البحث الرابع

معيقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات.

د. حسان غازي العمري*
بيداء بسام البطران **

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة معوّقات استخدام التقويم الواقعي في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن الفروق باختلاف متغيّرات الجنس، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، والخبرة العملية، والمرحلة التي يدرّسها، والتخصص، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة تم إعدادها لهذا الغرض، تكونت من (49) فقرة، مقسمة على (7) مجالات من المعيقات تم تطبيقها على عينة حجمها (204) معلماً ومعلمة.

أظهرت النتائج أن متوسط معيقات استخدام التقويم الواقعي قد بلغ (3.41)، وقد كان المتوسط في أعلى مستوى له في مجال المعيقات المادية (3.61)، وفي أدنى مستوى له في المجال المتعلّق بالطلبة حيث بلغ (3.06)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأي من متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، الخبرة العملية، المرحلة التي يدرسها المعلم والتخصص على من مجالات المعيقات.

الكلمات المفتاحية: تقويم، التقويم الواقعي، التقويم (البديل) الأصيل، المعلمين، معوقات، الطلبة، المدارس.

* أستاذ مشارك في قسم علم النفس التربوي – الجامعة الأردنية.
** طالبة دكتوراه في جامعة اليرموك – الأردن

1. مقدمة الدراسة:

يعدّ التقويم من اهم العمليات التي تتم في العملية التربوية، وأكثرها ارتباطاً بتطوير هذه المنظومة، فهي الطريقة التي يمكن من خلالها الوقوف على مدى فاعلية عمليتي التعلّم والتعليم، من حيث تحقيق الأهداف المطلوبة، وطبيعة النتاجات التي تم تحقيقها، بالإضافة إلى التحقق من مناسبة الأهداف لمستويات الطلبة، وقدراتهم واحتياجاتهم (Grisham- Brown, Hallam & Brookshire, 2006).

وقد تجاوز التقويم الحديث المفهوم التقليدي لعملية تقويم تعلّم الطلبة، ليكشف عن قدراتهم وانجازاتهم، وما يمتلكونه من مهارات ترتبط بعمليات التفكير العليا، والقدرة على اتخاذ القرارات، وحلّ المشكلات، باعتبار أن امتلاك هذه المهارات تمكّن الطلبة من التعامل والتكيف مع التغيرات المتسارعة المختلفة في هذا العصر (Napoli & Raymond, 2004).

وتسهم عملية تقويم تعلّم الطلبة في توفير البيانات اللازمة للمعلمين للتحقق من مدى تقدّم الطلبة، وتحديد مواطن الضعف والقوة لديهم، ممّا يساعد في اتخاذ القرارات نحو طرق التدريس، التي تساعد في معالجة مواطن الضعف، وتعزيز مواطن القوة، وبالتالي فإن أية عملية لإصلاح التعليم يجب أن تتضمن إصلاح تقويم تعلم الطلبة باعتباره هدفاً رئيساً في العملية التعليمية (Marzano, 2002)، لقد شهدت أساليب التقويم تطوراً عالمياً في أواخر القرن العشرين نتيجة لقناعة القائمين على تطوير أساليب التقويم بأنه يجب الاستفادة منها لتقديم تغذية راجعة منتظمة حول عملية التعليم والتعلم، والانتقال من التقويم وفق الاختبارات الاعتيادية إلى أساليب التقويم الواقعي (Nitko, 1995).

وتعدّدت تعاريف مفهوم التقويم الواقعي، حيث عرّفه "مكملان" (McMillan, 2004) بأنه: العملية التي يتمّ فيها توجيه الطالب لإنجاز مهمة معينة مشابهة لما يعيشه في حياته اليومية، حيث يقوم بالتخطيط لإجاباته وتفسيرها، وإقناع الآخرين بوجهة نظره، وتنفيذ ما يخططه بناءً على محكّات تقويم محددة سابقاً، أمّا "بروثروي وهيلكر" (Protheore & Hilker, 2005) فتعرّفه بأنّه جميع الأنشطة والواجبات والمشاريع التي يستخدمها المعلم لتقويم تحصيل طلبته سواء كانت فردية أم جماعية؛ مثل: التقارير، والأعمال الفنية، والعرض، والنماذج، والحوار، والأداء الدرامي، أم الموسيقي، والتجارب العملية، وغيرها، أمّا "مولر" (Mueller, 2012) فيعرف التقويم الواقعي بأنه: التقويم الذي ينجز فيه الطلبة مهمّات مشابهة للواقع الحياتي الذي يعيشون فيه والتي تظهر توظيفاً ذا معنى للمعرفة والمهارات التي تعلموها.

ويشير كل من "نتكوا ومكملان وكروس" (Nitko, 1995; McMillan, 2004; Cross & O'Loughlin, 2013) المهتمون بالتقويم الواقعي، إلى أن استخدام أنواع مختلفة من أدوات واستراتيجيات التقويم كسجل التقويم، والملاحظة، والمشاريع، وغيرها من الأدوات، يمكن أن تحدّ من مشكلات التقويم الاعتيادي الذي يُعد قاصراً في قياس العمليات العقلية العليا، كالتحليل والتركيب، وحل المشكلات في المواقف التعليمية، ليكون مكملاً لها، وذلك بهدف توفير تصوّر واضح ومتكامل حول مستويات تحصيل الطلبة (Nitko & Brookhart, 2007)، كما يوفر التقويم الواقعي للمعلم فرصة بأن يكون تقويمه شاملاً لجوانب التعلم المعرفية والوجدانية والأدائية بالإضافة إلى جوانب الشخصية المختلفة، وهو ما عجز عن توفيره التقويم التقليدي الذي يرتكز بشكل مباشر على الاختبارات الكتابية التي من الصعب أن نقيس من خلالها أداءات وإنجازات وجوانب الشخصية، فعملية التقويم الشاملة بحاجة إلى استخدام أدوات تقويم متنوعة وعدم الاقتصار على الاختبارات كوسيلة وحيدة للتقويم (Kluth & Straut, 2001).

في العقد الأخير رأي المختصون في التقويم التربوي ضرورة إعادة النظر في طرائق التقويم المتبعة وإلى ضرورة عدم الاكتفاء بالاختبارات التحصلية التقليدية التي عادة ما تقف عاجزة عن تقويم تعلّم الطالب في مواقف حقيقية مشابهة للحياة اليومية، وعن تقويم كفايات ومهارات أكثر تعقيداً مثل اتخاذ القرارت والتعاون والعمل في فريق، والتواصل والتعلّم مدى الحياة، وحل المشكلات، والتفكير الناقد وغيرها، فالتقويم التقليدي لم يعد يناسب متطلبات هذا العصر كونه يعتمد على الاختبارات والدرجات كأداة وحيدة، ويثير التنافس بين الطلبة من أجل حصول الطالب على مركز نسبي متفوق بين أقرانه من دون تحديد ما يمتلكه من مهارات وظيفية وكفايات وأخلاقيات وسلوكات إيجابية بناءه يتم قياسها في ضوء معايير ومحكّات محّددة مسبقاً (Nitko 2004; Wiggins, 1998).

وانطلاقاً من ذلك فقد اتجهت الأنظار إلى التقويم الواقعي الذي يركز على استراتيجيات تقويم تركز في جوهرها على تحسين عملية التعلّم والتعليم، وتزيد من دور الطالب في عملية تعلّمه وتقويمه، وبناء على هذا التوجه تم ربط نتاجات التعلّم باستراتيجيات التقويم الواقعي الآتية: التقويم المعتمد على الأداء (Performance Based Assessment)، والتقويم المعتمد على الملاحظة (Observation Assessment)، والتواصل التقويم المعتمد على التواصل (Communication Assessment)، والتقويم المعتمد على مراجعة الذات (Reflection Assessment)، والتقويم المعتمد على يوميات الطالب (Student Journal Assessment)، والتقويم المعتمد على ملف

الطالب (Portfolio Assessment)، والتقويم المعتمد على الذات (Self-Assessment). ويتم تسجيل معلومات التقويم باستخدام الأدوات الآتية: قائمة الرصد (Checklist)، وسلم التقدير (Rating Scale)، وسلم التقدير اللفظي (Rubric)، وسجل وصف سير التعلم (Learning Log)، والسجل القصصي (Anecdotal Record).

لذلك ظهرت الحاجة إلى ظرورة تفعيل وتوظيف هذه الاستراتيجيات والأدوات كأدوات مساندة للاختبارت التحصيلية في تقويم الطلبة تقويماً شاملاً لجميع جوانب التعلّم، وقد تجلّى هذا التوجه ضمن مشروع الاقتصاد المبني على المعرفة في الأردن حيث تبنّت وزارة التربية والتعليم توجهاً بتفعيل استراتيجيات التقويم الواقعي وذلك من أجل زيادة مصادر معلومات التقويم وتنويع أدواته، حيث بدات الوزارة منذ عام 2004 بتطبيق خمس استراتيجيات للتقويم هي: (التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، التواصل، والقلم والورقة، وتقويم الذات) بالإضافة إلى خمس أدوات للتقويم هي: (قوائم الرصد، وسلالم التقدير الرقمي، وسلالم التقدير اللفظي، وسجلّ سير التعلم، وسجلّ المعلم) لتسهم هذه الاستراتيجيات والأدوات في تطوير أسلوب تقويم الطلبة ليغطي جميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، كما أن تطوير استراتيجيات التقويم وتعدّدها سوف يساعد في تغيير انماط التفكير لدى الطلبة ويوجّههم نحو تعلّم مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، والعمل على تطبيق المعرفة وإثرائها وتقديم إنجازات وأداءات تبرهن على تعلمهم.

إلّا أن هذه التطبيق يواجه بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منه، والتي تبرز من خلال شمولية مهارات التقويم الواقعي للجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية وهو تحدٍّ للمعليمن، وعدم بناء المناهج وفق المهارات المطلوبة، وازدحام الغرف الصفية، وعدم توفر التدريب الكافي للمعلمين، وعجز الامكانيات والبنى التحتية اللازمة امام تطبيق هذا التقويم، بالإضافة إلى كثرة المهارات المطلوب إكسابها للطلبة، وخاصةً في ظل حجم المقرر الدراسي، وكذلك عدم وجود آلية موحدة توضح كيفية تنفيذ التقويم الواقعي، ووجود كثير من المهارات المركبة التي من الصعب تقويمها (Grisham-Brown, Hallam & Brookshire, 2006).

2. مشكلة الدراسة:

تحظى العملية التعليمية باهتمام وزارة التربية والتعليم الأردنية، حيث تسعى إلى تطويرها بمجالاتها المختلفة، وبكل ما يتعلق بهذه العملية من أنشطة ومهام واستراتيجيات تعليم، وتطوير للمناهج الدراسية، بالإضافة إلى الاهتمام الخاص بعملية تقويم تعلّم الطلبة التي أصبحت تواجه تحدّياً مع التركيز على المهارات

الأدائية وتواجه الكثير من المعيقات في تنفيذها في المدراس، ولاسيّما ما يتعلق منها بالتقويم الواقعي (الأصيل)، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود العديد من معوقات استخدام التقويم الواقعي؛ ومن أهمها: كثرة أعداد الطلبة في الصف، وكثرة عدد الحصص المسندة للمعلّم، وكثافة المنهاج، ونقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد أدوات التقويم الواقعي وتطبيقها، كدراسة (حمزة وصومان، 2012؛ الزعبي، 2013؛ Aliningsih & Sofwan, 2015).

واستناداً إلى ذلك؛ وفي ضوء الملاحظات الميدانية لممارسات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقويم الواقعي في المدارس، لاحظ الباحثان أن هذه الممارسات لم تلتزم بأهداف التقويم الواقعي وأُسسه، ولم يتم العمل بالكثير من مبادئه، ممّا يشير إلى عدم معرفة او ضعف في تطبيق المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات ومبادئ التقويم الواقعي، كما يشير إلى وجود بعض المعوقات التي قد تحول دون التطبيق الفعّال والإيجابي، فواقع البيئة المدرسية في كثير من المدارس الحكومية لا تتوافر فيه معايير وشروط التطبيق، كما رصد الباحثان العديد من الآراء والمقترحات والتصورات من قبل المعلمين والمعلمات عن معوقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات انفسهم الأمر الذي دفع باتجاه إجراء هذه الدراسة.

3. أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

3. 1. ما معوقات استخدام التقويم الواقعي في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين؟

3. 2. هل تختلف معوقات استخدام التقويم الواقعي في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، والخبرة العملية، والمرحلة التي يدرّسها، والتخصّص؟

4. أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

4. 1. التعرّف إلى معوقات استخدام التقويم الواقعي في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين.

4. 2. التعرف إلى دور بعض المتغيرات مثل الجنس، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، والخبرة العملية، والمرحلة التي يدرّسها، والتخصص في معوقات استخدام التقويم الواقعي في مدارس محافظة إربد.

5. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال الجوانب الآتية:

5. 1. تتوافق هذه الدراسة مع الاتجاهات الحديثة في العملية التربوية الداعية إلى تطوير عملية تقويم الطلبة لتسهم في تحسين العملية التعليمية.

5. 2. قد تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على تطوير العملية التعليمية في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في معرفة التصورات حول واقع التقويم الواقعي في المرحلة الابتدائية والأساسية، ومدى استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم الواقعي.

5. 3. تُعد هذه الدراسة ضمن الجهود العلمية المبذولة في مراجعة عملية التقويم الواقعي وتطورها في المرحلة الابتدائية والأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية.

5. 4. يمكن أن تساعد هذه الدراسة المعلمين في مدارس محافظة اربد في تنويع أساليبهم التقويمية عند تنفيذهم لعملية التقويم الواقعي، والاطلاع مسبقاً على صعوبات تطبيقه للعمل على تجاوزها؛ ولا سيّما أن المرحلة الابتدائية والأساسية تُعد من أهم مراحل التعليم، التي تبنى عليها المراحل الدراسية اللاحقة.

5. 5. يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في إعداد البرامج والورش التدريبية المرتبطة باستخدامات التقويم الواقعي لدى المعلمين.

5. 6. قد تساعد هذه الدراسة في وضع الحلول الناجعة للحدّ من المعوقات التي تحول دون الاستخدام الأمثل للتقويم الواقعي في العملية التعليمية.

6. التعريفات الإجرائية:

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

6. 1. التقويم الواقعي: هو التقويم الذي ينجز فيه الطلبة مهمّات مشابهة للواقع الحياتي الذي يعيشون فيه والتي تظهر توظيفاً ذا معنى للمعرفة والمهارات التي تعلموها (Mueller, 2012)، ويقصد به في هذه الدراسة جميع الأنشطة والواجبات والمشاريع التي يستخدمها المعلّم لتقويم تحصيل طلبته، كالتقارير، والأعمال الفنية، ولعب الدور، والعرض والنماذج، والحوار، والأداء الدرامي أو الموسيقي، والتجارب العملية، وغيرها.

6. 2. معوقات استخدام التقويم الواقعي: تتمثل بمجموعة الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء عملية استخدام التقويم الواقعي ضمن محاور (الإدارة، الاشراف، المعلم، المادية، التدريب)، وتقاس في هذه

الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة معوقات استخدام التقويم الواقعي التي تم إعدادها لأغراض هذه الدراسة.

7. محددات الدراسة:

7. 1. اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والأساسية في مدارس محافظة إربد للصفوف من الأول إلى التاسع في للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017– 2018.

7. 2. يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بأداة الدراسة، ومؤشرات صدقها وثباتها ومجتمعها المتمثل بمحافظة إربد.

8. الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت استخدامات التقويم الواقعي واتجاهات العاملين نحوه ومعيقات استخدامه في المدارس والجامعات في دول عدة فقد أجرى (أبو شعيرة واشتيوه وغباري، 2010) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على طلاب الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور، تكونت عينة الدراسة من (363) مشرفاً تربوياً، ومديراً، ومعلماً، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، ومن ثم المعّوقات المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والوظيفة.

وتوصلت دراسة "فلمبان" (flibman, 2010) التي أجريت على عينة مكونة من (153) معلمة لغة عربية في مكة المكرمة إلى وجود صعوبات تتعلق بتوظيف التقويم الواقعي في تقويم تحصيل الطلبة وأدائهم تمثلت في: قصور في وعي الطالبات وأولياء أمورهن بالتقويم الواقعي، وكثرة الأعباء التي يقوم بها المعلمات، وحجم الشعبة الدراسية الكبير، وعدم توافر القناعة لدى المعلمات بأهمية هذا النوع من التقويم.

وقام (حمزة وصومان، 2012) بدراسة في الأردن هدفت إلى تعرّف مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة، تكونت عينة الدراسة من (176) معلماً ومعلمةً، منهم (80) معلماً، و(96) معلمةً من (16) مدرسة في عمان، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتقويم الواقعي جاءت مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام

التقويم الواقعي، وأظهرت النتائج العديد من معوّقات استخدام التقويم الواقعي، ككثرة أعداد الطلبة في الصف، وكثرة عدد الحصص المسندة للمعلم،ونقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الواقعي.

وأجرى "اكسو اتاك" (Aksu Ataç, 2012) دراسة في تركيا هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة الأجنبية نحو استخدام التقويم الواقعي في تدريس اللغة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (15) فقرة للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي، تكونت عينة الدراسة من (37) معلماً من معلمي اللغة الأجنبية، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي اللغة الأجنبية نحو استخدام التقويم الواقعي في تدريس اللغة جاءت إيجابية، كما أشارت إلى أن للتقويم الواقعي دور مهم في تحديد أهداف المناهج، والتخطيط التربوي، وتطوير البرامج التعليمية، وتعليم اللغة.

أما دراسة (الزعبي، 2013) التي أجريت في الأردن فهدفت إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن، وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، كما هدفت إلى تعرّف أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة مكونة من أربعة أجزاء، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة، تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمةً من معلمي الرياضيات، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، وأن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100%)، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0%) لأداة يوميات الطالب، كما أن درجة المعرفة بالأدوات ساهمت بهذا التدني للاستخدام، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر الأسباب التي تحدُّ من استخدام أسلوب التقويم الواقعي كانت في استفاذها الوقت والجهد، وكثرة الأعبار الملقاة على المعلمين، وزخم المنهاج، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل، ووجود أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصّص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي.

وقام "الينينجسيا وصوفوان" (Aliningsih & Sofwan, 2015) بدراسة في اندونيسيا هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم الواقعي، وممارستهم له، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء المقابلات مع أفراد عينة الدراسة، بالإضافة إلى الملاحظة الصفية، تكونت عينة الدراسة من (15) معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية، أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية نحو التقويم الواقعي جاءت إيجابية، كما أشارت النتائج إلى أهمية التقويم الواقعي في تقييم إنجاز

الطلبة وتقدمهم، وأظهرت النتائج أهم المعوّقات التي تحد من استخدام التقويم الواقعي، كضيق الوقت، وازدحام الفصول الدراسية، وكثرة الأنشطة في المناهج الدراسية.

أما دراسة "أدهم" (Adham, 2015) التي أجريت في نيجريا فهدفت إلى الكشف عن درجة استخدام التقويم الواقعي في مهارة كتابة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الحادي عشر، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء المقابلة، واستخدام الملاحظة الصفية، تكونت عينة الدراسة من (3) معلمين من معلمي اللغة الإنجليزية، و(7) طلاب من طلبة الصف الحادي عشر، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام التقويم الواقعي في مهارة كتابة اللغة الإنجليزية جاءت بدرجة منخفضة، كما أشارت النتائج إلى وجود بعض الصعوبات والمعيقات التي تحدّ من استخدام التقويم الواقعي في مهارة كتابة اللغة الإنجليزية.

وأجرى "بوردو وإشون وقارشي وباساو وكوارتينج" (Bordoh, Eshun, Quarshie, Bassaw & Kwarteng, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالتقويم الواقعي في المدارس الثانوية في المنطقة الوسطى من غانا، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء المقابلات مع أفراد عينة الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (20) معلماً ومعلمةً من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بالتقويم الواقعي جاءت منخفضة، كما أشارت النتائج إلى وجود تباين ملحوظ بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم الواقعي لدى المعلمين والمعلمات، والمعرفة النظرية والممارسة لهذا التقويم.

وأجرى (الثوابية والسعودي، 2016) دراسة هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة تبعا لنوعهم الاجتماعي، ومؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم، وقد تألف مجتمع الدراسة من (140) معلماً ومعلمة استجاب منهم (49)، وأظهرت النتائج وجود معوقات متعلقة بظروف التطبيق وجاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم، ثم المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة.

نلاحظ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجود معيقات كثيرة لاستخدام التقويم الواقعي مثل زيادة اعداد الطلبة في الغرفة الصفية وحجم العبء على عاتق المعلمين كما ظهرت في دراسة كل من (فلمبان، 2010؛ حمزة وصومان، 2012؛ Aliningsih & Sofwan, 2015) كما أظهرت بعض الدراسات انخفاضاً في متوسط استخدام التقويم الواقعي كدراسة كل من (أدهم، 2015؛ Bordoh, Eshun, Quarshie, Bassaw & Kwarteng, 2015)، ممّا استدعى البحث أكثر في معرفة وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو استخدام التقويم الواقعي.

9. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

9. 1. منهج الدراسة: استخدم في معالجة بيانات هذه الد راسة والإجابة عن أسئلتها المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على المتوسطات الحسابية لوصف ما هو كائن وتفسيره بقصد تحديد درجة معوقات التقويم الواقعي ومدى تأثر تلك المعوقات ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لديهم.

9. 2. مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وزارة التربية والتعليم الاردنية في محافظة اربد للعام الدراسي 2017/2016 والبالغ عددهم 15673 معلماً ومعلمة.

9. 3. عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (204) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة من منطقة محافظة إربد، موزعة على متغيرات الدراسة، والجدول رقم (1) يبّين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها المستقلة.

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيراتها المستقلة ومستويات كل متغير

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	113	55.4%
	انثى	91	44.6%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	81	39.7%
	بكالوريوس + دبلوم	73	35.8%
	ماجستير فما فوق	50	24.5%
الدورات التدريبية	نعم	113	55.4%
	لا	91	44.1%
الخبرة العملية	اقل من 5 سنوات	45	22.1%
	أكثر من 5 وأقل من 10سنوات	75	36.8%
	أكثر من 10 سنوات	84	41.2%
المرحلة التي يدرسها المعلم	4-1	92	45.1%
	9-5	112	54.4%
التخصص	علمي	90	44.1%
	أدبي	88	43.1%
	رياضة + فن	26	12.7%

9. 4. أداة الدراسة:

بهدف جمع البيانات تمّ تطوير مقياس خماسي التدريج على شكل استبانة لتحديد درجة معوقات التقويم الواقعي ومدى تأثّر تلك المعوقات ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى المعلمين، وقد تكونت الاستبانة من: (49) فقرة، مقسمة على (7) مجالات؛ هي: المجال المتعلق بالإدارة (8) فقرات، المجال المتعلق بالإشراف (9) فقرات، والمجال المتعلق بالمعلم (7) فقرات، والمجال المتعلق بالأمور المادية (7) فقرات، والمجال المتعلق بالتدريب (7) فقرات، والمجال المتعلق بالمقررات (4) فقرات، المجال المتعلق بالطلبة (7) فقرات، وقد ألحقت كل فقرة بتدريج ليكرت الخماسي: بدرجة كبيرة جداً (5)، بدرجة كبيرة (4)، بدرجة متوسطة (3)، بدرجة قليلة (2)، بدرجة قليلة جداً (1).

9. 4. 1. صدق الأداة:

استخدم في هذه الدراسة الصدق الظاهري (Face Validity) لتحرّي صدق المقياس المستخدم، حيث تم الاعتماد على رأي المتخصصين في الحكم على الفقرات، فقد عرضت الاستبانة على (9) من الخبراء في العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وتحديداً من المتخصصين في القياس والتقويم وأساليب التدريس وبعض المشرفين التربويين؛ وذلك للتأكد من ملاءمة الفقرات ووضوح صياغتها، وقد طلب من المحكمين تعديل الفقرات غير الملائمة، وبعد ذلك تم تعديل الاستبانة بناءً على ملاحظات المحكمين، هذا وقد اعتمد الباحثان عدد المحكمين معياراً لقبول الفقرة، حيث اعتبرت الفقرة مقبولة في حال زيادة نسبة الاتفاق عليها عن 85%، كما تم حساب معامل ارتباط الفقرة المصحح مع الدرجة الكلية للاختبار"corrected item total correlation" كمؤشر على صدق بناء المقياس، والجدول رقم (2) يبين قيم هذه المعاملات.

جدول 2

معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية ومع المجال كمؤشر على صدق بناء المقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال
a1	.317	.649	a14	.462	.645	a27	.541	.715	a40	.371	.657
a2	.377	.735	a15	.481	.678	a28	.534	.679	a41	.454	.646
a3	.463	.693	a16	.495	.590	a29	.488	.615	a42	.398	.620
a4	.472	.597	a17	.524	.588	a30	.582	.617	a43	.375	.369
a5	.431	.707	a18	.434	.663	a31	.486	.632	a44	.363	.456
a6	.427	.690	a19	.513	.605	a32	.515	.554	a45	.299	.490
a7	.405	.665	a20	.507	.582	a33	.390	.523	a46	.326	.547
a8	.401	.578	a21	.413	.606	a34	.340	.566	a47	.334	.446
a9	.397	.508	a22	.432	.589	a35	.410	.465	a48	.324	.488
a10	.465	.573	a23	.464	.581	a36	.475	.647	a49	.296	.426
a11	.415	.626	a24	.481	.686	a37	.460	.583			
a12	.462	.692	a25	.483	.425	a38	.370	.434			
a13	.473	.702	a26	.504	.614	a39	.425	.680			

يلاحظ من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط سواء مع المجال أو الدرجة الكلية قد تجاوزت (0.3) ممّا يعني جودة فقرات الاداة وصدق بنائها.

9. 4. 2. ثبات الأداة:

تم تقدير معامل ثبات الأداة باستخدام أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار (test re-test)، كما تم حساب معامل الثبات بالاتساق الداخلي للفقرات وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) حيث بلغ معامل الثبات بالاعادة للاداة ككل (0.886) و(0.92)، كما تراوحت قيم الثبات بالإعادة ما بين (0.79 -0.842) لمجالات الاستبانة السبعة، وما بين (0.71-0.88) باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي الفا كرونباخ، والجدول رقم (3) يبين قيم الثبات التي تم الحصول عليها.

جدول 3

معاملات الثبات باسلوبي الاعادة والاتساق الداخلي المقدرة لمجالات الأداة السبعة والأداة ككل

المجال	أرقام الفقرات	عددالفقرات	معامل ثبات الاعادة	معامل الاتساق الداخلي
الإدارة	8-1	8	0.833	0.888
الاشراف	17-9	9	0.801	0.880
المعلم	24-18	7	0.825	0.853
المادية	31-25	7	0.842	0.850
التدريب	38-32	7	0.790	0.805
المقررات	42-39	4	0.809	0.826
الطلبة	49-43	7	0.718	0.731
الكلي	49-1	49	0.886	0.926

9. 5. متغيرات الدراسة:

9. 5. 1. المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة ستة متغيرات مستقلة؛ هي:

9. 5. 1. 1. الجنس: (ذكر، أنثى).

9. 5. 1. 2. المؤهل العلمي: (بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم، ماجستير فما فوق).

9. 5. 1. 3. الدورات التدريبية في موضوع التقويم الواقعي: (نعم، لا).

9. 5. 1. 4. الخبرة العملية: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

9. 5. 1. 5. المرحلة التي يدرسها المعلم: (1-4، 5-9).

9. 5. 1. 6. التخصص: (علمي، أدبي، رياضة + فن).

9. 5. 2. المتغير التابع: معوقات استخدام التقويم الواقعي.

9. 6. الإجراءات والأساليب الإحصائية:

9. 6. 1. تطوير أداة الدراسة وتحرّي الصدق والثبات لها ثم تطبيقهما على عينة الدراسة.

9. 6. 2. تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

9. 6. 3. حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا والإعادة.

9. 6. 4. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وحساب التكرارات لفقرات الاستبانة ولكل مجال من المجالات.

9. 6. 5. الحكم على قيمة المتوسط الحسابي ضمن فئات ثلاث (مرتفعة، متوسطة، منخفضة): على الشكل التالي: (1-2.33 منخفضاً) و(2.34-3.67 متوسطاً) و(3.68 – 5 مرتفعاً).

9. 6. 6. استخدام اختبار التباين المتعدد "MANOVA" لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق تعزى للمتغيرات المستقلة على أبعاد المعيقات.

10. نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد تم عرضها حسب تسلسل أسئلتها:

10. 1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما معوقات استخدام التقويم الواقعي في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب التنازلي للمتوسطات لهذه المجالات السبعة، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات معوقات استخدام التقويم الواقعي

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
الإدارة	8	3.44	0.81	4
الاشراف	9	3.49	0.73	3
المعلم	7	3.51	0.911	2
المادية	7	3.61	0.927	1
التدريب	7	3.43	0.71	5
المقررات	4	3.33	0.89	6
الطلبة	7	3.06	0.561	7
الكلي	49	3.41	0.46	

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى وقوع جميع مجالات الدراسة ضمن المستوى المتوسط مع عدم وجود أي منها ضمن المستوى المنخفض، وقد حلّ في المرتبة الأولى مجال المعيقات المادية بمتوسط حسابي (3.61)، وبانحراف معياري (0.927) في حين كان مجال الطلبة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06)، وبانحراف معياري (0.561)، وبالنسبة للمتوسط الكلي للمعيقات فقد بلغ (3.41)، وبانحراف معياري (0.46).

ولتوضيح النتائج الخاصة بكل مجال من هذه المجالات في فقراتها كافة، فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل الفقرات وفق انتمائها للمجال الذي تنتمي إليه ثم رُتبتْ ترتيباً تنازلياً وفق المتوسط الكلي على النحو الآتي:

10. 1. 1. المجال المتعلق بالمعيقات بالمادية:

يبين الجدول رقم (5) أدناه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات هذا المجال وترتيب كل منها والمتوسط الكلي للمجال.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام التقويم الواقعي لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بالمادية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
25	ضعف ميزانية المدرسة والتي تعيق تطبيق أدوات التقويم الواقعي.	3.56	1.15	5
26	قلة الأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالتقويم الواقعي.	3.54	1.13	6
27	عدم توافر أماكن مناسبة داخل المدرسة للاحتفاظ بالأعمال الخاصة بالطلبة الناتجة عن التقويم الواقعي.	3.59	1.08	4
28	صغر مساحات الصفوف الدراسية واكتظاظها بالطلبة.	3.49	1.16	7
29	نقص المختبرات وغرف الأنشطة داخل المدرسة لتنفيذ أنشطة التقويم الواقعي.	3.64	1.00	3
30	عدم توافر الأجهزة والوسائل التعليمية داخل المدارس لمساعدة الطلبة على ممارسة أنشطة التقويم الواقعي.	3.69	1.02	2
31	قلة المكافآت والحوافز المقدمة للمعلمين الذين يطبقون أدوات التقويم الواقعي.	3.79	1.02	1
	الكلي	3.61	0.92	

تبين النتائج في الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال كانت (3.49-3.79) حيث كانت الفقرة رقم (28) التي تنص على أن (صغر مساحات الصفوف الدراسية واكتظاظها بالطلبة) ذات اقل متوسط حسابي ومقداره (3.49) وبانحراف معياري (1.16)، ويرجع هذا إلى أن معظم الحجرات الدراسية صغيرة المساحة، وبالتالي يصبح عمل المجموعات صعباً في مثل هذه الظروف، وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (31) التي تنصّ على أن (قلة المكافآت والحوافز المقدمة للمعلمين الذين يطبقون أدوات التقويم الواقعي) ومقداره (3.79) وبانحراف معياري (1.02)، ويرجع السبب في ذلك الى انخفاض أو انعدام المخصصات المالية التي تقدّمها الوزارة للمعلم في هكذا أعمال، كما يتضح من الجدول وجود معوّقات تتعلق بالإمكانيات المادية حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال (3.61) وبانحراف معياري (0.92)، وهذا يتوافق مع من يعترض على التقويم الواقعي وينتقده كونه يحتاج إلى وقت طويل

وإمكانات مادية كبيرة جداً ويحتاج جهود مضاعفة من المعلّم والطالب والإدارة والمشرف التربوي (Svinicti, 2004).

10. 1. 2. المجال المتعلق بالمعلم:

يبين الجدول رقم (6) أدناه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات هذا المجال وترتيب كل منها والمتوسط الكلي للمجال.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام التقويم الواقعي مجال المتعلق بالمعلم

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
18	ضعف المعرفة بأهداف التقويم الواقعي لدى المعلم.	3.28	1.08	6
19	كثرة الأعباء التدريسية على المعلم والتي تحد من استخدام التقويم الواقعي.	3.75	1.22	2
20	قيام معظم المعلمين بتطبيق بعض مظاهر التقويم الواقعي دون قناعة (خوفاً من المساءلة فقط).	3.81	1.09	1
21	قلة امتلاك المعلم لمهارات تطبيق التقويم الواقعي تجنبه استخدامه.	3.72	1.02	3
22	صعوبة تطبيق التقويم الواقعي لعدم توافر الوقت الكافي لدى المعلم.	3.44	1.02	4
23	قصر مدة الحصة الدراسية والذي لا يساعد المعلم في تطبيق التقويم الواقعي.	3.28	1.04	7
24	عدم تطبيق منظومة التقويم الواقعي لدى جميع المعلمين على وتيرة واحدة.	3.35	1.05	5
	الكلي	3.51	0.91	

تشير النتائج في الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال كانت (3.81-3.28) حيث كانت الفقرة رقم (23) التي تنص على أن (قصر مدة الحصة الدراسية والذي لا يساعد المعلم في تطبيق التقويم الواقعي) ذات أقل متوسط حسابي ومقداره (3.28) وبانحراف معياري (1.04)، وقد يعزى هذا إلى أن زمن الحصّة الصفية والبالغ (45 دقيقة) قد لا يكفي فعلياً لتطبيق الأنشطة والاستراتيجيات التي يتطلبها استخدام التقويم الواقعي، وأعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (20) التي تنص على أن (قيام معظم المعلمين بتطبيق بعض مظاهر التقويم الواقعي دون قناعة (خوفاً من المساءلة فقط) ومقداره (3.81) وبانحراف معياري (1.09)، ويرجع ذلك إلى أن المعلّم مطالب بكم هائل من الأعمال الورقية في وقت ضيق لا يستطيع إنجازه ومطالب أيضا بتقديم ما يثبت استخدامه لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

يلاحظ ممّا سبق أنّ المتوسط الكلي للمعيقات المتعلقة بالمعلم قد بلغ (3.51) وبانحراف معياري (0.91)، وهذا يتفق مع الدراسة التي أجراها (أبو شعيرة واشتيوه وغباري، 2010) في وجود معوّقات لاستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي متعلقة بالمعلّم وبهذا المستوى.

10. 1. 3. المجال المتعلق بالاشراف:

فيما يلي عرضاً للمتوسطات والانحرافات المعيارية المتعلقة بهذا المجال، كما في الجدول رقم (7).

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام التقويم الواقعي لفقرات المجال المتعلق بالإشراف

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
9	قلة وجود مختصين في القياس والتقويم في مديريات التربية للاشراف على تطبيق التقويم الواقعي.	3.80	1.01	1
10	عدم متابعة المشرف التربوي لنتائج الطلبة المعتمدة المعتمدة على ادوات التقويم الواقعي.	3.54	1.05	4
11	ضعف التواصل بين المشرف وإدارة المدرسة حول نتائج تطبيق التقويم الواقعي.	3.58	1.06	2
12	عدم قيام المشرفين بتقديم الإرشادات التوعوية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي.	3.57	1.04	3
13	عدم مشاركة المشرفين إدارة المدرسة والمعلم في وضع خطة لتطبيق التقويم الواقعي.	3.47	.97	6
14	عدم قيام المشرف بربط رؤية المدرسة برؤية وزارة التربية والتعليم في تطبيق التقويم الواقعي.	3.40	1.06	8
15	عدم وجود تنسيق مشترك بين المشرفين التربويين في الإشراف على المعلمين حول تطبيق التقويم الواقعي.	3.43	1.10	7
16	عدم مشاركة المشرف في تقديم مقترحات لعلاج المشكلات التي تواجه تطبيق التقويم الواقعي في المدارس.	3.51	1.05	5
17	عدم تقدير المشرف لجهود المعلمين الذين يطبقون أدوات التقويم الواقعي وابراز نجاحاتهم.	3.22	1.02	9
	الكلي	3.49	0.73	

بيّنت النتائج في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بلغت (3.22-3.80) حيث كانت الفقرة رقم (17) التي تنص على أن (عدم تقدير المشرف لجهود المعلمين الذين يطبقون

أدوات التقويم الواقعي وإبراز نجاحاتهم) ذات أقل متوسط حسابي ومقداره (3.22) وبانحراف معياري (1.02) وقد يرجع ذلك إلى أن المشرف التربوي يرى أن استخدام المعلّم للاستراتيجيات هو جزء من واجباته كان أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (9) التي تنص على أن (قلة وجود مختصين في القياس والتقويم في مديريات التربية للاشراف على تطبيق التقويم الواقعي) ومقداره (3.80) وبانحراف معياري (1.01) ويرجح أن يكون السبب في ذلك الى أن المشرفين التربويين لا يشترط أن يكونوا خبراء في القياس والتقويم حتى يصبحوا مشرفين تربويين.

يلاحظ ممّا سبق أن الجانب المتعلق بالمشرف التربوي يشكل معوّقاً لتطبيق التقويم الواقعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرات مجتمعة (3.49) وبانحراف معياري (0.73)، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (الابراهيم، 2002) في وجود مشكلات تواجهه المشرفين كالإشراف على عدد كبير من المعلمين وغير ذلك من المشكلات.

10. 1. 4. المجال المتعلق بالإدارة:

يبين الجدول رقم (8) أدناه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات هذا المجال وترتيب كل منها والمتوسط الكلي للمجال.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام التقويم الواقعي لفقرات المجال المتعلق بالإدارة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	قلة متابعة إدارة المدرسة لأساليب تطبيق التقويم الواقعي داخل الصف الدراسي.	3.44	1.24	4
2	قلة معرفة الإدارة المدرسية بمنظومة التقويم الواقعي.	3.38	1.09	6
3	عدم توافر دليل ارشادي لدى إدارة المدرسة لتطبيق استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.	3.43	.95	5
4	كثرة الأعباء الإدارية تعيق إدارة المدرسة من الاهتمام بتطبيق التقويم الواقعي.	3.72	1.04	2
5	عدم قيام إدارة المدرسة بنشر ثقافة التقويم الواقعي لدى أولياء الأمور.	3.50	1.06	3
6	عدم تأكد إدارة المدرسة من التطبيق الفعلي لمنظومة التقويم الواقعي في المدرسة.	3.55	1.080	1
7	عدم وجود تنسيق بين إدارة المدرسة والمعلم أثناء تطبيق التقويم الواقعي.	3.18	1.04	8
8	عدم تشجيع ادارة المدرسة للمعلمين الملتزمين بتطبيق التقويم الواقعي.	3.34	1.14	7
	الكلي	3.44	0.81	

بيّنت النتائج في الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بلغت (3.18-3.55) حيث كانت الفقرة رقم (7) التي تنص على أن (عدم وجود تنسيق بين إدارة المدرسة والمعلم أثناء تطبيق التقويم الواقعي) ذات أقل متوسط حسابي ومقداره (3.18) وبانحراف معياري (1.04) ويرجع ذلك إلى أن مدراء المدارس يتخذون القرارات من دون العودة للمعلّم ممّا يشكّل حاجزاً بين الإدارة والمعلّم بالإضافة إلى ضعف ثقة المعلمين بإداراتهم وخوفهم من الوقوع في الخطأ أثناء التطبيق، ممّا يجلب لهم المتاعب، وكان أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (6) التي تنص على أن (عدم تأكد إدارة المدرسة من التطبيق الفعلي لمنظومة التقويم الواقعي في المدرسة) ومقداره (3.55) وبانحراف معياري (1.08)، وذلك يرجع إلى عدم وجود آلية محددة للمتابعة عند أغلب مدراء المدارس وضعف التنسيق بين الإدارة والمعلمين بسبب الأعمال الكبيرة المكلف بها كل منهم.

يلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية المتعلقة بإدارة المدرسة إلى وجود معيقات لدى الإدارة المدرسية حيث حصلت فقرات المجال مجتمعة على متوسط حسابي (3.44) وأثبتت الدراسة أن هناك معوّقات المحور في معظم فقرات هذا المجال، وهذه النتيجة جاءت مخالفة لدراسة (Mutchler, 2006) التي أشارت إلى التقويم الحقيقي يعد طريقة ذات معنى في تعليم الطلبة كونها تمكنهم من ربط المعلومات الجديدة في العالم الحقيقي من حولهم.

10. 1. 5. المجال المتعلق بالتدريب:

رصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في الجدول رقم (9).

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام التقويم الواقعي لفقرات المجال المتعلق بالتدريب

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
32	اهتمام المدربين بالجوانب المادية والمكافآت في التدريب دون الاهتمام بأهدافه.	3.51	1.02	3
33	عدم الجدية في تنفيذ البرامج التدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم.	3.41	.96	5
34	عدم كفاية الورش التدريبية التي يحضرها المعلمون على كيفية استخدام أدوات التقويم الواقعي.	3.38	1.09	6
35	عدم وجود اتفاق وفهم مشترك بين المدربين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وادواته.	3.54	1.07	2

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
36	عدم وجود خطط واضحة لتنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين لتطبيق منظومة التقويم الواقعي قبل البدء بالتدريب.	3.57	1.09	1
37	مواعيد التدريب التي نفذت كانت غير مناسب لظروف المعلمين.	3.43	1.07	4
38	استخدام مصطلحات أجنبية مترجمة لا يفهمها كافة المعلمين في مادة التقويم الواقعي.	3.17	1.11	7
	الكلي	3.43	0.71	

بيّنت النتائج في الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال كانت (3.17-3.57) حيث كانت الفقرة رقم (38) التي تنص على أن (استخدام مصطلحات أجنبية مترجمة لا يفهمها كافة المعلمين في مادة التقويم الواقعي) ذات أقل متوسط حسابي ومقداره (3.17) وبانحراف معياري (1.11) وذلك بسبب اختلاف فهم المعلمين لمعاني هذه المصطلحات، وكان أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (36) التي تنص على أن (عدم وجود خطط واضحة لتنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين لتطبيق منظومة التقويم الواقعي قبل البدء بالتدريب) ومقداره (3.57) وبانحراف معياري (1.09) بسبب السرعة في تنفيذ هذه البرامج من قبل مراكز التدريب؛ لوجود عدد كبير من المتدربين، ممّا أدى إلى توجهه المعلمين الى مراكز التدريب من دون معرفة الهدف وعلى ماذا سوف يتدربون.

يلاحظ ممّا سبق أن هنالك معوّقات في المحور المتعلق بالتدريب في فقرات هذا المجال جميعها حيث حصلت الفقرات مجتمعة على متوسط حسابي (3.43) وبانحراف معياري (0.71)، وهذا ما أشارت إليه دراسة (عبد الحليم، 2001) بضرورة توجيه عناية كبيرة إلى التدريبات العملية والورش التعليمية باعتبارها المجال الميداني الأهم في العملية التقويمية لأي برنامج تعليمي، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Volkmann, 2000) التي توصلت إلى أن المدارس تمارس أساليب تقليدية في توجيه الطلاب والمعلمين ممّا ينعكس سلباً على ممارستهم لعملية التدريس والتقويم في مدارس التدريب، ويتفق أيضاً مع دراسة (حمزة وصومان، 2012).

10. 1. 6. المجال المتعلق بالمقررات:

يبين الجدول رقم (10) أدناه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات هذا المجال وترتيب كل منها والمتوسط الكلي للمجال.

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام التقويم الواقعي لفقرات المجال المتعلق بالمقررات

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
39	عدم تضمين المناهج والكتب المدرسية انشطة تستدعي من المعلم التنويع في أدوات التقويم.	3.14	1.10	4
40	عدم تصنيف المهارات المتضمنة في المقررات الدراسية التي يتم قياسها من خلال التقويم الواقعي يعيق من تطبيقه.	3.32	1.09	2
41	قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية والذي لا يسمح بتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.	3.31	1.12	3
42	افتقار بعض المناهج والكتب المدرسية للأنشطة التي تتطلب تطبيق التقويم الواقعي.	3.56	1.12	1
	الكلي	3.33	1.10	

بيّنت النتائج في الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بلغت ما بين (3.14-3.56) حيث كانت الفقرة رقم (39) التي تنص على أن (عدم تضمين المناهج والكتب المدرسية انشطة تستدعي من المعلم التنويع في ادوات التقويم) ذات أقل متوسط حسابي ومقداره (3.14) وبانحراف معياري (1.10)، وذلك بسبب وجود كثافة بالمقررات الدراسية وبالتالي فإن زيادة الانشطة سوف يؤدي إلى عدم إنجاز المقررات ضمن الوقت المحدد، وكان أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (42) التي تنص على أن (افتقار بعض المناهج والكتب المدرسية للأنشطة التي تتطلب تطبيق التقويم الواقعي) ومقداره (3.56) وبانحراف معياري (1.12)، وهذا لأن استراتيجيات التقويم الواقعي تتطلب جهداً ووقتاً وإمكانيات غير متوافره في جميع المدارس مما يستدعي التقليل منها قدر الامكان.

نلاحظ ممّا سبق أن المقررات الدراسية تشكل أيضاً معوقاً لاستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي حيث بلغ متوسط الفقرات مجتمعه (3.33) وبانحراف معياري (1.10) وهذا يتفق مع دراسة (الزعبي، 2013) في أن كثافة المناهج تؤدي دوراً مهماً في التقليل من استخدام التقويم الواقعي واستراتيجياته.

10. 1. 7. المجال المتعلق بالطلبة:

يبين الجدول رقم (11) أدناه النتائج المتعلقة بالمعيقات في هذا المجال ومتوسطات الفقرات والانحرافات المعيارية لها.

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام التقويم الواقعي لفقرات المجال المتعلق بالطلبة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
43	عدم قناعة الطلبة بنتائج التقويم الواقعي يقلل من استخدامه من قبل المعلم.	3.51	1.05	4
44	صعوبة تحديد مستويات الإتقان للمهارات يحد من تنافس الطلبة.	3.50	1.02	5
45	قلة إدراك الطلبة لأهمية التقويم الواقعي يحد من عملية استخدام المعلم له.	3.57	1.07	2
46	تجنب إشراك أولياء الأمور في تقويم أبنائهم يحد من عملية استخدام التقويم الواقعي.	3.50	0.965	6
47	عدم قدرة المعلم على متابعة جميع الطلبة أثناء تنفيذهم للأنشطة.	3.62	0.977	1
48	عدم تشجيع الطلبة وتحفيزهم لتنفيذ الأنشطة المطلوبة منهم في التقويم الواقعي.	3.41	1.02	7
49	عدم وضوح مظاهر التنافس بين الطلبة يجعل استخدام التقويم الواقعي خيارا اخيرا.	3.51	1.17	3
	الكلي	3.06	0.56	

تشير النتائج في الجدول (11) الى أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (3.41-3.62) حيث كانت الفقرة رقم (48) التي تنص على أن (عدم تشجيع الطلبة وتحفيزهم لتنفيذ الأنشطة المطلوبة منهم في التقويم الواقعي) ذات أقل متوسط حسابي ومقداره (3.41) وبانحراف معياري (1.02) حيث أن اكتظاظ الطلبة وعدم فهمهم الكافي لاستراتيجيات التقويم الواقعي أدى إلى ابتعاد المعلّم عن التحفيز وإبدال التقويم التقليدي الأسهل تنفيذاً بالتقويم الواقعي الأصعب من ناحية التنفيذ، ولكنه الأفضل في إعطاء النتائج، وأعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (47) التي تنص على أن (عدم قدرة المعلم على متابعة جميع الطلبة أثناء تنفيذهم للأنشطة) ومقداره (3.62) وبانحراف معياري (0.97) وكما ذكر سابقاً في مجال الإمكانيات فإن اكتظاظ الصفوف بالطلبة، وأيضاً كثافة المناهج وكثرة الاعمال المطلوبة من المعلّم مع ضيق وقت الحصة الصفية، كلّها عوامل تؤدي إلى عدم استطاعة المعلّم من متابعة جميع الطلبة في أثناء عملية استخدام التقويم الواقعي.

يلاحظ من خلال ما سبق أن مجال الطلبة أيضاً هو من معوّقات استخدام التقويم الواقعي، فقد كان المتوسط الحسابي للفقرات مجتمعه (3.06) وبانحراف معياري (0.56)، وهذا يتفق مع دراسة (Aliningsih & Sofwan, 2015؛ الزعبي، 2013) في أن كثرة الأعباء واكتظاظ الصفوف

عوامل تؤثّر على الطلبة في امكانية استقبالهم لعملية التقويم الواقعي من معلميهم، ممّا يؤدي إلى جعلهم أحد المعوقات لهذه الاستراتيجية.

10. 2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف معوقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والدورات التدريبية والخبرة العملية والمرحلة التي يدرّسها والتخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وكانت النتائج كما يبين الجدول رقم (12):

جدول 12

تحليل التباين المتعدد MANOVA لأثر الجنس والدورات التدريبية والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص والمرحلة التدريسية على مجالات معوقات استخدام التقويم الواقعي

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الإدارة	.696	1	.696	.460	.500
	الاشراف	2.583	1	2.583	1.464	.230
	المعلم	.301	1	.301	.270	.605
	مادية	1.691	1	1.691	1.523	.221
	التدريب	.000	1	.000	.000	.986
	المقررات	.664	1	.664	1.604	.209
	الطلبة	.136	1	.136	.163	.688
المؤهل العلمي	الإدارة	.594	2	.297	.503	.607
	الاشراف	.733	2	.366	.673	.513
	المعلم	1.517	2	.758	.980	.380
	مادية	2.682	2	1.341	1.739	.182
	التدريب	2.801	2	1.401	2.415	.096
	المقررات	.776	2	.388	.600	.551
	الطلبة	1.054	1	.527	1.621	.204
الدورات التدريبية	الإدارة	4.904	2	2.452	1.620	.204
	الاشراف	1.335	2	.667	.378	.686
	المعلم	.501	2	.251	.225	.799
	مادية	.017	2	.009	.008	.992
	التدريب	1.454	2	.727	.640	.530

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	المقررات	.183	2	.092	.221	.802
	الطلبة	.000	2	6.874E-5	.000	1.000
	الإدارة	2.930	2	1.465	.968	.384
	الاشراف	15.321	2	7.661	4.342	.116
	المعلم	4.079	2	2.040	1.830	.167
الخبرة العملية	مادية	2.920	2	1.460	1.314	.274
	التدريب	4.965	2	2.482	2.184	.119
	المقررات	3.797	2	1.899	4.586	.113
	الطلبة	3.580	2	1.790	2.150	.123
	الإدارة	11.716	2	5.858	3.871	.125
	الاشراف	2.354	2	1.177	.667	.516
	المعلم	6.884	2	3.442	3.089	.061
المرحلة التدريسية	مادية	.392	2	.196	.177	.838
	التدريب	.739	2	.370	.325	.723
	المقررات	4.317	2	2.159	5.214	.097
	الطلبة	2.014	2	1.007	1.209	.304
	الإدارة	.158	2	.079	.052	.949
	الاشراف	.643	2	.322	.182	.834
	المعلم	2.512	2	1.256	1.127	.329
التخصص	مادية	.398	2	.199	.179	.836
	التدريب	1.350	2	.675	.594	.555
	المقررات	.697	2	.348	.841	.435
	الطلبة	1.444	2	.722	.867	.424

يلاحظ من نتائج تحليل التباين المتعدّد في الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة، تعزى لأي من متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، الخبرة العملية، والمرحلة التي يدرسها المعلم والتخصص) حيث كانت القيمة الاحتمالية لجميع المتغيرات وعلى جميع المجالات أكبر من (0.05)، وقد تعزى أسباب عدم وجود هذه الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة معوّقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي إلى أن جميع المعلمين يواجهون المعوّقات نفسها بنفس المستوى، فالإمكانيات والظروف المادية والبنية التحتية متشابة في معظم المدارس في المحافظة كما وأن معظم الشعب الدراسية كبيرة ومزدحمة حاليا بعد اللجوء السوري، ولم تختلف النتائج وفق متغير

التدريب والجنس حيث أن المعلمين والمعلمات (الجنسين) قد تلقوا دورات تدريبية موحدة ومتشابهة في المحتوى في التقويم الواقعي قدمتها لهم وزارة التربية والتعليم بشكل قد يكون غير قابل للتطبيق، وذلك بالتركيز على الجانب النظري دون تطبيقات ممّا جعلهم غير قادرين على نقل الخبرة التدريبية إلى داخل الغرفة الصفية وعليه تتفق النتائج مع دراسة (الزعبي، 2013) فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل، كما اتفقت النتائج مع دراسة (حمزة وصومان، 2012) في وجود معوقات لاستخدام التقويم الواقعي مثل كثرة اعداد الطلبة في الصف وكثرة عدد الحصص المسندة للمعلّم وكثافة المنهاج ونقص التدريب المقدم للمعلمين، واتفقت مع دراسة (أبو شعيرة واشتيوة وغباري، 2010) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي.

11. التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم المقترحات والتوصيات الآتية:

11. 1. ضرورة إعداد برنامج تدريبي متكامل وتطبيقي لرفع كفاءة المعلمين في استخدام التقويم الواقعي وتطبيقه.

11. 2. توفير الإمكانيات اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي في المدارس ولاسيّما ما يتعلق بالورق وآلات التصوير والنسخ.

11. 3. ضرورة وضع آلية للتنسيق والتواصل المباشر بين المشرفين والمعلّمين الذين يقومون بتطبيق التقويم الواقعي.

11. 4. إجراء مزيد من الدراسات تتناول معوقات استخدام التقويم الواقعي من وجة نظر أخرى غير المعلمين مثل الطلبة ومدراء المدارس والمشرفين التربويين.

المراجع العربية

الإبراهيم، عدنان. (2002). *الإشراف التربوي أنماط وأساليب*. إربد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.

أبو شعيرة، خالد، واشتيوه، فوزي، وغباري، ثائر. (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24*(3)، 753 – 796.

الثوابية، أحمد، والسعودي، خالد. (2016). معوقات تطبيق استراتيجيات وأدوات تقييم واقعية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. *مجلة دراسات العلوم التربوية 43*(1).

حمزة، محمد، وصومان، أحمد. (2012). مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. *مجلة جامعة الخليل للبحوث، 7*(1)، 265- 283.

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

عبد الحليم، حنان. (2001). تحديد الاحتياجات التدريسية لمعلمي الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، *1*(47)، 33- 50.

وزارة التربية والتعليم. (2004). *استراتيجيات التقويم وأدواته*. إدارة الامتحانات والاختبارات، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Adham, F. (2015). The use of authentic assessment in English writing skill to the eleventh grade students. *E-Journal of English Language Teaching Society (ELTS), 3*(1), 1-13.

Aksu Ataç, B. (2012). Foreign language teachers' attitude toward authentic assessment in language teaching. *The Journal of Language and Linguistic Studies, 8*(2), 7-19.

Aliningsih, F. & Sofwan, A. (2015). English teacher's perceptions and practices of authentic assessment. *Journal of Language and Literature, 4*(1), 19-27.

Bagnato, J., Macy, M. & Neisworth, T. (2011). Identifying instructional targets for early childhood via authentic assessment: Alignment of professional standers and practice based evidence. *Journal of Early Intervention, 33*(2), 23- 34.

Bordoh, A., Eshun, I., Quarshie, A., Bassaw, T. & Kwarteng, P. (2015). Social studies teachers' knowledge base in authentic assessment in selected senior high schools in the central region of Ghana. *Journal of Social Sciences and Humanities, 1*(3), 249-257.

Cross, R. & O'Loughlin, K. (2013). Continuous assessment frameworks within university English Pathway Programs: realizing formative assessment within high-stakes contexts. *Studies in Higher Education, 38*(4), 584- 594.

Grisham-Brown, J., Hallam, R. & Brookshire, R. (2006). Using authentic Assessment to evidence children's progress toward early standers. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 45-51.

Marzano, R. (2002). A comparison of selected methods of scoring classroom assessments. *Applied Measurement in Education, 15,* 249-267.

McMillan, J. (2004). *Classroom Assessment.* Boston: Pearson Education Inc.

Mueller, J. (2011). Authentic & Differentiated Assessment. *Study Module, 6,* 1-4.

Mutchler. M. (2006). *Authentic instruction and assessment.* Retrieved March 4.2008from.http://labweb.education.wisc.edu/ep301/science=megan/anthentic New Directions for Teaching and Learning, (100), 23-29. No (100).

Nitko, A. & Brookhart, S. (2007). *Educational Assessment of Students.* New Jersey: Pearson Education.

Nitko, A. (1995). Curriculum-based continuous assessment: A framework for assessment in education. *Principles Policy & Practice, 2*(3), 321.

Volkmann, J. (2000). *Integrating field experience and classroom Discussion.* Vignette as Vehichers for Reflection, retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED442638.

Svinicki, M. (2004). *Authentic assessment: Testing in reality.* New Directions for Teaching and Learning. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ761146.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2019/3/24، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2019/6/30 >>