام زملائهم (لعرض إنجازاتهم في مهماتهم)	4.20	0.62	كبيرة
11	22	أراعي إمكانيات المدرسة المادية في المهمات المطلوبة من الطلبة	4.20	0.69	كبيرة
12	28	أوظف بوصفي معلماً نتائج تقييم مهمات الطلبة في معالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة لديهم	4.19	0.65	كبيرة
13	17	أوزع المهمات على الطلبة حسب خصائصهم (الرغبة والمقدرة)	4.17	0.72	كبيرة
14	24	أراعي توظيف طلبة تكنولوجيا المعلومات	4.15	0.65	كبيرة

(18) مجلة جامعة الأزهر - غزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2020، المجلد 22، العدد 1

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

			في المهمات المطلوبة منهم		
كبيرة	0.70	4.03	أقدم للطلبة تغذية عكسية حول تطورهم الأكاديمي	27	15
كبيرة	0.65	4.02	أطلع على خطط الطلبة حول مراحل العمل في إنجاز مشاريعهم الجماعية	16	16
كبيرة	0.67	4.01	أساعد الطلبة في الحصول على المواد والتجهيزات	20	17
كبيرة	0.81	3.82	أطلع أولياء أمور الطلبة على نتائج تقييم مهمات أبنائهم باستمرار	31	18
كبيرة	0.84	3.75	أطلع أولياء الأمور على معايير تقديم مهمات أبنائهم	30	19
كبيرة	0.90	3.67	أطلع أولياء أمور الطلبة على طبيعة المهمات المطلوب إنجازها من الطلبة	29	20
كبيرة	0.79	3.62	أشرك الطلبة في بناء معايير التقويم الواقعي	25	21
كبيرة	0.35	4.13	الدرجة الكلية		

يتضح من الجدول السابق أن تقييم ممارسات المعلمين في التقويم الواقعي جاء بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.13). وبانحراف معياري بلغ (3.5). فقد تراوحت متوسطات فقرات هذا المجال ما بين (3.62-4.51) حيث جاءت الفقرة 13 والتي تنص على (أراعي بأن تكون المهمات مرتبطة بأهداف المنهاج)، في الرتبة الأولى وبدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي بلغ (4.51) وانحراف معياري بلغ (5.6). وتعزو الباحثان ذلك إلى وجود خطط دراسية للمعلمين فصلية ويومية يحدد فيها المعلم الأهداف والمهام المطلوبة لتحقيقها، ويتابع المشرفون مدى ارتباط المهمات بأهداف المنهاج، بينما جاءت الفقرة 25 ونصها "أشرك الطلبة في بناء معايير التقويم الواقعي" في الرتبة الأخيرة وبدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.62) وبانحراف معياري بلغ (7.9). وقد تعزى هذه النتيجة لعدم قناعة المعلمين بضرورة إشراك الطلبة في وضع معايير التقويم.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث: معوقات التقويم الواقعي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	32	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وفي أدواته بسبب كبر حجم محتوى الكتب المدرسية	3.89	0.98	كبيرة

مي جعدي ، سائدة عفونة

كبيرة	1.06	3.76	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وفي أدواته بسبب كثرة الأعباء الملغاة على عاتقي	37	2
كبيرة	1.12	3.48	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وفي أدواته بسبب اكتظاظ الغرف الصفية بالطلبة	36	3
متوسطة	1.02	3.28	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وفي أدواته بسبب عدم ملائمة البيئة المدرسية لتطبيقه	34	4
متوسطة	1.02	3.21	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب عدم قناعتني بجدوى تطبيق تلك الاستراتيجيات في المدارس	33	5
متوسطة	1.10	3.19	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وفي أدواته بسبب نقص الكفايات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدي	35	6
كبيرة	0.78	3.47	الدرجة الكلية		

يأتضح من الجدول السابق أن تقييم المعلمين لمعوقات التقويم الواقعي جاء بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.47). وبانحراف معياري بلغ (0.78). فقد تراوحت متوسطات فقرات هذا المجال ما بين (3.19-3.89) حيث جاءت الفقرة 32 التي تنص على (أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب كبر حجم محتوى الكتب المدرسية) في المرتبة الأولى، وبدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.89) وانحراف معياري بلغ (0.98). وتفسر الباحثتان ذلك بسبب أن المعلمين يشرحون كل ما يرد في الكتب المدرسية لطلابهم مع حل جميع أسئلة الكتاب وتنفيذ جميع أنشطته في الحصة الدراسية بطريقة مفصلة دون توكيل الطلبة بالبحث في الإجابات خارج الحصة وحل الأسئلة التي على نفس النمط في البيت، بينما جاءت الفقرة 35 ونصها " أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب نقص الكفايات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدي " بالمرتبة الأخيرة وبدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.19) وبانحراف معياري بلغ (0.78). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين لم يتلقوا التأهيل الكافي في كيفية تطبيق التقويم الواقعي في الغرف الصفية.

مي جعدي ، سائدة عفونة

يتضح من الجدول السابق أن تقييم المعلمين لممارسات الطلبة في التقويم الواقعي جاء بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.57) وانحراف معياري بلغ (0.60). فقد تراوحت متوسطات فقرات هذا المجال ما بين (3.45-3.71) حيث جاءت الفقرة 43 التي تنص على (يوظف معظم الطلبة التكنولوجيا في إنجاز مهماتهم) في الرتبة الأولى وبدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.71) وانحراف معياري بلغ (0.88). وتفسر الباحثتان ذلك بسبب توفر مستلزمات التكنولوجيا في البيوت و المدارس بنسبة كبيرة بالنسبة لسابقه واهتمام وزارة التربية والتعليم بتفعيل التكنولوجيا في المدارس وإحقاق الطلبة بعدد من المشاريع التكنولوجية وإدخال مقرر البرمجة ومقرر التكنولوجيا للصفوف من الخامس فأعلى، بينما جاءت الفقرة 46 ونصها " يقدم معظم الطلبة مقترحات وأفكاراً جديدة في مهماتهم " بالرتبة الأخيرة وبدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.45) وانحراف معياري بلغ (0.89). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين قد لا يشجعون طلبتهم على إبداء أفكار جديدة أو يشيرون عند حديث طلبتهم بأفكار جديدة إلى ضيق وقت الحصة أو يظهر المعلم أنه يعطي أولوية لإنهاء مادة المقرر الدراسي، أو ربما امتناعهم عن تقديم الأفكار خشية أن تكون خاطئة أو غريبة أو لن تعجب معلمهم أو بسبب خشيتهم من ازدراء زملائهم لأفكارهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الدراسة الثاني المتعلق بفرضيات الدراسة وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، موقع المدرسة، معلم مادة إنسانية أو علمية، نوع المدرسة)؟ وللإجابة على هذا السؤال، نستعرض نتائج فرضيات الدراسة للوصول إلى إجابة السؤال الثاني للدراسة.

نتائج فرضيات الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى

وهي التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية يعزى لمتغير الجنس

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس، فقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي حسب متغير

الجنس

الدرجة الكلية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
	ذكر	112	3.39	0.38	0.357	0.722
	أنثى	166	3.38	0.30		

* (دال إحصائية عند مستوى الدلالة = 0.05α)

نلاحظ من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير الجنس. وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات على اختلاف جنسهم يعيشون نفس الظروف من حيث التأهيل والإشراف والمعوقات والإمكانات. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة العتوم (2018) ودراسة الرفاعي والطوبالة والقاعد (2012) في أن هناك فروقا ولصالح الذكور، واختلفت مع دراسة مصطفى وأبو شقير (2018) ودراسة أحمد (2014) بوجود فروق لصالح الإناث، واتفقت النتيجة مع دراسة الزغبى (2013) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

نتائج الفرضية الثانية

التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ونتائج الجداول التالية توضح ذلك:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين حسب متغير المؤهل

العلمي

الدرجة الكلية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	دبلوم	19	3.44	0.27
	بكالوريوس	219	3.40	0.33

مجلة جامعة الأزهر - غزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2020، المجلد 22، العدد 1 (23)

مي جعيدي ، سائدة عفونة

0.36	3.29	40	دراسات عليا	
0.33	3.38	278	الكلية	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في المتوسطات الحسابية في مستويات متغير (المؤهل العلمي) للدرجة الكلية ومجالات الدراسة، ولمعرفة درجة انطباق هذه النتائج على مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي والموضحة في الجدول (10).

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي

حسب متغير المؤهل العلمي

0.117	2.164	0.246	2	0.492	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.114	275	31.255	داخل المجموعات	
			277	31.747	المجموع	

* (دال إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$) ANOVA

نلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتعزى هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين والمعلمات على اختلاف تخصصاتهم يتعرضون لنفس الظروف من ضغط مناهج وكثرة أعداد الطلبة في الصفوف والعبء الكبير في الأعمال الكتابية، إلا أنهم اختلفوا في تقييمهم للدورات ولصالح حملة الدبلوم، وربما يعزى ذلك إلى أن الدورات التي تتبنى الاستراتيجيات الحديثة ستضيف إلى حملة الدبلوم شيئاً جديداً خاصة أنهم حملة شهادة، من سنوات طويلة، ذوو مستوى أدنى من حملة البكالوريوس فأعلى، ولذلك اختلف التقدير بين المعلمين حسب مؤهلاتهم، فقد قيم حملة الدبلوم دورات التقويم بمستوى أفضل من حملة البكالوريوس. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الرفاعي والطالبة والقاعد (2012) في وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس، وانفتحت هذه النتيجة مع مصطفى وأبو شقير (2018) و دراسة الزعبي (2013) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

نتائج الفرضية الثالثة

التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية يعزى لمتغير سنوات الخبرة

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ونتائج الجداول التالية توضح ذلك:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين حسب متغير سنوات

الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	الدرجة الكلية
0.32	3.40	61	من 1-5 سنوات	
0.35	3.44	73	من 6-10 سنوات	
0.30	3.25	46	من 11-15 سنة	
0.33	3.40	98	أكثر من 15 سنة	
0.33	3.38	278	الكلية	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في المتوسطات الحسابية في مستويات متغير (سنوات الخبرة) للدرجة الكلية ومجالات الدراسة، ولمعرفة درجة انطباق هذه النتائج على مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة والموضحة في الجدول (12).

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي

حسب متغير سنوات الخبرة

الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.095	3	0.365	3.263	*0.022
	داخل المجموعات	30.652	274	0.112		
	المجموع	31.747	277			

* دال إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ANOVA

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في

مي جعدي ، سائدة عفونة

استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (13): نتائج اختبار (LSD) للفروق في الدرجة الكلية حسب متغير سنوات الخبرة

المقارنات	من 1-5 سنوات	من 6-10 سنوات	من 11-15 سنة	أكثر من 15 سنة
من 1-5 سنوات	_____	من 11-15 سنة	*0.14926	0.00059
من 6-10 سنوات	_____	_____	*0.19062	0.04195
من 11-15 سنة	_____	_____	_____	*0.14867

* (دال إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ LSD

يتضح من الجدول (14) وجود فروق في الدرجة الكلية حسب متغير سنوات الخبرة بين مستوى من 15-11 وبين مستويات (من 1-5 سنوات، ومن 6-10 سنوات، وأكثر من 15) ولصالح مستويات (من 1-5 سنوات، ومن 6-10 سنوات، وأكثر من 15 سنة). وقد يكون السبب وراء هذه النتيجة أن المعلمين من (11-15) سنة، ليس لديهم القناعة في تعديل أساليب تدريسيهم واستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الزغبى (2013) ودراسة الرفاعي والطوالة والقاعد (2012) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العنوم (2018) في وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج الفرضية الرابعة

التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير موقع المدرسة

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير موقع المدرسة، فقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (14): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي حسب متغير

موقع المدرسة

الدرجة الكلية	الموقع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
	مدينة	114	3.34	0.30	-1.684	0.093
	قرية	164	3.41	0.35		

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

* (دال إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$)

نلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير موقع المدرسة، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.093) وهذه القيمة أكبر من (0.05)، وتعني هذه النتيجة قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير موقع المدرسة. وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تشابه بيئة القرية والمدينة في الوقت الحالي إلى حد كبير، حيث تتوفر في مدارس القرى الإمكانات المادية والتسهيلات والخدمات مثل ما هو متوفر في المدينة نتيجة الانفتاح وسهولة التواصل بينهما.

نتائج الفرضية الخامسة

التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير معلم مادة (إنسانية أو علمية).

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير معلم مادة إنسانية أو علمية، فقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (15): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي حسب متغير

معلم مادة إنسانية أو علمية

الدرجة الكلية	معلم مادة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
	إنسانية	160	3.39	0.31	0.257	0.797
	علمية	118	3.38	0.37		

* (دال إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$)

نلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير معلم مادة إنسانية أو علمية، وتعني هذه النتيجة قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير معلم مادة إنسانية أو علمية. وترى الباحثان أن السبب قد يكون في أن المعلمين على اختلاف تخصصهم تعرضوا لنفس محتوى الدورات في التقويم الواقعي ويتم توجيههم

مي جعدي ، سائدة عفونة

فيها بنفس الأسلوب رغم اختلاف تخصصهم، كما يعيشون نفس الظروف من الإشراف والإمكانات والمعوقات في المدارس.

نتائج الفرضية السادسة

التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير نوع المدرسة

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير نوع المدرسة، فقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (16): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي حسب متغير نوع المدرسة

الدرجة الكلية	نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
	حكومية	247	3.38	0.34	-0.416	0.678
	خاصة	31	3.41	0.29		

* (دال إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$)

نلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية يعزى لمتغير نوع المدرسة. وتعزى هذه النتيجة إلى أنه لا يوجد اختلاف في الإمكانات المادية وأعداد الطلبة والأعباء الكتابية والمناهج بين المدارس الخاصة والحكومية في محافظة قلقيلية ذلك أنها تتابع من نفس جهة الإشراف وكلتاها تقع تحت مسؤولية وزارة التربية والتعليم، مما يجعل تقييم المعلمين في المدارس الخاصة والحكومية مقاربا وبدرجة متوسطة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث، الذي ينص على: ما درجة تقييم المديرين

لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللتوصل إلى نتائج نوعية في الإجابة عنه، قامت الباحثة بإعداد أسئلة للمديرين حول رغبتهم في استمرار تجربة التقويم الواقعي في مدارسهم وأسباب ذلك وإيجابيات هذه التجربة وسلبياتها وطرق التغلب على سلبياتها، وفيما يلي نتائج أسئلة المجموعات البؤرية حيث ينص السؤال الأول الذي وجه للمجموعات البؤرية على:

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

هل ترغب في استمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟ حيث بينت النتائج أن غالبية المديرين يرغبون في إدخال التقويم الواقعي كفكرة تربوية حديثة في المدارس، ولكن عدم الرغبة نهائياً في استمرار التقويم الواقعي بتطبيقه الحالي وبتكرار التجربة كما هي حالياً على أرض الواقع، وأشير إليها بالرفض من جميعهم بلا استثناء، وقد تبين أن أبرز الأسباب لعدم رغبة المديرين في استمرار التقويم الواقعي بتطبيقه الحالي هو عدم وضوح استراتيجياته وأدواته للمعلمين وللطلبة (لا يوجد تهيئة للتجربة)، وعدم موضوعية وعدالة ودقة المعلم في التقويم الواقعي، كما ظهر استياء المديرين من هذه التجربة خلال تلفظهم بـ "الطالب الشاطر شاطر في كل شيء وتكفي الاختبارات لتمييز الطالب، معقول المعلم سيقم كل مهمات الطلبة بموضوعية، سيعمل المعلم بمزاجية ويظلم الطلبة، الطالب المتفوق ظلم، المعلم لديه من الاعمال ما يكفي، المشرفون تتضارب آراؤهم حول تطبيقه، أصبحت عبئاً علينا وعلى أبنائنا، ليس لدى المعلم المعرفة الكافية باستراتيجيات التقويم وأدواته، لا بهذه الطريقة في تطبيقه، هناك خلل كبير في تطبيقه، لا بسبب تطبيقه على طلبة الثانوية العامة بدون تدرج معهم،"، كما ظهر استياء المديرين من التجربة من شدة انفعالاتهم أثناء حديثهم. وبالرغم من رفضهم لتجربة التقويم الواقعي في مدارسهم، واستيائهم منها، إلا أنه ظهر من تلفظهم بـ "نعم إذا روعيت الدقة في التطبيق، نعم كل تجربة جديدة ولها عقبات، نعم مع النظر في بعض الشكاوى فهي في محلها، نعم بشرط انجاز الطالب مهماته داخل المدرسة، نعم بشرط الأخذ بتوصيات المديرين والمعلمين حولها، نعم ولكن بعد تهيئة المعلم، .. " أنهم مع فكرة وجود تقويم واقعي للطلبة، ولكن مع التعديل في آليات التطبيق وظروفه. وقد ساعد تحليل السؤالين الثاني والثالث من أسئلة المجموعات البؤرية في التوصل إلى بيانات نوعية عن إيجابيات وسلبيات تجربة التقويم الواقعي التي مرت بها مدارسهم، والذي بدوره يقدم للدراسة وصفاً دقيقاً لتقييمهم للتجربة من جميع جوانبها، كما ساعد في الوصول إلى تكامل البيانات الكمية والنوعية ومقارنة النتائج المتعلقة بالاستبانة مع النتائج المتعلقة بالمجموعات البؤرية، وتفسير النتائج بناء على ذلك. وينص السؤال الثاني من أسئلة المجموعات البؤرية على: ما هي إيجابيات تجربة التقويم الواقعي؟ ويظهر أن هناك كثيراً من الإيجابيات لتجربة التقويم الواقعي أشار إليها من معظم المشاركين في المجموعات البؤرية مثل إبراز مواهب الطلبة، وتهيئة الطلبة لمرحلة ما بعد المدرسة والكشف عن الذكاءات المتعددة والطاقات، وتنمية الطالب من جميع جوانبه من تكرار تلفظهم بـ "إبراز مواهب الطالب، وصقل شخصية الطالب"، ولذلك أبدى بعضهم رغبته في وجود التقويم الواقعي في المدارس كفكرة حديثة.

مي جعدي ، سائدة عفونة

وينص السؤال الثالث من أسئلة المجموعات البؤرية على: **ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟** وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثتان باستطلاع المديرين المشاركين في المجموعات البؤرية وقد أشاروا إلى أن هناك سلبيات مثل دورات التقويم الواقعي غير كافية، وأشار لسلبيات أخرى من قبل قليل منهم مثل الإمكانات المادية في المدارس غير ملائمة وتطبيقه على جميع المواد غير ملائم، إن ما ذكره المديرين من سلبيات لتجربة التقويم الواقعي بالإضافة إلى إيجابياتها، ساعد في وصف ظاهرة الدراسة والظروف التي أحاطت بها، والأسباب الحقيقية وراء تقييم المديرين للتجربة بصورة سلبية ومتدنية، وقد ظهر ذلك من تلفظهم بـ "فتح باب لتشكيك الأهل بالمعلم وعلاماته، يثير غضب أهالي الطلبة، لم يؤد الغرض منه، كثرة المهمات، زاد إهمال الطلبة ضعاف التحصيل، ..."، وبالرغم من أن المديرين أبدوا تقييماً متدنياً لتجربة التقويم الواقعي، إلا أنه ظهر لديهم أمل في التغيير والتطوير في التجربة عند إجابتهم على السؤال الرابع للمجموعات البؤرية الذي ينص على: **كيف يمكن التغلب على سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟** حيث تبين أن طرق التغلب على سلبيات التقويم الواقعي -كما ذكرها المديرين-، كانت إعداد المعلم وتدريبه، ضرورة التسويق لأهمية التقويم الواقعي للطلبة وخاصة لأهالي الطلبة، ووضع معايير واضحة ومهمات محددة للتقويم الواقعي، وقد تنوعت مقترحات المشاركين حول طرق التغلب على سلبيات التقويم الواقعي بشكل كبير، ويعزى السبب في ذلك إلى تنوع تجاربهم في مدارسهم في مجال تطبيق التقويم الواقعي، واختلاف سنوات خبراتهم وقناعاتهم واختلاف طبيعة مدارسهم، ومن خلال نتائج أسئلة المجموعات البؤرية، وربط نتائجها ببعضها الآخر، يمكن الوصول إلى الإجابة النوعية على السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على **ما هو تقييم مديري مدارس محافظة قلقيلية لتجربة التقويم الواقعي في مدارسهم؟** حيث ترى الباحثتان استياء المديرين من تجربة التقويم الواقعي في مدارسهم، ورفض جميعاً تكرار هذه التجربة على نحو ما هي عليه، وهذا يشكل تصوراً نظرياً شمولياً في أن **تقييم المديرين للتجربة جاء بصورة متدنية** وذلك لأسباب متعددة ولسلبيات كثيرة ظهرت أثناء التطبيق، وأهمها الضعف في إعداد المعلم، ورغم ذلك لا ينكرون وجود إيجابيات متعددة للتجربة أهمها إبراز مواهب الطالب وصقل شخصيته، ولا زال معظمهم يبذلون الرغبة في تطبيق التقويم الواقعي كفكرة تربية حديثة في المدارس، مع ضرورة التغلب على سلبياتها والتي ظهرت خلال تجربتهم الأولى عند تطبيقه، وأن إعداد المعلم وعقد دورات للتقويم الواقعي هما أهم الطرق للتغلب على سلبيات تطبيق التقويم الواقعي في مدارسهم في السنوات القادمة. ويمكن إجمال ما توصلت إليه هذه الدراسة في أن تطبيق التقويم الواقعي في المدارس لم

درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره

يكن بالدرجة الأمولة، وأسباب ذلك تعددت بين نقص في دورات تأهيل المعلمين، ووجود معوقات حالت دون تطبيقه في المدارس بصورة فاعلة وكفاءة، بالإضافة إلى ظهور عدد من الممارسات الخاطئة في أثناء التطبيق.

رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع، الذي ينص على: ما سبل تطوير التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تصنيف استجابات عينة المعلمين على السؤال المفتوح في الاستبانة الذي ينص على: ما مقترحاتكم لتطبيق التقويم الواقعي بفعالية وكفاءة، ثم استخراج تكراراتها ونسبها المئوية كما في الجدول (18)

جدول (17): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة المعلمين حول مقترحات تطبيق التقويم الواقعي بفعالية في المدارس

الرقم	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
1	توفير فرص التطبيق الحقيقية للتقويم الواقعي ومستلزماته المادية والمعنوية	39	14.0
2	تخصيص ميزانيات مادية لفرص التطبيق	5	1.8
3	تخفيف أعباء العمل عن المعلم وذلك بتقليل الحصص	19	6.8
4	مراعاة ظروف الطلبة وأولياء أمورهم مثل تخفيف المنهاج وظروف الطلبة وأولياء الأمور المادية	23	8.3
5	تقديم حوافز للطلبة وتشجيعهم على العمل مع المعلم	5	1.8
6	تدريب المعلمين وتأهيلهم وذلك من أجل العمل على تزويدهم بكفايات التقويم الواقعي	12	4.3
المجموع		103	100.0

يتضح من الجدول السابق أن أبرز المقترحات التي من شأنها أن تشكل سبلاً لتطوير تطبيق التقويم الواقعي من وجهات نظر المعلمين في مدارس قلقيلية التي ذكرها المبحوثون مرتبة وفق درجة أهميتها هي:

- 1- توفير فرص التطبيق الحقيقية للتقويم الواقعي ومستلزماته المادية والمعنوية،
- 2- مراعاة ظروف الطلبة وأولياء أمورهم مثل تخفيف المنهاج وظروف الطلبة وأولياء الأمور المادية،

مي جعدي ، سائدة عفونة

- 3- تخفيف أعباء العمل عن المعلم وذلك بتقليل الحصص،
- 4- تدريب المعلمين وتأهيلهم وذلك من أجل العمل على تزويدهم بكفايات التقويم الواقعي،
- 5- تخصيص ميزانيات مادية لفرص التطبيق،
- 6- وتقديم حوافز للطلبة وتشجيعهم على العمل مع المعلم.

التوصيات:

وفي ضوء ما سبق توصي الباحثتان بما يلي:

- عقد دورات تأهيل للمعلمين في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- ضبط الممارسات الخاطئة في تطبيق التقويم الواقعي في المدارس.
- التخفيف من أعمال مدير المدرسة الكتابية.
- التخفيف من أعباء المعلم ومن نصابه وأعداد طلابه.
- توفير مستلزمات تطبيق التقويم الواقعي في المدارس.
- إجراء دراسة حول موضوع التقويم الواقعي من وجهات نظر أولياء أمور الطلبة.
- توظيف محتوى دورات التقويم الواقعي داخل الغرف الصفية.

المراجع العربية:

- أحمد، أيمن محمد (2014). اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلاته من وجهة نظرهم /الأردن، مجلة رسالة المعلم، 51(2).
- البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(1)، 241-270.
- بليبيسي، منى عبد القادر (2016). دور التقويم الواقعي في تجويد مخرجات العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. مجلة دراسات في التعليم العالي جامعة أسيوط، 11(11).
- جبران، وحيد (2006). دليل مرجعي في التدريب. عمان: دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة.
- الحري، محمد أحمد (2014). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. الرياض، ع 44، (49-80).

مجلة رسالة الخليج العربي، ع 90، 687-700.

معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. مجلة أم القرى

الزغبى، آمال أحمد (2013). درجة معرفة وممارسة معلمى الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعى

زيتون، عايش محمود (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. القاهرة: دار الشروق

للنشر والتوزيع.

العتوم، جمانة فالح (2018). مدى امتلاك المعلمين لمهارة توظيف أدوات التقويم الواقعي من وجهة

العدوان، زيد سليمان (2016). درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي وممارساته

وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **المجلة التربوية**

(الكويت)، 30(119)، 193-236.

علام، صلاح الدين محمود (2004). **التقويم التربوي البديل**. القاهرة: دار الفكر التربوي.

عودة، أحمد سليمان (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية، إريد: دار الأمل للنشر

والتوزيع.

عودة، أحمد سليمان (2010). القياس والتقويم في العملية التعليمية. إربد: دار الأمل للنشر

والتوزيع.

مصطفى، أشرف عطية وأبو شقير، محمد سليمان (2018). واقع ممارسة معلم التربية الإسلامية

لأساليب التقييم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة. دراسة مقدمة إلى

مؤتمر الدراسات العليا " الأمن والسلامة للتنمية المستدامة" المنعقد بجامعة النيلين

بالسودان في الفترة 8-9/12/2018.

ملحد، سامي محمد (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر

والتوزيع والطباعة.

مي جعدي ، سائدة عفونة

مهيدات، عبد الحكيم علي والمحاسنة، إبراهيم محمد(2009). **التقويم الواقعي**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

الناجم، محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن (2013). أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، 37(2)، 49-92**.

وزارة التربية والتعليم (2017). **الخطّة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017-2022)**. رام الله، فلسطين.

المراجع الأجنبية

- Anderson.R.& Puckett, J.(2003). “Assessing students Problem- solving Assignments”. New Directions for Teaching and learning.N.95.(9).81-87
- Clark, D. (1992). **Activating Assessment Alternatives in Mathematics. Arithmetic Teacher**, 39 (6): 24-29
- Gronlund, N. (2003). **Assessment of Student Achievement. Greenland, Boston: Allyn & Bacon**
- Raquel Hidalgo. (2012). "*The development of plurilingual competence through authentic assessment and self-assessment: case study*", **Vigo International Journal of Applied Linguistics**, No9
- Svinicki, M. D. (2004). **Authentic assessment: Testing in reality**. New Directions for Teaching and Learning, (100), 23-29
- Yu-Ren, I. and Jeng- fung, H. (2011). **The Beneficiations and Disadvantages of using Authentic situation for scaffolding students science inquiry learning**, *Us- China Education Review*, 3b 324-334.
- Zilvinskis,J (2015). **Using Authentic Assessment to Reinforce Student Learning in High Impact Practices**. *Assessment Update*, 27(6), 7-10.