دراسة بعنوان : معيقات تطبيق التقويم الحقيقي كما يراها معلمو اللغة العربية ومديرو مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة واتجاهاتهم نحوه.

مقدم من الباحث

د. عمر علي دحلان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

جامعة الأقصى

معيقات تطبيق التقويم الحقيقي كما يراها معلمو اللغة العربية ومديرو مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة واتجاهاتهم نحوه.

الملخص:
هدفت الدراسة إلى معرفة أهم معيقات تطبيق التقويم الحقيقي كما يراها معلمو اللغة العربية ومديرو مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة تبعًا لمتغيرات: الوظيفة، والمؤهل العلمي، والمؤسسة المشرفة، والتعرف إلى مستوى اتجاهاتهم نحوه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتا الدراسة في استبانة مكونة من (٢٣) فقرة، ومقياس اتجاه مكون من (١٧) فقرة، طُبقت على عينة طبقية غير تناسبية مكونة من (١٥٩) تم توزيعهم على (٩٩) معلمًا، و(٦٠) مديرا، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٣٩٥)، وكانت أهم المعيقات التي تتعلق بالطالب: عزوف أولياء الأمور عن متابعة أبنائهم أثناء تنفيذهم للأنشطة التقويمية البيتية، واعتماد الطلبة على الوالدين أو جهات أخرى في إنجاز أنشطة التقويم البيتية، وأهم المعيقات التي تتعلق بالمعلم: عدد الطلاب الكبير الذي يحول دون تطبيق ومتابعة المعلم لأنشطة التقويم الحقيقي، وكثرة أعباء المعلم الإدارية والفنية الذي يقلل من الممارسات السليمة لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، وأهم المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والقوانين: كثرة كفايات اللغة العربية التي يتضمنها التقويم يضاعف صعوبة تطبيق التقويم الحقيقي، وكثرة الأنشطة التقويمية لمهارات اللغة العربية لا تسمح للطالب بأدائها على النحو المقبول، وأظهرت النتائج أن مستوى اتجاه أفراد عينة الدراسة نحو التقويم الحقيقي جاء محايدا بمتوسط حسابي (٣,٣٣٦)، ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا في استجابات عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التقويم الحقيقي واتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغيرات: الوظيفة، والمؤهل العلمي، والمؤسسة المشرفة.

Obstacles of Applying Authentic Assessment from Perspectives of Arabic Language Teachers and Headteachers of Low Basic Schools at Gaza Strip and their Attitudes Towards it.

Abstract
The study aimed at identifying the main obstacles of applying authentic assessment from perspectives of Teachers Arabic Language and Headteachers of low Basic Schools at Gaza Strip and their Attitudes towards it according to these variables: the job, qualification and the supervising institution. It also sought to specify the level of their attitudes towards it. The study used the descriptive methodology. The study also used the following instruments: a questionnaire that consisted of (23) paragraphs and a scale attitudes that consisted of (17) paragraphs. These tolls were applied on a non-proportional sample of (159) person. They were distributed to (99) teachers and (60) headteachers. Results showed that the total degree of obstacles that were related to applying of the authentic assessment was with an average of (3.395). the findings of study also demonstrated that obstacles related to students that parents neglect to follow-up their children during implementing their homework activities. In addition, the students' reliance on their parents or other people in carrying out their homework activities. Furthermore, the main obstacles related to the teacher are first, the overcrowded students that impede teachers to apply and follow up the authentic assessment activities. Secondly, the administrative and technical factors that reduce the sound practices of the authentic assessment strategies. Moreover, the most important obstacles related to regulations and laws are the abundance of competencies of Arabic language included in the authentic assessment increases of the difficulty of applying the authentic assessment as well as the large number of the assessment activities for Arabic language skills. The results showed also that there were not statistically significant differences in the responses of the

study sample about the obstacles of applying the authentic assessment and their attitudes towards it due to the variables: the job, the qualification, and the supervisory institution.

مقدمة

يشهد العالم في العصر الحالي ظهور مستجدات معرفية وتكنولوجية كبيرة أدت إلى بناء مجتمع معرفي متكامل الأركان مهد لحدوث تطور عميق في الأنظمة التربوية في كافة أطرافها وجوانبها؛ مما ألقى على كاهل القائمين على تطوير التعليم عبئًا كبيرًا يتمثل في التركيز على تحسين مخرجات العملية التعليمية.

ويرى كناي (Kinay, 2018: 75) أن تطور العلوم التعليمية اشتمل على تخطيط المناهج وهندستها، وطرائق التدريس، والمحتوى التعليمي، والوسائل التعليمية، وتقنيات التدريس، وإدارة الفصل فضلًا عن أدوار المعلمين والمتعلمين، ومع ذلك فإن أبرز التغييرات التي حدثت في السياق التعليمي أصابت القياس والتقويم التربوي.

ويعد عنصر التقويم أحد أكثر مكونات عناصر العملية التعليمية أهمية؛ لأنه يتفاعل ويتكامل مع بقية العناصر الأخرى بما يوفره من تغذية راجعة تعمل على توجيه مسار العملية التربوية نحو التحسين والتطوير.

والتقويم التربوي يعكس صورة واضحة عن العملية التربوية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، بما يتضمنه من أهداف ووسائل ونتائج ويتعدى ذلك إلى تشخيص الواقع والعمل على علاجه، ويشهد التقويم التربوي في عصرنا الحالي تحولات جوهرية في منهجياته، وتطورات متسارعة في أدواته وتقنياته، ونقله نوعية في أساليبه وممارساته أسهمت في إحداث تجديدات تربوية في مختلف مكونات المنظومة التعليمية. (الزبون والسلامات، ٢٠١٢: ٦٩٦) .

وتتألف العملية التعليمية التعلمية من حلقات متكاملة تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثر كل حلقة منها في الأخرى وتتأثر بها، وتعد حلقة التقويم الأكثر أثرًا في حلقات منظومة التعليم، فإذا كان التعلم هو جوهر العملية التعليمية فإن التعليم خادم له، والتقويم التربوي خادم لكل منهما؛ لذلك حاز على اهتمام فلاسفة التربية وعلماؤها في شتى دول العالم؛ مما أنتج صنوفًا من التطوير والتحسين تمثلت في إدخال الاتجاهات المعاصرة في التقويم (الصعيدي، ٢٠١٠: ٢٣٢) من خلال استحداث استراتيجيات تقويمية، وتصميم أدوات بديلة عن الأدوات التقليدية تركز على أداء التلميذ، وتستند إلى نظريات تربوية حديثة؛ لذلك ظهر في أواخر القرن العشرين نوع من التقويم يعكس إنجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية (الأسمري، ٢٠١٧: ٦١).

وتشير رانيا وفرما (Rainai & Verma, 2015: 1536) إلى أن الكثير من دول العالم دعت إلى التخلص من سلبية التقويم المعتمد على الاختبارات التقليدية لوحدها ودعمها بوسائل وأدوات تقويم تراعي ميول المتعلمين وحاجاتهم واهتماماتهم، وتوفر الفرص لهم لعرض إمكاناتهم الفردية، وتعمل على تطوير شخصياتهم، وتنمية صفاتهم الاجتماعية في عملية شاملة لكل جوانب التعلم تؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف التدريس.

لذلك أصبح هناك تحول كبير في أغراض التقويم فبعد أن كان التركيز على تقويم التعلم (Assessment of Learning) الذي يركز على قياس ما يعرفه المتعلم ويستطيع أداءه من خلال التقويم الختامي الذي يحدث بعد عملية التعلم من خلال الاختبارات النهائية أو الوطنية أصبح التركيز في ظل الدراسات ومعظم جهود إصلاح التقويم على مفهوم التقويم للتعلم (Assessment for Learning) وهو استخدام التقويم لتحسين تعلم الطلبة وزيادة تقدمهم وهذا النوع من التقويم يعطى الفرصة للطلبة للتأمل في تعلمهم، ووضع أهدافهم، وتحديد احتياجاتهم، وتحسين اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم. (أبو دقة، ٢٠١٦: ٦). وأنتجت عملية البحث عن إصلاح عملية التقويم عددًا كبيرًا من المسميات منها: التقويم الحقيقي أو التقويم الواقعي (Authentic Assessment)، والتقويم البديل (Alternative Assessment)،

والتقويم البنائي (Constructive Assessment)، والتقويم القائم على الأداء (performance based Assessment)، والتقويم الأصيل (Original Assessment).

ويعد التقويم الحقيقي (Authentic Assessment) توجهًا جديدًا في الفكر التربوي، وتحولًا جوهريًا في الممارسات التقويمية التقليدية السائدة، وعلى الرغم من أنه يعد جزءًا من حركات إصلاح التعليم في أغلب دول العالم المعاصر إلا أنه أصبح مثار كثير من النقاش والجدل بين خبراء القياس والتقويم في الأوساط التربوية، ويتعلق هذا الجدل بالأطر الفكرية، والقضايا المنهجية، والأسس السيكولوجية والتربوية التي يستند إليها التقويم الحقيقي، والآثار الاجتماعية الناجمة عنه، ومتطلباته المادية. (علام، ٢٠٠٩: ١٣).

وقد أشار كل من الثوابية والسعودي في بحثهما (٢٠١٦: ٢٦٦) إلى أن أول ظهور لمفهوم التقويم الحقيقي في الأدب التربوي العالمي كان في كتاب الاختبارات المقننة لارشبالد ونيومان (Newman & Archbald) عام (١٩٨٨) وهما أول من تحدثا عن تطبيقه في غرفة الفصل وانشغلا بتطويره، وفي عام (١٩٨٩) عبَّر وجنز (wiggins) عن التقويم الحقيقي بأنه القائم على وصف تطبيقات الحياة الواقعية، وأشار تيرولجر (Terwilliger) في عام (١٩٩٨) إلى أن التقويم الحقيقي هو نقيض التقويم التقليدي.

ويرى كل من كومار وأجاروال (Kumar & Aggarwal, 2016: 102) أن تنفيذ نظام التقويم الحقيقي محاولة ثورية للتغيير في نظام التقويم التقليدي، ويتوخى الارتقاء بجودة الأداء وتحقيق رعاية وتنمية شاملة لكل جوانب شخصية الطفل، وتقع مسؤولية تنفيذ هذا النظام على عاتق المعلمين واتجاهاتهم نحوه.

ويؤكد ميسرا (Misra, 2017: 92) أن التقويم الحقيقي ،(Authentic Evaluation) هو اختراق في نظام التقويم التربوي يكمن هدفه الرئيس في تحسين وتقوية جودة تقويم المتعلم تقويمًا مستمرًا وشاملًا في مختلف جوانب الشخصية لتحقيق نمو أفضل للتلاميذ على مدار سنوات دراستهم.

ويشير سينغ وأحمد (Singh & Ahmad, 2017: 17) أن التقويم الحقيقي يتصف بالاستمرارية والشمولية فوسائله وأدواته وتقنياته متنوعة ومستمرة على مدار الفصل الدراسي بما يضمن الكشف عن كافة الثغرات في عملية التعلم والعمل على علاجها من خلال تقديم التغذية الراجعة لطرفي العملية التعليمية من معلمين وتلاميذ فضلًا عن تعزيز التقويم الذاتي لدى التلاميذ، كما أنه يغطي جميع الجوانب الدراسية ، ويعمل على نمو التلميذ وتطويره، ويعتني بالتنمية الشاملة لشخصية التلميذ العقلية والمهارية والانفعالية.

ويتفق الباحث مع كل من: جليكرز وباستينز وكرشنر (Gulikers & Bastiaens & Kirschner, 2010: ٦٩) أن التقويم الحقيقي يمنح الطلبة فرصة دمج المعرفة وتنسيقها، وينمي تفكيرهم، ويتيح لهم فرص التعمق بالمعاني والأفكار، كما أنه يشجعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، ، ويزيد من مهاراتهم الاجتماعية من خلال التواصل والتعاون، ويعزز مهارات التعلم الذاتي لديهم، ويشعرهم بالطمأنينة، ويخفف من درجات القلق الذي يرافق الاختبارات التقليدية.

كما يسمح التقويم الحقيقي للمتعلمين بتطبيق المعرفة بطريقة ذات معنى، ويمنحهم الفرصة لتعلم المهارات من خلال العرض أو التطبيق، كما يسمح ببناء المعرفة من خلال التجارب العملية أثناء التنقل والحركة، كما يراعي الفروق الفردية وأنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين، ولا يسمح بإطعامهم المعرفة من خلال استقبالهم لها بشكل سلبي. (Howard, 2015: 2).

عطفًا على ما سبق يرى الباحث أن إعداد التقويم الحقيقي وتنفيذه وتحليله لابد أن يرتكز على أسس قوية لأن ضعف إحدى هذه المكونات يؤدي إلى اهتزاز في المخرجات، وضبابية في نواتج التعلم، كما يؤدي إلى ممارسات تقويمية هزيلة؛ مما ينتج عنه ضرر كبير في تحصيل المتعلم واتجاهاتهم الإيجابية نحو عملية التعليم بمجملها.

ومن استراتيجيات التقويم الحقيقي: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وفيها يظهر المتعلم لنواتج تعلمه من خلال مؤشرات دالة على اكتسابه للمهارة، وقدرته على توظيفها في مواقف الحياة اليومية، واستراتيجية الملاحظة التي تعد من أنواع التقويم النوعي، وتهدف إلى جمع المعلومات عن سلوك المتعلم عن طريق الحواس الخمس ووصفها بدقة، واستراتيجية التواصل، ويتم فيها جمع المعلومات عن المتعلم عن طريق فعاليات التواصل للتعرف إلى طبيعة تفكير المتعلم وأسلوبه في حل المشكلات التي تواجهه،

واستراتيجية الورقة والقلم (الاختبارات التقليدية) التي تقيس مستوى امتلاك المتعلم للأفكار والمعارف والمهارات المتضمنة في الأهداف التعليمية من خلال اختبارات كتابية معدة بإتقان، واستراتيجية مراجعة الذات التي يظهر من خلالها نمو المتعلم المعرفي ويتعرف على قدراته ونواحي قوته لدعمها ونواحي قصوره لعلاجها، وفيها فرصة لتطوير قدراته العقلية.(جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، ٢٠١٣: ٥٠)، ويتم توظيف هذه الاستراتيجيات وجمع المعلومات من خلال قائمة الرصد، وسلم التقدير اللفظي، وسلم التقدير، والسجلات، ويوميات الطالب. (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤: ٣١).

واتجاه الفرد نحو ما يقوم به من عمل يرتبط بشكل مباشر بدرجة إنجازه ورضاه وقبوله لهذا العمل؛ لذلك فإن اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو التقويم الحقيقي وممارساته يؤثر في مستوى إتقانهم لأداء انشطة التقويم، ويحسّن بلا شك من مستويات إنجاز المتعلمين مما يزيد من قدراتهم العقلية، ويرفع من مستوى إتقانهم للمهارات الأدائية.

الدراسات السابقة:

نال التقويم الحقيقي اهتمام الكثير من الباحثين والمهتمين من كافة الدول العربية والأجنبية حيث قام الباحث بعملية مسح للأدب التربوي المتعلق بالدراسة الحالية، وتم عرض الدراسات التي تتعلق بالمعيقات أولًا ثم الدراسات التي تتعلق بالاتجاهات وتم ترتيبها من الحديث إلى القديم.

أولًا: الدراسات التي تتعلق بالمعيقات:

أجرى يوسف (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تحديد المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم التربية الإسلامية بمراحل التعليم بمنطقة تبوك التعليمية تبعًا لمتغيرات طبيعة العمل، والنوع، والمرحلة التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في استبانة اشتملت على (٦٠) فقرة موزعة على أربعة محاور اشتملت على الصعوبات المرتبطة بوعي المعلم معرفياً بالتقويم الحقيقي، ومهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف، والإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية، والإشراف التربوي، وممارسات الطلاب تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٩) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود المعيقات بدرجة كبيرة في كل المحاور بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير طبيعة العمل لصالح المشرفين التربويين، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع والمرحلة التعليمية.

وقام المطوع (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى معرفة وجهة نظر المعلمين حول معوقات تطبيق التقويم المستمر على تلاميذ الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية بمدارس محافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية تبعًا لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في استبانة اشتملت على (٣٠) فقرة طبقت على عينة مكونة من (٢٨٤) معلمًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات العينة على معوقات تطبيق التقويم المستمر جاءت عالية بمتوسط حسابي (٣,٦٤) وأن من أهم هذه معوقات زيادة الأعباء الإشرافية والإدارية على المعلم، وضعف إدراك أولياء الأمور لماهية التقويم المستمر، وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير التخصص لصالح تخصص العلوم، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وأجرى كل من الثوابية والسعودي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة في الأردن تبعًا لنوعهم الاجتماعي، ومؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في استبانة اشتملت على (٢٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات طبقت على عينة مكونة من (٤٩) معلمًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم، ثم المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي في

مجالات المعوقات المتعلقة بالطلبة، والمعلم، والمقرر الدراسي لصالح المعلمات، بينما لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وقام البلادي (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى معرفة المعيقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية والمتعلقة بالمعلم والتلميذ والمقرر الدراسي والنواحي التنظيمية والإدارية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في استبانة طبقت على عينة مكونة من (٢٧٧) وزعت على (٢٥٩) معلمًا، و(١٨) مشرفا تربويا للرياضيات في المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج أن استجابات عينة الدراسة من معلمين ومشرفين حول المعوقات التي تتعلق بالمعلم والنواحي التنظيمية والإدارية جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت استجابات المعلمين حول المعوقات المتعلقة بالتلميذ والمقرر الدراسي بدرجة كبيرة، بينما جاءت استجابات المشرفين بدرجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمشرفين التربويين حول المعوقات المتعلقة بالمعلم لصالح المشرفين، بينما كانت الفروق حول المعوقات المتعلقة بالتلميذ والمقرر الدراسي لصالح المعلمين.

وأجرى كل من أبو شعيرة، واشتيوة، وغباري (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء في الأردن تبعًا لمتغيرات المؤهل العلمي والوظيفة وتقديم الحلول لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في استبانة اشتملت على (٥٠) فقرة موزعة على خمسة محاور تم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٦٣) معلمًا، ومديرًا، ومشرفًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات التي تتعلق بمحور الإمكانات المادية يليها المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية، يليها المعيقات المتعلقة بالمعلم، يليها المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي وفي المرتبة الأخيرة المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيري المؤهل العلمي، والوظيفة، ومن بين الحلول المقترحة للحد من هذه المعيقات وضع دليل إرشادي يتضمن منظومة التقويم الواقعي من حيث: طبيعتها، وأهدافها، وفلسفتها، وتحديد الأدوار والمسؤوليات فيها.

ثانيًا: الدراسات التي تتعلق بالاتجاهات:

أجرى كناي (kinay,2018) دراسة هدفت إلى معرفة معتقدات الطلبة المعلمين نحو التقويم الحقيقي وفق متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في مقياس للمعتقدات (AABS) تكون من (١٧) فقرة طبقت على عينة مكونة من (٦١٢) معلمًا ومعلمة وزعت (٣٦٨) معلمة (٢٤٤) معلمًا في تركيا، وأظهرت النتائج أن معتقدات الطلبة المعلمين نحو التقويم الحقيقي عالية، كما أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المعلمات في متغير الجنس، ولصالح المستوى الدراسي الثالث، ولصالح تخصص اللغة الإنجليزية.

وقام بوفانسواري ميسرا (Bhusaneswari Misra,2017) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاه معلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم المستمر والشامل في ضوء متغيرات (الجنس، مكان المدرسة حضرية أم ريفية، التخصص، المؤسسة المشرفة) واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداتها في مقياس اتجاه موحد جاهز من إعداد فيشال سود ود، وآرتي أناند المتكون من (٤٨) فقرة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) معلمًا ومعلمة وزعت على (٥٢) معلمًا و(٤٨) معلمة من المدارس الريفية والحضرية في ولاية أندرا براديش في الهند، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية تعزى لمتغير الجنس كما أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا في متغير التخصص لصالح العلوم، ولم تظهر فروقًا دالة في مكان تواجد المدرسة ريفية كانت أم حضرية، ولم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا تبعًا للمؤسسة المشرفة على المدرسة إن كانت حكومية أو خاصة.

بينما أجرى كل من رانيا وفيرما (Raina&Verma,2017) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو التقويم المستمر والشامل في ضوء متغيرات (نوع الدراسة، التأهيل والتدريب) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في مقياس اتجاه من إعداد الباحثتين يتكون من (٣٢) فقرة طبقت

على عينة طبقية مكونة من (١٤٤) معلمًا في مقاطعة جامو في الهند من المدارس الحكومية والعامة والخاصة بواقع ٤٨ معلمًا من كل نوع، وأظهرت نتائج الدارسة أن اتجاهات المعلمين نحو التقويم المستمر والشامل في كافة المدارس الحكومية والعامة والخاصة جاءت متوسطة بنسبة (٣٨,٨%) ولم تظهر الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين في جميع المدارس، بينما أظهرت نتائج الدارسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح فئة المعلمين الجدد الذين حصلوا على تأهيل وتدريب في التقويم المستمر الشامل.

وقام كل من كومار وأجراوال (Kumar & Aggarwal,2016) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى إدراك المعلمين للتقييم المستمر والشامل في ضوء متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل التربوي) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في مقياس إدراك المعلمين من إعداد الباحثين طبقت على عينة مكونة من (٢٠٠) معلمًا ومعلمة من معلمي الصفين التاسع والعاشر، وزعت على (١٨٥) معلمة و(١٥) معلمًا من مدارس شانديغار في الهند وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى إدراك المعلمين للتقييم المستمر والشامل يعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل التربوي.

وأجرى العليان (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتمثلت أداتها في استبانة من (٣٤) فقرة طبقت على عينة مكونة من (٣٧) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي، وأظهرت النتائج أن أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات إيجابية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٦٣)، كما أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة التعليمية، وذلك لصالح ذوي الخدمة أكثر من (١٥) سنة، كما أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

وقام كل من: متين وأوزمن (Metin and Ozmen, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة آراء المعلمين حول التقويم المعتمد على الأداء تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداتها في مقياس الآراء المكون من (٣٥) فقرة، طبقت على عينة مكونة من (٦١٠) معلمًا ومعلمة من كافة التخصصات وزعت على (٢٩٢) معلمًا، و (٣١٨) معلمة من المرحلة الابتدائية في تركيا، وأوضحت النتائج أن آراء المعلمين نحو التقويم المعتمد على الأداء إيجابية، كما أظهرت فروقا دالة إحصائيا في آراء المعلمين حول التقويم المعتمد على الأداء لصالح المعلمين الذكور وفقً لمتغير الجنس، كما أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا لصالح تخصص العلوم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة بين العربية والأجنبية واتضح أنها اهتمت بمتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، وتنوعت عيناتها بين المعلمين والمشرفين التربويين، واستخدمت المنهج الوصفي، وتميزت الدراسة بإجرائها على عينة من مديري المدارس إضافة إلى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التأصيل النظري، وبناء الأداة، واختيار المعالجات الإحصائية.

مشكلة الدراسة:

حرصًا من وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين على تحسين مخرجات العملية التعليمية من خلال تطوير آليات التقويم التربوي المدرسي وفق أدوات متنوعة تتصف بالصدق والثبات والموضوعية؛ وذلك سعيًا لتحقيق الأهداف المرسومة بأقل جهد ووقت، فقد استبدلت في مطلع الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م التقويم القائم على الاختبارات الشهرية والنصفية والفصلية بالتقويم الحقيقي الذي يقيس شتى جوانب عملية التعلم لدى الطالب بأدوات مختلفة كخطوة سريعة وجادة في الطريق الصحيح لتصويب

المسار وتصحيح اتجاه العملية التعليمية؛ مما أثار دهشة المعلمين، واستغراب أولياء الأمور، وظهرت استفسارات عديدة من التربويين حول مدى نجاعة هذا النوع من التقويم وسارعت الجامعات إلى عقد اللقاءات والندوات حول الموضوع وتم عقد لقاء في الجامعة الإسلامية بتاريخ ٢٠١٧/١١/١٣م، ولقاء آخر في جامعة الأقصى بتاريخ ٢٠١٧/١١/١٦م وانقسم أصحاب الرأي بين مؤيد ومعارض، وقام الباحث بعقد مقابلة مع (١٠) من معلمي اللغة العربية، و(٥) من مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا تناولت تطبيق التقويم الحقيقي في المدراس والمعيقات التي تواجهه، وانقسموا بين مؤيد يرى أن التقويم الحقيقي خطوة تطويرية وتحسينية للعملية التعليمية، ولكن هناك صعوبات تعرقل سيره، ومعارض للفكرة من جذورها بحجة أن البيئة المدرسية والمجتمعية غير مهيئة لمثل هذا النوع من التقويم لذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على معيقات تطبيق التقويم الحقيقي في قطاع غزة، وتبيان اتجاهات معلمي اللغة العربية ومديري المدارس نحوه، وتمثلت مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

١. ما أهم معيقات تطبيق التقويم الحقيقي التي يراها معلمو اللغة العربية ومديرو مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة؟
٢. ما مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية ومديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة نحو التقويم الحقيقي؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط استجابات عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التقويم الحقيقي تعزى لمتغيرات (الوظيفة، المؤسسة المشرفة، المؤهل العلمي)؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو التقويم الحقيقي تعزى لمتغيرات (الوظيفة، المؤسسة المشرفة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى معرفة:

١. أهم معيقات تطبيق التقويم الحقيقي كما يراها معلمو اللغة العربية ومديرو المدارس في قطاع غزة.
٢. مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية ومديري المدارس نحو التقويم الحقيقي.
٣. أثر متغيرات (الوظيفة، المؤهل العلمي، المؤسسة المشرفة) في استجابات عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التقويم الحقيقي واتجاهاتهم نحوه.

أهمية الدراسة:

١. تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع التي تتناوله وهو التقويم الحقيقي الذي يعد أساسًا من أسس العملية التعليمية كما تأتي استجابة لكل الأفكار التي تنادي بتحسين تقويم مكونات العملية التعليمية والعمل على تطويرها.
٢. من المتوقع أن تلقي هذه الدراسة الضوء على أهم معيقات تطبيق التقويم الحقيقي في مدارس قطاع غزة واتجاهات معلمي اللغة العربية ومديري المدارس نحوه.
٣. من المحتمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين ظروف تطبيق التقويم الحقيقي من خلال تعرف أقطاب العملية التعليمية من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين إلى معيقات تطبيقه للعمل على تذليلها.
٤. من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة توصيات تتعلق بالتقويم الحقيقي تساعد أصحاب القرار القائمين على العملية التعليمية في تحسين وتطوير بيئة تطبيق التقويم الحقيقي في مدارس قطاع غزة.
٥. قد تفتح هذه الدراسة آفاقاً بحثية جديدة أمام الباحثين.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم النتائج في ضوء الحدود التالية:

اقتصرت الدراسة الحالية في حدها المكاني على مدارس جنوب قطاع غزة في محافظتي رفح وخان يونس، وفي حدها الزماني على الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م، وفي حدها البشري على

معلمي اللغة العربية ومديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا، وفي حدها الموضوعي على معيقات تطبيق التقويم الحقيقي واتجاهات عينة الدراسة نحوه.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

معيقات: هي الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في تطبيق التقويم الحقيقي، وتعرقل تحقيق أهدافه والتي تتعلق بالطالب والمادة الدراسية والمعلم.

التقويم الحقيقي: هو عملية بنائية متواصلة ومستمرة لكافة الأعمال التي يقوم بها الطالب في المدرسة تهدف إلى التعرف إلى مستوى إنجازه للأهداف التعليمية المرجو تحقيقها، وتحديد نقاط القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف لعلاجها بهدف الوصول لمستوى الإتقان.

الاتجاه: هو محصلة استجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي بالقبول أو الحياد أو الرفض، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المعد خصيصاً لهذه الدِّراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدم الباحث في الإجابة عن أسئلة هذا الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الواقع كما هو وتفسيره بهدف تحديد معيقات تطبيق التقويم الحقيقي واتجاهات معلمي اللغة العربية ومديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا نحوه.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (١١٣) مدير مدرسة، و(١٤٢٩) معلمًا وزعوا على (٥٨) مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم يعمل بها (٦٣٠) معلمًا، و(٦٥) مدرسة تابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين يعمل بها (٧٩٩) معلمًا.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة طبقية غير تناسبية وتكونت من (١٢٠) معلما وبعد استرجاع الأداة تكونت العينة الفعلية من (٩٩)، و (٦٠) مدير مدرسة، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة من حيث العمل والمؤسسة والمؤهل العلمي

البيان	البيان	التكرار	النسبة%
العمل	معلم لغة عربية	99	62.3
	مدير	60	37.7
	المجموع	159	100%
المؤسسة	حكومة	76	47.8
	وكالة	83	52.2
	المجموع	159	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	119	74.85
	دراسات عليا	40	25.15
	المجموع	159	100%

يتبين من الجدول أن(٦٢,٣%) من عينة الدراسة كانت من فئة المعلمين مقابل (٣٧,٧%) من مديري المدارس ، وأن (٤٧,٨%) من عينة الدراسة يعملون في الحكومة والباقي يعملون في الوكالة، كما يتبين أن أغلب عينة الدراسة وبنسبة (٧٤,٨٥%) حاصلين على شهادة البكالوريوس في حين (25.15%) من عينة الدراسة حاصلين على شهادات عليا.

أداتا الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استبانة صعوبات تطبيق التقويم الحقيقي، ومقياس الاتجاه بالرجوع للدراسات السابقة التالية: يوسف (٢٠١٨)، كناي (kinay,2018)، المطوع (٢٠١٧) رانيا وفيرما

(Raina&Verma,2017)، بوفانسواري ميسرا (Bhusaneswari Misra,2017) كومار وأجراوال (Kumar & Aggarwal,2016)، الثوابية والسعودي (٢٠١٦)، البلادي (٢٠١٥)، العليان (٢٠١٤)، متين وأوزمن (Metin and Ozmen, 2011)، أبو شعيرة، واشتيوة، وغباري (٢٠١٠).

صدق استبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي:

- **صدق المحتوى(المحكمين)**

تم عرض استبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي على (٨) من المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية، وعلى(٣) من مشرفي المرحلة الأساسية الدنيا ؛ للتأكد من مدى وضوحها، ودقتها اللغوية، ومناسبتها لما وضعت لقياسه، وقد تم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين وآرائهم، وإجراء بعض التعديلات لتصل فقرات الاستبانة في صورتها النهائية إلى (٢٣) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد الأول يتناول معيقات التي تتعلق بالمعلم (٨) فقرات، والثاني يتناول معيقات التي تتعلق بالطالب(٨) فقرات ، والثالث يتناول معيقات تتعلق بالأنظمة والقوانين التعليمية والإدارية(٧) فقرات.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمًا، (١٠) من مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا خارج عينة الدراسة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له، والجدول (٢) يوضح النتائج:

جدول (٢)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس معيقات تطبيق التقويم الحقيقي مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له

معيقات التي تتعلق بالمعلم		
الفقرة	**معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**
1	.679(**)	0.000
2	.690(**)	0.000
3	.647(**)	0.000
4	.772(**)	0.000
5	.570(**)	0.000
6	.663(**)	0.000
7	.619(**)	0.000
8	.603(**)	0.000
معيقات التي تتعلق بالطالب		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.710(**)	0.000
2	.705(**)	0.000
3	.545(**)	0.000
4	.757(**)	0.000
5	.462(**)	0.003
6	.606(**)	0.000
7	.670(**)	0.000
8	.581(**)	0.000

معيقات تتعلق بالأنظمة والقوانين التعليمية والإدارية		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.755(**)	0.000
2	.772(**)	0.000
3	.681(**)	0.000
4	.770(**)	0.000
5	.670(**)	0.000
6	.701(**)	0.000
7	.600(**)	0.000

****دالة عند ١% *دالة عند٥% # غير دالة عند ٥%**

يتبين من الجدول (٢) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له للمقياس كان موجبا ودالًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلي أن هناك اتساق داخلي بين جميع الفقرات وبعدها التي تنتمي له.

- **صدق الاتساق البنائي:**

تم حساب صدق الاتساق البنائي لاستبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد وبين الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٣) يوضح النتائج:

جدول (٣)

نتائج معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس معيقات تطبيق التقويم الحقيقي مع الدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المعيقات التي تتعلق بالمعلم	.٧٧٦(**)	0.000
٢	المعيقات التي تتعلق بالطالب	.٨٩٦(**)	0.000
٣	المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والقوانين التعليمية	.815(**)	0.000

****دالة عند ١% *دالة عند٥%**

يتبين من الجدول (٢) أن معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد استبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي مع الدرجة الكلية للمقياس كان موجبا ودالًا إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلي أن المقياس يتميز بصدق بنائي لأبعاده.

ثانيا: ثبات استبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي:

تم حساب ثبات استبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والجدولان (4، ٥) يوضحان النتائج:

- **معامل الثبات وفقا لطريقة ألفا كرونباخ**

جدول (٤)
معامل الثبات لمقياس معيقات تطبيق التقويم الحقيقي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ

م	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا
1	المعيقات التي تتعلق بالمعلم	٨	0.٧٩٩
2	المعيقات التي تتعلق بالطالب	٨	0.٧٨١
3	المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والقوانين التعليمية	٧	0.٨٣١
	الدرجة الكلية لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي	٢٣	0.٨٩١

يتبين من الجدول (٤) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لاستبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ كانت (٠,٨٩١) ويعد معامل ثبات مرتفع يطمئن الباحث عند تطبيقها.

- **طريقة التجزئة النصفية:**

تم حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة من خلال تقسيم الاستبانة والأبعاد إلي مجموعتين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان للأبعاد الزوجية، ومعامل جتمان للأبعاد الفردية، والجدول (٥) يوضح النتائج:

جدول (٥)
معامل الثبات لاستبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي وفقا لطريقة التجزئة النصفية

م	البعد	عدد	معامل قبل	معامل
1	المعيقات التي تتعلق بالمعلم	٨	0.422	0.593
2	المعيقات التي تتعلق بالطالب	٨	0.644	0.783
3	المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والقوانين	٧	0.648	0.750
	الدرجة الكلية لمعيقات تطبيق التقويم	٢٣	0.540	0.700

يتبين من الجدول (٥) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لاستبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي وفقا لطريقة التجزئة النصفية كانت (٠,٧٠٠) ويعد معامل ثبات مرتفع يطمئن الباحث عند تطبيقها.

ثالثًا: صدق مقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي:

- **صدق المحتوى(المحكمين)**:

تم عرض استبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي على (٥) من المختصين في علم النفس؛ للتأكد من مدى وضوح المقياس ودقته اللغوية، ومناسبته لما وضع لقياسه، وقد تم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين وآرائهم، وإجراء بعض التعديلات لتصل فقرات المقياس في صورته النهائية إلى (١٩) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد الأول يتناول الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي (٧) فقرات، والثاني يتناول الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي (٦) فقرات، والثالث يتناول الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته (٦) فقرات.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمًا، و(١٠) من مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا خارج عينة الدراسة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له، والجدول (٦) يوضح النتائج:

جدول (٦)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاه مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له

الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.263#	0.101
2	0.002#	0.992
3	.689(**)	0.000
4	.685(**)	0.000
5	.813(**)	0.000
6	.782(**)	0.000
7	.731(**)	0.000
الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي		
الفقرة	**معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**
1	.827(**)	0.000
2	.543(**)	0.000
3	.820(**)	0.000
4	.714(**)	0.000
5	.740(**)	0.000
6	.677(**)	0.000
الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته		
الفقرة	**معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**
1	.695(**)	0.000
2	.672(**)	0.000
3	.453(**)	0.003
4	.466(**)	0.002
5	.492(**)	0.001
6	.363(*)	0.021

****دالة عند ١% *دالة عند٥% # غير دالة عند ٥%**

يتبين من الجدول (٦) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له للمقياس كان موجبا ودالًا عند مستوى دلالة(٠,٠٥) باستثناء الفقرة رقم (١، ٢) من بعد الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي كانت غير دالة وقام الباحث بحذفها لكي يكون هناك اتساق داخلي بين جميع الفقرات وبعدها التي تنتمي له.

- **صدق الاتساق البنائي:**

تم حساب صدق الاتساق البنائي لمقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد وبين الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف الفقرات التي لم تحقق ارتباط ذات دلالة إحصائية مع بعدها التي تنتمي له، والجدول (٧) يوضح النتائج:

جدول (٧)

معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي مع الدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل	مستوى الدلالة
١	الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي	.٧٩٤(**)	0.000
٢	الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي	.٨٧٩(**)	0.000
٣	الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي	.٧٤٠(**)	0.000

****دالة عند ١%** ***دالة عند٥%**

يتبين من الجدول (٧) أن معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي مع الدرجة الكلية للمقياس كان موجبا ودالًا إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلي أن المقياس يتميز بصدق بنائي لأبعاده.

رابعًا: ثبات الاتجاه نحو التقويم الحقيقي:

تم حساب ثبات مقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي لدى أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، بعد حذف الفقرات التي لم تحقق ارتباط ذات دلالة إحصائية مع بعدها التي تنتمي له، والجدول (٨، ٩) يوضحان النتائج:

- **معامل الثبات وفقا لطريقة ألفا كرونباخ:**

جدول (٨)

معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ

م	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا
1	الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي	٥	0.٨٥١
2	الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي	٦	0.٨٠٧
3	الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته	٦	0.٤٥٦
	الدرجة الكلية الاتجاه نحو التقويم الحقيقي	١٧	0.٨٤٨

يتبين من الجدول (٨) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ كانت (0.848) ويعد معامل ثبات مرتفع يطمئن الباحث إلى استخدامه.

- **طريقة التجزئة النصفية:**

تم حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة من خلال تقسيم الاستبانة والأبعاد إلي مجموعتين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان للأبعاد الزوجية، ومعامل جتمان للأبعاد الفردية، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩)
معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي وفقا لطريقة التجزئة النصفية

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل سبيرمان
1	الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي	٥	0.٧٣٥	0.٨٣٤
2	الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي	٦	0.٧١٦	0.٨٣٥
3	الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته	٦	0.٢٨٧	0.٤٤٠
	الدرجة الكلية الاتجاه نحو التقويم الحقيقي	١٧	0.٥٩٣	0.٧١١

يتبين من الجدول (٩) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي وفقا لطريقة التجزئة النصفية كانت (٠,٧١١) ويعد معامل ثبات مرتفع يطمئن الباحث إلى استخدامه.

المعالجات الإحصائية:

تمت معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) للعلوم الاجتماعية من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار التباين المتعدد لفحص الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التقويم الحقيقي واتجاهاتهم نحوه تبعًا لمتغيرات: االوظيفة والمؤهل العلمي، والمؤسسة المشرفة.

وقد تبنت الدراسة معيار كناي (Kinay, 2018: 78) للحكم على درجة توافر الاستجابة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي في استبانة المعيقات ومقياس الاتجاه فمن (١- ١,٨) قليلة جدا أو أعارض بشدة، من (١,٨١- ٢,٦٠) قليلة أو أعارض، من (٢,٦١- ٣,٤٠) متوسطة أو محايد، من (٣,٤١- ٤,٢٠) كبيرة أو أوافق، من (٤,٢١- ٥,٠٠) كبيرة جدا أو أوافق بشدة كون مقياس الأداتين خماسيًا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما أهم معيقات تطبيق التقويم الحقيقي التي يراها معلمو اللغة العربية ومديرو مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة من الفقرات، ولكل بعد من الأبعاد وللدرجة الكلية للمقياس، والجداول (١٠، ١١، ١٢، ١٣) توضح النتائج.

جدول(١٠)
المتوسط الحسابي والوزن النسبي لبعد المعيقات التي تتعلق بالمعلم

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	ضعف اقتناع معلم اللغة العربية بجدوى التقويم الحقيقى.	٣,٠٠٦	١,١١١	٦٠,١	٤
2	استراتيجيات التقويم الحقيقي مرهقة وتحتاج إلى وقت طويل.	٣,٥٧٩	١,٠٠٢	٧١,٦	٣
3	عدد الطلاب الكبير يحول دون تطبيق ومتابعة المعلم لأنشطة التقويم الحقيقي.	٤,٠٥٠	٠,٩٨٠	٨١,٠	١
4	كثرة أعباء المعلم الإدارية والفنية يقلل من الممارسات السليمة لاستراتيجيات التقويم الحقيقي.	٣,٨٣٠	٠,٩٦٣	٧٦,٦	٢
5	طرائق التدريس المستخدمة تجعل من استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي أمرًا صعبًا.	٢,٨٨١	١,٠١٥	٥٧,٦	٨
6	خوف المعلمين من شكاوى أولياء الأمور يدفعهم إلى التساهل في تطبيق الأنشطة التقويمية.	٢,٩١٨	١,١٩٦	٥٨,٤	٧
7	ذاتية المعلم تؤثر في نتائج التقويم بسبب اعتماده على أحكام المعلمين الكيفية.	٢,٩٨٧	١,١٨٠	٥٩,٧	٥
8	الاهتمام بتقويم العمليات العقلية المعرفية وإهمال بقية جوانب الشخصية.	٢,٩١٨	١,٠٩١	٥٨,٤	٦

*الترتيب وفقا للوزن النسبي الأكبر، وفي حالة التساوي الوزن النسبي يكون حسب الانحراف المعياري الأقل.

يتبين من الجدول (١٠) أن الفقرة رقم (٣) والتي تنص على: عدد الطلاب الكبير يحول دون تطبيق ومتابعة المعلم لأنشطة التقويم الحقيقي، والفقرة رقم (٤) والتي تنص على: كثرة أعباء المعلم الإدارية والفنية يقلل من الممارسات السليمة لاستراتيجيات التقويم الحقيقي كانت أكبر المعيقات التي تتعلق بالمعلم والتي تعيق تطبيق التقويم الحقيقي في المرحلة الأساسية الدنيا، في حين كانت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على: طرائق التدريس المستخدمة تجعل من استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي أمرًا صعبًا، والفقرة رقم (٦) والتي تنص على: خوف المعلمين من شكاوى أولياء الأمور يدفعهم إلى التساهل في تطبيق الأنشطة التقويمية من أقل المعيقات التي تتعلق بالمعلم والتي تعيق تطبيق التقويم الحقيقي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا.

وتعود هذه النتيجة في نظر الباحث إلى تكدس الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من التلاميذ تتجاوز (٤٠) تلميذًا في الفصل الواحد خاصة في المدارس الحكومية؛ مما يجعل متابعة أنشطة التقويم الحقيقي فرديًا لهذا العدد الكبير من التلاميذ أمرًا صعبًا، ناهيك عن أعباء المعلم الإدارية الكبيرة التي تتمثل في متابعة السجلات المدرسية مثل: (الحضور والغياب، مستويات التلاميذ، الدرجات)، وتشكيل مجلس الفصل والإشراف على أعماله، والمناوبة المدرسية، والحفاظ على النظام، والإشراف على اللجان المدرسية فضلًا عن أعبائه الفنية المتمثلة في: (الإعداد اليومي لأربع مباحث دراسية، تنفيذ الحصص الصفية بطرائق تدريس متنوعة، وإعداد الخطط العلاجية لضعاف التحصيل ومتابعتهم، بالإضافة إلى مشاركته في الأنشطة اللا منهجية مثل اللجان المدرسية، والإذاعة المدرسية، والمجلس المدرسي، والبرلمان الطلابي، والمهرجانات، والاحتفالات، والمسابقات لرعاية المتفوقين)؛ مما يعيق تطبيق أدوات واستراتيجيات التقويم الحقيقي بشكل فاعل.

جدول(١١)
المتوسط الحسابي والوزن النسبي لبعد المعيقات التي تتعلق بالطالب

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	ضعف دافع التعلم الذاتي لدى الطلبة يقلل من إمكانية تحقيق أهداف التقويم الحقيقي.	٣,٦٨٦	٠,٩٢٩	٧٣,٧	٣
2	اعتماد الطلبة على الوالدين أو جهات أخرى في إنجاز أنشطة التقويم البيتية.	٣,٦٨٦	٠,٩٢٢	٧٣,٧	٢
3	ضغط أولياء الأمور على المعلمين يؤثر على موضوعيتهم في إعطاء الدرجات.	٢,٨٥٥	١,١٧٤	٥٧,١	٨
4	ضعف رغبة الطلبة في التعامل مع أدوات تقويم متعددة ومتنوعة في المدرسة والبيت.	٣,٢٣٩	٠,٩٢٤	٦٤,٨	٧
5	ضعف قدرات الطلبة التكنولوجية تؤثر سلبًا في تطبيق أنشطة التقويم المرتبطة بالشبكة العنكبوتية	٣,٥٣٥	١,٠٦٦	٧٠,٧	٤
6	ضعف فهم الطلبة للأنشطة التقويمية يحول دون إنجازها بصورة جيدة.	٣,٣٧١	٠,٩١٨	٦٧,٤	٦
7	ضيق الوقت المخصص للأنشطة التقويمية يقلل من مستوى رضا الطلبة عن أدائها.	٣,٥٠٩	٠,٩٨٠	٧٠,٢	٥
8	عزوف أولياء الأمور عن متابعة أبنائهم أثناء تنفيذهم للأنشطة التقويمية البيتية.	٣,٨١١	١,٠٠٧	٧٦,٢	١

*الترتيب وفقا للوزن النسبي الأكبر، وفي حالة التساوي الوزن النسبي يكون حسب الانحراف المعياري الأقل.

يتبين من الجدول (١١) أن الفقرة رقم (٨) والتي تنص على: عزوف أولياء الأمور عن متابعة أبنائهم أثناء تنفيذهم للأنشطة التقويمية البيتية، والفقرة رقم (٢) والتي تنص على: اعتماد الطلبة على الوالدين أو جهات أخرى في إنجاز أنشطة التقويم البيتية كانت أكبر المعيقات التي تتعلق بالطالب والتي تعيق تطبيق التقويم الحقيقي، في حين كانت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على: ضغط أولياء الأمور على المعلمين يؤثر على موضوعيتهم في إعطاء الدرجات، والفقرة رقم (٤) والتي تنص على: ضعف رغبة الطلبة في التعامل مع أدوات تقويم متعددة ومتنوعة في المدرسة والبيت من أقل المعيقات التي تتعلق بالطالب والتي تعيق تطبيق التقويم الحقيقي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى ضعف وضوح استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في أذهان أولياء الأمور، وقلة تنظيم اللقاءات من قبل الإدارات المدرسية لتوضيح هذه الآليات، فضلًا عن تعدد أدوات التقويم الحقيقي وأنشطته، وعدم توفر الوقت الكافي لتنفيذ هذه الأنشطة في الحصص الصفية وإتقانها من قبل التلاميذ؛ مما قد يؤدي إلى اعتمادهم على أولياء أمورهم في تنفيذها مما يزيد من صعوبات تطبيق التقويم الحقيقي.

جدول (١٢)
المتوسط الحسابي والوزن النسبي لبعد المعيقات التي تتعلق بالقوانين والأنظمة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	كثرة الأنشطة التقويمية لمهارات اللغة العربية لا تسمح للطالب بأدائها على النحو المقبول.	٣,٥٦٦	٠,٩٩٧	٧١,٣	٢
2	كثرة الاستراتيجيات التقويمية للمباحث الدراسية يزيد من حالة التوتر والقلق لدى الطالب.	٣,٥٤١	٠,٩٤٠	٧٠,٨	٣
3	العلامات المخصصة للأنشطة التقويمية لا توازي جهد الطالب المبذول في تحقيقها.	٣,٢٧٠	١,٠٣٥	٦٥,٤	٧
4	إلزام المعلمين بفعاليات التقويم الحقيقي يقلل من فرص تحقيقها على النحو الأمثل.	٣,٣٩٦	١,٠٠٦	٦٧,٩	٥
5	قلة الضوابط التي تضمن تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته داخل الحصص.	٣,٢٧٧	١,٠٤٩	٦٥,٥	٦
6	تعدد مهارات المنهاج وكفاياته تزيد من صعوبة تنفيذ استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته.	٣,٤٥٣	١,٠١٧	٦٩,١	٤
7	كثرة كفايات اللغة العربية التي يتضمنها التقويم تضاعف صعوبة تطبيق التقويم الحقيقي.	٣,٧١١	١,٠٩٩	٧٤,٢	١

*الترتيب وفقا للوزن النسبي الأكبر، وفي حالة التساوي الوزن النسبي يكون حسب الانحراف المعياري الأقل.

يتبين من الجدول (١٢) أن الفقرة رقم (٧) والتي تنص على: كثرة كفايات اللغة العربية التي يتضمنها التقويم يضاعف صعوبة تطبيق التقويم الحقيقي، والفقرة رقم (١) والتي تنص على: كثرة الأنشطة التقويمية لمهارات اللغة العربية لا تسمح للطالب بأدائها على النحو المقبول كانت أكبر المعيقات التي تتعلق بالقوانين والأنظمة التي تعيق تطبيق التقويم الحقيقي في المرحلة الأساسية الدنيا، في حين كانت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على: العلامات المخصصة للأنشطة التقويمية لا توازي جهد الطالب المبذول في تحقيقها، والفقرة رقم (٥) والتي تنص على: قلة الضوابط التي تضمن تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته داخل الحصص من أقل المعيقات التي تتعلق بالقوانين والأنظمة التي تعيق تطبيق التقويم الحقيقي في المرحلة الأساسية الدنيا.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى كثرة الكفايات اللغوية التي يشملها التقويم الحقيقي التي تصل إلى (٩) كفايات تتمثل في: (الاستماع، والمحادثة، والقراءة الجهرية، وفهم المقروء، والأناشيد والمحفوظات، والتدريبات، والكتابة، والإملاء، والتعبير الكتابي)، مما يجعل تقويم هذه الكفايات يحتاج إلى تنفيذ استراتيجيات وأدوات وفعاليات تقويمية متنوعة ومتعددة مثل: أوراق العمل، والتقارير، وحل تدريبات الكتاب المدرسي، والأنشطة الصفية الشفوية والكتابية، والزيارات الميدانية، وموضوعات التعبير، وزيارة المكتبة، والمسابقات الصفية، والأنشطة العملية، وملفات الإنجاز، وأنشطة التدريب على الخط العربي تحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير يزيد معيقات تطبيق التقويم الحقيقي.

جدول (١٣)
المتوسط الحسابي والوزن النسبي لأبعاد استبانة معيقات تطبيق التقويم الحقيقي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
معيقات التي تتعلق بالمعلم	3.271	0.730	65.4	3
معيقات تتعلق بالطالب	3.462	0.677	69.24	1
معيقات تتعلق بالأنظمة والقوانين	3.459	0.762	69.18	2
الدرجة الكلية للمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي	3.395	0.650	67.9	

يتبين من الجدول (١٣) أن متوسط الدرجة الكلية لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي لعينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٣٩٥)، وبوزن نسبي (٦٧,٩)، وحصلت المعيقات التي تتعلق بالطالب على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٤٦٢) وبوزن نسبي (٦٩,٢٤%)، يليها المعيقات التي تتعلق بالأنظمة والقوانين بمتوسط حسابي (3.459) بوزن نسبي (٦٩,١٨%) ثم جاءت المعيقات التي تتعلق بالمعلم في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط حسابي (٣,٢٧١) وبوزن نسبي (٦٥,٤%).

ويعود ذلك من وجهة نظر الباحث إلى كثرة أنشطة التقويم الحقيقي في المدرسة والبيت التي قد تصيب التلميذ بالملل وتدفعه إلى العزوف عن المشاركة في أدائها على النحو المطلوب، ويدفع التلاميذ إلى الاعتماد على أولياء الأمور في تنفيذ أنشطة التقويم، وتقلل من فرص التعلم الذاتي لديهم، فضلا عن كثرة أدوات التقويم التي قد لا يتقن المعلم تصميمها وإعدادها، وضيق الوقت المخصص لتنفيذها في الحصص الدراسية، وقناعة الكثير من معلمي اللغة العربية بعدم جدوى هذه الأنشطة في تقويم مهارات تدريس اللغة العربية، وتركيزهم على طرائق التدريس الاعتيادية التي تتعارض ولا تعزز تطبيق أنشطة تقويم نوعية، كل ذلك يزيد من أعباء ومعيقات تنفيذ التقويم الحقيقي في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية ومديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة نحو التقويم الحقيقي؟ وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٤) يوضح النتائج.

جدول (١٤)
المتوسط الحسابي والوزن النسبي للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو التقويم الحقيقي

البعد	المتوسط	الانحراف	الوزن	الترتيب
الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي	3.704	0.647	74.1	1
الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي	3.351	0.661	67.0	2
الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم	3.015	0.449	60.3	3
الدرجة الكلية الاتجاه نحو التقويم	3.336	0.476	66.7	

يتبين من الجدول (١٤) أن متوسط الدرجة الكلية لاتجاه أفراد عينة الدراسة نحو التقويم الحقيقي قد بلغ (٣,٣٣٦) بوزن نسبي (٦٦,٧%) وهذا يعتبر مستوى محايدًا، ويعود ذلك من وجهة نظر الباحث إلى عدم وضوح فكرة التقويم الحقيقي في أذهان المعلمين ومديري المدارس، وإلى قلة الدورات التدريبية التي تعرضت لها عينة الدراسة، فضلًا عن معيقات تطبيق هذا النوع من التقويم التي تتعلق بالمعلم وأعبائه الفنية والإدارية، وإمكانات المدرسة المحدودة التي لا تتناسب مع احتياجات التقويم الحقيقي، وقلة إدراك أولياء الأمور لآليات التعامل مع أنشطة التقويم الحقيقي.

وحصل الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي على الترتيب الأول درجة كبيرة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٧٠٤) ووزن نسبي (٧٤,١%).

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى رغبة معلمي اللغة العربية ومديري المدارس الملحة في المرحلة الأساسية الدنيا في تطوير آليات التقويم التربوي، والتخلص ما أمكن من التقويم التقليدي بكل ما يشكله من قلق وخوف لدى التلاميذ وأولياء أمورهم، يليه في الترتيب الثاني (محايد) الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي بمتوسط حسابي (٣,٣٥١) ووزن نسبي (٦٧%)، بينما حصل الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته على الترتيب الأخير (محايد) بمتوسط حسابي (٣,٠١٥)، ووزن نسبي (٦٠,٣%) ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى ضبابية معرفة عينة الدراسة لمفاهيم التقويم الحقيقي واستراتيجياته، وقصور في إدراك طرائق تنفيذه، وضعف مهارات المعلمين في إعداد أدوات التقويم الحقيقي المتعددة والمتنوعة، والأعباء الإدارية الكبيرة، فضلا عن الأعباء الكبيرة التي ستلقى على كاهل مدير المدرسة من متابعة، وتوفير إمكانات لتطبيق أنشطة التقويم الحقيقي، مع عدم نضج البيئة التعليمية والمحلية لتطبيق التقويم الحقيقي دون ترتيب وتنسيق وتهيئة الظروف والأجواء التي تساعد على ذلك.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط استجابات عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التقويم الحقيقي تعزى للمتغيرات التالية (الوظيفة، المؤسسة المشرفة، المؤهل العلمي)؟ وللإجابة على ذلك التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول (١٥) يوضح النتائج.

جدول (١٥)

نتائج اختبار التباين المتعدد للتعرف إلى الفروق في متوسط أراء عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التقويم الحقيقي تعزى للمتغيرات التالية (العمل، المؤسسة المشرفة، المؤهل العلمي)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الوظيفة	معيقات التي تتعلق بالمعلم	1.329	1	1.329	2.568	0.111
	معيقات التي تتعلق بالطالب	0.036	1	0.036	0.078	0.78
	معيقات التي تتعلق بالأنظمة والقوانين	0.208	1	0.208	0.361	0.549
	الدرجة الكلية للمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي	0.225	1	0.225	0.54	0.464
المؤسسة	معيقات التي تتعلق بالمعلم	0.876	1	0.876	1.693	0.195
	معيقات التي تتعلق بالطالب	1.036	1	1.036	2.262	0.135
	معيقات التي تتعلق بالأنظمة والقوانين	1.317	1	1.317	2.29	0.132
	الدرجة الكلية للمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي	1.059	1	1.059	2.545	0.113
المؤهل	معيقات التي تتعلق بالمعلم	1.434	1	1.434	2.771	0.098
	معيقات التي تتعلق بالطالب	0.333	1	0.333	0.728	0.395
	معيقات التي تتعلق بالأنظمة والقوانين	0.811	1	0.811	1.409	0.237
	الدرجة الكلية للمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي	0.794	1	0.794	1.91	0.169
الخطأ	معيقات التي تتعلق بالمعلم	80.209	155	0.517		
	معيقات التي تتعلق بالطالب	70.99	155	0.458		

	معيقات التي تتعلق بالأنظمة والقوانين	89.191	155	0.575		
	الدرجة الكلية للمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي	64.469	155	0.416		
الإجمالي	معيقات التي تتعلق بالمعلم	1785.734	159			
	معيقات التي تتعلق بالطالب	1977.578	159			
	معيقات التي تتعلق بالأنظمة والقوانين	1994.286	159			
	الدرجة الكلية للمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي	1898.964	159			

قيمة F الجدولية لدرجات حرية (٢-١٩٢) عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٣

قيمة F الجدولية لدرجات حرية (١-١٩٢) عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,٨٤

يتبين من الجدول (١٥) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي ولجميع أبعادها كانت أكبر من(٠,٠٥) (أي أن قيمة f المحسوبة أقل من f الجدولية) وذلك لجميع المتغيرات العمل، المؤسسة المشرفة، المؤهل العلمي مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسط استجابات عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التقويم الحقيقي كما يراها معلمو اللغة العربية ومديرو مدارس الأساسية الدنيا في قطاع غزة تعزى لمتغيرات: (العمل، المؤسسة المشرفة، المؤهل العلمي).

وتعود هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى الفهم المشترك بين أفراد عينة الدراسة من معلمين ومديري مدارس للمعيقات التي تحول دون تطبيق أنشطة التقويم الحقيقي، فظروفهم الوظيفية واحدة، وقلة إمكانات المدراس المادية شاملة، وضعف التدريب على إعداد أدوات التقويم الحقيقي وتنفيذ استراتيجياته، وضبابية رؤية أولياء الأمور وقلة ثقافتهم التربوية أدى إلى الضغط المستمر على المعلمين ومديري المدارس، وكثرة أدوات التقويم الحقيقي وأنشطته، ومفاجأة الأسرة التربوية بتطبيقه دون تهيئة الميدان التربوي أوجد ثقافة مشتركة وموحدة بين أفراد عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التقويم الحقيقي بغض الطرف عن نوع وظيفتهم، أو المؤسسة المشرفة على مدارسهم وزارة التربية والتعليم أم وكالة غوث وتشغيل اللاجئين، أو كونهم من المعلمين أو المديرين الجدد أم القدامى.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة يوسف (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في تحديد المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بمنطقة تبوك التعليمية، ومع دراسة المطوع التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة في معرفة وجهة نظر المعلمين حول معوقات تطبيق التقويم المستمر على تلاميذ الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية، ودراسة الثوابية والسعودي (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي في تحديد معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة بالأردن.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو التقويم الحقيقي تعزى لمتغيرات (الوظيفة، المؤسسة المشرفة، المؤهل العلمي)؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للتعرف على الفروق والجدول (١٦).

جدول (١٦)

نتائج اختبار التباين المتعدد للتعرف إلى الفروق في متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو التقويم الحقيقي في المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة تعزى لمتغيرات (العمل، المؤسسة المشرفة، المؤهل العلمي)؟

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الوظيفة	الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي	0.089	1	0.089	0.212	0.646
	الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي	0.059	1	0.059	0.133	0.716
	الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته	0	1	0	0.002	0.963
	الدرجة الكلية الاتجاه نحو التقويم الحقيقي	0.00008	1	0.00008	0.000	0.984
المؤسسة	الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي	0.665	1	0.665	1.582	0.21
	الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي	0.067	1	0.067	0.151	0.698
	الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته	0.074	1	0.074	0.361	0.549
	الدرجة الكلية الاتجاه نحو التقويم الحقيقي	0.183	1	0.183	0.794	0.374
المؤهل	الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي	0.14	1	0.14	0.334	0.564
	الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي	0.053	1	0.053	0.12	0.73
	الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته	0.019	1	0.019	0.091	0.763
	الدرجة الكلية الاتجاه نحو التقويم الحقيقي	0.006	1	0.006	0.026	0.873
الخطأ	الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي	65.18	155	0.421		
	الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي	68.963	155	0.445		
	الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته	31.81	155	0.205		
	الدرجة الكلية الاتجاه نحو التقويم الحقيقي	35.654	155	0.23		
الإجمالي	الاتجاه نحو طبيعة التقويم الحقيقي	2248.04	159			
	الاتجاه نحو فائدة التقويم الحقيقي	1854.75	159			
	الاتجاه نحو استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته	1476.944	159			
	الدرجة الكلية الاتجاه نحو التقويم الحقيقي	1805.654	159			

قيمة F الجدولية لدرجات حرية (٢-١٩٢) عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٣

قيمة F الجدولية لدرجات حرية (١-١٩٢) عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,٨٤

يتبين من الجدول (١٦) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لاتجاه عينة الدراسة نحو التقويم الحقيقي وجميع أبعادها كانت أكبر من (٠,٠٥) (أي ان قيمة f المحسوبة أقل من f الجدولية) وذلك لجميع المتغيرات:

العمل، المؤسسة المشرفة، المؤهل العلمي)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط اتجاهات عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية ومديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة نحو التقويم الحقيقي تعزى لمتغيرات (العمل، المؤسسة المشرفة، المؤهل العلمي).

ويعزو الباحث تلك النتيجة اشتراك كل أفراد عينة الدراسة من معلمين للغة العربية ومديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في رؤيتهم لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي من حيث تهيئة البيئة المدرسية، وضعف الإمكانات المادية واللوجستية، وقلة وعي أولياء الأمور وقلة تواصلهم مع المدرسة؛ فضلًا عن تداخل مفردات تقويم مهارات اللغة العربية في السجلات المعدة لذلك، ناهيك عن كثرتها مما يرهق كاهل المعلم في تعبئتها، كل ذلك وحد اتجاهاتهم وعمَّق فكرتهم ورؤيتهم نحو تطبيق التقويم الحقيقي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بوفانسواري ميسرا (Bhusaneswari Misra,2017) التي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم المستمر والشامل تبعًا للمؤسسة المشرفة على المدرسة إن كانت حكومية أو خاصة، كما تتفق مع دراسة كومار وأجراوال (Kumar & Aggarwal,2016) التي لم تظهر نتائجها فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى إدراك المعلمين للتقييم المستمر والشامل يعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل التربوي، وتعارضت مع نتائج دراسة كناي (kinay,2018) التي أظهرت نتائجها فروقًا دالة إحصائيًا في معرفة معتقدات الطلبة المعلمين نحو التقويم الحقيقي تبعًا لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

عقد مديريات التعليم وإدارات المدارس لقاءات تربوية تثقيفية لأولياء الأمور حول فلسفة واستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي.

ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم ووكالة غوث وتشغيل اللاجئين بتقليل عدد تلاميذ الصفوف الدنيا بحيث لا تتجاوز الثلاثين.

تخفيف وزارة التربية والتعليم ووكالة غوث وتشغيل اللاجئين للأعباء الإدارية التي يقوم معلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا وتخفيض نصابه من الحصص إلى (٢٢) حصة ليتسنى له إعداد أدوات التقويم الحقيقي بإتقان.

عقد مراكز التدريب في وزارة التربية والتعليم ومركز التطوير التربوي التابع لوكالة غوث وتشغيل اللاحئين اقاءات تربوية ودورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية ومديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا حول فلسفة التقويم الحقيقي واستراتيجياته وأدواته للتغلب على معيقات تطبيق التقويم الحقيقي في الميدان.

إجراء مزيد من البحوث العلمية حول التقويم الحقيقي تتعلق بمباحث دراسية أخرى، ودرجة استخدام المعلمين لأدواته.

المراجع العربية:

- أبو دقة، سناء. (٢٠١٦). استراتيجيات حديثة في التقويم التربوي، **ورقة عمل مقدمة في اليوم الدراسي المعنون باستراتيجيات التقويم الحديثة بين النظرية وإمكانية التطبيق**، مديرية التربية والتعليم: غرب غزة.
- أبو شعيرة، خالد واشتيوه، فوزي وغباري، ثائر. (٢٠١٠). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مج٢٤، ع٣، ص ص** ٧٥٤ – ٧٩٧.
- الأسمري، نورة عوضه. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير تقويم تعلم الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء استراتيجيات التقويم البديل، **مجلة العلوم التربوية والنفسية ـ المركز القومي للبحوث – فلسطين**، مج١، ع١٠، ص ص ٦٠ – ٩٤.
- البلادي، حمدي بن هنيدي. (٢٠١٥). المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم والتلميذ والمقرر الدراسي والنواحي التنظيمية

والإدارية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
- الثوابية، أحمد والسعودي، خالد. (٢٠١٦). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، مج (٤٣)، ع(١)، ص ص ٢٦٥ – ٢٨٠.
- جامعة الأميرة بنت عبد الرحمن. (٢٠١٣). **مشروع التأسيس للجودة والتأهيل للاعتماد المؤسسي والبرامجي**، الكتيب الثالث.
- الزبون، حابس والسلامات، محمد. (٢٠١٢). تقويم فاعلية التقويم المستمر في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين واتجاهاتهم نحوه، **مجلة التربية جامعة الأزهر – مصر**، ع (١٥٠)، ج (٢)، ص ص ٦٩١ – ٧٣٧.
- الصعيدي، عمر (٢٠١٠). الممارسات التقويمية للمعلمين في ضوء مفهوم التقويم المستمر، **مجلة عالم التربية – مصر**، ع (٣١)، ص ص ٢٣٠ – ٢٧٨.
- علام، صلاح الدين. (٢٠٠٩). **التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، د. ط، درا الفكر العربي: القاهرة.
- العليان، فهد بن عبد الرحمن. (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل فيتقويم تعلم الرياضيات، **رسالة التربية وعلم النفس– السعودية**، ع٤٥، ص ص ٥٣ – ٧٦.
- الفريق الوطني للتقويم .(٢٠٠٤). **استراتيجات التقويم وأدواته- الإطار النظري**، وزارة التربية والتعليم العالي: الأردن.
- المطوع، نايف بن عبد العزيز. (٢٠١٧). معوقات تطبيق التقويم المستمر على طلاب الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية بمدارس محافظة القويعية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، **مجلة دراسات – العلوم التربوية** – الأردن، مج٤٤، ص ص٣٣١ – ٣٤٠.
- يوسف، عبد الخالق. (٢٠١٨). المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية، المجلة الدولية للدراسات **التربوية والنفسية** - مركز رفاد للدراسات والأبحاث – الأردن، مج٢،ع٣، ص ص ٢٩٢ – ٣١٦.

المراجع الأجنبية

- Gulikers T. M. Judith& . Bastiaens, Theo J. & Kirschner, Paul, A. (2010). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment, Educational Technology, Researchand Development, Vol. 52, No. 3. pp 67-86.
- Howard, Erin. (2015). **Authentic Assessment Explained**, Learning connection, Lethbridge college.
- Kinay. İsmail. (2018). Investigation of Prospective Teachers' Beliefs Towards AuthenticAssessment**, World Journal of Education**, Vol. 8, No. 1. http://wje.sciedupress.com
- Kumar. S & Aggarwal. R. (2016). Perception of teachers towards continuous and comprehensive evaluation (CCE) with respect to gender, teaching experience and educational qualification, **International Journal of Multidisciplinary Research and DevelopmentOnline**, ISSN: 2349-4182, VOL. 3 , Issue 9, P 102-104.
- Metin, M. and OZmen, H. (2011). lnvestigation of Teacher About performance Assessment with respect to the gender and Branch Variobles, **Journal of Turkish Science Education**,VOL. 8(4): P 3-17.

- Misra, Bhubaneswari . (2017). Attitude of primary school teachers towards continuous and comprehensive evaluation, **International Journal of Advanced Educational Research**. VOL. 2, Issue. 4. P 92-96.
- Raina1, SH & . Verma, **L. K.** (2017). A Study of Teachers' Attitude towards Continuousand Comprehensive Evaluation, **International Journal of Science and Research (IJSR) ISSN (Online),** Vol. 6. Issue 6. P 1536 – 1538.
- Singh. A & Ahmad. J. (2017). Attitude Of Senior Secondary School Students TowardsContinuous & Comprehensive Evaluation In Relation ToScholastic Achievement, Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS), Vol.22, Issue 9, Ver. 8, PP 17-20.