درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية.

أحمد جعفر علي الموسى **الدكتور معين سلمان النصراوين**

تاريخ الاستلام: 2023/07/02 **تاريخ القبول:2023/08/15**

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم تطوير أداة الدراسة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (315) معلمًا ومعلمةً ما نسبته (22%) من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير الجنس ولصالح الإناث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأشارت النتائج أن معوقات استخدام أدوات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي بإختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، معوقات استخدام أدوات التقويم الواقعي، المرحلة الأساسية العليا، مدارس الثقافة العسكرية.

The Degree of Using Authentic Assessment Instruments and the Obstacles to their Employing Among Upper Elementary Stage Teachers in the Directorate of Education and Military Culture Schools.

Ahmad Jafar Almousa **Dr. Mo'en Salamn Alnasraween**

Abstract

The study aimed to identify the degree of using authentic assessment tools and the obstacles to their application among teachers of the upper basic stage in the schools of the Directorate of Education and Military Culture during the second semester of the academic year (2022/2023 AD). Related previous studies, a questionnaire consisting of 45 items and divided into two dimensions, namely: the degree of using tools of authentic assessment and obstacles to the use of authentic evaluation, and its validity and reliability were confirmed. It was distributed to the study sample consisting of (315) male and female teachers which constituted (22%) of the study population, and the descriptive survey method was use. The results of the study showed that the degree of using the authentic assessment tools among the basic stage teachers in the schools of the Directorate of Education and Military Culture was moderate. Moreover, the results showed a statistically significant differences in the degree of using the authentic assessment tools due to gender and in favor of females teachers, in addition the results showed no statistically significant differences in the degree of using authentic tools according to the variables of educational qualification and years of experience. Finally, the use of authentic assessment tools was moderate, and a statistically significant differences between the arithmetic means were found due to gender variable in favor of males.

Keywords: degree of using realistic assessment tools, obstacles to using authentic assessment tools, upper basic stage, schools of military culture.

المقدمة

تعد العملية التقويمية من الجوانب الأساسية والحيوية في أي نظام تعليمي، إذ تساهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتتضح أهمية التقويم في العديد من الجوانب، فهو يساعد في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتقييم أداء الطلبة والمدرسين، كما يمكن استخدامه لتحديد المشكلات والنقاط التي يحتاج الطلبة إلى تطويرها.

ويعمل التقويم على تحفيز الطلبة على التعلم وتطوير مهارات التفكير والتعلم، ويساعد في تحسين أداء المدرسين وتحسين أساليب التدريس والاستراتيجيات التعليمية، وبالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام التقويم لتحديد احتياجات الطلبة الفردية، مّما يساعد على تحسين جودة التعليم وتحقيق نتائج أفضل للطلبة، لذلك، فإن التقويم يعد أداة حيوية وضرورية لأي نظام تعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية وتحسين جودة التعليم، فهو يساعد على تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية وتقييم أداء الطلبة، والمدرسين وتحديد المشكلات، والنقاط التي يحتاج الطلبة إلى تطويرها، كما ويتضمن التقويم العديد من الأدوات والتقنيات والاساليب التي يمكن للمعلمين باستخدامها مثل: الاختبارات، والواجبات، والأنشطة العملية، والمشاريع البحثية، والمناقشات، والتقييم الذاتي، والتقييم البنائي، يهدف التقويم إلى تحسين الأداء الطلابي وزيادة مهارات التفكير والتعلم والتطور الشخصي للطلاب (Sahera ; Alib ; Amani ; Najwand ,2022)

ويعد التقويم الواقعي أحد النماذج الحديثة في مجال التقويم والتي تركز على دراسة التأثيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية التي تؤثر على البرامج والمشاريع التعليمية والتدريبية. يعتمد هذا النموذج على فرضية أن البرامج التعليمية تتأثر بعوامل عديدة تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثر على نتائجها وتحقيق الأهداف المنشودة، ويتميز التقويم الواقعي بأنه يركز على فهم العلاقة بين السياق الاجتماعي والتعليمي والتأثيرات المتعددة التي تؤثر على البرامج التعليمية المختلفة، ويهدف إلى فهم كيفية عمل البرامج التعليمية وتحديد الأساليب الفعالة لتطويرها وتحسينها، ويساعد التقويم الواقعي في تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية للبرنامج التعليمي وتحديد مدى تحقيق الأهداف المنشورة (Abera, Kedir& Beyabeyin,2017).

وتظهر أهمية التقويم الواقعي في تطوير وتحسين البرامج التعليمية وتحقيق أفضل النتائج والتأثيرات، وفي تحديد الأساليب الفعالة لتطوير البرامج وتحسينها، كما يساعد التقويم في فهم العوامل المؤثرة على تنفيذ البرامج التعليمية المختلفة، وتحديد الجوانب التي يمكن تحسينها في تطبيق وتنفيذ هذه البرامج لتحقيق أهداف أفضل، وبالتالي يساعد على تحسين جودة التعليم وتطوير البرامج التعليمية بشكل عام (العبسي، 2010).

ويعتبر التقويم الواقعي الركن الأساسي في أي نظام تعليمي، ويعمل على الكشف عن مدى تحقق الأهداف المطلوبة في العملية التعليمة، وإصدار حكم على الطلبة، حيث أن أساليب التقويم المتبعة كاختبار الورقة والقلم (الكتابية) بصيغتها التقليدية تركز على الحفظ، دون الاهتمام بتطبيق المتعلم للمعرفة في الحياه الواقعية، ودون اكتساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة العملية، وهذا أدى إلى أن يكون التقويم غير متكامل مع العملية التعليمية وهو ما سبب الانتقاد لأساليب التقويم المتبعة، والمطالبة بإصلاح عملية التقويم التربوي لمواكبة التطور المستمر والمتسارع للمعرفة العلمية، ممّا يؤدي إلى تحقيق تعلم فعال (Abera, Kedir& Beyabeyin,2017).

حيث أن إعداد الطلبة لممارسة أدوار متنوعة في المستقبل، يتطلب فهماً جديداً لطبيعة عملية التعلم، ويفرض توقعات جديدة لابد وأن تسعى فلسفة التربية والتعليم إلى تحقيقها، فالغاية ليست الإحاطة بالمعلومات وإنما تمكين الطلبة من إنتاج

المعرفة، وتطبيقها في مواقف جديدة، وربط التعلم بالحياة؛ ولذلك فقد تم تطوير ممارسات المعلمين في مجال التقويم، من خلال إلزام جميع الكوادر من معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية في القطاع الحكومي والخاص بتطبيق أدوات التقويم البديل (الواقعي) أو ما يتفق عليه علماء القياس والتقويم بتسميته باستراتيجيات التقويم الواقعي (العبد الكريم وحج عمر، 2015).

كما أن استخدام التقويم الواقعي من شأنه أن يسهم في أن يحقق كل طالب الأهداف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية، وأن العمليات العقلية ومهارات الاكتشاف والتقصي غايات يجب رعايتها عند الطلبة والتأكد من اكتسابهم لها، فضلاً عن أنه يؤكد أن إنجازات الطلبة هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، كما أنه يهتم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم (Abera, Kedir& Beyabeyin,2017).

فالتقويم بهذه الصورة، يفيد المعلمين في تحديد الوضع الحالي لطلبتهم، بالإضافة إلى إعادة صياغة النتاجات التعلمية الخاصة، والحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما يحققه الطلبة من نتائج، وتحديد أنسب الطرائق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعليم، وفي اختيار المصادر والوسائل الأكثر فاعلية في التعليم، ومقارنة نتائج الطلبة في مدارسهم بنتائج الطلبة في مناطق أخرى من البلاد التي يعيشون فيها (الثوابية والسعودي، 2016).

وعليه، فإن التقويم الفعال يرتبط مباشرة بنجاح عملية التعلم، وذلك يتطلب قيام المعلم بمسئولياته وأدواره المطلوبة في تنفيذ مبادئ استراتيجيات التقويم الواقعي، ابتداء بصوغ نتاجات تعلم خاصة للمحتوى التعليمي، تمتاز بالوضوح والقابلية للملاحظة والتطبيق والقياس وبتحديد أدوار يمكن ممارستها من قبل الطلبة؛ تمهيدًا لبناء أدوات التقويم التي يمكن أن تسهم في جمع البيانات المطلوبة عن أداء الطلبة مع مراعاة التنويع والمناسبة في استخدام هذه الاستراتيجيات التقويمية وأدواتها، حيث يسهم ذلك في تمكين المعلم من تحديد نقاط القوة وأوجه الضعف لدى الطلبة، وما يتبع ذلك من خطط علاجية وإثرائية مناسبة، وذلك من خلال الكشف عن قدرات وكفاءات الطلبة بشكل شمولي وعدم اقتصارها على قياس جانب محدد من قدرات الطلبة (Quansah, 2018).

ويتميز التقويم الواقعي في تقديم التغذية الراجعة ممّا يؤدي إلى مراجعة قدرات ومهارات الطلبة وتحسينها، وتوظيف الكفايات الخاصة التي تعلمها الطالب في مواقف حياتيه حقيقية تحاكي الواقع، وتقديم عروض عملية أدائية تظهر ما اتقنه من مهارات في ضوء نتاجات التعلم ومؤشراته المراد إنجازها، ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدد من الطرائق والأساليب التي يمكن أن تعد مثالا ملائما لتطبيق هذه الاستراتيجية، كالتقديم، والعرض التوضيحي، والمحاكاة، والمناظرة، والمناقشة، ولعب الأدوار (الصراف، 2018).

ومنذ عهد مؤسس المملكة المغفور له بأذن الله الملك عبد الله الأول وبعد أن تأسست إمارة شرق الأردن كانت الأولوية الثانية بعد استقرار الأمن هي نشر العلم والمعرفة بين أبناء الوطن لخلق جيل أردني واع، مزود بالعلم، لذا طلب جلالته إيلاء التعليم في مناطق البادية اهتماما خاصا اسوة بأبناء الوطن، ولذلك وضعت الحكومة خطة في بداية عام 1931م كان الهدف منها تعليم أبناء البادية، وأوكلت المهمة للقوات المسلحة، والتي أدت دورها بكل كفاءة واقتدار على الرغم من الصعوبات التي واجهتها وقلت الموارد في تلك الأيام، ولمواكبة التطور وبعد تسلم المغفور له جلالة الملك الحسين بن طلال لسلطاته الدستورية، جرى تأسيس جناح سمي بجناح الثقافة وفتح مدارس له في انحاء مناطق المملكة، وخاصة في البادية الجنوبية والشرقية، وكان منهاج التربية والتعليم هو الذي يطبق في هذه المدارس (السرحان، 2019).

لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات استخدام هذه الأدوات لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية.

مشكلة الدراسة

أن مفهوم التقويم في بعض المدارس مرادفًا لمفهوم الامتحانات وهمه الأول قياس الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى لنمو المتعلم، حيث أصبحت الامتحانات هي الغاية التي يسعى اليها المدرس والمتعلم دون مراعاة المستويات المعرفية العليا للمفحوص، على الرغم من أن الهدف الاسمى من التعلم هو إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم، وتجسيدا لسعي الأردن نحو تطوير عملية التعليم، فقد بدأت وزارة التربية والتعليم بعملية تطوير شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، تحت عنوان الاقتصاد المعرفي الذي تضمن أربع مكونات، ومنها المكون الثاني الذي يسعى إلى تطوير المناهج والامتحانات وعمليات التدريب، وتعد أساليب التقويم الواقعي من أهم العناصر والتي تساعد على تحسين التعلم، وعلى المعلمين أن يمتلكوا القدرة على تطوير أساليب التقويم التي يتبعونها من اجل تحسين التعلم.

لاحظ الباحث، من خلال عمله مع المعلمين في مجال التعليم، عدم كفاية استخدام أدوات التقويم الواقعي في العملية التعليمية، وانخفاض مستويات التحصيل الدراسي للطالب بسبب ضعف طرق التقويم التقليدية في تحديد تحصيل الطالب وطبيعة أداء المتعلم، مما أدى إلى تزايد الدعوات إلى الحاجة إلى أنظمة التقويم والتعليم لتكون متسقة مع تطوير النظرية التربوية القائمة على التحول في المخرجات التعليمية، إلى إجراءات قابلة للملاحظة والقياس، وإعداد الأدوات اللازمة لعملية التقويم من سلالم التقدير، وقوائم الرصد، وبطاقات الملاحظة، والسجل القصصي وأن التقويم يجب أن يصبح ثقافة لدى كل القائمين والمشرفين على المسار التربوي، لذا تسعى هذه الدراسة لمعرفة درجة استخدام ادوات التقويم الواقعي ومعوقات استخدام هذه الأدوات لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، بهدف الوقوف على مصادر الضعف واسبابها في استخدام هذه الأدوات.

اسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة الاتية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام أدوات التقويم لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية؟

السؤال الثاني: ما معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية؟

السؤال الثالث: هل تختلف أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا باختلاف (جنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

السؤال الرابع: هل تختلف معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية، وهي:

الهدف الأول: التعرف إلى درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعيقات استخدامه لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية لإدوات التقويم الواقعي .

الهدف الثاني: التعرف إلى العوامل التي قد تؤدي لاختلاف درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا مثل (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

اهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

من المؤمل أن تبرز هذه الدراسة درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعيقات استخدامها، ومن المتوقع أن تقدم هذه الدراسة أطراً نظرية تثري المكتبة العربية، كما تتأتى أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو مدى استخدام أدوات التقويم الواقعي والوقوف على معيقات استخدامها لما لهذه الأدوات من أهمية بالغة في العملية التعليمة التعلمية.

ثانيا: الأهمية العملية

تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن:

– مدى اعتماد المعلمين على أدوات التقويم الواقعي في الأردن.

– الخروج بمقترحات تهم المختصين والقائمين على العملية التربوية.

– قد تشكل نتائج هذه الدراسة حافزاً للمشرفين التربويين إلى أهمية استخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي وإدراجه في الدورات التكوينية للمعلمين.

– تفيد المعلمين بتحديد أهم أدوات التقويم الواقعي في تقويم العملية التعليمية التعلمية، والمعيقات التي تحول دون استخدامها، ومن المؤمل أن توفر هذه الدراسة أدوات سيكومترية ذات خصائص مناسبة يمكن للباحثين استخدامها لاحقا.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

–**التقويم التربوي:** "عملية جمع البيانات والمعلومات للقدرة على إصدار حكم يتعلق بالطلبة أو العملية التعليمية مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك (حراحشة، 2015).

وهو الوصول إلى معلومات تستعمل في اتخاذ قرارات تربوية تهم الطالب وتقديم تغذية راجعة توضح مدى تقدم الطلبة ونواحي القوة والضعف لديهم والحكم على فاعلية العملية التدريسية والكفاية المنهجية والدلائل على حكمتها أو شرعيتها العلمية (الشجيري والزهيري، 2021).

– **التقويم الواقعي:** أسلوب تقويم يتبنى وضع الطالب في مواقف حقيقية تحاكي الواقع، ورصد استجاباته التي تمكنهم من الاحتفاظ بالمعلومات (محمد، 2012).

– **أدوات التقويم الواقعي:** "مجموعة من الوسائل والأدوات التي تستخدم لجمع البيانات وتحليلها بهدف تقييم أداء الطلبة والتحقق من درجة اكتسابهم للمعارف والمهارات (Kearny, 2013).

ويعرف الباحث أدوات التقويم الواقعي اجرائيا بانها: هي الأدوات التي تعمل على دمج الطالب في أنشطة ذات معنى ومغزى ومن هذه الأساليب (قائمة الرصد، سلم تقدير، سلم تقدير اللفظي، سجل سير التعلم، ملف الإنجاز، السجل القصصي، مشاريع الطلبة).

– **المرحلة الأساسية العليا:** هي المرحلة الدراسية الثالثة من المرحلة الأساسية، ومدتها ثلاث سنوات، وتشمل على صفوف (ثامن، تاسع، عاشر) ويتخرج منها الطالب إلى المرحلة الثانوية، وتتراوح أعمارهم من (14–16) سنة.

– **مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية:** المدارس التابعة للقوات المسلحة الأردنية وتخضع في تنظيمها لقوانين وأنظمة وزارة التربية والتعليم الأردنية وتعليماتها، كما تتبع إداريا للقوات المسلحة الأردنية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

– **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية ضمن اقليم الشمال والوسط والجنوب.

– **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني(2023/2022).

– **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من(315) معلمًا ومعلمةً من معلمي المرحلة الأساسية العليا، في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية

محددات الدراسة: إن تعميم نتائج الدراسة الحالية يتم في ضوء دلالات صدق وثبات أداة الدراسة، ودقة وموضوعية استجابات عينة الدراسة على فقرات الأداة.

الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، العربية والأجنبية، وفيمايلي عرض لهذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى مطر وأخرون (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في التقويم الواقعي في تنمية مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية، واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلماً ومعلمةً للصفوف الأساسية (1–4) بمديرية التربية والتعليم بغرب غزة، وتكونت الأداة من سلم تقدير لفظي (Rubric) لتقييم مهارات المعلمين في قياس نتاجات تعلم الرياضيات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج أن البرنامج يتسم بالفاعلية في تنمية مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات.

وأجرى الربعي والجيش (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (739) معلمًا ومعلمةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، من خلال استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن استراتيجية الورقة والقلم جاءت في المرتبة الأولى ثم استراتيجية الملاحظة، ثم التقويم بالتواصل، يليه مراجعة الذات، ثم التقويم المعتمد على الأداء، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق استراتيجيتي الورقة والقلم والملاحظة تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وهي لصالح حملة البكالوريوس فأقل، وقد كشفت النتائج عن أهم التحديات التي تواجه معلمي اللغة الانجليزية في تطبيقهم لاستراتيجيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة وتمثلت في أن العبء التدريسي للمعلم، وازدحام الصفوف بالطلاب، وعدم تفهم أولياء الأمور لدورهم في التقويم الواقعي كانت أكبر التحديات التي تواجه المعلم.

وأجرى الصعيدي (2020) دراسة هدفت التعرف على واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (96) معلمًا ومعلمةً رياضيات بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (38) عبارة للاحتياجات التدريبية المستخدمة في استراتيجيات التقويم البديل، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات

الحسابية لاستجابات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في البحث حول الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

وأجرى الشطناوي وبني خلف (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (101) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب وأدوات التقويم الواقعي من قبل معلمي العلوم تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب أدوات التقويم الواقعي من قبل معلمي العلوم تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة (عشر سنوات فأقل).

وأجرى شحادة وأبو سلطان (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على معيقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية وتحديد سبل التغلب عليها، وتكونت عينة الدراسة من (540) معلمًا ومعلمةً، واظهرت النتائج عدم معرفة ولي الامر باستراتيجيات التقويم الواقعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (مدرس– مدرسة) أو لمتغير نوع المدرسة (ذكور، إناث) بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير مدة الخدمة التدريسية لصالح الحاصلين على سنوات خدمة اكثر.

وأجرى الاعمر (2018) دراسة هدفت استقصاء أثر استخدام أساليب التقويم البديل والدورات التعليمية على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس محافظة نابلس، حيث تكونت عينة الدراسة من(161) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم بشكل عنقودي من طلبة الصف الرابع تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى التي تكونت من (53) طالبا وطالبة استخدمت استراتيجيات وأدوات التقويم البديل والدورات التعليمية، والمجموعة التجريبية الثانية التي تكونت من (48) طالبا وطالبة استخدمت استراتيجيات وأدوات التقويم البديل والدورات التعليمية والمجموعة الضابطة تكونت من (60) طالبا وطالبة استخدمت أساليب التقويم الاعتيادي، بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم المعلم والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، كما أظهرت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج الدورات التعليمية لصالح الدورة التعليمية الثالثة.

واجرى الحروب (2018) دراسة هدفت معرفة واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، في ضوء متغيرات (التخصص، الجنس، المديرية، وسنوات الخبرة)، وقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كبيرة، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام التقويم الواقعي لدة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين حيث كانت تعزى لمتغير (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، المديرية)، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي وبين درجة التطور المهني الذاتي لدى المعلمين والمعلمات افراد عينة الدراسة، وعليه أن استخدام أدوات التقويم الواقعي بدرجة كبيرة يؤدي إلى وجود مستوى مرتفع من التطور المهني الذاتي لدى المعلمين.

وأجرى هوين (Huyen, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات الطلبة الفيتناميين الملتحقين ببرامج تأهيل المعلمين في جامعة التعليم حول التقويم الواقعي في الوحدات المتعلقة بأساليب التدريس، استخدمت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من شعبتين الأولى تضم (67) طالبًا، من (8) تخصصات، والثانية تضم (79) طالبًا، من (10) تخصصات مختلفة، وأجريت مقابلات شخصية مع الطلاب بعد كل مهمة، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة يرون بأن التقويم الواقعي له دور فاعل في تحسين التفاعل الصفي والممارسات التدريسية، وأن معظم الطلبة يعتقدون أن مهام التقويم الواقعي يجب أن ترتبط بأسلوب عرض المحتوى الدارسي والمهارات الحياتية التي تنسجم مع ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الطلبة، وقد اقترحت الدراسة إطار نظري واحد لتفسير تصورات المعلمين للتقييم الأصيل، وضرورة إعادة النظر في الإطار المستخدم لتصميم التقييم الأصيل في نظام تأهيل المعلمين قبل الخدمة.

وأجرى المحيميد (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، باستخدام عينة مكونة من (36)عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، واستخدامت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن تطبيق أعضاء الهيئة التدريسية كان مرتفعا لاستراتيجية الورقة والقلم، ومتوسطا لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتواصل، ومراجعة الذات، حيث كان منخفضا لاستراتيجية الملاحظة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغيرات: التخصص الاكاديمي، الرتبة العلمية، النوع الاجتماعي.

وأجرى بالد وأخرون (Bjaelde,etal ,2017) دراسة هدفت إلى تقييم تجربة التقويم الواقعي في مؤسسات التعليم العالي في الدنمارك، من حيث المزايا التحديات وأثرها في التحصيل الأكاديمي من خلال المقارنة بين التقويم الواقعي التكويني ودرجات الاختبار النهائي بالتقويم التقليدي، وتكونت عينة الدراسة من) 429 (طالباً وخلصت نتائج الدراسة إلى أن للتقويم الواقعي مجموعة من المزايا أهمها: تعزيز دافعية الطلبة للتعلّم، خفض قلق الاختبار، تقديم تغذية راجعة فعّالة عن التعلّم، وإمكانية تقييم عدد أكبر من الطلبة من خلال المشاريع الجماعية، كما وأشارت النتائج أن للتقويم الواقعي مجموعة من التحديات أهمها :يتطلب وقت وجهد وتكلفة أكثر في تصميمها وتنفيذها مقارنة بالتقويم التقليدي، يسبب زيادة الجهد على الطلبة، والقضايا المتعلقة بالغش والسرقات الأدبية في أداء المشاريع التعليمية، وفيما يخص التحصيل الدراسي فقد أظهرت النتائج زيادة ملحوظة في تحصيل الطلبة عند استخدام التقويم الواقعي مقارنة بالتقويم التقليدي، إذ حقق الطلبة زياده مقدارها(4.4، 5.6) في متوسط درجاتهم باستخدام التقويم الواقعي في مساقي الفيزياء الفلكية، وعلم الاحياء التطوري على التوالي، مقارنة بالتقويم التقليدي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، يلاحظ أنها قد تنوعت في ما بين المحلية والعربية والأجنبية، وأيضًا تنوعت في أهدافها، حيث تبين أن الدراسات حول درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا قليلة في حدود علم الباحث، فقد قامت بعضها بالاستطلاع عن اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام أساليب التقويم البديل مثل كدراسة الاعمر،(2018)، حيث تكونت عينة هذه الدراسة من (161) طالباً وطالبة تم اختيارهم بشكل عنقودي من طلبة الصف الرابع، وتم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم المعلم والتقييم الذاتي وتقييم الاقران، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج الدورات التعليميه لصالح الدورة التعليمية الثالثة. بينما تناولت دراسات سابقة أخرى التعرف على واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته كدراسة دراسة الصعيدي (2020) والتي سعت إلى التعرف على فعالية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي، وتكونت عينة

الدراسة من (96) معلماً ومعلمة رياضيات بالمرحلة الثانوية، وتم استخدام أداة الاستبانة حيث تكونت الاستبانة من 38عبارة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في البحث حول الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

وسعت دراسة وهوين (Huyen, 2017). إلى التعرف على تصورات الطلبة المعلمين الفيتناميين الملتحقين ببرامج تأهيل المعلمين في جامعة التعليم حول التقويم الواقعي في الوحدات المتعلقه بأساليب التدريس. وتكونت العينة من شعبتين الأولى (27) طالبا من 8 تخصصات، والثانية (79) طالبا من 10 تخصصات. واظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة يرون بأن التقويم الواقعي له دور فعال في تحسين التفاعل الصفي والممارسات التدريسية، وأن معظم الطلبة يعتقدون أن مهام التقويم الواقعي يجب ان ترتبط بأسلوب عرض المحتوى الدراسي والمهارات الحياتية التي تنسجم مع ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الطلبة.

كما تباينت الدراسات السابقة في العينات التي تناولتها فبعضها تناول معلمي المرحلة الثانوية والأساسية كدراسة الصعيدي (2020)، بينما تناولت دراسات أخرى عينات من الطلبة كدراسة الاعمر (2018)، ودراسة وهوين (Huyen, 2017).

أما الدراسة الحالية فأنها تختلف عن الدراسات السابقة في أكثر من جانب من حيث الأهداف والمعايير ومجتمع الدراسة حيث تميز بالكشف عن درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، كما تختلف في بيئة التطبيق فقد تم تطبيق الدراسة الحالية في مديريات التربية والتعليم والثقافة العسكرية، وأسلوب الدراسة والمجتمع الذي يضم معلمي المرحلة الأساسية العليا.

يرى الباحث أن الإضافة الجديدة للبحث في مجال التقويم الواقعي يمكن للباحثين الاستفادة من هذه الدراسة ان تكون مرجعا للدراسات الأخرى في نفس المجتمع، ويمكن ان تقدم هذه الدراسة للقائمين على التدريب والقياس والتقويم وتطوير المنظومة التعليمية عن مستوى درجة معرفة واستخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي، وتسليط الضوء على أدوات التقويم الوقعي المهمه في نظر المعلمين.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج العلمي الذي يفي بأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدارس الثقافة العسكرية ضمن إقليم الشمال والوسط والجنوب. والبالغ عددهم (1450) معلماً ومعلمة بحسب احصائيات مديرية الثقافة العسكرية للعام الدراسي (2022–2023).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (315) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وشكلوا ما نسبته (22%) من مجتمع الدراسة وهم الذين استجابوا على الاداة التي تم بتوزيعها ضمن مجتمع الدراسة استنادًا على جدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعده كريجسي ومورجان (Margan & Kerjcie ,1970)، وذلك بنسبة ثقة(95%) وهامش خطأ (5%) ويوضح الجدول (1) توزع أفراد عينة الدارسة وفق متغيراتها.

الجدول(1) : توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	158	50.2%
	أنثى	157	49.8%
	المجموع	315	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	172	54.6%
	دراسات عليا	143	45.4%
	المجموع	315	100%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	92	29.2%
	من 3–أقل من7 سنوات	92	29.2%
	7سنوات فأكثر	131	41.6%
	المجموع	315	100%

أداة الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لجمع البيانات اعتماداً على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، فضلًا عن آراء بعض التربويين المتخصصين حيث تم تطويره بالرجوع إلى بعض الدراسات كدراسة (الصعيدي، 2020؛ والأعمر، 2018؛ وسعيد والطيطي، 2017)، وتم توزيع المقياس على محورين هما: أدوات التقويم الواقعي، ومعوقات استخدام التقويم الواقعي.

صدق المحتوى لأداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة بصورته الأولية من (60) توزعت على محورين الأول درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي وعددها(35)، والثاني معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي وعددها(25)، كما هو موضح في الملحق(1)، وللتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، بلغ عددهم (14) محكماً موضحة أسماءهم والمعلومات المتعلقة بهم في الملحق(2)، لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات للمحاور التي اندرجت تحتها بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواء بالحذف أو الإضافة أو الدمج، وفي ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم فقد تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم (80%) فأكثر، حيث وصل عدد الفقرات النهائية للمقياس إلى (45) فقرة بعد حذف (10) فقرات من الاداة بصورته الأولية، والملحق (3) يبين المقياس في صورته النهائية، والجدول(2) يبين الاداة ومحاورها، وعدد فقراته، وأرقامها.

الجدول(2) : محاور المقياس وعدد فقراته وأرقامها

الأداة	رقم المحور	محوري	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
المقياس	1	أدوات التقويم الواقعي	28	28–1
	2	معوقات استخدام التقويم الواقعي	17	17–1
	مجموع الفقرات		45	

تصحيح أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة تدريج ليكرت الخماسي حيث حدد خمسة مستويات لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية وهي: كبيرة جداً وتعطى

الوزن (5)، كبيرة وتعطى الوزن (4) متوسطة وتعطى الوزن (3)، ضعيفة وتعطى الوزن(2)، ضعيفة جداً وتعطى الوزن (1) وللحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة اعتمدت الدراسة طريقة الفئات المتساوية، التي تشير إليها غالبية الدراسات السابقة وكثير من المحكمين، والتي تأتي وفقًا للمعادلة الآتية: طول الفئة = الحد الأعلى للتدريج (5) – الحد الأدنى للتدريج (1) / عدد المستويات(3) ويبين الجدول (3) هذه المعايير.

الجدول (3): معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من الاداة

القيمة	1 - 2.33	2.34 - 3.67	3.68-5
درجة التقدير	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأساسية بلغ عددها (30) معلماً ومعلمةً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه لكل محور، والجدول (4) و(5) يبينان قيم معاملات الارتباط.

الجدول(4): قيم معاملات ارتباط الفقرات مع محوردرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور
1	**0.60	15	**0.42
2	**0.37	16	**0.68
3	**0.39	17	**0.78
4	**0.38	18	**0.36
5	**0.59	19	**0.63
6	**0.53	20	**0.40
7	**0.39	21	**0.83
8	**0.36	22	**0.63
9	**0.45	23	**0.82
10	**0.76	24	**0.73
11	**0.54	25	**0.63
12	**0.43	26	**0.58
13	**0.36	27	**0.62
14	**0.64	28	**0.36

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01)**

يبين الجدول(4) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه حيث تراوحت معاملات الارتباط مع المحور بين(0.36–0.83) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة عودة (2014).

الجدول(5): قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجال لمحور معوقات استخدام التقويم الواقعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال
1	**0.39	10	**0.71
2	**0.60	11	**0.39
3	**0.55	12	**0.53
4	**0.62	13	**0.69
5	**0.45	14	**0.44
6	**0.59	15	**0.64
7	**0.58	16	**0.47
8	**0.47	17	**0.41
9	**0.50		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01)**

يبين الجدول(5) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مع المحور بين(0.39–0.71) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة عودة (2014).

دلالات ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تقدير معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأساسية بلغ عددها(30) معلمة ومعلمة ويبين الجدول(6) قيم معاملات الثبات للمحورين بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول(6): قيم معاملات الثبات لمحور الدراسة

الأداة	محوري الاستبانة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المقياس	أداوت التقويم الواقعي	28	0.86
	معوقات استخدام التقويم الواقعي	17	0.84
	المقياس ككل	45	0.91

يبين الجدول(6) معاملات ثبات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس حيث تراوحت معاملات الثبات بين المجالات (0.84–0.86) في حين بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.91) وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة بحسب (عودة، 2014).

المعالجة الإحصائية

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثاني.
- استخراج نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث.
- استخراج نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الرابع.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:"ما درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على فقرات محور استخدام أدوات التقويم الواقعي، ويوضح الجدول (7) هذه النتائج.

الجدول (7) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المحور	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
8	1	استخدم طريقة المشروع في تقوم أداء طلبتي	3.70	1.06	مرتفعة
22	2	أوظف (يوميات الطالب)، (والسجل القصصي) في التقويم.	3.59	0.940	متوسطة
11	3	استخدم التقويم المعتمد على العرض التوضيحي لتقييم أداء طلبتي.	3.55	1.05	متوسطة
2	4	احرص على استخدام التقويم المعتمد على عمل المجموعات.	3.54	1.09	متوسطة
20	5	استخدم المناظرة حول موضوع معين.	3.49	1.03	متوسطة
17	6	أكلف الطالب بشرح موضوع ما مدعما بالصور	3.46	1.03	متوسطة

13	7	استخدم التقويم المعتمد على سجل المواهب للطلبة	3.44	1.09	متوسطة
6	8	استخدم أسلوب المقابلة الفردية في تقويم أداء طلبتي.	3.42	1.08	متوسطة
24	9	أستخدم قائمة المراجعة اثناء أداء المتعلم للعملية	3.41	1.03	متوسطة
15	10	أستخدم التقويم المعتمد على أسلوب التعاون لإنجاز المهمة.	3.37	1.06	متوسطة
10	11	استخدم سلالم التقدير في تقويم أداء طلبتي	3.36	1.09	متوسطة
18	11	استخدم التقويم المعتمد على نشاط تمثيلي	3.28	1.08	متوسطة
16	13	استخدم التقويم المعتمد على سلم التقدير اللفظي	3.27	1.07	متوسطة
28	14	أطلب من المتعلمين الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها.	3.23	1.13	متوسطة
12	15	استخدم التقويم المعتمد على المناقشة من خلال أداة الملاحظة.	3.22	1.07	متوسطة
25	16	أقيم إنجازات الطلبة في المختبر والأنشطة المخبرية من خلال كتابة تقارير مخبرية	3.21	1.02	متوسطة
7	17	استخدم الاختبارات الكتابية في تقويم أداء طلبتي	3.20	.201	متوسطة
27	18	أستخدم الخرائط المفاهيمية في قياس الابداع عند المتعلمين وتقييمه.	3.15	1.09	متوسطة
5	19	اشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي	3.11	1.10	متوسطة
9	20	استخدم قوائم الشطب في تقويم أداء طلبتي	3.08	1.13	متوسطة
19	21	استخدم الاختبارات القصيرة.	3.07	1.11	متوسطة
3	22	احرص على استخدام التقويم المعتمد على تقويم الاقران.	3.06	1.07	متوسطة
23	23	أقوم المتعلم بوضع إشارة (صح)عند الأداء الذي حققه المتعلم على سلم التقدير.	3.04	1.10	متوسطة
21	24	استخدم الأسئلة الشفوية كأداة تقويمية	2.99	1.08	متوسطة
26	25	أشجع المتعلم على الاحتفاظ بسجل سير التعلم.	2.97	1.15	متوسطة
4	26	استخدم ملف الطالب، الإنجاز (كأداة تقويمية).	2.95	1.08	متوسطة
14	27	استخدم التقويم المعتمد على أوراق العمل.	2.93	1.12	متوسطة
1	28	استخدم التقويم المعتمد على المناقشة والحوار	1.45	.500	منخفضة
استخدام أدوات التقويم الواقعي (الكلي)			3.20	0.59	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية جاءت بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط حسابي(3.20) وانحراف معياري(0.59)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين(1.45–3.70)، وجاءت الفقرة رقم(8) التي تنص على " استخدم طريقة المشروع في تقوم أداء طلبتي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وبانحراف معياري (1.06) وبدرجة استخدام مرتفعة في حين جاءت الفقرة رقم(1) والتي تنص على" استخدم التقويم المعتمد على المناقشة والحوار " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(1.45) وبانحراف معياري(0.50) وبدرجة استخدام منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: "ما معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية؟" للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على فقرات محور معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي ويوضح الجدول (8) هذه النتائج.

الجدول (8) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المحور	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعيقات
17	1	أعتقد بأن كثرة اعداد الطلبة في القاعة الصفية لا يسمح باستخدام هذا النوع من التقويم.	3.72	1.11	مرتفعة
15	2	إشعار أعضاء هيئة التدريس والعاملين معه بأنه جزء منهم وليس متسلطا عليهم	3.61	1.05	متوسطة
14	3	أشعر بأن هناك نقص في البرامج التدريبية للمعلمين على استخدام أدوات التقويم الواقعي	3.49	1.05	متوسطة
16	4	لا يوجد حوافز مقدمة للمعلم المتميز الذي يستخدم هذا التقويم.	3.44	1.11	متوسطة
1	5	زيادة أعباء العمل الأكاديمي والعسكري تمنعني من استخدام التقويم الواقعي.	3.43	1.12	متوسطة
13	5	أعتقد بأن هناك قصور في الاشراف التربوي على تفعيل هذا النوع من التقويم.	3.43	1.03	متوسطة
2	7	يصعب علي تحويل بيانات التقويم الواقعي إلى درجات	3.23	1.02	متوسطة
6	8	أعتقد أن اتجاهات اولياء سلبية نحو هذا النوع من التقويم	3.19	1.08	متوسطة
11	9	طبيعة بعض المواد لا تستلزم استخدام التقويم الواقعي.	3.15	1.10	متوسطة
12	10	أعتقد بوجود ضعف الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي.	3.11	1.07	متوسطة
10	11	لا يوجد دليل واضح ومتكامل لاستخدام أدوات التقويم الواقعي.	3.10	1.07	متوسطة
8	11	أشعر بصعوبة ضبط إدارة الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع من التقويم	3.01	1.08	متوسطة
7	13	أشعر بأن اتجاهات الطلبة نحو التقويم الواقعي سلبية.	2.97	1.01	متوسطة
3	14	أشعر أنه ليس لدي إلمام باستراتيجيات التقويم الواقعي.	2.90	1.06	متوسطة
5	15	أرى انني مقيد بأساليب تقويم محددة	2.86	1.13	متوسطة
4	16	أجد صعوبة في بناء أدوات مناسبة لاستراتيجيات التقويم الواقعي	2.79	1.15	متوسطة
9	17	أشعر بأن التقويم الواقعي لا يناسب كل محتوى المادة الدراسية.	2.63	1.14	متوسطة
معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي الكلي			3.18	0.62	متوسطة

يلاحظ من الجدول (8) أن معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.18) وبانحراف معياري (0.62)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين(2.63–3.72)، وجاءت الفقرة رقم(17) التي تنص على "أعتقد بأن كثرة اعداد الطلبة في القاعة الصفية لا يسمح باستخدام هذا النوع من التقويم." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبانحراف معياري (1.11) وبدرجة معيقات استخدام مرتفعة في حين جاءت الفقرة رقم(9) والتي تنص على" أشعر بأن التقويم الواقعي لا يناسب كل محتوى المادة الدراسية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(2.63) وبانحراف معياري(1.14) وبدرجة معيقات استخدام متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص: "هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدا أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (الجنس المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات كل من:(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ويبين الجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.10	0.67
	أنثى	3.28	0.47
المؤهل العملي	بكالوريوس	3.16	0.64
	دراسات عليا	3.23	0.50
عدد سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	3.29	0.66
	من 3–أقل من7 سنوات	3.08	0.64
	7سنوات فأكثر	3.21	0.46

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين الثلاثي والجدول (10) يبين ذلك

الجدول (10): نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	2.195	1	2.195	6.606	0.011
المؤهل العلمي	0.001	1	0.001	0.002	0.966
سنوات الخبرة	0.268	2	0.134	0.404	0.668
الخطأ	100.662	303	0.332		
الكلي	108.209	314			

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير الجنس وعند العودة لجدول (9) نجد أنها لصالح الإناث، كما يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (الجنس المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات كل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ويبين الجدول (11) ويبين ذلك

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.30	0.57
	أنثى	3.05	0.64

المؤهل العملي	بكالوريوس	3.26	0.60
	دراسات عليا	3.08	0.62
سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	3.20	0.61
	من 3–أقل من 7 سنوات	3.18	0.62
	7سنوات فأكثر	3.15	0.63

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين الثلاثي والجدول (12) يبين هذه النتائج.

الجدول (12) : نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	2.050	1	2.050	5.437	0.020
المؤهل العلمي	1.159	1	1.159	3.074	0.081
سنوات الخبرة	.1160	2	0.0580	0.153	0.858
الخطأ	114.236	303	0.3770		
الكلي	121.833	314			

يبين الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير الجنس وعند العودة لجدول (11) نجد أنها لصالح الذكور، كما يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي ينص "ما درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية"؟

أظهرت نتائج المتعلقة بسؤال الدراسة أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية لأدوات التقويم الواقعي قد جاءت بدرجة متوسطة، وبوسط حسابي (3.20)، وهذا يدل على أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأدوات التقويم الواقعي متوسطة، إذ تراوحت الأوساط الحسابية بين (1.45–3.70).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة مشاركة المعلمين في الدورات التدريبية في مجال أدوات التقويم الواقعي وعدم متابعة المشرفين المختصين في مجال القياس والتقويم في المديرية، بمتابعة وارشاد المعلمين أو ليس لديهم المستوى الجيد بمعرفة أدوات التقويم الواقعي.

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضًا إلى أن الدورات التدريبية التي تعقدها المديرية في موضوع التقويم الواقعي قليلة، وأن الإرشادات والتعليمات الموجودة في دليل المعلم غير كافية وغير واضحة بشكل كافٍ للمعلمين، كما أن الزيارات الإشرافية قليلة لكي يتم توجيه المعلمين من أجل التركيز على هذه الأدوات.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذا المحور مع نتائج دراسة الشطناوي وبني خلف (2019) التي توصلت إلى أن ممارسة معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظرهم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحروب (2018) التي توصلت إلى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة جنين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة كبيرة.

أما عن فقرات هذا المحور فقد تراوحت بين (مرتفعة– منخفضة) فقد جاءت في مقدمتها الفقرة (8)، وتنص على "استخدم طريقة المشروع في تقوم أداء طلبتي" حيث حصلت على متوسط حسابي (3.70)، وقد تعزو هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين الكبير لمشاركة الطلاب في العملية التدريسية وبيان مدى فهم الطالب للمحتوى والاستفاده من خبرات بعضهم البعض ولأنها من اكثر الطرق سلاسة وسهلة التنفيذ.

وجاءت الفقرة (1) والتي نصت على "استخدم التقويم المعتمد على المناقشة والحوار" حيث حصلت على متوسط حسابي منخفض، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة الدراسية والمجتمع وعدم اهتمام المعلمين بأهمية هذا النوع من التقويم.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي ينص على "ما معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية؟"

أظهرت نتائج المتعلقة بسؤال الدراسة أن معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية جاءت بدرجة متوسطة.

تعزو هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين ذكوراً وأناثًا يواجهون المعوقات نفسها من كثرة أعداد الطلبة في الغرفة الصفية والتي لا تتيح لهم الفرصة لاستخدام أدوات التقويم الواقعي، كما ويرجع ذلك لعدم تأهيل وتدريب المعلمين على مثل هذا النوع من التقويم، كما أن هناك أعباء إدارية كثيرة ملقاه على عاتق المعلمين تعيق من استخدام التقويم الواقعي.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (الجنس المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

أ–وفقًا لمتغير الجنس:

أظهرت النتائج حرص المعلمات الإناث على استخدام أدوات التقويم الواقعي ومتابعة المديرات لهن في هذا الجانب، كما أن الإناث أكثر التزامًا بما تطلبه وتقرره مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة الربيعي والجيش، (2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، واختلفت مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس كدراسة الشطناوي وبني خلف، (2019)؛ والحروب، (2018)؛ والأعمر، (2018)؛ والمحيميد، (2017).

ب– وفقًا لمتغير المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير المؤهل العلمي.

تعزو هذه النتيجة إلى أن هذا النوع من التقويم حديث الاستخدام في مجال التدريس أن اهتمام المعلمين للمرحلة الأساسية العليا في هذا النوع من التقويم وفرص التدريب التي تعرض لها المعلمين والمعلمات كان متكافئ لجميع المعلمين والمعلمات.

واختلفت مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (الربعي والجيش، 2021؛ والصعيدي، 2020) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ج- وفقًا لمتغير سنوات الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير سنوات الخبرة.

تعزى هذه النتيجة إلى تشابة الخلفية الثقافية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، مما أدى إلى تقارب آرائهم فيما يتعلق بتقديراتهم لاستخدام أدوات التقويم الواقعي، كما أن الكتب المدرسية وأدلة المعلمين والدورات التدريبية تحتوي على أمثلة، وإجراءات يمكن أن يطبقها جميع المعلمين على اختلاف خبراتهم.

كما أن هذه النتيجة تعزو الى عدم وجود أثر للخبرة على درجة استخدام المعلمين ذوي الخبرة القليلة لأدوات التقويم الواقعي مقارنة بالمعلمين القدامى من ذوي الخبرة الطويلة إلى طبيعة الإعداد والتدريب الذي توفر لجميع المعلمين، فكما هو معروف أن التركيز على أهمية التقويم وضرورة استخدام استراتيجيات مختلفة في التقويم، لم يتم التركيز عليها في القدم عند إعداد المعلمين وتدريبهم.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل بحاجة إلى تدريب مع بدء التوجه نحو تطوير الخطط التربوية، ومع ظهور المناهج الجديدة، والتي شملت مواضيع وتوجهات التقويم الواقعي ، لذلك فإن عملية تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الأقل أعم وأشمل من ذوي الخبرة الأكثر لذلك تسعى وزارة التربية والتعليم إلى أن يلتحق المعلمين الجدد بالدورات اتدريبية المختلفة؛ وبذلك يمكن تعويض قلة الخبرة من خلال البرامج التدريبية المتخصصة في التقويم الواقعي.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحروب (2018) التب أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة كدراسة العصيدي، 2020؛ الشطناوي وبني خلف، 2019؛ وشحادة وأبو سلطان، 2019).

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (الجنس المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

أ- وفقًا لمتغير الجنس:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 = α) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير الجنس ولصالح الذكور.

وتعزى هذه النتيجة إلى عدم تقييد معلمي المرحلة الأساسية العليا بالتعليمات نفسها الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ولا يخضعون للتوجيهات نفسها، مع أنهم يدرسون نفس المقررات الدراسية، إلا أنهم لم تتشابه ممارساتهم التقويمية، واتفقت

هذه النتيجة مع نتائج دراسة دبوس وسويدان وعساف (2018) التي أظهرت وجود فروق في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في أريحا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

واختلفت مع نتائج دراسة (شحادة وأبو سلطان، 2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

ب- وفقًا لمتغير المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ج- وفقًا لمتغير سنوات الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير سنوات الخبرة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة لم تعطي الفرصة للمعلمين من أجل تنمية مهاراتهم ومعارفهم النظرية نظريًا وعمليًا، وخاصة أن المعلمين يتقنون استخدام استراتيجية الملاحظة، وعدم ممارستهم التقويم من خلال المشكلات الحياتية الواقعية خلال سنوات العمل بشكل فعلي.

اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شحادة وأبو سلطان (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير مدة الخدمة التدريسية لصالح الحاصلين على سنوات خدمة أكثر.

التوصيات:

استنادًا إلى ما توصلت اليه النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة إعداد برنامج تدريبي متكامل وتطبيقي لرفع كفاءة المعلمين فيي استخدام التقويم الواقعي وكيفية تطبيقه في البيئة الصفية.
- توفير الإمكانيات اللازمة في المدارس لتطبيق التقويم الواقعي.
- زيادة وعي صناع القرار بأهمية أدوات التقويم الواقعي وتضمينها بالمقررات الدراسية.
- إدراج دليل ارشادي لأدوات التقويم الواقعي.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل تهدف إلى إكساب المعلمين لا سيمّا الجدد منهم في المدارس المعرفة والمهارة اللازمة لتوظيف أدوات التقويم الواقعي نظرًا لأهميتها في تقويم أداء وتحصيل الطلبة.
- التعريف والتركيز على أدوات التقويم الواقعي أثناء الإعداد المهني عند تقديم الورشة التدريبية للمعلمين بعد استكمالهم التدريب العسكري التي تحدث في مركز التدريب التربوي وتقنيات التعلم.
- تشجيع وتقديم حوافز للمعلمين الذين يقومون بتوظيف أدوات التقويم الواقعي في العملية التدريسية.
- أن تقوم مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية والقائمون على برامج التقويم بمعالجة المعيقات والمشاكل التي يتعرض لها المعلمون أثناء العمل على نظام التقويم الواقعي كونه نظامًا جديدًاعلى برنامج التعليم.

قائمة المراجع :

أولا: المراجع العربية

الحروب، محمد. (2018). واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الصراف، قاسم. (2018). القياس والتقويم في التربية والتعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

المحيميد، سلطان بن عبد الله صالح. (2017). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لتقويم أداء الطلبة في برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

الأعمر، محمد. (2018). أثر استخدام أساليب التقويم البديل والدورات التعليمية على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس محافظة نابلس الحكومية رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

الثوابية، أحمد، والسعودي، خالد. (2016). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. مجلة دراسات العلوم التربوية، بغزة– فلسطين، 43(1): 265–280.

السرحان، سيف. (2019). دور مديري التربية والتعليم والثقافة العسكرية الأردنية في الحد من التنمر المدرسي رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ال البيت، الأردن.

الشجيري، ياسر خلف والزهيري، حيدر عبد الكريم. (2021). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الصعيدي، منصور سمير السيد. (2020). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، مجلة تربويات الرياضيات. 6(2): 12–44.

العبد الكريم وحج عمر.(2015). أراء معلمات العلوم للصفوف الابتدائية العليا والمشرفات واولياء الأمور حلو التقويم من اجل التعلم، مجلة الدراسات التربوية والنفسية(4)12 .،.40-23

الشطناوي، شيرين وبني خلف، محمود. (2019). درجة ممارسة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27(5): 774–798.

الربعي، عائد والجيش، سماح. (2021). درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الحكومية في محافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية. 29(4): 197–221.

العبسي، محمد. (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. ط1. دار المسيرة.

حراحشة، كوثر. (2015). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. 22(4): 22–40.

شحادة، توفيق وأبو سلطان، عبد النبي. (2019). معيقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية وتحديد سبل التغلب عليه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسيه. 27(6): 616–641.

مطر، محمود والاسطل، أبراهيم والناقه، صلاح. (2021). فاعلية برنامج تدريبي في التقويم الواقعي في تنمية مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 29(3): 1–27.

سعيد، شوان، والطيطي، مسلم. (2017). مدى استخدام معلمي العلوم في الأردن وإقليم كوردستان العراق للتقويم البديل في تنفيذ المنهج واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. *مجلة جامعة كرميان*،*4*(4)،334–356.

عودة، أحمد.(2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية دار الامل للنشر والتوزيع.

محمد، محمود. (2012). القياس والتقويم التربوي مكتبة الرشد.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Sabbah Sahera ; Al Momani Jehad Alib*; Darwish Amanic ; and Fares Najwan (2022).Traditional Versus Authentic Assessments in Higher Education.

Abera, G., Kedir, M. & Beyabeyin, M. (2017). The Implementations and Challenges of Continuous Assessment in Public Universities of Eastern Ethiopia. *International Journal of Instruction*, *10*(4), 109-128.

Bjaelde, O., Jorgensen, T. & Lindberg A. (2017). Continuous Assessment in higher education in Denmark: Early experiences from two science courses. *Danish University Educational Journal*, 23, 1-19.

Bjaelde, O., Jorgensen, T. & Lindberg A. (2017). Continuous Assessment in higher education in Denmark: Early experiences from two science courses. *Danish University Educational Journal*, 23, 1-19.

Kearney, S. (2013). Improving engagement: The use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning'to enhance the student learning experience. Assessment & Evaluation in Higher Education. *38* (7): 875-891

Nguyen, thi Thu Huyen. (2017). Authentie assessment in pedagogy _related modules in teacher education; Vietnamese student teachers, perspective. The university of East Anglia.
Quansah, (2018). Traditional or Performance Assessment: What is the Right Way in Assessing Learners.