جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها: فرص وتحديات

إعداد
مي "محمد أمين" عبدالله جعيدي

إشراف
د. سائدة عفونة

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، بكلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
2019م

تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها: فرص وتحديات

إعداد

مي "محمد أمين" عبدالله جعيدي

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2019/06/27م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**
1. د. سائدة عفونة / مشرفاً رئيسياً	.....
2. د. محمد دبوس / ممتحناً خارجياً	.....
3. د. فاخر الخليلي / ممتحناً داخلياً	.....

الإهْدَاء

بسم الله الرحمن الرحيم

إلى والديَ: النبض والروح قد تجلى بكما.

إلى زوجي الغالي: حبي وسندي.

إلى إخوتي وأخواتي: حياتي وعزوتي.

إلى أبنائي: فرحتي وجنتي.

إلى أساتذتي الكرام، فمنهم تعلمت كيف أكون الأقوى بتأثيري الإيجابي في مجال عملي كمديرة مدرسة، وتعلَّمت منهم كيف أخوض الحياة وأنا واعية، تأثرت بهم إيجاباً فأثرت في الآخرين امتداداً لفضلهم.

إلى الزملاء والزميلات، الذين قدموا من العون لي ما استطاعوا إليه سبيلاً.

الشّكر والتّقدير

الحمد لله الذي وفقني لتقديم هذا البحث ويسّر لي أمري ووهب لي العلم النافع. اللهم لك الحمد ولك الشكر كما أعنتني ووفقتني في أن أشدتني لخير الأساتذة في مجال الإدارة التربوية، أساتذتي جميعاً في جامعة النجاح الوطنية الذين بصماتهم تميَزت عن غيرهم لحسن إخلاصهم في العطاء وأخص بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى الدكتورة القدوة مشرفتي على رسالة الماجستير وعميدة كلية التربية الدكتورة سائدة عفونة لما قدمته لي من إرشاد وفاضت بخبراتها علي في إنجاز هذا البحث، كما لا أنسى أن أتقدم بخالص الامتنان والشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة، ومحكمي أداة الدراسة ولكل العاملين بوزارة التربية والتعليم لتقديمهم التسهيلات اللازمة في توزيع الإستبانة وتنفيذ المجموعات البؤرية، وإلى كل من قدم لي مساعدة في إتمام هذا البحث من الزملاء والزميلات.

الإقرار

أنا الموقّعة أدناه، مقدّمة الرّسالة الّتي تحمل العنوان:

تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها: فرص وتحديات

أقرّ بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرّسالة إنّما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة كاملة، أو أيّ جزء منها، لم يقدّم من قبل لنيل أي درجة علميّة، أو لقب علمي، أو بحث لدى أي مؤسّسة تعليميّة أو بحثيّة أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

اسم الطالبة: **Student's name:**

التوقيع: **Signature:**

التاريخ: **Date:**

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ط
فهرس الملحقات	ل
الملخص	ن
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	**1**
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة	8
فرضيات الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
أهداف الدراسة	10
حدود الدراسة	10
مصطلحات الدراسة	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**13**
أولاً: الإطار النظري	14
مفهوم التقويم	14
مفهوم التقويم الواقعي	15
الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي	17
أهداف التقويم الواقعي وأهميته	18
خصائص التقويم الواقعي وميزاته	19
استراتيجيات التقويم الواقعي	20
أدوات التقويم الواقعي	21
كفايات المعلم اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي.	23
دور المعلم والمتعلم في تطبيق التقويم الواقعي بفاعلية	23

الموضوع	الصفحة
العوامل المؤثرة في نجاح المؤسسات التعليمية في تطبيق التقويم الواقعي	25
معوقات التقويم الواقعي	25
ثانياً: الدراسات السابقة	26
الدراسات العربية	26
الدراسات الأجنبية	34
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة	36
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**38**
تمهيد	39
منهج الدراسة	39
مجتمع الدراسة وعينتها	39
أداتا الدراسة	44
أولاً: أداة الدراسة الكمية (الاستبانة)	44
ثانياً: أداة الدراسة النوعية (المجموعات البؤرية)	47
إجراءات الدراسة	47
متغيرات الدراسة	50
المعالجات الإحصائية	51
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**53**
نتائج الدراسة الكمية والنوعية	54
أولاً: نتائج أسئلة الدراسة الكمية المتعلقة بالاستبانة	54
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	54
النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	68
نتائج الفرضية الأولى المتعلقة بمتغير الجنس	68
نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي	70
نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة	72
نتائج الفرضية الرابعة المتعلقة بمتغير موقع المدرسة	75
نتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بمتغير معلم مادة إنسانية أو علمية	77
نتائج الفرضية السادسة المتعلقة بمتغير نوع المدرسة	79
النتائج المتعلقة بالتساؤل المفتوح في الإستبانة	81

الموضوع	الصفحة
ثانياً: النتائج النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية	82
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	**93**
المقدمة	94
مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	94
مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	99
مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل المفتوح في الاستبانة	103
التوصيات	104
قائمة المصادر والمراجع	**105**
الملحقات	**115**
Abstract	**b**

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	توزيع عينة الدراسة الكمية من المعلمين حسب متغيراتها المستقلة.	41
جدول (2)	توزيع عينة الدراسة النوعية من المديرين حسب متغيراتها	43
جدول (3)	مفتاح تصحيح فقرات أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) حسب مقياس ليكرت الخماسي	45
جدول (4)	فقرات الاستبانة تبعاً لمجالاتها	45
جدول (5)	معامل ثبات الأداة الكمية (الاستبانة)، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، Cronbach's Alpha	46
جدول (6)	بيان بأماكن وتاريخ انعقاد المجموعات البؤرية وعدد المشاركين فيها	49
جدول(7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجالات (تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	56
جدول (8)	نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع حول تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.	57
جدول (9)	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الأول (تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	58
جدول (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثاني (تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	60
جدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثالث (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس) (وهو بدرجة معكوسة لبيان الواقع الحقيقي للتقويم الواقعي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	63

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (12)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثالث (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس) (الدرجات الحقيقية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	65
جدول (13)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الرابع (تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	67
جدول (14)	نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق حول تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير الجنس	69
جدول (15)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير المؤهل العلمي للدرجة الكلية	70
جدول (16)	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير المؤهل العلمي	71
جدول (17)	نتائج إختبار (LSD) للفروق في مجال (تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)) حسب متغير المؤهل العلمي.	72
جدول (18)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير سنوات الخبرة للدرجة الكلية	73
جدول (19)	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة	74

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول(20)	نتائج إختبار (LSD) للفروق في الدرجة الكلية حسب متغير سنوات الخبرة	75
جدول (21)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير موقع المدرسة	76
جدول(22)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير معلم مادة إنسانية أو علمية	78
جدول (23)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير نوع المدرسة	80
جدول (24)	التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة من المعلمين حول مقترحات تطبيق التقويم الواقعي بفعالية وكفاءة في المدارس	81
جدول (25)	التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين حول الرغبة في استمرارية تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.	83
جدول (26)	التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين حول أسباب عدم الرغبة في استمرارية تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.	84
جدول (27)	التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين حول إيجابيات تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.	86
جدول (28)	التكرارات والنسب المئوية لاستجابات للمديرين حول سلبيات تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية	88
جدول (29)	التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين حول طرق التغلب على سلبيات تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.	90

فهرس الملحقات

الرقم	الملحق	الصفحة
ملحق (1)	كتاب عميد كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية لمنسق برنامج ماجستير الإدارة التربوية بالموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف.	116
ملحق (2)	كتاب كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم العالي/ تسهيل مهمة طالب.	117
ملحق (3)	كتاب مديرية التربية والتعليم العالي قلقيلية/ الموافقة على توزيع الاستبانة.	118
ملحق (4)	كتاب مخاطبة مديرية التربية والتعليم/قلقيلية لتسهيل انعقاد المجموعات البؤرية	119
ملحق (5)	كتاب أسس التقويم التربوي في مرحلة التعليم الأساسي.	120
ملحق (6)	كتاب صادر عن مديرية التربية والتعليم قلقيلية موضوعه التقويم النوعي.	121
ملحق (7)	أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) بصورتها الأولية.	122
ملحق (8)	أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) بعد عرضها على المحكمين (الصورة النهائية).	128
ملحق (9)	أسماء المحكمين لأداة الدراسة الكمية (الاستبانة).	135
ملحق (10)	أسئلة المجموعات البؤرية.	136
ملحق (11)	تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية حول الرغبة في استمرارية تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وأسباب ذلك.	137
ملحق (12)	تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية حول إيجابيات تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.	141
ملحق (13)	تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية حول سلبيات تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.	143
ملحق (14)	تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية حول طرق التغلب على سلبيات تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.	146

الرقم	الملحق	الصفحة
ملحق (15)	محاضر المجموعات البؤرية الأربعة.	149
ملحق (16)	صور أثناء انعقاد المجموعات البؤرية.	185

تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها: فرص وتحديات

إعداد

مي "محمد أمين" عبدالله جعيدي

إشراف

د. سائدة عفونة

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها وفقاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، موقع المدرسة، معلم مادة إنسانية أو علمية، نوع المدرسة). وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف من (5–9) أساسي في مدارس محافظة قلقيلية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019/2018)، والبالغ عددهم (957) معلم ومعلمة، ومديريهم البالغ عددهم (53) مديرا ومديرة، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من المعلمين، وقد بلغ حجم العينة (278) معلماً ومعلمة، و(33) مديرا ومديرة شاركوا في المجموعات البؤرية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة للمعلمين مكونة من (48) فقرة موزعة على 4 محاور، وتأكدت الباحثة من صدق الأداة وثباتها، واعتمدت الباحثة أربع مجموعات بؤرية مع المديرين (33) مديرا لمعرفة مستوى تقييمهم لتجربة التقويم الواقعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية جاء بدرجة متوسطة، بينما جاء تقييم المديرين للتجربة بصورة متدنية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، موقع المدرسة، معلم مادة إنسانية أو علمية، نوع المدرسة) بينما يوجد فروق في تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: عقد دورات تأهيل للمعلمين في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى ضبط الممارسات الخاطئة في تطبيق التقويم الواقعي في المدارس.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة

فرضيات الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

تزداد المنافسة بين الأنظمة التربوية في بناء الإنسان والمجتمع إقليمياً وعالمياً، وفي تبني أنظمة تربوية قادرة على مواجهة التحديات والتعامل مع الثورات المعلوماتية والتكنولوجية والتغييرات المتسارعة في جميع المجالات، ويستمد النظام التربوي قدرته على مواكبة المستجدات والتصدي للتحديات، من قدرته على بناء الإنسان بشكل شامل، بما يضمن صقل جميع جوانب شخصيته وحصوله على المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تؤهله لمستقبل أفضل، رغم كل التحديات التي يعيشها، وقد بنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية رؤيتها على ضرورة امتلاك طلبتها المهارات والمعارف والقيم المأمول تعليمها لطلبة القرن الحادي والعشرين، ووضعت خطتها الاستراتيجية متضمنة ثلاثة أهداف رئيسة، الهدف الأول ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم على مستويات النظام جميعها، والهدف الثاني تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول المتعلم، أما الهدف الثالث فهو تعزيز المساءلة والقيادة المبنية على النتائج والحوكمة والإدارة، وتسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتحقيق ذلك من خلال العديد من السياسات والاستراتيجيات، والتي تضمنت إجراء إصلاحات في نظام التقويم التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي،2017).

منذ ثمانينات القرن الماضي اعتبرت عملية التقويم القضية الأساسية لحركات الإصلاح التربوي، وركز الكثير من التربويين اهتماماتهم على إعادة النظر في أغراض التقويم، حيث أن سلامة وصحة القرارات التربوية تستند إلى معلومات دقيقة وواضحة ومستقاة من نتائج التقويم (الزغبي،2013). وأصبح للتقويم أهداف متنوعة مع مطلع الألفية الحالية، كتقويم كفايات الطلبة ومراقبة تعلمهم وتطوير إستراتيجياتهم وتقويم نموهم على مدار فترات محددة، كما تم دمج الطلبة في عملية التقويم من خلال التقويم الذاتي ومعرفة احتياجاتهم (عفانة، 2011).

فالتقويم التربوي ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، ولا يمكن الاستغناء عنه فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة ما تم تحقيقه من أهداف وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم، ويمكن من خلال التقويم تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص نقاط القوة والضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ القرارات المناسبة، وللتقويم أهمية كبيرة، فمنذ زمن بعيد يحتل مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة سواء التي تتعلق بالطالب أو المعلم أو بكافة عناصر العملية التعليمية (عبد الحميد، 2013).

ويحتل التقويم التربوي في وقتنا الحالي مكانة كبيرة في ميادين التربية لما له من أهمية في تقويم جميع جوانب شخصية المتعلم والمساهمة في تطويرها؛ ولا يقتصر التقويم بمفهومه الحديث على الاختبارات التقليدية، بل إنه متعدد الأبعاد في مجال القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، بل يعتمد على أدوات أخرى متنوعة لتقويم أداء الطلبة مثل ملف الإنجاز والمقابلات والملاحظة، وتركز هذه الأنشطة على أهداف معرفية تتطلب من المتعلم القدرة على التفسير والتحليل وبناء المعاني والوصول لمراحل عليا من التفكير (النمراوي، 2011).

ويعود السبب وراء التطورات التي حدثت في مجال التقويم التربوي، ما شهده التقويم التربوي في الستينات من نقلة كبيرة في الولايات المتحدة، بعد أن فوجئ التربويون منهم بالتفوق العلمي للاتحاد السوفيتي في إطلاق القمر الصناعي (سبوتنيل)، مما دفع الولايات المتحدة إلى إعادة النظر في المناهج، وركزوا اهتماماتهم في مجال التقويم التربوي أمثال (ستفليم وستيك وكلاسي وكرونباخ وسيكرفن)، وكان لهم فضل كبير في تحقيق تطور بارز في ميدان التقويم التربوي وتطور وظائفه وأنواعه، ويظهر في كتابات ستفليم وكرونباخ وسيكرفن وغيرهم منذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي توجهات حديثة في التقويم التربوي مثل التقويم الواقعي (ورد في مجيد،2011).

إن ما حدث من تطور في ميدان التقويم التربوي، اقتضى التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف محددة ومصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس، إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير، وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل إصدار الأحكام بدقة واتخاذ القرارات وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكِن الإنسان من التعامل بذكاء مع واقعه ومعطيات عصر المعلوماتية والتقنية المتسارعة التطور، رابطة ذلك بخبراته ومعارفه السابقة (عوض، 2009).

وقد ظهرت توجهات حديثة خلال السنوات القليلة الماضية في مجال التقويم التربوي نادت بضرورة العمل على تطوير أساليب وأدوات التقويم التقليدية، كاختبارات المقال والاختبارات الموضوعية المعتادة، وتبني أشكالاً غير تقليدية مثل المشروعات والأبحاث والمهمات الواقعية التي تحتاج من المتعلم الفهم العميق والبحث والاستقصاء، والتي تركز على تطبيق ما لدى المتعلم من معرفة وخبرات سابقة في مواقف حياتية تتيح له اكتساب خبرات جديدة، ونظراً لذلك حدث تطور كبير في مجال التقويم التربوي حيث ظهر ما يعرف بالتقويم الواقعي، حيث واكب هذا النوع من التقويم ظهور نوع من التعلم يعرف بالتعلم الواقعي المرتبط بالواقع ويركز على الخبرات المرتبطة مباشرة بواقع المتعلم وحياته اليومية وما يصادفه فيها من مشكلات وقضايا، ومن ثم فإن هذا النوع من التعلم لا يقف بالمتعلم عند حد خزن المعلومات، بل يركز على الفهم العميق للمعرفة والبحث عنها وتوظيف المتعلم الاستقصاء في تعلمه، مما يكسبه قدرة على بناء معنى لما يتعلمه، وبطبيعة الحال فإن الاختبارات بصورتها التقليدية المعتادة لم تعد تصلح مطلقاً كوسائل وأدوات للتقويم الواقعي، لذا لابد من تصميم اختبارات تتسم أسئلتها بأن تكون ذات محتوى علمي دقيق تعكس طبيعة الاستقصاء العلمي وتركز على الفهم العميق وعلى أساليب التفكير وطرق بناء المعرفة وعلى قضايا ومشكلات مرتبطة بالواقع ولها أكثر من إجابة محتملة موضوعة في سياقات تتعدى حدود الغرفة الصفية والقلم والورقة(بلبيسي، 2016).

وقد نادى رواد النظرية البنائية أمثال بياجيه بالتقويم الواقعي، الذي يعتمد على أن المعرفة لا بد من تكوينها وبنائها بواسطة الطالب، وأن الطالب لابد أن يبني خبراته الجديدة

بالاعتماد على خبراته السابقة وبتفاعله مع مواقف حياتية وواقعية وليس مع مواقف افتراضية، ويمكن للمعلم أن يضع الطالب في مواقف حياتية واقعية، فيكشف ما إذا كان باستطاعته استخدام ما تعلمه في هذه المواقف، ويمكّن المعلم من التقويم الفعلي لأداء الطالب الذي يكشفه أداؤه أثناء تفاعله مع مواقفه الحياتية، ودور المعلم في التقويم الواقعي هو دور الموجه والداعم (حسين، 2005).

أشارت دراسة العصيمي (2015) إلى أن التقويم الواقعي ينتقل بالممارسات التدريسية من ممارسات النظرية السلوكية، إلى ممارسات النظرية البنائية، كما ينتقل بالطالب من الدور السلبي إلى الدور الفاعل في الموقف التعليمي الواقعي، وينتقل بالمناهج من المناهج الجامدة إلى المناهج المتمركزة على البحث والاستقصاء والربط مع العالم الحقيقي، ومن الاختبارات التي تقيس مستويات سطحية في المعرفة إلى إنجاز مستويات التعلم العميق، ومن الاختبارات التي تقيس مخرجات نهائية، إلى أساليب تطوير عمليات التعليم والتعلم داخل الموقف التعليمي.

فالتقويم الواقعي بشكله الحالي يعالج إشكاليات التقويم التقليدي في العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلم بواجبات ومهام تحفز تفكيره ويوظف مهارات حل المشكلات في مواقف حياتية، مما يجعل عملية التقويم تشتمل على خبرات بنائية يحصل عليها الطالب من استخدام مهارات التفكير العليا، وبالتالي تحقيق أعلى مستوى من التحصيل العلمي، الذي يشمل جميع جوانب شخصية الطالب، وهذا بدوره يزود المعلم بتغذية راجعة عن جميع جوانب شخصية الطالب، وهذا يمكن المعلم من تحقيق الأهداف وتحسين مستوى التعلم (عودة، 2015).

إن التقويم الواقعي يتوافق مع الاستراتيجيات وأساليب التدريس المتنوعة، لتشمل الأداء، ومهارات التفكير العليا كالتحليل والنقد باستعمال العديد من الأدوات كالملاحظة والمقابلة وغيرها من أدوات التقويم وأهم ما يركز عليه التقويم الواقعي هو الأداء الفعلي للطالب في واقعه (مجيد، 2011). ويقوم التقويم الواقعي على أساس تطبيق أساليب متطورة لقياس أداء المتعلم بشكل عام لما يمتلكه من معارف ومهارات، بحيث لا يركز فيه على قياس المعارف فقط بطرق تقليدية

واختبارات تحصيلية فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب المتعلم خبرات عملية واقعية ومهارات حل المشكلات (الحربي، 2014.)

ومن أهم استراتيجيات التقويم الواقعي استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ويندرج تحتها عدد من الفعاليات كالتقديم والعرض التوضيحي والمحاكاة والمناظرة، واستراتيجية التقويم بالقلم والورقة وتعتبر الاختبارات بأنواعها عماد هذه الاستراتيجية وركيزتها، واستراتيجية التقويم بالملاحظة وفيها يقوم المعلم بتدوين سلوك الطلبة بهدف التعرف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم، وتفاعلهم مع بعضهم البعض بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، واستراتيجية التقويم بالتواصل من خلال المؤتمرات والمقابلات والأسئلة والأجوبة وسجل وصف لسير عملية التعلم، وأخيرا استراتيجية مراجعة الذات وتقوم على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله بالخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي هو بحاجة إلى تحسينها، وبالتالي تحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً، وفي هذه الاستراتيجيات يتم استخدام مجموعة من أدوات التقويم الواقعي مثل قوائم الشطب/الرصد، سلالم التقدير، سلالم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم والسجل القصصي (عودة، 2010).

إن تقويم أداء الطلبة في مدارسنا الفلسطينية لم يصل لما هو مطلوب، والسبب يعود إلى أن سياسة التقويم للطلبة طرحت دون إيجاد اليات وطرق مع غياب التوعية المجتمعية للمعلمين والطلبة ولأولياء الأمور فعلى سبيل المثال، التقويم بالمشروعات طرح دون إيضاح للغايات والاليات والأهداف، ويظهر من تحليل نتائج الاختبارات الوطنية لعام 2015 والتي أجريت على عينة عشوائية من طلبة الصف الرابع والثامن والعاشر في مادة اللغة العربية والرياضيات والعلوم، أن درجة تمثُّل المناهج الفلسطينية لآليات التقويم الواقعي تراوحت بين (26.3 % – 55.9%) وهي دون المستوى المطلوب، وهذا يوضح أن نوعية التعليم في فلسطين بحاجة إلى مزيد من الجهود، وبناء على ذلك لا بد من تبني الوزارة استراتيجية وسياسة واضحة للتقويم التربوي ولكن بأساليب لا تعتمد على العلامات والاختبارات كمقياس وحيد لتقويم الطالب بل اعتماد مجالات أخرى مثل الاتجاهات والأداء والمهارات والسلوك والقيم بحيث يصبح المتعلم مسؤولاً عن تعلمه (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

إن هناك مجموعة من الانتقادات عند استخدام الاختبارات التحصيلية كأداة تقويم، حيث أنها لا تعطي الطالب إلا فرصة واحدة للنجاح، كما أنها تهمل التعلم ذو المعنى وتطبيقاته، وتركز فقط على تذكر المعلومات وكذلك تفتقد إلى بعض المعايير الموضوعية في الحكم على أداء الطالب، مما دعت الحاجة إلى تبني تقويمات بديلة ومباشرة تسهم في الكشف عن قدرات الطالب الحقيقية وما يستطيع عمله (عليان، 2010).

إن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، تساعدهم على منح المتعلم فرص متنوعة لتقييم أدائهم بمختلف جوانب شخصياتهم، كما أنها تصل بالمتعلم إلى الفهم العميق، وتطور لديه القدرة على التفكير التأملي، وإظهار قدراته في مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد واتخاذ القرارات وحل المشكلات(البشير و برهم، 2012)

وقامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية حديثاً بطرح اليات واستراتيجيات جديدة في مجال التقويم التربوي وتطبيقها في مدارسنا الفلسطينية، مثل تطبيق التقويم الواقعي في الصفوف من (5–9) الأساسي بصورة ملزمة لجميع مدارسها وفق كتاب رسمي عن التقويم الواقعي وتم التطبيق منذ بداية عام 2017، حيث تم تضمين عشرين علامة من علامات الطالب للتقويم الواقعي وأصبحت الان ثلاثين علامة ويظهر ذلك في كتاب صادر عن وزارة التربية والتعليم العالي موضوعه أسس التقويم التربوي في مراحل التعليم الأساسي ملحق(5)، ويعتمد التقويم الواقعي على تقويم أداء الطالب ومهماته الواقعية وملف إنجازه، وتدوين ملاحظات عن السمات الشخصية للطالب وعن سلوكه.

وبناء على ما سبق، يظهر للباحثة الحاجة الماسة لتقييم تجربة التقويم الواقعي سعياً للتطوير والتحسين، وقد جاءت هذا الدراسة لتقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها، والتي يمكن أن تشكل مرجعية علمية للمعنيين في مجال تقييم البرامج والمشاريع والتجارب الحديثة، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توجيه المسارات وبناء القرارات وتعزيز إيجابيات التجربة وتلافي سلبياتها.

مشكلة الدراسة

يعتبر التقييم الأداة الفاعلة في تطوير العملية التعليمية في جميع جوانبها، لـــذلك وجـــب الاهتمام بعمليات تقييم التجارب التعليمية الجديدة من أجل التطوير والتجديد بمـــا يتناســـب مـــع احتياجات العصر الحالي، وتلافي سلبيات كل تجربة بما يعود بالفائدة على العمليـــة التعليميـــة والمجتمع بشكل عام، وقد خاضت وزارة التربية والتعليم تجربة جديدة في تطبيق التقويم الواقعي منذ بداية عام 2017 للصفوف من(5-9) أساسي وقد ظهر العديد من الملاحظات علـــى هـــذه التجربة من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور وخاصة أنه ظهر بموازاتها ظواهر سلبية مثـــل كثرة المراكز لإعداد المشاريع والأبحاث والوسائل لطلبة المدارس والتكاليف العالية على أولياء الأمور كما وظهر كثير من الاعتراضات على صفحات التواصل الاجتماعي، وخلال جلســـات المعلمين والمديرين وأولياء الأمور مما دفعني كمديرة مدرسة للبحث في هذا الموضـــوع علـــى أساس علمي دقيق لتقييم هذه التجربة والإفادة من تقييم المديرين والمعلمين في تقديم التوصـــيات للاستفادة منها في السنوات القادمة. وستحاول هذه الدراسة الإجابة عـــن الســـؤالين الرئيســـين التاليين:

- ما هو تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟

- ما هو تقييم المديرين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟

فرضيات الدراسة

وينبثق عن السؤال الأول للدراسة المتعلق بتقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي حسب المتغيرات الديمغرافية الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى الدلالـــة (α= *0.05*) فـــي المتوســـطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيليـــة حسب متغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير سنوات الخبرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير موقع المدرسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير معلم مواد (مادة إنسانية أو علمية).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين حسب متغير نوع المدرسة.

أهمية الدراسة

من الضروري إخضاع تجربة تطبيق التقويم الواقعي في المدارس للتقييم، كي تبقى قادرة على الاستمرار والاستثمار الأمثل لها، من أجل الوصول إلى أفضل المخرجات، ولذلك قامت الباحثة بتقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية، وإلقاء الضوء على واقع هذه التجربة، وبالتالي التعرف إلى إيجابياتها وسلبياتها في ضوء تقييم المديرين والمعلمين لهذه التجربة.

- ✓ **الأهمية النظرية للدراسة:** تأتي أهمية الدراسة من عوامل متعددة، أهمها تسليطها الضوء على موضوع مهم وحديث بالنسبة للقطاع التعليمي الفلسطيني لم يتم التطرق إليه من قبل –

حسب علم الباحثة–، مما يجعلها تشكل قاعدة معلوماتية للباحثين فيما بعد. وستشـــكل هـــذه الدراسة إطارا نظريا للدراسات اللاحقة خصوصاً في موضوع الدراسة.

- ✓ **الأهمية التطبيقية للدراسة:** قدمت الدراسة المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تطور من مستوى الأداء التعليمي في مدارس محافظة قلقيلية بشكل خاص ومدارس الضفة بشكل عام والتي يمكن أن تزيد من فرص نجاح مخرجات هذه التجارب في السنوات القادمة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى مستوى تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.
- التعرف إلى مستوى تقييم المديرين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.
- التعرف إلى أثر متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، موقع المدرسة، معلم مادة إنسانية أو علمية، نوع المدرسة) على مستوى تقييم المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لهذه التجربة.
- التعرف إلى إيجابيات وسلبيات هذه التجربة في ضوء تقييم المديرين والمعلمين في مدارس محافظة قلقيلية وطرق التغلب على سلبياتها.
- الخروج بالنتائج والتوصيات التي من شأنها أن تحسن من واقع تطبيق التقويم الواقعي فـــي المدارس في سنوات قادمة.

حدود الدراسة

حدود زمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام 2018 / 2019.

حدود مكانية: اشتمل البحث على مدارس محافظة قلقيلية للصفوف من (5–9) أساسي.

حدود بشرية: المديرين والمعلمين في مدارس محافظة قلقيلية.

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة موضوع تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهات نظر المديرين والمعلمين في مدارس محافظة قلقيلية.

مصطلحات الدراسة

التقـــويم: "التقويم عملية إعداد أو تخطيط معلومات تفيد في تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات"(ملحم، 2000: 40).

التقييم: " هو العملية التي يجري من خلالها تحديد الأهداف المنوي تحقيقها ومـــن ثـــم دراســـة المعطيات في إطار ظروفها كمياً أو كيفياً للتعرف على مدى اقترابها من الأهداف، ومـــن ثـــم إصدار الحكم على الأمر المقيم وبيان مدى مناســـبته باســـتخدام معـــايير أو محكـــات تصـــلح لذلك"(عريفج ومصلح،18:1999)

التقويم الواقعي: "يمكن تعريف التقويم الواقعي على أنه صورة من صور التقويم يطلب فيها من الطالب أداء أو إنجاز مهام حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقـــه للمعـــارف والمهـــارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها، وذلك بهدف تقويم قدرة الطالب في سياق واقعي أقـــرب للحيـــاة اليومية، بمعنى أن التقويم الواقعي يزج الطالب في تطبيقات للمعارف و المهارات بنفس الطريقة التي تستخدم في سياقها الواقعي خارج المدرسة وتتصل بحياة الطالب" (مهيـــدات والمحاســـنة، 2009: 18).

التعريف الإجرائي للتقويم الواقعي: عرَفت الباحثة التقويم الواقعي بأنـــه واقعيـــاً مـــن حيـــث استراتيجيات تدريسه حيث يتعلم الطالب من خلال تعريضه لمهمات واقعية تتيح له الانشغال في بناء المعرفة بنفسه من خلال تفاعله معها ومبنية على خبراته السابقة وباستخدام مهارات حـــل المشكلات ومهارات التفكير العليا، كما أنه واقعياً في أدوات تقويمه للطالب حيث يقـــوم المعلـــم كمقوّم بتقييم الطالب أثناء أدائه الحقيقي في مواقف واقعية يمرّ بها فـــي حياتـــه الشخصـــية أو المجتمعية أو المستقبلية مما يجعل تقويم الطالب بصورة أكثر مصداقية وواقعية ويظهر للمعلـــم

بذلك قدرات الطالب ومهاراته واتجاهاته بصورة جلية، والذي لا تستطيع الاختبارات الكتابية إظهاره، حتى لو عرض على الطالب مواقف مكتوبة في الاختبار، تبقى إجابة الطالب عليها ضمن العالم الافتراضي أو المثالي بعيداً عن الواقع.

التعريف الإجرائي لفرص وتحديات: كما عرَفت الباحثة الفرص بأنها الإيجابيات التي ظهرت خلال تطبيق التقويم الواقعي ويمكن الاستفادة منها في سنوات قادمة، في حين عرَفت الباحثة التحديات على أنها السلبيات التي ظهرت خلال تطبيق التقويم الواقعي ولا بد من تلافيها في سنوات قادمة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

في هذا الفصل يتم استعراض الإطار النظري المتعلق بالتقويم الواقعي، كما يتم استعراض مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التقويم الواقعي.

أولاً: الإطار النظري

يعتبر التقويم لبنة أساسية من لبنات العملية التعليمية، حيث يمكن من خلال التقويم تشخيص نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية، وتصحيح ما يمكن إصلاحه فيها بغرض التحسين والتطوير.

مفهوم التقويم

تناول العديد من الباحثين مفهوم التقويم، واختلفت وجهات نظرهم حول مفهومه، فقد عرفه القفاص (2011: 8) بأنه " عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المواصفات القياسية أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضاً معنى التحسين أو التعديل أو التطور الذي يعتمد على هذه الأحكام". ويرى شعلة (23:2005) التقويم بأنه " تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء في ضوء غرض ذي صلة، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملاءمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية " ويعرفه الوكيل (9:2005) أنه: " العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة " ويرى عفانة (1996: 360) بأنه: " عملية دراسة وتشخيص مستمر تستهدف التعرف على نواحي القوة والضعف بقصد تحسين المنهاج وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة ومتعارف عليها مسبقاً"

بينما يري الصمادي والدرابيع (2004: 30) "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها"

يرى خضر (2013) أن هناك خلط بين مفهومي التقييم والتقويم عند الكثير من الباحثين: فمنهم من يعتقد بأن المفهومين يعطيان المعنى نفسه، وأن المفهومين يفيدان في بيان قيمة الشيء، ومنهم من يرى أن مفهوم التقويم أشمل من مفهوم التقييم، فهو يعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، أما كلمة " التقييم" فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، ومن هنا نجد أن كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم، حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه، والواقع هو أن التقييم مشتقة من القيمة والتقويم مشتقة من القوام، ومعنى الأول التقدير والتثمين، ومعنى الثاني التعديل. وهذا ما أكده منسي (19:2003) بقوله " التقويم أشمل وأعم من التقييم ويقصد به التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف".

وهناك الكثير من المعلمين في الميدان التربوي يدمجون ويخلطون ما بين مفهومي التقييم والتقويم ويعتبرونهما مترادفين، ويعرف التقييم بإعطاء قيمة عددية، بينما عملية التقويم لإصدار الأحكام حول هذه القيمة في ضوء الأهداف التعليمية، وبالتالي يكون التقويم عملية للحكم على مدى فاعلية الخبرات التعليمية(عودة، 2015).

مفهوم التقويم الواقعي

يعرَف التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية، ويجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم بالتقويم الواقعي، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سريعة يمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا، وفيه يوازن الطلبة بين معارفهم وخبراتهم ويصدرون أحكامهم أو يتخذون القرارات أو يحلون مشكلاتهم الحياتية التي يعيشونها، وبذلك يصبح لديهم القدرة على التفكير التأملي، كما يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، ويختفي بذلك ما يبالغ فيه من اهتمام في الامتحانات التقليدية التي تركز على استرجاع المعلومات فحسب، وبالتالي توجيه الطالب إلى التعلم من الحياة مدى الحياة (عوض، 2009).

التقويم الواقعي صيغة حديثة في تقويم أداء الطالب، تعتمد على أداء الطالب لمهام حقيقية، مع التركيز على بناء معنى المفاهيم والمهارات ذات الضرورة للطالب

(Zilvinskis,2015)، ويراعي توجهات التقويم الحديثة حيث يقيس إنجازات الطالب في مواقف حقيقية، وبه ينشغل الطلبة في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم يمارس خلالها الطلبة مهارات التفكير العليا، ويقومون بحل مشكلات واقعية يعيشونها، فيصبحون قادرين على إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات الصائبة، إن التقويم الواقعي يركز على تطور جميع جوانب شخصية الطالب، بدلاً من الاعتماد على درجات الطالب في الإختبارات كدليل لتطوره، التي لا تعطي معلومات كافية عن الطالب وتحصره في خانة الاختبارات ومذاكرتها، وتتجاهل نموه وشخصيته (Clark, 1992). ويعد التقويم الواقعي نمطاً لتقويم متعدد الأبعاد لمدى واسع من القدرات والمهارات والطاقات العقلية للطالب، فمن خلاله يمكن ملاحظة أداء الطالب والتعليق على إنتاجه، ومتابعة تطوير إنجازاته، كما يساعد في تحسين مستويات الطلبة بصورة متكاملة ومستمرة من خلال ما يمارسه الطالب من أنشطة وتدريبات تتسم بالواقعية، إن التقويم الواقعي أسلوباً علمياً قائماً على مجموعة من المواقف التعليمية والأنشطة تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية، ويكلف بأدائها الطلبة، كمهام يقيّمون عليها، فما يتم تقويمه هو الأداء الفعلي والواقعي المرتبط بحياة الطالب الواقعية، وليس مجرد استرجاع معلومات وحقائق منعزلة عن واقعهم، ويطلق على التقويم الواقعي أيضاً التقويم البديل، لأنه يستخدم كبديل عن التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات التحريرية بالورقة والقلم (الناجم، 2013).

تعددت مسميات التقويم الواقعي ما بين: التقييم الواقعي أو الحقيقي أو الأصيل أو التقييم البديل أو التقييم القائم على الأداء، أو التقييم النوعي (الكيفي)، أو التقييم البنائي، أو التقييم الوثائقي– البورتفوليو، أو تقييم الكفاءة، أو التقييم الطبيعي، ومع اختلاف تسميات التقويم الواقعي إلا أنها جميعا تتجمع على أن تقويم الطلبة يكون حقيقياً، عندما يقوم الطلبة بمهمات تربط الطالب بواقعه، وليس باختبارات تقليدية كتابية، وهذا يتطلب مهارات تفكير عليا من الطالب والاستفادة من خبراته السابقة في بناء خبرات جديدة (زيتون، 2007). فهناك من يرى هذه المسميات مترادفة، وترجمت من الإنجليزية إلى العربية بمسميات مختلفة لنفس المصطلح، بينما فرّق آخرون بينها، واعتبر التقويم البديل كبديل للإختبارات الكتابية، ويعتمد على استخدام أدوات للتقويم جديدة مثل الأبحاث، والعروض التقديمية، وملف الإنجاز،....، كبدائل للإختبارات

الكتابية التي تتطلب من المتعلم استرجاع المعلومات من الذاكرة فحسب، في حين أن التقويم الواقعي يتطلب أداء مهمات وظيفية حقيقية لها علاقة بحياته (علام، 2004).

وترى الباحثة أن التقويم الواقعي يركز على أن يتعلم الطالب كيف يتعامل مع واقعه الحالي من خلال مواقف حقيقية وكيف يوظف ما تعلمه سابقاً في واقعه الحالي ومواقفه المستقبلية، وهذا يساعد المعلم كمقوّم في معرفة مهارات الطالب وقدراته في الأداء وتوجيهها، ليضع الرجل المناسب في المكان المناسب، والتقويم الواقعي يركز بدرجة كبيرة على أن تكون هناك مهمات واقعية يقيّم عليها الطالب وهي بدائل أخرى للتقويم الكتابي (الاختبارات)، في حين أن التقويم البديل يركز على أن تكون هناك مهمات يقيّم عليها الطالب كبديل للاختبارات ولم يركز التقويم البديل على طبيعة هذه المهمات، بينما ركز التقويم الواقعي بالدرجة الأولى على أن تكون مهمات الطلبة واقعية ومواقف حياتية، تربط معلوماته بواقعه ويبني عليها خبراته الجديدة، وأن المهمات المدرسية من واجبات وأنشطة كتاب لن تكون كافية كمهمات في التقويم الواقعي.

الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي

لقد جرت العادة أن يتم تقييم المعلمين لأداء طلبتهم في الصفوف التقليدية بما أطلق عليه " التقويم التقليدي " حيث يركز هذا التقويم على قدرتهم في استرجاع المعلومات التي خزنها الطالب نتيجة تلقين المعلم طلبته للمادة التعليمية، ثم جرى تحول في مفهوم التقويم وأصبح بحلته الجديدة يركز على مهارات حل المشكلات، والمشاركة في عمليات التحليل للوصول إلى بدائل للمشكلة وفق منهج علمي وهو ما سمي بالتقويم الواقعي (Anderson & Puckett, 2003)

إن التقويم التقليدي يسعى إلى تحقيق هدفه الرئيس والوحيد وهو الكشف عن مقدار المعرفة المختزنة في أدمغة الطلبة دون الاهتمام ببقية نتائج عمليات التعلم وبغض النظر عن جوانب نمو الطالب، أما التقويم الواقعي يسعى إلى تحقيق أهداف متعددة لا تقتصر على الجوانب المعرفية بل تتعداها إلى تطوير قدرات ومهارات وكفايات الطلبة ومساعدتهم على توظيفها في حياتهم العملية (الحربي، 2014).

واتسع مفهوم التقويم حديثاً وتجاوز الفهم التقليدي لعملية تقويم الطلبة، إن التقويم التربوي بمنهجه الجديد يتضمن إستراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية تركز على حقيقة وواقع ما تعلمه الطلاب والذي ينعكس إيجاباً على مخرجات العملية التعليمية وجودتها، فالمتعلم هو من يصل بنفسه لأغراض التعلم ونتائجه وبتوجيه ودعم من معلمه، ويسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الأصيل أو الحقيقي أو البديل (البشير وبرهم، 2012).

أهداف التقويم الواقعي وأهميته

يهدف التقويم الواقعي إلى إكساب الطالب مهارات البحث وحل المشكلات ومهارات التفكير العليا، ويسعى التقويم الواقعي إلى تنمية قدرة الطالب في تقييم أدائه بشكل ذاتي، وإصدار الحكم على إنجازاته وفق معايير مثلى مما يساعده على إتقان الأداء العملي والحقيقي، وكما يهدف التقويم الواقعي إلى تقييم جميع جوانب شخصية الطالب وإكسابه المعارف النظرية والعملية والوظيفية ويؤهله بذلك إلى المهن المستقبلية (الشهري وزكري وقبلان، 2015)

إن التقويم الواقعي تعدى بمفهومه الحديث قياس تحصيل الطلبة فحسب إلى قياس جميع جوانب شخصيتهم وإبراز مواهبهم، ولذلك تعددت أهدافه، حيث يركز المعلم فيه على مخرجات العملية التعليمية وعملياتها دون إهمال أي جانب من جوانب شخصية المتعلم، كما ويساعد التقويم الواقعي على تنمية مهارات التفكير العليا والقدرة على الابداع والابتكار لدى المتعلمين، مما يعزز لديهم التعلم الذاتي(عبد الهاشمي، 2016).

ويهدف التقويم الواقعي إلى تفعيل التعلم النشط وتطوير دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى كونه ميسراً لبيئة التعلم مما يحقق التفاعل الإيجابي بين المعلم والطالب، ويسعى التقويم الواقعي إلى اكتشاف ورعاية المواهب وتقويم جميع جوانب شخصية الطالب، مما يتيح له فرص متعددة للتقويم، بحيث لا تختصر على الاختبارات الكتابية وهذا بدوره يقلل من رهبة الامتحانات (البخيت، 2006)

يعكس التقويم الواقعي الواقع الفعلي للطالب عند تطبيقه للمعرفة وتوظيفها في مواقف حياتية، أو محاكاة الواقع داخل الصف، فالطالب يتعامل فيه مع واقعه ويوظف ما تعلمه في حل مشكلاته، مما يمكّن المعلم من معرفة أداء الطالب الفعلي (محمود وبخيت، 2011)، إن التقويم الواقعي يخدم كل من المناهج والطالب والمعلم والإدارة وأولياء الأمور، فهو يسعى إلى تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم التغذية الراجعة للطالب ولولي الأمر وللإدارة حول ممارسات الطلبة لمهام واقعية ومفيدة على المستوى الشخصي أو المستوى المجتمعي، مما يشجع الطلبة على تحمل المسؤولية، ويمنحهم فرصة للإبداع، ويبعد الطالب عن القلق المستمر من الاختبارات الكتابية، ويتعلمون تعليماً ذاتياً بعيداً عن خزن المعلومات في ذاكرتهم (Gulikers,2004,P68)

يعزز التقويم الواقعي الطلبة على التعاون والتواصل الإيجابي، نتيجة قيامهم بالمشاريع والأعمال الجماعية، كما يحفز الطالب على التأمل بالمنجزات ومراجعة الأعمال بشكل دوري. ويكسب التقويم الواقعي الطلبة التدريب العملي بصورة إجرائية وعملية محددة المعالم (الشهري واخرون، 2015).

خصائص التقويم الواقعي وميزاته

من الضروري توافر عدد من الخصائص في التقويم الواقعي ليصبح فعالاً، فمن الضروري أن يتسم التقويم الواقعي بثبات الأحكام من خلال إعطاء وصف لأدوات التقويم التي تم استخدامها في التقويم، بالإضافة إلى إصدار أحكام متشابهة على الطالب نفسه من محكمين مختلفين، ومن الضروري كذلك توافر المستويات المحكمية ليكون التقويم فعالاً، وذلك من خلال توافر معايير للحكم على أداء الطالب وتقويمه، مع وجود وصف للمستويات المختلفة المتوقع من الطالب أدائها، ولكي نستطيع الحكم على أداء الطالب وتكون النتيجة واضحة عن عدد القدرات والمهارات التي ساعدت الطالب في أدائه يجب أن نعدد مؤشر الجودة لأن الكثير من المهارات تتضمن مهارات فرعية وقدرات متنوعة، وقياس جودة الأداة باستخدام مؤشر واحد فقط لا يوفر نتيجة واضحة عن القدرات والمهارات التي ساعدت الطالب في أدائه (السواط، 2013).

يتميز التقويم الواقعي بأنه يركز على مهارات التفكير العليا من تحليل ونقد ومهارات حل مشكلات ومهارات الاتصال، ويظهر مهارات المتعلم الحقيقية في الحياة ويركز علـــى إتقانهـــا، ويشجع على الإبداع والعمل التعاوني، ويشجع التفكير المتشـــعب بتعمـــيم الإجابـــات الممكنـــة (البلبيسي، 2016).

كما يتميز التقويم الواقعي بأن المتعلم فيه يوظف مهاراته ومعلوماته في حياته ويربطها بواقعه، كما يوظف مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات في حل مشكلاته مما يدفعـــه نحـــو الابتكار والإبداع، وهذا يتطلب من المتعلم العديد من المهارات التي ترتبط بالمشكلة مثل مهارات إصدار الحكم (Svinicki،2004).

وترى الباحثة أن هناك ميزات أخرى للتقويم الواقعي، فالتقويم الواقعي يركز على إبراز مواهب الطلبة وصقل شخصياتهم، والتخفيف من الضغط النفسي الذي تسببه الاختبارات الكتابية، ورفع الروح المعنوية لبعض الطلبة الضعاف تحصيلياً في الإختبارات الكتابية نتيجـــة مـــنحهم فرص أخرى للتقويم، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم.

استراتيجيات التقويم الواقعي

إن التوجه الجديد عالمياً، لكثير من الأنظمة التعليمية نحو المدرسة المعرفية بـــدلاً مـــن السلوكية، الذي بدوره تتطلب من المعلمين، تحولاً جذرياً في نظرتهم الضيقة لعملية تقويم تعلـــم الطلبة وتعليمهم، التي كانت تعنى بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تتلاءم مع متطلبات هذا العصر، بكل ما يميزه من تفجر معرفي وتكنولوجي، لذا أصبح المعلم وفقاً لهذا التوجه الجديد، مطالباً باستخدام استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعلم وتعليم طلبته، تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية، وتهتم بعمليات التفكير وخاصـــة عمليـــات التفكير العليا (بشير وبرهم، 2012)، وتعددت استراتيجيات التقويم الواقعي ومنها اســـتراتيجية التقويم المعتمد على الأداء حيث يقوم المتعلم بتوظيف ما تعلمه من معلومات ومهارات في حياته العملية الواقعية من خلال تنفيذ أنشطة مختلفة مثل العرض التقديمي، ولعب الأدوار، والمناقشـــة واستراتيجية التقويم بالورقة والقلم والتي تركز على الاختبارات بأشكالها المتعددة للتعرف علـــى

مستوى تحصيل الطلاب من معلومات سبق دراستها، واستراتيجية الملاحظة حيث يقوم المعلم فيها بجمع معلومات وتدوين ملاحظات عن سلوك المتعلم بقصد التعرف على ميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع أقرانهم، وتعد هذه الاستراتيجية عملية يتوجه المعلم من خلالها بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وسلوكه. واستراتيجية التقويم بالتواصل وهي جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل، بإرسال واستقبال الأفكار بين المعلم والطالب للتعرف على مدى التقدم الذي حققه الطالب من خلال طرح بعض الأسئلة والأجوبة أو المقابلة، واستراتيجية مراجعة الذات حيث يقوم الطالب بالتمعن الجاد والمقصود في الآراء والمعتقدات والمعارف، وفهم الأداء، وهذه الاستراتيجية تمنح المتعلم فرصة لتطوير مهاراته، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، وتساعد المعلمين في تشخيص نقاط قوتهم، وتحديد حاجاتهم، وتقييم اتجاهاتهم، ومنها ملف الإنجاز ويوميات الطالب (الطوالبة، 2009، علام، 2004، زيتون، 2007، الحربي، 2014). واستراتيجية التقويم الذاتي وهي وسيلة للتعلم والمراقبة والضبط لأداء الطالب، وتستخدم للإشارة إلى نشاط يقوم به الطالب ويسعى لتحقيقه، ويمكن للطلبة ممارسة هذه الاستراتيجية عن طريق إجراء الاختبارات ذاتياً، واستخدام أدوات قياس متنوعة للكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم، ويزيد التقويم الذاتي من دافعية الطالب وثقته بنفسه، ويوفّر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم طلبته، كما يمكن أن يثري المناهج(علام، 2007). واستراتيجية تقويم الأقران وهي تفيد في استكمال الجوانب التي قد لا يغطيها التقويم الذاتي بشكل كاف، ويسهم في زيادة قدرة المتعلم على الاستقلالية في تقويم أعماله وأعمال الاخرين، وتطوير حس المسؤولية والتفاعل الاجتماعي، وتشجيع الطلبة على التفكير التحليلي الناقد(السعدوي، 2011).

أدوات التقويم الواقعي

تتعدد أدوات التقويم الواقعي وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها، وتعتبر قوائم الرصد/ الشطب أحد أدوات التقويم الواقعي حيث تشمل قائمة الأفعال والسلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد

الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية " صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق (عودة، 2005). ويستخدم سلم التقدير كأداة أخرى من أدوات التقويم الواقعي وهي أداة بسيطة تستخدم لإظهار فيما إذا كانت مهارات الطالب متدنية أم مرتفعة، فهي تقوم على أساس تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام والمهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدريج من أربعة أو خمس مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الاخر تمام وجودها (عودة، 2010).

ومن أدوات التقويم الواقعي كذلك سلم التقدير اللفظي **و**هو سلسلة من الصفات التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، كما أنه يشبه تماماً سلم التقدير الكتابي لكنّه أكثر تفصيلاً منه، مما يجعله أكثر تمكناً من مساعدة الطالب في تحديد خطواته اللاحقة في التحسن، كونه يتيح للمعلم أن يدرج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفضيلا من سلالم التقدير (مصطفى، 2009). ومن أدوات التقويم الواقعي ما يسمى بسجل وصف سير التعلم وهو عبارة عن تعبير مكتوب يتم فيه وصف عملية التعلم للطالب، وهو يمثل سجل منظم عبر الوقت متضمناً آراء أو أحداث أو خبرات قرأها أو شاهدها أو مرّ بها الطالب، ولا يعتبر سجل وصف التعلم تحليلاً نقدياً أو تقريراً بحثياً بل هو فرصة للتعبير عن الآراء بطريقة خاصة، يتطلب تطبيق هذه الأداة معلماً حساساً، بيئة آمنة، وتنظيماً خاصاً من الإدارة، في العموم هذه الأداة سجلاً منظماً يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو سمعها أو مرّ بها حيث يمكنه التعبير بحرية عن آرائه الخاصة(الفريق الوطني للتقويم، 2004). ومن أدوات التقويم الواقعي ما يسمى بالسجل القصصي تعتبر هذه الأداة وصف قصير من المعلم، يتطلب وقتاً طويلاً لكتابة السجل ومتابعته وتفسيره، من خلال هذه الأداة يقوم المعلم بتدوين ما يفعله الطالب وحالته عند عملية الملاحظة، فالمعلم يقوم بتدوين أكثر الملاحظات أهمية حتى يتذكرها عند كتابة التقارير، ومن الضروري أن يقوم المعلم بإعداد وتصميم نظام خاص لحفظ السجل القصصي للطلبة الذين تمت ملاحظتهم، وأن تتصف أحكامه بالموضوعية، وأن يكون مستعداً فدلالات النمو والتحول تظهر على الطلبة بأوقات غير متوقعة (دعمس، 2008).

كفايات المعلم اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي

هناك مجموعة من الكفايات اللازم توفرها عند المعلم كمقوّم لتطبيق التقويم الواقعي الجيد، ويقصد بالكفايات مجموعة الخواص(المهارات، والمعارف، والاتجاهات) التي تمكّننا من النجاح عند تعاملنا مع الآخرين، وتنقسم هذه الكفايات إلى كفايات شخصية تتعلق بشخصية المعلم، مثل عدالته في التقويم وعدم التحيز وتركيزه على التقويم الذاتي مع الحرص على التنمية الذاتية المهنية، بالإضافة إلى تعامله مع المشكلات واقتراح الحلول المناسبة ومواكبة التطورات والتغيرات في مجال تخصصه والقدرة على التكيف معها، كما أنه يراعي إشراك الطلبة عند اختيار أدوات ومعايير التقويم والاتفاق عليها، وتطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة، مع القدرة على توظيف التكنولوجيا، أما القسم الثاني من الكفايات فيسمى بالكفايات المعرفية وتتمثل في معرفة المعلم فلسفة التربية والتعليم وأهدافها، وتحديد هدف التقويم بوضوح، وتنويع استراتيجيات التقويم وأساليبها وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها والاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة، بالإضافة إلى معرفة حقوقه وواجباته، ومعرفة أساليب تقويم نتاجات الطلبة، وبناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة(العبسي، 2010).

دور المعلم والمتعلم في التقويم الواقعي

حتى يكون التقويم الواقعي أكثر فاعلية وكفاءة فإن المعلم يلعب دوراً كبيراً في ذلك، فعلى المعلم تحديد مخرجات التعلم التي يجب أن يظهرها المتعلم وإعداد قائمة بالمهمات التي سيكلف بها المتعلمين وإظهارها، وأن يحدد كيف سيؤدونها بشكل فردي أم جماعي، والاطلاع على خطة عمل المتعلمين لمشاريعهم ومهماتهم الجماعية ومتابعتهم أثناء أداء مهماتهم وتقديم التغذية العكسية لهم، كما وعليه إشراك المتعلمين في بناء معايير التقويم، ووضع جدول زمني لتسليم المهمات، ويلعب المتعلم دوراً مهما في كون التقويم أكثر فاعلية وكفاءة وذلك بالتواصل والتعاون مع زملائه في جمع البيانات والمعلومات التي يحتاجونها في إنجاز مهماتهم، وتحمل مسؤولية التقدم في أدائه والجدية في التعامل مع اقتراحات وملاحظات المعلم والزملاء واحترام

آرائهم حول أدائه، والمشاركة الإيجابية في تقويم أداء الآخرين بكتابة الملاحظات والمشاركة في وضع معايير تقييم الأداء (المغذوي، 2015).

وترى الباحثة أن من أهم الأدوار في تطبيق التقويم الواقعي بفاعلية، هي أدوار المعلمين فيها، حيث أن المعلم هو من يطبّق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في الغرف الصفية وهو من يتعامل مع الطلبة بشكل دائم، وأن عدم وجود أدوار للمعلمين فاعلة في تطبيق التقويم الواقعي هو نتيجة نقص كفاياتهم أو عدم تدريبهم أو مزاجية المعلم في التقويم وعدم مصداقيته في رصد علامات الطلبة أو عدم تحديد المهمات للطلبة ومتابعتها أو عدم تحديد معايير ثابتة للتقييم أو اعتماد تقويم الطالب على نتاجات المراكز أو نتاجات أولياء أمورهم، كل ذلك يؤدي إلى ظهور سلبيات للتقويم الواقعي تحول دون الاستفادة من إيجابياته، وبالنظر إلى نتائج استجابات المعلمين في الاستبانة، لم يظهر المعلمون ممارساتهم الخاطئة في تطبيق التقويم الواقعي، ولكن أظهر مديريهم ذلك في المجموعات البؤرية التي عقدت لغرض الدراسة، كما واتفق ما أبداه مديريهم بما أظهره تقرير لجان الاشراف عن ممارسات المعلمين الخاطئة في التقويم النوعي أو الواقعي كتاب رقم ت م/299/40/20 صادر عن مديرية التربية والتعليم قلقيلية بتاريخ 2019/1/27 ملحق(6)، ويظهر من شكاوي أولياء الأمور المتكررة على صفحات التواصل الاجتماعي عن ممارسات المعلمين والطلبة الخاطئة في تطبيق التقويم الواقعي مثل التحيز وعدم مصداقية علاماتهم وإنجاز الطلبة لمهماتهم في مراكز مدفوعة الثمن وبأسعار عالية، ولذلك يجب ضبط ممارساتهم بالمتابعة الحثيثة لعلامات التقويم ومعايير التقييم وتصميم مهمات تراعي واقع الطالب وإمكاناته.

وتشير الباحثة أن ممارسات الطلبة في التقويم الواقعي لها الأثر الكبير في فاعليته، لذلك يجب ضبط ممارساتهم والحد من ممارساتهم الخاطئة وأدوارهم السلبية في التقويم الواقعي، مثل مشاريعهم جاهزة وليست من إنتاجهم، أو اعتماد الطالب في إنجاز مهمته على أفراد مجموعته ولا يشاركهم العمل، أو إهماله ملفه الإنجاز، وعدم المشاركة في نشاطات المدرسة المختلفة.

وتؤكد الباحثة بناء على ما سبق ضرورة الدعم الإيجـابي للمعلمـين وطلبـتهم الـذين يتميزون في أدوارهم أثناء تطبيق التقويم الواقعي بفاعلية وتعميم نجاحاتهم على الآخرين حتـى تصبح تجاربهم الناجحة ملهمة للآخرين في ممارساتهم التعليمية، ومع ضرورة المتابعة الحثيثـة والتوجيه المستمر للممارسات الخاطئة للمعلمين والطلبة في تطبيق التقويم الواقعي مـن أجـل التحسين مما يعود بالفائدة على جودة التعليم ومخرجاته.

العوامل المؤثرة في نجاح المؤسسات التعليمية في تطبيق التقويم الواقعي

يعتمد نجاح المؤسسات التعليمية في تطبيق التقويم الواقعي على خبرة المعلم في مجـال التقويم الواقعي وعلى مستوى تدريبهم في التعامل مع هذا النوع من التقويم، كما أن رضا وقناعة الطالب وولي أمره في تطبيق التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية هو أمر مهم فـي نجـاح المؤسسة في تطبيقه(قاسم جميل،2011).

وترى الباحثة أن السعي إلى تطوير بيئة التعلم بما يلائم تطبيق التقويم الواقعي وتهيئتها على الصعيد المادي والثقافي والمجتمعي يساعد في قبول الطالب والمعلم وولي الأمـر للتقـويم الواقعي كنمط للتقويم في المدارس، وهذا بدوره يساعد على نجاح المؤسسة في تطبيقه، ويمكـن أن يكون المجتمع داعماً لنجاح تطبيقه إذا توفر الوعي والفهم بأهمية هذا التطبيق للطالب وللمعلم وللمجتمع وإذا توفرت الإمكانات لذلك، ومن الضروري التسويق لأي فكرة جديدة مـن خـلال الإعلام التربوي، كما أن مشاركة أولياء الأمور أبناءهم أثناء أدائهم لعدد من مهماتهم الواقعيـة داخل المدرسة، يجعلهم يؤمنون بأهمية هذا التقويم في صقل شخصيات أبنائهم وإبراز مـواهبهم ومهاراتهم وقدراتهم.

معوقات التقويم الواقعي

من معوقات التقويم الواقعي شعور الطلبة والمعلمين بشعور عدم الارتياح من التقـويم الواقعي بسبب أنه مختلف عما اعتادوا عليه ومنهم من يراه معقداً، وعـادة يتمسـك المعلمـون بقناعاتهم وبما اعتادوا عليه، ويرفضون كل جديد وخاصة إذا كان غير واضح بالنسبة لهـم، أو

يحتاج منهم مهارات وقدرات مختلفة عما اعتادوا عليه، وأعمالاً إضافيةً ومهاراتٍ وقدراتٍ عاليةً ووقتاً وجهداً في تصميم المهمات وتقييمها، خاصة مع كثرة الأعداد في الصفوف وكبر عبء المعلم ونصابه، كما أن قلة وضوح فهم الوالدين لاستراتيجيات التقويم الواقعي بسبب عدم متابعتهم للتغييرات في المجال التربوي أو بسبب عدم توعيتهم بهذا الخصوص شكَل معوقاً إضافياً للتقويم الواقعي(الدوسري، 2004).

ومن معوقات التقويم الواقعي أنه يحتاج إلى استعداد كبير لتطبيقه وإلى وقت طويل لتنفيذ عمليات الإدارة والمراقبة والتنسيق، وأحياناً يتعارض تطبيق التقويم الواقعي مع خطط المؤسسة التعليمية وأهدافها لأنها مقيدة بفترة زمنية محددة لتحقيق أهدافها، وأحياناً أخرى يصعب تطبيقه على الأعداد الكبيرة من الطلبة، كما أن انشغال المعلم بالتقويم الواقعي قد يؤثر على اهتمامه بالتدريس و زيادة العبء عليه دون معاونة له أو حوافز إضافية(Gronlund,2003).

وترى الباحثة أن هناك معوقات أخرى للتقويم الواقعي مثل نقص الكفايات المتعلقة باستراتيجيات تطبيق التقويم الواقعي وأدواته لدى المعلم، أو عدم ملائمة البيئة المدرسية ومستلزماتها لتطبيق التقويم الواقعي أو الدور السلبي للمشرف حيث يتصف دوره بالمفتش وليس بالداعم أو الموجه أو المحفز، كما أن كثافة المقررات الدراسية من معوقات تطبيق التقويم الواقعي لأنه يحتاج إلى وقت كاف لتطبيقه.

ثانياً: الدراسات السابقة

سيتم استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التقويم الواقعي بدءا بالدراسات العربية من ثم الأجنبية وتتسلسل الدراسات حسب الدراسات الأكثر صلة بموضوع الدراسة الحالية.

الدراسات العربية

قام **أحمد (2014)** في الأردن بتقديم دراسة هدفت إلى معرفة نوع وشدة اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي وكذلك معرفة تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تحد من

استخدامهم للتقويم الواقعي، وتوصلت الدراسة التي تمت على عينة قوامها (276) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية إلى العديد من النتائج التي أظهرت أن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ككل، ولكن بدرجة متوسطة، وأن تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم عند استخدام التقويم الواقعي، كانت متوسطة، وقد أوصى الباحث إلى إجراء دراسة مماثلة حول التقويم الواقعي على عينات أكبر من معلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وإمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في حل المشكلات التي تواجه المعلمين في تطبيق وإعداد أدوات التقويم الجديدة.

وقامت **العتوم (2018)** في الأردن بدراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي محافظة جرش لمهارة توظيف أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم خلال العام 2009/2010 من خلال المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (250) من المعلمين والمعلمات تم اختيارهم عشوائياً، حيث كان من أبرز نتائجها أن أداة التقويم السائدة لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش هي سلالم التقدير، ويوجد معرفة ومهارة لدى معلمي محافظة جرش في توظيف أدوات التقويم في الموقف التعليمي لكن لا يوجد لديهم القناعة بجدواها، وأوصت الدراسة إلى اعتماد نماذج جاهزة لأدوات التقويم تسهل على المعلم تطبيق الأدوات، بالإضافة إلى إبراز أهمية التقويم الواقعي من خلال نماذج واقعية في الدوات التدريبية.

هدفت **دراسة باجبير (2016)** إلى تحديد درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تنفيذه في مدارس محافظة الشروة، ودراسة أثر كلا من: الجنس والخبرة والتدريب على درجة الاستخدام، بحيث تكونت عينة الدراسة من (46) معلماً ومعلمةً للعلوم، بحيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاستخدام لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة في جميع الاستراتيجيات، كما وأوصت الدراسة بضرورة زيادة عدد حصص العلوم، مع تخفيض نصاب التدريس للمعلم، والتدريب المستمر لمعلمي العلوم على استراتيجيات التقويم الواقعي، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لتذليل المعيقات التي تواجههم أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

وقدم **الثوابية (2016)** في الأردن دراسة هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة تبعاً لنوعهم الإجتماعي ومؤهلاتهم وسنوات خبرتهم وتكون مجتمع الدراسة من (140) معلماً ومعلمةً استجاب منهم (46).حيث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة الإستبانة وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معيقات التقويم الواقعي تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح المعلمات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معيقات التقويم الواقعي تعزى إلى المرحلة الدراسية، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة إلى زيادة الدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في مجال تطبيق التقويم الواقعي وكيفية التغلب على معيقاته.

هدفت **دراسة يوسف (2018)** إلى تحديد المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم التربية الإسلامية بمراحل التعليم، حيث تكونت عينة الدراسة من (109) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية، اختيروا بطريقة عشوائية، ومن أبرز نتائجها وجود معيقات بدرجة كبيرة في المحاور أربعة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 05. بين متوسطات آراء العينة تعزى لمتغير طبيعة العمل، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ومتغير المرحلة، وأوصت الدراسة إلى ضرورة بناء دورات تدريبية حول مفهوم التقويم الحقيقي مع ضرورة وجود نماذج تخطيط أنشطة التقويم الحقيقي وتنفيذه داخل الصف، بالإضافة إلى ضرورة تركيز الإشراف التربوي على جانب توظيف معلمي التربية الإسلامية لأدوات التقويم الحقيقي.

هدفت **دراسة المحميد (2017)** إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث اشتملت أدوات الدراسة على الإستبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة المكونة من (36) عضواً من أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية

القلم والورقة كانت عالية، بينما كانت درجة تطبيقهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتواصل ومراجعة الذات، بينما كانت درجة تطبيقهم قليلة لاستراتيجية الملاحظة ولاستخدام أدوات التقويم الواقعي. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة التخصص الأكاديمي، والرتبة العلمية، والجنس.

هدفت **دراسة كينا (2017)** إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية، بحيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مالي والبالغ عددهم (138) معلما، بحيث دلت نتائج الدراسة على أن أكثر استراتيجيات التقويم الواقعي استخداماً لدى معلمي اللغة العربية استراتيجية القلم والورقة، وأقلها استخداماً لديهم استراتيجية مراجعة الذات، وأوصت الدراسة إلى ضرورة إقامة دورات تربوية باستمرار لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي على استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي مع وجود دليل إجرائي لهم حول توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في تعليم اللغة العربية.

هدفت **دراسة عواودة (2016)** إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الدراسة: الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الإستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي من أبرزها أن ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، وأوصت الدارسة إلى ضرورة إدراج استرتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من ضمن محتويات مقرر التقويم التربوي ومقرر طرق التدريس لطلاب وطالبات كليات التربية في الجامعات، بالإضافة إلى ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين حول استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

هدفت **دراسة العمري (2010)** إلى معرفة درجة رضا معلمي العلـــوم عـــن توظيـــف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية، بحيث تكونت عينة الدراسة من 140 معلماً ومعلمة بحيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت أدارة الدراسة الاســـتبانة، ومـــن أبرز نتائجها أن تقديرات المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، مما يعبر عن درجة قبول من المعلمين والمعلمات لتوظيف أساليب التقويم الواقعي خلال العملية التعليمية، وأوصت الدارسة بضـــرورة تدريب المعلمين والمعلمات على استراتيجيات التقويم الواقعي والاهتمام بإعداد دليـــل يتضـــمن توصيفاً كاملاً لأساليب التقويم الواقعي ليساعد المعلم على تقويمه لطلابه.

هدفت **دراسة الرفاعي (2012)** الى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف على أثـــر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، وتكونت عينة الدراسة من (112) معلماً ومعلمةً في مديرية تربية إربد الأولى، اختيروا بطريقـــة عشـــوائية، فكانت أداة الدراسة الاستبانة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت ضمن درجة ممارسة متوسطة، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في درجة الممارسة تعزى للجنس ولصـــالح الـــذكور وللمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج تدريبية للمعلمين في مجال استراتيجيات التقويم الحديثة للارتقاء بقدرات المعلمين في هذا المجال.

هدفت **دراسة الزغبي (2013)** إلى الكشف عن درجـــة معرفـــة معلمـــي الرياضـــيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجـــة معرفـــة واستخدام هذه الاستراتيجيات والأدوات، حيث كانت عينة الدراسة تتكون من(91) معلماً ومعلمةً من معلمي الرياضيات في مديرية محافظة إربد، واعتمدت الباحثـــة المـــنهج الوصـــفي، كمـــا استخدمت الإستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج مـــن

أبرزها، أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول ولم يظهر أي أثر لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل على استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي، وأوصت الدارسة إلى الاهتمام بتدريب المعلمين واستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، مع زيادة الاهتمام والوعي بهذا النوع من التقويم.

هدفت **دراسة العدوان(2016)** "إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي وممارساته وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (35) معلماً ومعلمةً للدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية وكانت أداة الدراسة الاستبانة واستخدم الباحث المنهج الوصفي، بحيث كانت نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين والمعلمات وممارساتهم للتقويم الواقعي وأدواته كانت متوسطة، في حين جاءت الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم للتقويم الواقعي بدرجة عالية، وأوصت الدراسة إلى بضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية التي تقدّم للمعلمين أثناء الخدمة في مجال استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

هدفت **دراسة محمد (2014)** لمعرفة أثر استخدام التقويم الواقعي في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الجمعي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من(80) طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي، وقسّمت إلى مجموعتين كل منها عددها (40) طالبة، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث جاءت النتائج مؤكدة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 05. بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في كل اختبار مهارات التفكير الجمعي ومقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي وهذا يؤكد تأثير استخدام التقويم الواقعي في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الجمعي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأوصت الدارسة إلى ضرورة تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم الواقعي، وإعادة النظر في مناهج الجغرافيا في المراحل التعليمية المختلفة.

هدفت **دراسة أبو شعيرة (2010)** إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، وتكونت عينة الدراسة من (363) مشرفاً ومديراً ومعلماً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وكانت أداة الدراسة الإستبانة واتبع الباحث المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية ومن ثم يليها المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية وأما المرتبة الثالثة فقد كانت للمعيقات المتعلقة بالمعلم، أما المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية فقد كانت على التوالي في المرتبتين الأخيرتين. وأوصى الباحث بوضع دليل إرشادي يتضمن منظومة التقويم الواقعي من حيث: أهدافها، طبيعتها، فلسفتها، وتحديد الأدوار والمسؤوليات فيها.

هدفت **دراسة عبد السميع (2007)** إلى تحديد أساليب التقويم الواقعي المناسبة لتقويم الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي ثم التعرف على مدى توافر هذه الأساليب في برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية – جامعة عين شمس، بالإضافة إلى إعداد برنامج لتنمية هذه الأساليب لدى الطلاب المعلمين في شعبة الرياضيات والتعرف إلى فاعلية هذا البرنامج، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي من أبرزها انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث على اختبار فهم أساليب التقويم الواقعي لصالح التطبيق البعدي، كما وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية فهم الطلاب لأساليب التقويم الواقعي، أوصت الباحثة تضمين مقررات طرق التدريس ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية وتصميم دورات تدريبية لتدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة على استخدام أساليب التقويم الواقعي.

هدفت **دراسة أبو خليفة (2011)** إلى معرفة درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس عمان – الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة العلمية للمعلمين والجهة المشرفة على المدرسة على درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية في محافظة

عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. حيث تكونت عينة الدراسة من (275) معلماً ومعلمةً، اختيروا بشكل عشوائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة الإستبانة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي كان من أبرزها، أن التقويم الشفوي احتل المرتبة الأولى بين الأدوات، كما احتل سجل وصف سير التعلم المرتبة الأخيرة بالنسبة للأدوات، أما بالنسبة للاستراتيجيات فقد أخذت استراتيجية الورقة والقلم المرتبة الأولى، وكانت مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة، كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دالة على بعض فقرات الاستبانة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة والدرجة العلمية والجهة المشرفة عليها، وأوصت الباحثة إلى ضرورة إجراء دراسة مشابهة تستخدم أساليب أخرى لجمع البيانات حول موضوع التقويم الواقعي لتقصي درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

هدفت **دراسة الشرعة (2011)** إلى الكشف عن مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في مديرية تربية مأدبا من وجهة نظر مديري المدارس في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (98) مدير ومديرة، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم أداة الإستبانة لجمع البيانات والمعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات مديري المدارس لدرجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت ضمن المدى الكبير، وكذلك كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة على متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وأوصت الدارسة إلى إجراء دراسات مشابهة في مديريات التربية والتعليم المختلفة من المملكة للمباحث الأخرى.

هدفت **دراسة العنزي (2016)** إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة حفر الباطن لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وتكونت عينة الدراسة من (110) معلماً ومعلمةً من معلمي الدراسات الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في ضخامة العبء التدريسي، وكثرة أعداد الطلبة في الصفوف، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس، والخبرة التدريسية لصالح الفئة من (1-5). وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة

بضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، مع تخفيف العبء التدريسي على المعلمين.

هدفت **دراسة عمرو (2014)** إلى استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي" وتطبيق هذه الاستراتيجيات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(63) معلماً ومعلمةً من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية للبعد المعرفي والتطبيقي وبعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كانت كبيرة بينما للبعد التخطيطي كان بدرجة متوسطة وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها، عقد ورشات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في مجالات أداة الدراسة، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بالتقويم الواقعي.

الدراسات الأجنبية

أجرى **ساهن وتاكسن (Sahin & Taskin, 2017)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى آثار بيئات التعلم النشط المدعومة بالتقييم الذاتي وتقييم الأقران والاكتفاء الذاتي عند المدرسين في تركيا في ما قبل الخدمة من خلال استخدام المنهج التجريبي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير لممارسات التعلم النشط التي تدعمها أساليب التقييم البديل على التطوير المهني لمعلمي ما قبل الخدمة، وقد أوصت الدراسة بجملة من التوصيات الهامة تتعلق بالتعليم الفعال للمعلمين.

وأجرى **الذياب (Al- Diab, 2017)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى استخدام معلمي اللغة الإنجليزية في منطقة بني كنانة في الأردن للتقويم البديل، كذلك هدفت إلى التعرف على تأثير عدة متغيرات على هذه الاستراتيجيات مثل متغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي من خلال توزيع استبانة تضمنت 19 فقرة على عينة مكونة من 50 معلماً ومعلمةً للغة الإنجليزية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة استجابة كبيرة باستخدام استراتيجيات القلم والورقة، والتواصل، والملاحظة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق

دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي التقييم البديل والتي يمكن لها أن تساعدهم على تبادل الخبرات فيما بينهم بالإضافة إلى ضرورة إجراء دراسات مماثلة في مناطق تعليمية أخرى في الأردن.

وأجرى **ديجوب (Djoub, 2017)** دراسة هدفت إلى فحص كيفية تكيف معلمي اللغة مع مطالب المجتمع المتغيرة والصعبة والتي تتطلب مرونة في التقييم يهدف إلى دعم التعليم وتطويره من خلال استخدام المنهج الوصفي عبر تقديم استبيان ل45 من معلمي اللغة الإنجليزية في بلدان مختلفة من العالم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين لم يتلقوا التدريب اللازم في التقييم التعليمي من أجل تعظيم فعاليته بالإضافة إلى عدم توجههم نحو التطور المهني في حياتهم المهنية.

وقد أجرى **يورين وجنغ فونغ (Yuren and Jeng-Fung, 2011)** دراسة هدفت غلى التعرف إلى فوائد ومضار استخدام التقويم الواقعي في تدريس الاستقصاء في العلوم في تايوان، حيث أجريت هذه الدراسة على معلمي العلوم في مدرسة ثانوية في جنوب تايوان الذين يدرّسون الصف العاشر، وقد بلغ عدد الطلبة (85) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى أن التقويم الواقعي يسهل تدريس العلوم بالطريقة الاستقصائية، ويزيد من التفاعل بين الطلبة من جهة ومع معلميهم من جهة أخرى، كما أن المعلمين كانوا أكثر حماساً ودافعية وتنويعاً في أساليب تدريسهم.

وأجرى **فلمبان (Felmban, 2010)** دراسة هدفت للتعرف على توظيف هذا النوع من التقويم من خلال إجرائها على عينة مكونة من (153) معلمة لغة عربية في مكة المكرمة حيث جاءت درجة استخدام عينة الدراسة لملف الإنجاز لتقويم الإداء اللغوي للطالبات متوسطة وقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

وأجرى **أندريد وآخرون (Andrade et al, 2009)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التقويم الذاتي المستند إلى مجموعة من الإرشادات في الكفاءة الذاتية من خلال تطبيق

مؤشر يحتوي على مجموعة من الإرشادات للطلبة على الطالب أن يراعيها في تقويم ذاته على عينة من الطلبة تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد أشارت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

هدفت **دراسة كريستين (Christine،1999)** إلى إسقاط الضوء على مجموعة من معلمي الرياضيات يقومون بتوظيف التقويم الواقعي في ممارساتهم التعليمية لتوظيف أكبر فائدة للتقويم أثناء التدريس، وكذلك للاطلاع على تصوراتهم واهتماماتهم حول تطبيق هذا التقويم، وكذلك دور الإدارة في التنمية المهنية للمعلم لدعم تطبيق هذا التقويم، وأجريت الدراسة النوعية هذه على خمس دراسات حالة في أربع مدارس ثانوية في كندا، واستخدم الباحث في جمع البيانات الملاحظة والمقابلات، وأوصت الدراسة بأهمية تطبيق التقويم الواقعي في الممارسات التعليمية وكذلك أهمية دور الإدارة في دعم هذا النوع من التقويم.

هدفت **دراسة راكويل (Raquel،2012)** إلى تطبيق التقويم الواقعي والتقويم الذاتي على عينة من عشرة طلبة يدرسون مقرر إلكتروني متعدد اللغات بغرض تطوير كفاية التحدث بأكثر من لغة، وكان إجراء التقويم الواقعي هو إعداد الطلبة لحقيبة عمل / محفظة، والتي استخدمت كوثيقة للتقييم الذاتي للطالب، احتوت على ثلاثة أقسام (جواز سفر لغوي/ سيرة / أرشيف لغوي وثقافي مشترك) حيث يتم دعوة المتعلمين للتأمل في قضايا مثل تجاربهم اللغوية الثقافية بين الثقافات، التقييم الذاتي للبراعة باللغات التي يعرفونها، والتقييم الذاتي لإنجاز التعلم، أظهرت نتائج الدراسة أن تجربة المحفظة قد ساهمت في تعديل مفهوم المتعلمين للقدرات اللغوية، مما سمح لهم بإقامة روابط ذات معنى بين التعليم الرسمي والتعلم التجريبي، وكذلك تحديد الاستراتيجيات اللغوية المستخدمة في عملية التواصل بين الأشخاص.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

تبين من استعراض الباحثة للدراسات السابقة أن هناك تنوع في أهداف تلك الدراسات بين: معرفة اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي، معيقات التقويم الواقعي، توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، معرفة المعلمين بمهارات التقويم الواقعي.

وهذا التنوع في أهداف الدراسات السابقة، دليل على مدى الاهتمام بالتقويم الواقعي داخل المدارس خصوصاً في ظل التطور الحاصل في التقويم التربوي في حقول التربيـــة والتعلـــيم، وأظهرت نتائج الدراسات السابقة أن هناك اتجاهات إيجابية نحو التقويم الواقعي بدرجة متوسطة وأن توظيفها بدرجات متفاوتة بين متوسطة وكبيرة أو أدنى من المأمول، كما يختلـــف درجـــة تطبيق كل استراتيجية عن غيرها، وأكثر الاستراتيجيات تطبيقاً هي القلم والورقة وأقلها مراجعة الذات، وأن هناك الكثير من المعيقات لتطبيق التقويم الواقعي، وقد اتفقت الدراسة الحاليـــة مـــع الدراسات السابقة في وجود عدد من المعوقات التي من شأنها تؤثر سلباً في كفاءة تطبيق التقويم الواقعي بفاعلية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة ومجالاتهـــا واختيـــار الفقرات المناسبة وكذلك في التعرف إلى عناصر الأدب التربوي المتعلق بالتقويم الواقعي. وأهم ما يميز هذه الدراسة هو ندرة الدراسات العربية أو عـــدم وجودهـــا علـــى الصـــعيد المحلـــي الفلسطيني–حسب علم الباحثة– والتي سلطت فيها الضوء على تقييم تجربة جديدة ومهمـــة فـــي التقويم التربوي في مدارس محافظة قلقيلية والتي بني عليها العديد من التوصيات والتـــي مـــن الممكن أن تحسن في التقويم الواقعي في المدارس إذا ما أخذت بعين الاعتبار.

الفصل الثالث

المنهج والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

أداتا الدراسة

إجراءات الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

المنهج والإجراءات

تمهيد

يتناول هذا الفصل وصفاً تفصيلياً للخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة ومواصفاتها وكيفية اختيارها، وأداتا الدراسة من حيث إعدادها وتطبيقها، وإجراءات الدراسة الكمية والنوعية وأساليب المعالجة الإحصائية للبيانات الكمية المتعلقة بالاستبانة وتحليل البيانات النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية وكيفية استخدامها في تفسير النتائج.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض هذه الدراسة وجمعت ما بين التحليل الكمي والنوعي؛ حيث اعتمدت الباحثة على مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتحليلها، وثم تجميع البيانات، أولاً: عن طريق الاستبانة التي تم إعدادها بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث طبقت الاستبانة كأداة كمية على المعلمين لمعرفة مستوى تقييمهم لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية، ثم ثانياً: استخدمت الباحثة المجموعات البؤرية كأداة نوعية وطبقتها على المديرين لمعرفة تقييمهم لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية، واستخدمت الباحثة أداة دراسة كمية وأخرى نوعية لتستطيع أن تصل إلى التكامل في البيانات، وذلك من خلال دراسة حجم الظاهرة، ومعرفة المعاني والتفسيرات ورائها.

مجتمع الدراسة وعينته

أولاً: مجتمع المعلمين

تكون مجتمع الدراسة الذي طبقت عليه أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) من جميع معلمي مدارس محافظة قلقيلية التي تضمنت الصفوف(5-9) أساسي -باستثناء مدارس الوكالة-،

وعددهم (957معلماً)، حسب إحصائيات مديرية التربيـــة والتعلـــيم/ قلقيليـــة للعـــام الدراســـي 2019/2018، حيث قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (278) معلمـــاً، مـــا نسبته 29% من مجتمع الدراسة، تم احتساب العينة وفق المعادلة التالية:

$$\text{حجم العينة } (ن_1) = \frac{{}^2Z}{{}^2خ_م} \times ف\ (1 - ف)$$

$$\text{حجم العينة } (ن_1) = \frac{{}^2(1.96)}{{}^2(0.05)} \times 0.5\ (1 - 0.5)$$

$$\text{حجم العينة } (ن_1) = 1536.64 \times 0.25 = 384.16 \text{ مفردة}$$

نقرب الكسر لأقربِ رقم صحيح فيصبح :

حجم العينة $(ن_1) = 385$ مفردة .

الخطوة (ب) تصحيح حجم العينة :

$$\text{حجم العينة} = \frac{ن_1}{\frac{ن_1 - 1}{ن} + 1}$$

$$\text{حجم العينة} = \frac{385}{\frac{385 - 1}{957} + 1}$$

حجم العينة = 274.75 مفردة

نقرب الكسر لأقربِ رقم صحيح فيصبح :

حجم العينة = 275 مفردة .

وتم توزيع 320 استبانة، استبعد منها 42 استبانة غير مكتملة الإجابـــة علـــى بعـــض بنودها، وتم تحليل 278 استبانة. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة الكمية من المعلمين حسب متغيراتها:

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

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	112	40.3
	أنثى	166	59.7
	المجموع	278	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	19	6.8
	بكالوريوس	219	78.8
	دراسات عليا	40	14.4
	المجموع	278	100.0
سنوات الخبرة	من 1–5 سنوات	61	21.9
	من 6–10 سنوات	73	26.3
	من 11–15 سنة	46	16.5
	أكثر من 15 سنة	98	35.3
	المجموع	278	100.0
موقع المدرسة	مدينة	114	41.0
	قرية	164	59.0
	المجموع	278	100.0
مواد المعلم	تخصصات إنسانية	160	57.6
	تخصصات علمية	118	42.4
	المجموع	278	100.0
نوع المدرسة	حكومية	247	88.8
	خاصة	31	11.2
	المجموع	278	100.0
الحصول على دورات في التقييم الواقعي	نعم	110	39.6
	لا	168	60.4
	المجموع	278	100.0

يتضح من الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة الكمية من المعلمين التي طبق عليها أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) حسب متغيراتها المستقلة، حيث يبين الجدول المستويات الخاصة بكل متغير من متغيرات الدراسة وتكرار كل مستوى ونسبته المئوية من النسبة الكلية للعينة.

ثانياً: مجتمع المديرين

كما تكون مجتمع الدراسة النوعية الذي طبقت عليه أداة الدراسة النوعية (المجموعات البؤرية) من جميع مديري مدارس محافظة قلقيلية التي تضمنت الصفوف (5-9) أساسي - باستثناء مدارس الوكالة-، وعددهم (53) مديراً، حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم/ قلقيلية للعام الدراسي 2019/2018، حيث قامت الباحثة بدعوتهم إلى المجموعات البؤرية، حضر منهم 33 مديراً ما نسبته 62.3% من مجتمع الدراسة النوعية.

وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة النوعية من المديرين:

جدول (2): توزيع عينة الدراسة النوعية من المديرين حسب متغيراتها

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	16	%48.5
	أنثى	17	%51.2
	المجموع	33	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	–	–
	بكالوريوس	26	%78.8
	دراسات عليا	7	%21.2
	المجموع	–	%100
سنوات الخبرة كتربوي	من 1–5 سنوات	–	–
	من 6–10 سنوات	–	–
	من 11–15 سنة	3	%9
	أكثر من 15 سنة	30	%91
	المجموع	33	%100
موقع المدرسة	مدينة	9	%27.3
	قرية	24	%72.7
	المجموع	33	%100
التخصص	تخصصات إنسانية	23	%69.7
	تخصصات علمية	10	%30.3
	المجموع	33	%100
نوع المدرسة	حكومية	31	%93.9
	خاصة	2	%6.1
	المجموع	33	%100

يتضح من الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة (المديرون) التي طبق عليها أداة الدراسة النوعية (المجموعات البؤرية) حسب متغيراتها.

أداتا الدراسة

اعتمدت الباحثة في دراستها على أداتين كمية ونوعية وهما الاستبانة والمجموعات البؤرية.

أولاً: أداة الدراسة الكمية (الاستبانة)

تعتبر الإستبانة أحد الأساليب المعتمدة التي تستخدم في الدراسات التي تعتمد على المنهج الوصفي وهي وسيلة للحصول على إجابات مكتوبة لعدد معين من الأسئلة للكشف عن آراء الفئة التي يدور حولها البحث(حسن،2011). ولقد أعدت الباحثة استبانة لجمع المعلومات عن تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهة نظر المعلمين فيها.

بناء الاستبانة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء إستبانة خاصة بمعلمي مدارس المرحلة (5-9) أساسي، لاستطلاع آرائهم حول تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية، واتبعت الباحثة الإجراءات التالية في إعداد الإستبانة:

1. مراجعة الأدب النظري المتعلق بواقع التقويم الواقعي.
2. مراجعة الأبحاث والدراسات والكتب التي بحثت في موضوع التقويم الواقعي واستراتيجياته وأدواته في المدارس.
3. المناقشات والأفكار مع المتخصصين في مجال الدراسة.

وقد تكونت أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) من جزأين:

الجزء الأول: ويشمل المعلومات الأولية عن المستجيب الذي سيقوم بتعبئة الاستبانة.

الجزء الثاني: واشتمل على (48) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)، وتقييم ممارسات المعلم في تجربة التقويم

الواقعي في المدارس، ومعوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس، وتقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس، وقد أعطيت درجات الفقرات 48 من خلال مقياس ليكـــرت الخماسي، يبدأ بالدرجة (موافق بشدة) وتُعطى (5) درجات، ثم (موافق) وتعطى (4) درجات، ثم (محايد) وتعطى (3) درجات، ثم (أعارض) وتعطى درجتين، و(أعارض بشدة) وتعطى درجـــة واحدة. في المقابل تم إعطاء فقرات مجال (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس) درجات يبدأ بالدرجة (موافق بشدة) وتُعطى (1) درجة واحدة، ثم (موافق) وتعطى درجتين، ثم (محايـــد) وتعطى (3) درجات، ثم (أعارض) وتعطى (4) درجات، و(أعارض بشدة) وتعطى (5) درجات وذلك لاستبعاد تأثيرها العكسي على الدرجة الكلية مع ملاحظة إعطائهـــا درجـــات المجـــالات (1،2،4) لقياس شدة المعوقات حسب وجهة نظر المعلمين، كذلك تم إعطـــاء قيمـــة (3) وهـــي الدرجة المحايدة لاستجابات عينة الدراسة على المجال الأول تقييم دورات إعـــداد المعلـــم فـــي (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته) للمعلمين الذين لم يلتحقوا بـــدورات التقيـــيم الـــواقعي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3): مفتاح تصحيح فقرات أداة الدراسة الكمية (الاســـتبانة) حســـب مقيـــاس ليكـــرت الخماسي

المجال	الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1، و2، 4	التقدير	5	4	3	2	1
3		1	2	3	4	5

وقد تكونت الإستبانة من (48) فقرة كما يبين الجدول رقم (4).

جدول (4): فقرات الاستبانة تبعاً لمجالاتها

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي، واستراتيجياته، وأدواته)	10
2	تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	21
3	معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس	6
4	تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس	11
	المجموع	48

صدق الاستبانة

تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية ملحق (7) على مجموعة من المحكمين المتخصصين ملحق (9)، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات الإستبانة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، وقد رأى المحكِّمون بضرورة إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها، ولقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من أربعة مجالات و(48) فقرة وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للإستبانة، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية ملحق (8).

ثبات الاستبانة

لقد تم استخراج معامل ثبات الإستبانة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، Cronbach's Alpha والجدول (5) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة الكمية (الاستبانة) ومجالاتها.

جدول (5): معامل ثبات الأداة الكمية (الاستبانة)، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، Cronbach's Alpha

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)	10	95.3
2	تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	21	87.3
3	معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس	6	88.7
4	تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس	11	91.6
الثبات الكلي للأداة		48	90.4

يتضح من الجدول رقم (5) أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانة تراوحت بين(87.3-95.3) بلغ الثبات الكلي للأداة (90.4) وهو معامل ثبات عالٍ ويفي بأغراض البحث العلمي.

ثانياً: أداة الدراسة النوعية (المجموعات البؤرية)

المجموعات البؤرية هي أسلوب يلتقي فيه الباحث مجموعات محددة وصغيرة من الفئة التي يستهدفها ويناقش معهم قضية معينة بصورة مكثفة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة والاستماع إلى استجاباتهم، وهي نقاش مركز حول موضوع جديد يراد الاتفاق حوله، وإصدار أحكام توافقية تمثل رأياً يمكن الاعتماد عليه، وتعطي المشاركين فيها الشعور بأنهم جزء من عملية تخطيط وتصميم الحلول مما يعظم لديهم الإحساس بالملكية(جبران، 2006). وقد استخدمت الباحثة هذه الأداة لمناقشة موضوع تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين فيها، من خلال طرح أسئلة المجموعات البؤرية ملحق(10) على المديرين، ومن ثم إصدار الحكم على هذه التجربة.

إجراءات الدراسة

- **إجراءات الدراسة الكمية المتعلقة بالاستبانة**

تم إجراء الدراسة الكمية وفق الخطوات الآتية:

- إعداد الاستبانة بصورتها النهائية ملحق(8).
- تحديد أفراد عينة الدراسة من المعلمين الذين سيطبق عليهم الاستبانة.
- الحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص ملحق (2) وملحق (3).
- قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على المعلمين، واسترجاعها، إذ تم توزيع (320) استبانة على جميع مدارس محافظة قلقيلية الحكومية والخاصة، وتم استبعاد (42) استبانة لوجود فقرات غير معبئة من المستجيب، وتم تحليل (278) استبانة صالحة للتحليل ليشكل العدد (278) عينة الدراسة.
- إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، ومقارنتها كذلك مع النتائج النوعية للمجموعات البؤرية، واقتراح التوصيات المناسبة.

- **إجراءات الدراسة النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية**

1. إعداد أسئلة المجموعات البؤرية. ملحق (10)

2. مخاطبة مديرية التربية والتعليم /قلقيلية بتسهيل انعقاد المجموعات البؤرية. ملحق (4)

3. حصر أعداد مديري مدارس محافظة قلقيلية التي تضمنت مدارسهم الصفوف من (5-9) أساسي وهم 53 مديراً بمساعدة قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم /قلقيلية.

4. جمع بيانات عن المديرين المشاركين في المجموعات البؤرية كما هو موضح في جدول (2) بمساعدة قسم الإدارات المدرسية في مديرية التربية والتعليم/ قلقيلية.

5. دعوة (53) مديراً للمجموعات البؤرية، حضر منهم (33) مديراً، وبالتنسيق مع مديرية التربية والتعليم/ قلقيلية، تم اتصال موظفة الإدارات المدرسية هاتفياً بالمديرين، بغرض دعوتهم لحضور المجموعات البؤرية وتوضيح الهدف من المجموعات البؤرية ومكان انعقادها وتاريخ انعقادها.

6. قسّمت الباحثة المديرين إلى أربع مجموعات فرعية (عناقيد) حسب موقع المدرسة، تم عقدها على التوالي في مدرسة بنات الشيماء الثانوية، مدرسة الفندق المختلطة، مدرسة فاطمة غزال، قاعة الإشراف في مديرية التربية والتعليم. وقد تراوحت الفترة الزمنية لانعقاد الحلقات بين(60 دقيقة – 90 دقيقة)

جدول (6): بيان بأماكن وتاريخ انعقاد المجموعات البؤرية وعدد المشاركين فيها

تسلسل المجموعات البؤرية	مكان انعقادها	تاريخ انعقادها	عدد المديرين/ ات المشاركين/ات
المجموعة البؤرية الأولى	مدرسة الشيماء	2018/12/20	9 مدير ومديرة
المجموعة البؤرية الثانية	مدرسة الفندق	2018/12/24	6 مدير ومديرة
المجموعة البؤرية الثالثة	مدرسة فاطمة غزال	2018/12/26	7 مدير ومديرة
المجموعة البؤرية الرابعة	قاعة مديرية التربية والتعليم	2019/1/2	11 مدير ومديرة

7. تم طرح أسئلة الجلسة ملحق (10) من رئيس الجلسة (الباحثة)على كل مجموعة من المجموعات الأربعة ومناقشتها وهي:

أ. هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟

ب. إيجابيات التجربة.

ت. سلبيات التجربة.

ث. طرق التغلب على سلبياتها.

8. تم تسجيل إجابات المشاركين عن أسئلة الجلسة من مساعد رئيس الجلسة، ويظهر ذلك في محاضر الجلسات كما هو موضح في ملحق (15).

9. تم توثيق الجلسات بالصور كما هو موضح في ملحق (16).

10. تم تفريغ إجابات المشاركين عن أسئلة الجلسة للمجموعات الأربعة كما هو موضح في ملحق (11، 12، 13، 14).

11. تم حصر عدد تكرارات الإجابات عن أسئلة الجلسة من المجموعات البؤرية الأربعة كما هو موضح في الجداول (25، 26، 27، 28، 29)

12. تم ترتيب تكرارات إجابة كل سؤال للمشاركين، من الأكثر تكراراً إلى الأقل تكراراً واحتساب نسبها المئوية.

13. تم التوصل إلى النتائج من خلال تفسير نتائج تكرارات إجابة المشاركين عن كل سؤال، واقتراح التوصيات بناء عليها.

14. تم مقارنة نتائج المجموعات البؤرية بالنتائج الكمية المتعلقة بالإستبانة، والاستفادة منها في تكامل البيانات وتفسير النتائج.

متغيرات الدراسة

تضمن تصميم الدراسة الكمية المتعلقة بالإستبانة والتي استهدفت المعلمين على المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة

- الجنس: وله مستويان (ذكر، وأنثى)
- المؤهل العلمي للمعلمين: وله ثلاث مستويات (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا)
- سنوات الخبرة: وله أربع مستويات (من1- 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، ومن 11-15 سنة، وأكثر من 15 سنة)
- موقع المدرسة: وله مستويان (مدينة، وقرية)
- معلم مواد: وله مستويان (تخصصات إنسانية، وتخصصات علمية)
- نوع المدرسة: وله مستويان (حكومية، وخاصة).

ب - المتغير التابع

ويتمثل في استجابات المبحوثين من معلمي مدارس محافظة قلقيلية على فقرات أداة الدراسة الكمية

(الاستبانة) التي تتعلق بتقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر معلميها – الفرص والتحديات.

المعالجات الاحصائية

المعالجة الإحصائية للبيانات الكمية المتعلقة بالاستبانة وتحليل البيانات النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية

- **المعالجات الإحصائية للبيانات الكمية المتعلقة بالاستبانة**

بعد تفريغ إجابات المعلمين على الأداة الكمية للدراسة (الاستبانة) جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، لتقدير الوزن النسبي لفقرات الاستبان.

2) تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الأسئلة المتعلقة بمتغيرات الدراسة المستقلة وفرضياتها وهي: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

3) اختبار العينيتين المستقلتين (Independent Samples t- Test) لفحص الأسئلة المتعلقة بمتغيرات الدراسة المستقلة وفرضياتها وهي: الجنس، وموقع المدرسة، ومعلم مواد إنسانية أو تخصصات علمية، ونوع المدرسة.

4) اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة للفرضيات التي يتم رفضها.

6) معادلة كرونباخ – ألفا (Alpha-Cronbach) لقياس ثبات الاستبانة.

7) اختبار العينة الواحدة (One Sample t- test) لفحص الفروق في استجابات عينة الدراسة من المعلمين نحو تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر معلميها – الفرص والتحديات

- **تحليل البيانات النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية**

بعد إجراء المجموعات البؤرية للمديرين، وتسجيل استجابات المديرين على الأسئلة في محاضر كما هو موضح في ملحق (15)، تم تحليل البيانات النوعية للمجموعات البؤرية عن طريق ما يلي:

1) تفريغ جميع محاضر المجموعات البؤرية ملحق (15) بحيث يفرغ إجابات المديرين على كل سؤال من أسئلة المجموعات البؤرية على حدا كما في ملحق (11،12،13،14).

2) حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين على أسئلة المجموعات البؤرية بالاستعانة بالملاحق سابقة الذكر ووضعها في جداول كما هو في الجداول (25،26،27،28،29)

3) التوصل إلى النتائج النوعية ومناقشتها بالاستعانة بجداول التكرارات والنسب سابقة الذكر.

4) مقارنة النتائج النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية مع النتائج الكمية المتعلقة بالإستبانة.

5) اقتراح التوصيات.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج الدراسة الكمية والنوعية

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة الكمية المتعلقة بالاستبانة

ثانياً: النتائج النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة الكمية والنوعية التي توصلت إليها الباحثة ومناقشتها في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، والتي كان الهدف منها التعرف إلى تقييم تجربة التقويم الواقعي في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها.

حيث تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية في معالجة بيانات الدراسة الكمية المتعلقة بالإستبانة، كما تم تحليل البيانات النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية وتم الحصول على مجموعة من النتائج سيتم عرضها وتفسيرها ومناقشتها وذلك للإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة.

نتائج الدراسة الكمية والنوعية

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة الكمية المتعلقة بالاستبانة

فيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة الكمية التي تتضمن الإجابة عن التساؤلات التي وضعت أساساً للبحث وهي

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

والذي ينص على: ما هو تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال، تمَّ استخراج المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، لمجالات الاستبانة المتمثلة بتقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)، وتقييم ممارسات المعلم في تجربة التقويم الواقعي في المدارس، ومعوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس، وتقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس؛ إذ حسبت طول المدى وهو (5−1 = 4) ثم قسمته على 5 فترات (5/4 = 0.8) وعليه فإن طول

الفترة هو (0.8) وعليه اعتمدت الباحثة التقدير التَّالي، للفصل ما بين الدَّرجات، وبيان ذلك فيما يلي:

المتوسط الحسابي (4.21 فأكثر ويعادل 84.2% فأعلى) درجة كبيرة جداً.

المتوسط الحسابي (3.41- 4.20 ويعادل 68.2%- 84.0) درجة كبيرة.

المتوسط الحسابي (2.61-3.40 ويعادل 52.2%- 68.0%) درجة متوسطة.

المتوسط الحسابي (1.81-2.60 ويعادل 36.2%- 52.0%) درجة قليلة.

المتوسط الحسابي (أقل من 1.81) درجة قليلة جداً.

أما الأساس الذي تم الاعتماد عليه في توزيع هذه الفئات فهو الوصف الإحصائي القـائم على توزيع المتوسطات بين فئات التدريج على مقياس ليكرت الخماسي الذي يبدأ بالدرجة (أوافق بشدة) وتُعطى (5) درجات، ثم (أوافق) وتعطى (4) درجات، ثم (محايد) وتعطى (3) درجات، ثم (أعارض) وتعطى درجتين، وينتهي ب (أعارض بشدة) وتعطى درجة واحدة فقط بشكل متساوٍ. والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجالات (تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

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

أقصى درجة للفقرة (5) درجات.

يتضح من خلال البيانات في الجدول رقم (6) أن درجة مجالات تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية كانت جميعها بين القليلة والكبيرة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين(2.52) و (4.13) وهما المجالات (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس- معكوسة -) و (تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقويم الواقعي في المدارس)، وكانت الاستجابة على الدرجة الكلية متوسطة بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.38).

وفي الحقيقة لا يمكن إصدار حكم دقيق على مستويات مجالات الإستبانة لدى عينة المعلمين إذا اعتمدنا فقط على المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الأربعة، فهذا الحكم

لا يأخذ بعين الاعتبار الانحرافات المعيارية، والكفيل بتقدير مستويات مجالات الإستبانة بشكل دقيق اعتماداً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية هو اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test)؛ إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة عند كل مجال من الأداة ودرجتهما الكلية ومتوسط المجتمع النظري،، وعليه تمَّ مقارنة متوسط العينة مع القيمة المحكيّة (3.42) واعتماده كمحك تربوي، والجدول التَّالي يبيِّن ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع حول تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.

الرقم	المجالات	العينة (ن=278)		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			
1	تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي، واستراتيجياته، وأدواته)	3.32	0.50	-3.229	277	*0.001
2	تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	4.13	0.35	33.710	277	*0.000
3	معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس (معكوسة)	2.52	0.78	-18.875	277	*0.000
4	تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس	3.57	0.60	4.238	277	*0.000
الدرجة الكلية		3.38	0.33	-1.501	277	0* .135

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) وقيمة اختبار (3.42)**

يتضح من نتائج الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًّاً عند مستوى الدَّلالة(α = 0.05) بين متوسط العيِّنة لمجالات تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية

(تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي، واستراتيجياته، وأدواته)، وتقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس، ومعوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس(معكوسة)، وتقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس، وبينما لا توجد فروق في الدرجة الكلية، فقد جاءت قيم (ت) دالة إحصائياً وسالبة وهذا يدل على أنها كانت متوسطة.

أما بالنسبة لفقرات المجالات فقد جاءت نتائجها كالتالي، والجداول التالية توضح ذلك

جدول (9): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الأول (تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
1	1	اشتملت دورة التقويم الواقعي على معلومات قيمة	3.35	0.61	67.0	متوسطة
2	4	عرض مدرب دورة التقويم الواقعي محتوى الدورة بشكل مرتب ومنظم	3.35	0.62	67.0	متوسطة
3	5	استخدم مدرب الدورة وسائل إيضاح مناسبة لعرض محتوى هذه الدورة	3.34	0.61	66.8	متوسطة
4	6	أعطى مدرب الدورة فرصة للمتدربين للنقاش حول موضوعات التقويم الواقعي	3.33	0.63	66.6	متوسطة
5	10	اشتملت موضوعات الدورة على أدوات التقويم الواقعي (قوائم الشطب، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي)	3.33	0.75	66.6	متوسطة
6	3	لدى مدرب دورة التقويم الواقعي معرفة في التقويم الواقعي (استراتيجياته وأدواته)	3.33	0.61	66.6	متوسطة

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
7	9	اشتملت موضوعات الدورة على استراتيجيات التقويم الواقعي بأنواعها المختلفة (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالقلم والورقة).	3.30	0.61	66.0	متوسطة
8	2	احتوت الدورة على مجموعة من الأنشطة والتدريبات العملية لإعداد المعلمين وتأهيلهم في التقويم الواقعي (استراتيجياته وأدواته)	3.30	0.60	60.0	متوسطة
9	7	أسهمت الدورة في تحسين خبراتي كمعلم في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيها أدواته	3.29	0.60	65.8	متوسطة
10	8	أسهمت الدورة في التعرف إلى كيفية التغلب على معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته	3.25	0.56	65.0	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.32**	**0.50**	**66.4**	**متوسطة**

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتضح من خلال البيانات في الجدول رقم (9) أن تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته) كانت جميعها متوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين (3.25) و(3.35) وهما الفقرات (أسهمت الدورة في التعرف إلى كيفية التغلب على معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته) و(اشتملت دورة التقويم الواقعي على معلومات قيمة)، وكانت الاستجابة على الدرجة الكلية متوسطة بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.32).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثاني (تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
11	13	أراعي بأن تكون المهمات مرتبطة بأهداف المنهاج	4.51	0.56	90.2	كبيرة جداً
12	23	أراعي الإمكانات المادية للطلبة في المهمات المطلوبة منهم	4.42	0.58	88.4	كبيرة جداً
13	14	أراعي بأن تكون المهمات مرتبطة بواقع الطالب	4.35	0.60	87.0	كبيرة جداً
14	18	أحدد للطلبة زمن تسليم مهماتهم	4.32	0.70	86.4	كبيرة جداً
15	26	أرصد علامات تقييم مهمات الطلبة بموضوعية وفق معايير واضحة للطلبة	4.30	0.65	86.0	كبيرة جداً
16	11	أعلم الطلبة بالمهمات المطلوب منهم إنجازها خلال الفصل الدراسي	4.29	0.63	85.8	كبيرة جداً
17	15	أنوع للطلبة في المهمات المطلوب أن ينجزوها	4.25	0.61	85.0	كبيرة جداً
18	12	أعلم الطلبة فيما كان مهماتهم سينفذونها بشكل فردي أو جماعي	4.25	0.61	85.0	كبيرة جداً
19	19	أتابع الطلبة في مراحل عملهم لإعداد مهماتهم بإتقان	4.21	0.62	84.2	كبيرة جداً
20	21	أعطي وقتاً كافياً للطلبة في النقاش والحوار أمام زملائهم (لعرض إنجازاتهم في مهماتهم)	4.20	0.62	84.0	كبيرة
21	22	أراعي إمكانات المدرسة المادية في المهمات المطلوبة من الطلبة	4.20	0.69	84.0	كبيرة

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
22	28	أوظف بوصفي معلماً نتائج تقييم مهمات الطلبة في معالجة نقـــاط الضعف وإثراء نقاط القوة لديهم	4.19	0.65	83.8	كبيرة
23	17	أوزع المهمات على الطلبة حسب خصائصهم (الرغبة والمقدرة)	4.17	0.72	83.4	كبيرة
24	24	أراعي توظيف الطلبة لتكنولوجيا المعلومات في المهمات المطلوبة منهم	4.15	0.65	83.0	كبيرة
25	27	أقدم للطلبة تغذية عكســية حــول تطورهم الأكاديمي	4.03	0.70	80.6	كبيرة
26	16	أطلع على خطط الطلبــة حــول مراحــل عملهــم فــي إنجــاز مشاريعهم الجماعية	4.02	0.65	80.4	كبيرة
27	20	أساعد الطلبة في الحصول علــى المواد والتجهيزات	4.01	0.67	80.2	كبيرة
28	31	أطلع أولياء أمور الطلبــة علــى نتــائج تقيــيم مهمــات أبنــائهم باستمرار	3.82	0.81	76.4	كبيرة
29	30	أطلع أولياء الأمور على معــايير تقديم مهمات أبنائهم	3.75	0.84	75.0	كبيرة
30	29	أطلع أولياء أمور الطلبــة علــى طبيعة المهمات المطلوبة إنجازها من الطلبة	3.67	0.90	73.4	كبيرة
31	25	أشرك الطلبة في بنــاء معــايير التقويم الواقعي	3.62	0.79	72.4	كبيرة
الدرجة الكلية			**4.13**	**0.35**	**82.6**	**كبيرة**

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتضح من خلال البيانات في الجدول رقم (10) أن تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس كانت بين الكبيرة والكبيرة جداً، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين(3.62) و(4.51) وهما الفقرات (أشرك الطلبة في بناء معايير التقويم الواقعي) و(أراعي بأن تكون المهمات مرتبطة بأهداف المنهاج)، وكانت الاستجابة على الدرجة الكلية كبيرة بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.13).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثالث (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس) (وهو بدرجة معكوسة لبيان الواقع الحقيقي للتقويم الواقعي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
32	35	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب نقص الكفايات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدي	2.80	1.10	56.0	متوسطة
33	33	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب عدم قناعتي بجدوى تطبيق تلك الاستراتيجيات في المدارس	2.78	1.02	55.6	متوسطة
34	34	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب عدم ملائمة البيئة المدرسية لتطبيقه	2.71	1.02	54.2	قليلة
35	36	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب اكتظاظ الغرف الصفية بالطلبة	2.51	1.12	50.2	قليلة
36	37	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب كثرة الأعباء الملقاة على عاتقي	2.23	1.06	44.6	قليلة
37	32	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب كبر حجم محتوى الكتب المدرسية	2.10	0.98	42.0	قليلة
الدرجة الكلية			**2.52**	**0.78**	**50.4**	**قليلة**

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتضح من خلال البيانات في الجدول رقم (11) أن معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس **(وهي بدرجة معكوسة لبيان الواقع الحقيقي للتقويم الواقعي)** كانت جميعها بين القليلة والمتوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين(2.10) و(2.80) وهما الفقرات (أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب كبر حجم محتوى الكتب المدرسية) و(أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب نقص الكفايات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدي)، وكانت الاستجابة على الدرجة الكلية قليلة بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (2.52).

اما بالنسبة للدرجات الحقيقية للمعوقات، فقد جاءت نتائجها حسب الجدول التالي:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثالث (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس) (الدرجات الحقيقية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
32	32	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب كبر حجم محتوى الكتب المدرسية	3.89	0.98	77.8	كبيرة
33	37	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب كثرة الأعباء الملقاة على عاتقي	3.76	1.06	75.2	كبيرة
34	36	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب اكتظاظ الغرف الصفية بالطلبة	3.48	1.12	69.6	كبيرة
35	34	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب عدم ملائمة البيئة المدرسية لتطبيقه	3.28	1.02	65.6	متوسطة
36	33	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب عدم قناعتي بجدوى تطبيق تلك الاستراتيجيات في المدارس	3.21	1.02	64.2	متوسطة
37	35	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب نقص الكفايات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدي	3.19	1.10	63.8	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.47**	**0.78**	**69.4**	**كبيرة**

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتضح من خلال البيانات في الجدول رقم (12) أن معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس (النتائج الحقيقية كانت جميعها بين المتوسطة والكبيرة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين(3.19) و (3.89) وهما الفقرات (أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب نقص الكفايات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدي) و (أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته بسبب كبر حجم محتوى الكتب المدرسية)، وكانت الاستجابة على الدرجة الكلية كبيرة بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.47).

جدول رقم(13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الرابع (تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
38	43	يوظف معظم الطلبة التكنولوجيا في إنجاز مهماتهم	3.71	0.88	74.2	كبيرة
39	38	يشارك معظم الطلبة مشاركة إيجابية في أثناء إنجاز مهماتهم	3.71	0.85	74.2	كبيرة
40	41	يتعاون معظم الطلبة مع زملائهم في محاولات البحث عن المعلومات للمهمات الجماعية	3.65	0.80	73.0	كبيرة
41	42	يوظف معظم الطلبة مصادر التعلم المختلفة في جمع المعلومات عن المهمات المطلوبة	3.60	0.82	72.0	كبيرة
42	47	يستثمر معظم الطلبة الإمكانات المتاحة في المدرسة فيإنجاز مهماتهم	3.60	0.84	72.0	كبيرة
43	44	يقدم معظم الطلبة عروضاً توضيحية لمهماتهم أمام زملائهم	3.57	0.82	71.4	كبيرة
44	48	يطور معظم الطلبة من مهاراتهم في إنجاز مهماتهم باستمرار	3.53	0.87	70.6	كبيرة
45	39	يظهر معظم الطلبة الجدية في التعامل مع التغذية العكسية حول المهمات المطلوبة منهم	3.51	0.86	70.2	كبيرة
46	45	يوظف معظم الطلبة استراتيجيات متنوعة في عرض مهماتهم	3.46	0.88	69.2	كبيرة
47	40	يجمع معظم الطلبة بأنفسهم المعلومات والبيانات المتعلقة بمهماتهم	3.46	0.91	69.2	كبيرة
48	46	يقدم معظم الطلبة مقترحات وأفكاراً جديدة في مهماتهم	3.45	0.89	69.0	كبيرة
الدرجة الكلية			**3.57**	**0.60**	**71.4**	**كبيرة**

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتضح من خلال البيانات في الجدول رقم (13) أن تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس كانت جميعها كبيرة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين(3.45) و(3.71) وهما الفقرات (يقدم معظم الطلبة مقترحات وأفكاراً جديدة في مهماتهم) و(يوظف معظم الطلبة التكنولوجيا في إنجاز مهماتهم)، وكانت الاستجابة على الدرجة الكلية كبيرة بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.57).

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

نتائج الفرضية الأولى المتعلقة بمتغير الجنس

والتي تنص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير الجنس**

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

جدول (14): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق حول تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير الجنس

تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي، واستراتيجياته، وأدواته)	**الجنس**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	ذكر	112	3.36	0.54	1.127	0.261
	أنثى	166	3.29	0.47		
تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	**الجنس**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	ذكر	112	4.14	0.3	0.357	0.721
	أنثى	166	4.12	0.35		
معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس	**الجنس**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	ذكر	112	2.4702	0.90	-0.985	0.325
	أنثى	166	2.56	0.69		
تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس	**الجنس**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	ذكر	112	3.61	0.66	0.926	0.355
	أنثى	166	3.54	0.56		
الدرجة الكلية	**الجنس**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	ذكر	112	3.39	0.38	0.357	0.722
	أنثى	166	3.38	0.30		

*** (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α =0.05)**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α =0.05) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير الجنس، فقد

بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.722) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجنس.

أما بالنسبة لمجالات الدراسة، فإنه لا توجد فروق في المجالات الأول (تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)) والثاني(تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقويم الواقعي في المدارس) والثالث (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس) والرابع (تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس).

نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي

والتي تنص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير المؤهل العلمي**

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

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير المؤهل العلمي للدرجة الكلية

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	دبلوم	19	3.44	0.27
	بكالوريوس	219	3.40	0.33
	دراسات عليا	40	3.29	0.36
	الكلي	278	3.38	0.33

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في المتوسطات الحسابية في مستويات متغير (المؤهل العلمي) للدرجة الكلية ومجالات الدراسة، ولمعرفة درجة انطباق هذه النتائج على

مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي والموضحة في الجدول (16).

جدول (16): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي، واستراتيجياته، وأدواته)	بين المجموعات	1.605	2	0.803	3.157	*0.044
	داخل المجموعات	69.925	275	0.254		
	المجموع	71.531	277			
تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	بين المجموعات	0.412	2	0.206	1.654	0.193
	داخل المجموعات	34.261	275	0.125		
	المجموع	34.674	277			
معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس	بين المجموعات	0.370	2	0.185	0.296	0.744
	داخل المجموعات	172.011	275	0.625		
	المجموع	172.381	277			
تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس	بين المجموعات	1.180	2	0.590	1.610	0.202
	داخل المجموعات	100.804	275	0.367		
	المجموع	101.985	277			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.492	2	0.246	2.164	0.117
	داخل المجموعات	31.255	275	0.114		
	المجموع	31.747	277			

*** (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)ANOVA**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α =0.05) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة

التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.117) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي.

أما بالنسبة لمجالات الدراسة، فإنه لا توجد فروق في المجال الثاني (تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس) والثالث (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس) والرابع (تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس). بينما توجد فروق في المجال الأول (تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته))

ولمعرفة الفروق في مجال (تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)) حسب متغير المؤهل العلمي، فقد تم استخدام اختبار (LSD) والجدول رقم (17) يبين ذلك:

جدول (17): نتائج إختبار (LSD) للفروق في مجال (تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)) حسب متغير المؤهل العلمي.

المقارنات	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم	_____	*0.27006	*0.34671
بكالوريوس	_____	_____	−0.07666

*** (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) LSD**

يتضح من الجدول رقم (17) وجود فروق في مجال (تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي:استراتيجياته، وأدواته)) حسب متغير المؤهل العلمي بين مستوى (دبلوم) وبين مستويات (بكالوريوس، ودراسات عليا) و لصالح مستوى (دبلوم).

نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة

والتي تنص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة**

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

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير سنوات الخبرة للدرجة الكلية

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

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في المتوسطات الحسابية في مستويات متغير (سنوات الخبرة) للدرجة الكلية ومجالات الدراسة، ولمعرفة درجة انطباق هذه النتائج على مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة والموضحة في الجدول (19).

جدول (19): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي، واستراتيجياته وأدواته)	بين المجموعات	2.007	3	0.669	2.636	0.050
	داخل المجموعات	69.524	274	0.254		
	المجموع	71.531	277			
تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	بين المجموعات	0.863	3	0.288	2.333	0.074
	داخل المجموعات	33.810	274	0.123		
	المجموع	34.674	277			
معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس	بين المجموعات	4.207	3	1.402	2.285	0.079
	داخل المجموعات	168.174	274	0.614		
	المجموع	172.381	277			
تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس	بين المجموعات	1.955	3	0.652	1.785	0.150
	داخل المجموعات	100.030	274	0.365		
	المجموع	101.985	277			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.095	3	0.365	3.263	*0.022
	داخل المجموعات	30.652	274	0.112		
	المجموع	31.747	277			

*** (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)ANOVA**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α =0.05) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.022) وهذه القيمة أقل من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة.

أما بالنسبة لمجالات الدراسة، فإنه لا توجد فروق في المجال الأول (تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته))، وفي المجال الثاني(تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس) وفي المجال الثالث (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس) وفي المجال الرابع (تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس). بينما توجد فروق في الدرجة الكلية

ولمعرفة الفروق في الدرجة الكلية لمتغير سنوات الخبرة، فقد تم استخدام اختبار (LSD) والجدول رقم (20) يبين ذلك:

جدول (20): نتائج إختبار (LSD) للفروق في الدرجة الكلية حسب متغير سنوات الخبرة

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

*** (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) LSD**

يتضح من الجدول رقم (20) وجود فروق في الدرجة الكلية حسب متغير سنوات الخبرة بين مستوى من 11-15 وبين مستويات (من 1-5 سنوات،و من 6-10 سنوات، و أكثر من 15) ولصالح مستويات (من 1-5 سنوات، ومن 6-10 سنوات، وأكثر من 15 سنة).

نتائج الفرضية الرابعة المتعلقة بمتغير موقع المدرسة

والتي تنص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير موقع المدرسة**

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

جدول (21): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير موقع المدرسة

تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)	**الموقع**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	مدينة	114	3.24	0.44	-2.238	*0.026
	قرية	164	3.37	.53		
تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	**الموقع**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	مدينة	114	4.13	0.34	-0.065	0.948
	قرية	164	4.13	0.36		
معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس	**الموقع**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	مدينة	114	2.48	0.73	-0.758	0.449
	قرية	164	2.55	0.82		
تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس	**الموقع**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	مدينة	114	3.53	0.58	-0.860	0.391
	قرية	164	3.60	0.62		
الدرجة الكلية	**الموقع**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	مدينة	114	3.34	0.30	-1.684	0.093
	قرية	164	3.41	0.35		

*** (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α =0.05)**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α =0.05) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير موقع المدرسة،

فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.093) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير موقع المدرسة.

أما بالنسبة لمجالات الدراسة، فإنه توجد فروق في المجالات الأول (تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: واستراتيجياته، وأدواته)) ولصالح مستوى موقع (قرية) وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ لمستوى (قرية) (3.37) بينما بلغ متوسط مستوى موقع (مدينة) الحسابي (3.24)، في المقابل لا توجد فروق في المجالات الثاني(تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس) والثالث (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس) والرابع (تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس).

نتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بمتغير معلم مادة إنسانية أو علمية

والتي تنص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير معلم مادة إنسانية أو علمية**

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

جدول (22): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير معلم مادة إنسانية أو علمية

تقييم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي:استراتيجياته، وأدواته)	**معلم مادة**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	إنسانية	160	3.33	0.53	0.488	0.626
	علمية	118	3.30	0.47		
تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	**معلم مادة**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	إنسانية	160	4.15	0.36	1.182	0.238
	علمية	118	4.10	0.33		
معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس	**معلم مادة**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	إنسانية	160	2.48	0.78	-1.023	0.307
	علمية	118	2.58	0.79		
تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس	**معلم مادة**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	إنسانية	160	3.59	0.54	0.806	0.421
	علمية	118	3.54	0.67		
الدرجة الكلية	**معلم مادة**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
	إنسانية	160	3.39	0.31	0.257	0.797
	علمية	118	3.38	0.37		

*** (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α =0.05)**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α =0.05) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير معلم مادة

إنسانية أو علمية، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.797) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير معلم مادة إنسانية أو علمية.

أما بالنسبة لمجالات الدراسة، فإنه لا توجد فروق في المجـــالات الأول (تقيـــيم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي:استراتيجياته، وأدواته)) والثاني(تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس) والثالث (معوقات تجربة التقويم الواقعي في المـــدارس) والرابـــع (تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس).

نتائج الفرضية السادسة المتعلقة بمتغير نوع المدرسة

والتي تنص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لتقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير نوع المدرسة**

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

جدول (23): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية حسب متغير نوع المدرسة

	نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
تقييم دورات إعداد المعلم في (لتقييم الواقعي، واستراتيجياته، وأدواته)	حكومية	247	3.33	0.51	1.340	0.181
	خاصة	31	3.20	0.40		
	نوع المدرسة	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس	حكومية	247	4.13	0.34	-0.407	0.684
	خاصة	31	4.15	0.42		
	نوع المدرسة	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس	حكومية	247	2.51	0.79	-0.643	0.521
	خاصة	31	2.61	0.72		
	نوع المدرسة	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس	حكومية	247	3.56	0.62	-0.976	0.330
	خاصة	31	3.67	0.42		
	نوع المدرسة	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة***
الدرجة الكلية	حكومية	247	3.38	0.34	-0.416	0.678
	خاصة	31	3.41	0.29		

*** (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α =0.05)**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α =0.05) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير نوع المدرسة، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.678) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير نوع المدرسة.

أما بالنسبة لمجالات الدراسة، فإنه لا توجد فروق في المجـــالات الأول (تقيـــيم دورات إعداد المعلم في (التقييم الواقعي: استراتيجياته، وأدواته)) والثاني(تقييم ممارسات المعلـــم فـــي تجربة التقييم الواقعي في المدارس) والثالث (معوقات تجربة التقويم الـــواقعي فـــي المـــدارس) والرابع (تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في المدارس).

النتائج المتعلقة بالتساؤل المفتوح في الإستبانة

والذي ينص على: **ما مقترحاتك لتطبيق التقويم الواقعي بفعالية وكفاءة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم تصنيف استجابات عينة الدراســـة واســـتخراج تكراراتهـــا ونسبها المئوية كما في الجدول (24)

جدول (24): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة من المعلمين حول مقترحات تطبيق التقويم الواقعي بفعالية وكفاءة في المدارس

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

يتضح من الجدول (24) أن أبرز المقترحات التي من شأنها تطبيق التقـــويم الـــواقعي بفعالية وكفاءة من وجهات نظر المعلمين في مدارس قلقيلية التي ذكرها المبحوثون مـــن عينـــة الدراسة كانت (103) استجابات من أهمها: (توفير فرص التطبيق الحقيقيـــة للتقـــويم الـــواقعي

ومستلزماته المادية والمعنوية، ومراعاة ظروف الطلبة وأولياء أمورهم مثل تخفيف المنهاج وظروف الطلبة وأولياء الأمور المادية، وتخفيف أعباء العمل عن المعلم وذلك بتقليل الحصص، وتدريب المعلمين وتأهيلهم وذلك من أجل العمل على تزويدهم بكفايات التقويم الواقعي، وتخصيص ميزانيات مادية لفرص التطبيق، وتقديم حوافز للطلبة وتشجيعهم على العمل مع المعلم) مع العلم أن 175 من عينة الدراسة لم تعط إي استجابة أو مقترحات تتعلق بهذا الموضوع.

ثانياً: النتائج النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية

استخدمت الباحثة المجموعات البؤرية للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على: **ما هو تقييم المديرين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية؟**

وللإجابة على هذا السؤال، وللتوصل إلى نتائج نوعية في الإجابة على السؤال، قامت الباحثة بإعداد أسئلة للمديرين حول رغبتهم في استمرارية تجربة التقويم الواقعي في مدارسهم وأسباب ذلك وإيجابيات هذه التجربة وسلبياتها وطرق التغلب على سلبياتها، واستخدمت الباحثة المجموعات البؤرية لهذا الغرض، وسجلت إجاباتهم على الأسئلة، وقامت بتفريغ إجابات كل سؤال من أسئلة الجلسة للمجموعات البؤرية، وتصنيفها واستخراج تكراراتها ونسبها المئوية، والذي ساعد الباحثة في الوصول إلى نتائج نوعية في تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر مديريها، ومقارنتها بالنتائج الكمية المتعلقة بالإستبانة، مما يضمن تكاملية البيانات النوعية والكمية والتي تساهم في التعرف على ظاهرة الدراسة، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، ويعد ذلك بداية الوصول إلى النتائج الدراسية التي تتعلق بالبحث.

وفيما يلي تستعرض الباحثة نتائج أسئلة المجموعات البؤرية حيث ينص السؤال الأول للمجموعات البؤرية على:**هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية حول الرغبة في استمرارية تجربة التقويم الواقعي كما يظهر في ملحق(11)، ثم قامت الباحثة بتصنيف الاستجابات واستخراج تكراراتها ونسبها المئوية كما هو موضح في الجدول (25) التالي:

جدول(25): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين حول الرغبة في استمرارية تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.

الرغبة في استمرارية تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية كما ذكرها (33 مدير) المشاركين في المجموعات البؤرية	**مجموعة 1**	**مجموعة 2**	**مجموعة 3**	**مجموعة 4**	**التكرارات**	**النسب**
أرغب باستمرارية التقويم الواقعي كفكرة تربوية	9	4	5	10	28	84.8
أرغب باستمرارية التقويم الواقعي كواقع تطبيقه الحالي	0	0	0	0	0	0

وبناء على ما ورد في الجدول السابق تبين أن هناك قرابة (85%) من المديرين يرغبون في إدخال التقويم الواقعي كفكرة تربوية حديثة في المدارس، ولكن عدم الرغبة باستمرار التقويم الواقعي بتطبيقه الحالي وبتكرار التجربة كما هي حالياً على أرض الواقع، وأشير إليها بالرفض من جميعهم بلا استثناء، ولمعرفة أسباب عدم رغبتهم في استمرارية تجربة التقويم الواقعي كما هي عليه، قامت الباحثة بتفريغ استجابات المشاركين على هذا السؤال ملحق (11)، وتصنيف الاستجابات واستخراج تكراراتها ونسبها المئوية كما هو موضح في الجدول (26) التالي:

جدول (26): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين حول أسباب عدم الرغبة في استمرارية تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.

أسباب عدم الرغبة في استمرارية تجربة التقويم الواقعي كواقع تطبيقها الحاي كما ذكرها (33) مدير المشاركين في المجموعات البؤرية.	مجموعة 1	مجموعة 2	مجموعة 3	مجموعة 4	التكرار	النسب
عدم الموضوعية والعدالة والدقة في وضع علامات التقويم الواقعي	4	0	1	3	8	24.2
عدم وضوح استراتيجياته وأدواته للمعلمين وللطلبة (لا يوجد تهيئة للتجربة)	1	1	1	4	8	24.2
مشاريع الطلبة تتم خارج المدرسة (مراكز أو أولياء أمور)	1	1	2	4	5	15.2
دخوله كقفزات وليس بالتدريج صف ثم الصف الذي يليه	0	2	0	2	4	12.12
كثرة المهمات	1	2	0	1	4	12.12
الاهل يرفضونه ومشاكل كثيرة مع الأهل بسببه	4	0	0	0	4	12.12
تكاليف عالية	0	1	2	0	3	9.1
تناقض التوجيهات والارشادات من المشرفين عند سؤالهم عن التقويم الواقعي.	0	1	0	2	3	9.1
كونه لجميع المواد	1	0	1	0	2	6.1
عبء كبير على المعلم والمدير والطالب	0	1	1	0	2	6.1
كثافة المناهج	0	0	0	2	2	6.1
عدم توزيع الأدوار على الطلبة	0	0	0	2	2	6.1
أعداد الطلبة كبير	0	1	0	1	2	6.1
نصاب المعلم كبير	0	1	0	0	1	3
ظلم للطالب المتفوق	0	0	1	0	1	3
انشغال الطلبة عن دراسة مقرراتهم للاختبارات الكتابية.	0	1	0	0	1	3

وبناء على ما ورد في الجدول السابق تبين أن أبرز الأسباب لعدم رغبة المديرين باستمرار التقويم الواقعي بتطبيقه الحالي هو عدم وضوح استراتيجياته وأدواته للمعلمين وللطلبة (لا يوجد تهيئة للتجربة)، وعدم موضوعية وعدالة ودقة المعلم في التقويم الواقعي بما نسبته 24.2 %.

كما يظهر للباحثة استياء المديرين من هذه التجربة خلال تلفظهم ب" الطالب الشاطر شاطر في كل شي وتكفي الاختبارات لتمييز الطالب، معقول المعلم سيقيّم كل مهمات الطلبة بموضوعية، سيعمل المعلم بمزاجية ويظلم الطلبة، الطالب المتفوق ظلم، المعلم لديه من الاعمال ما يكفيه، المشرفون تتضارب آراؤهم حول تطبيقه، أصبحت عبئاً علينا وعلى أبنائنا، ليس لدى المعلم المعرفة الكافية باستراتيجيات التقويم وأدواته، لا بهذه الطريقة في تطبيقه، هناك خلل كبير في تطبيقه، لا بسبب تطبيقه على طلبة الثانوية العامة بدون تدرج معهم،....)، كما ظهر للباحثة استياء المديرين من التجربة من شدة انفعالاتهم أثناء حديثهم. وبالرغم من رفضهم لتجربة التقويم الواقعي في مدارسهم، واستيائهم منها، إلا أنه ظهر للباحثة من تلفظهم ب" نعم اذا روعي الدقة في التطبيق، نعم كل تجربة جديدة ولها عقبات، نعم مع النظر في بعض الشكاوي فهي في محلها، نعم بشرط انجاز الطالب مهماته داخل المدرسة، نعم بشرط الأخذ بتوصيات المديرين والمعلمين حولها، نعم ولكن بعد تهيئة المعلم،.. " أنهم مع فكرة وجود تقويم واقعي للطلبة، ولكن مع التعديل في آليات التطبيق وظروفه. وقد ساعد تحليل الباحثة للسؤال الثاني والثالث من أسئلة المجموعات البؤرية في التوصل إلى بيانات نوعية عن إيجابيات وسلبيات تجربة التقويم الواقعي التي مرّت بها مدارسهم، والذي بدوره يقدم للباحثة وصفاً دقيقاً لتقييمهم للتجربة من جميع جوانبها، كما يساعد الباحثة في تكاملية البيانات الكمية والنوعية ومقارنة النتائج المتعلقة بالإستبانة مع النتائج المتعلقة بالمجموعات البؤرية، وتفسير النتائج بناء على ذلك.

وينص السؤال الثاني من أسئلة المجموعات البؤرية: **ما هي إيجابيات تجربة التقويم الواقعي؟** وللإجابة عن هذا السؤال، تم تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية على هذا السؤال، كما هو موضح في ملحق (12)، وتصنيف الاستجابات واستخراج تكراراتها ونسبها المئوية.

جدول (27): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين حول إيجابيات تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.

إيجابيات التقويم الواقعي التي ذكرها (33 مدير) المشاركين في المجموعات البؤرية.	مجموعة 1	مجموعة 2	مجموعة 3	مجموعة 4	التكرار	النسب
إبراز المواهب.	3	3	3	3	12	36.4
صقل شخصية الطالب.	2	2	1	3	8	24.2
زيادة دافعية الطلبة.	1	0	0	1	2	6.1
زيادة مشاركة الطلبة في النشاطات.	2	0	0	0	2	6.1
قلة العوامل النفسية والخوف من الاختبارات.	1	0	0	1	2	6.1
رفع الروح المعنوية للطلبة الضعاف في الاختبارات الكتابية	0	0	2	0	2	6.1
زيادة التعاون بين الطلبة.	0	1	0	1	2	6.1
تحسن سلوك بعض الطلبة.	1	1	0	0	2	6.1
زيادة قدرات ومهارات الطلبة.	0	0	0	1	1	3
تهيئة الطالب لمرحلة ما بعد المدرسة.	1	0	0	0	1	3
تكشف عن الذكاءات المتعددة	1	0	0	0	1	3
اكتشاف طاقات واستثمارها.	0	1	0	0	1	3

وبناءعلى ما ورد في الجدول السابق، يظهر أن هناك العديد من الإيجابيات لتجربة التقويم الواقعي أشير إليها من معظم المشاركين في المجموعات البؤرية مثل إبراز مواهب الطلبة بما نسبته 36.4 % من استجابات المشاركين، وهي نسبة مرتفعة بالمقارنة بغيرها من النسب الموجودة، والإيجابيات الأخرى أشير إليها من قبل القليل من المجموعات مثل: تهيئة الطلبة لمرحلة ما بعد المدرسة والكشف عن الذكاءات المتعددة والطاقات بما نسبته 3% من

استجابات المشاركين وهي نسبة قليلة. ويظهر تعدد إيجابيات هذه التجربة في تنمية الطالب من جميع جوانبه من تكرار تلفظهم ب"إبراز مواهب الطالب، وصقل شخصية الطالب"، ولذلك أبدى ما يقارب 85% منهم رغبتهم في وجود التقويم الواقعي في المدارس كفكرة حديثة كما يظهر من نتائج جدول (25).

وينص السؤال الثالث من أسئلة المجموعات البؤرية على: **ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟** وللاجابة عن هذا السؤال، تم تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية على هذا السؤال كما هو موضح في ملحق (13)، وتصنيف الاستجابات واستخراج تكراراتها ونسبها المئوية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (28): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات للمديرين حول سلبيات تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية

سلبيات التقويم الواقعي التي ذكرها المديرون في المجموعات البؤرية الأربعة	مجموعة 1	مجموعة 2	مجموعة 3	مجموعة 4	التكرار	النسب
إعداد المعلم والدورات غير كاف	3	2	0	5	10	30.3
رفض الأهل للتجربة وللمدرسة كردة فعل عليها.	3	1	0	2	6	18.2
عدم عدالة تقييم المعلم وتحيزه لبعض الطلبة.	2	1	1	1	5	15.2
عدد المهمات كبير مما يشكل عبء على الطالب.	0	1	2	1	4	12.12
التغييرات سريعة كقفزات دون تدرج والتعليمات كثيرة.	0	1	0	2	3	.39
دور المشرفين في التجربة سلبي.	0	0	0	2	2	6.1
ظلم للطلبة المتفوقين.	1	0	1	0	2	6.1
رصد علامة التقويم النوعي على مرحلتين في دفتر العلامات الرسمي.	1	1	0	0	2	6.1
الأعمال تنجز من ولي أمر الطالب أو المراكز.	0	0	2	0	2	6.1
لا يناسب نصاب المعلم ولا أعداد الطلبة.	0	0	1	1	2	6.1
لا يناسب كثافة المناهج.	0	0	0	2	2	6.1
زيادة اهمال الطلبة ضعاف التحصيل فالتقويم النوعي يضمن لهم النجاح،	0	0	0	1	1	3
الإمكانات المادية في المدارس غير ملائمة لتطبيق التقويم الواقعي.	1	0	0	0	1	3
طبق على جميع المواد.	0	1	0	0	1	3
شموله لطلبة الثانوية العامة من بداية تطبيقه.	0	1	0	0	1	3

وبناء على ما ورد في الجدول السابق، يظهر أن هناك سلبيات أشير إليها من معظم المديرين المشاركين في المجموعات البؤرية مثل دورات التقويم الواقعي غير كافية بنسبة 30.3% وهي نسبة مرتفعة، وأشير لسلبيات أخرى من قبل القليل مثل الإمكانات المادية في المدارس غير ملائمة وتطبيقه على جميع المواد غير ملائم بما نسبته 3%. وترى الباحثة أن ما ذكره المديرون من سلبيات لتجربة التقويم الواقعي بالإضافة إلى إيجابياتها، ساعد في وصف ظاهرة الدراسة والظروف التي أحاطت بها، والأسباب الحقيقية وراء تقييم المديرين للتجربة بصورة سلبية، وقد ظهر ذلك من تلفظهم ب" فتح باباً لتشكيك الأهل بالمعلم وعلاماته، يثير غضب أهالي الطلبة، لم يؤد الغرض منه، كثرت المهمات، زاد إهمال الطلية ضعاف التحصيل،..."

ورغم أن المديرين أبدوا تقييماً متدني لتجربة التقويم الواقعي، إلا أنه ظهر لديهم أمل في التغيير والتطوير في التجربة عند إجابتهم على السؤال الرابع للمجموعات البؤرية والذي وينص على: **كيف يمكن التغلب على سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟**

وللإجابة على هذا السؤال، تم تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية عن هذا السؤال ملحق (14)، ثم قامت الباحثة بتصنيف الاستجابات واستخراج تكراراتها ونسبها المئوية كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (29): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين حول طرق التغلب على سـلبيات تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.

طرق التغلب على سلبيات التقويم الواقعي التي ذكرها (33 مدير) المشاركين في المجموعات البؤرية.	مجموعة 1	مجموعة 2	مجموعة 3	مجموعة 4	التكرار	النسب
إعداد المعلم وعقد دورات للتقويم الواقعي.	3	0	2	3	8	24.24
الإعلام عن التقويم الواقعي للأهالي وتسويقه وتوعيتهم بأهميته.	3	2	1	1	7	21.21
وضع معايير للتقييم واضحة ومهمات محددة.	3	1	1	2	7	21.21
توفير غرفة مشرفين في كل مدرسة للإشراف المستمر.	1	0	0	2	3	9.1
أن تتم أعمال الطلبة بإشراف المعلم وداخل المدرسة.	0	0	2	0	2	6.1
عدم تقسيم التقويم الواقعي على مرحلتين في دفتر العلامات الرسمي.	1	1	0	0	2	6.1
التخفيف من أعباء المعلم الكتابية ونصابه.	0	2	0	0	2	6.1
توزيع الأدوار على الطلبة.	1	0	0	1	2	6.1
إدخال درجة اتقان المعلم لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقييم أدائه السنوي.	0	1	0	0	1	3
تطبيقها على بعض المواد وليس جميعها.	0	1	0	0	1	3
استثناء طلبة الثانوية العامة لهذه السنوات والبدء مع الطلبة الذي طبّق عليهم التقويم الواقعي منذ صغرهم.	0	1	0	0	1	3

التخفيف من أعباء مدير المدرسة الروتينية للتفرغ لمتابعة تطبيق التقويم الواقعي.	0	1	0	0	1	3
وضع تقدير لعلامات الطلبة في الشهادة المدرسة وليس درجات.	0	1	0	0	1	3
تقسيم مادة المقرر إلى مادة نظرية تدخل في الإختبارات الكتابية ومادة تطبيقية لا تدخل في الاختبارات الكتابية.	0	0	1	0	1	3
شرح المعلم للأفكار الرئيسة في الدرس وعدم اعتماد الطلبة في حل كل كبيرة وصغيرة على المعلم.	0	0	1	0	1	3
المرونة في تطبيق التقويم الواقعي وفق أعداد الطلبة وطبيعة المنهاج.	0	0	1	0	1	3
اعتماد مادة البحث العلمي لتدريس الطلبة كمادة من موادهم الدراسية ولها معلم مختص.	0	0	1	0	1	3
اختيار استراتيجية التقويم الواقعي التي تلائم المرحلة العمرية للطالب.	0	0	1	0	1	3
تعميم تجارب تطبيق التقويم الواقعي المميزة لبعض المعلمين والمدارس.	0	0	1	0	1	3
توفير الإمكانات المادية الملائمة.	1	0	0	0	1	3
المتابعة الحثيثة لتقييم المعلم لعلامات التقويم الواقعي.	1	0	0	0	1	3
استكمال أنصاف مراكز الفنون كمركز كامل في المدارس واستثماره لصالح التقويم الواقعي في انجاز الطالب لمشروعه داخل المدرسة.	0	0	1	0	1	3
التغيير في آليات إشراف المشرفين ومتابعتهم للمعلمين	0	0	1	0	1	3

وبناء على ما ورد في الجدول السابق من طرق للتغلب على سلبيات التقـويم الـواقعي التي ذكرها المديرون، وبالنظر إلى تكرارات كل منها ونسبها، والتي توضّح أن هنـاك طـرق كثيرة للتغلب على هذه السلبيات أشير إليها من معظم المشاركين في المجموعات البؤرية مثـل: إعداد المعلم وتدريبه بما نسبته 24.24% وهي نسبة مرتفعة بالمقارنة مع النسب الأخرى، كما أشار بعضهم بما نسبته 21.21% من المشاركين إلى ضرورة التسويق لأهمية التقويم الـواقعي للطلبة وخاصة لأهالي الطلبة، ووضع معايير واضحة ومهمات محددة للتقويم الـواقعي، وقـد تنوعت مقترحات المشاركين حول طرق التغلب على سلبيات التقويم الواقعي بشكل كبير، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى تنوع تجاربهم في مدارسهم في مجـال تطبيـق التقـويم الـواقعي، واختلاف سنوات خبراتهم وقناعاتهم واختلاف طبيعة مدارسهم كما يظهر في جدول(2). ويتضح للباحثة أن المديرين وبالرغم من استيائهم لما مرّوا به من سلبيات لتجربتهم في التقويم الـواقعي في مدارسهم، إلا أنهم يأملون في التعديل والتطوير والتغيير، وأن ما مرّوا به من عقبات يمكـن التغلب عليها في السنوات القادمة بعدة طرق وقد ظهر ذلـك فـي تلفظهـم " إعطـاء دورات متخصصة، دعم المدارس بالإمكانات، وضع معايير واضحة للتقييم، توعية الأهل، التخفيف من أعباء المدير والمعلم، التغيير في آليات الإشراف، استثمار الإعلام، استثمار التجارب الناجحـة وعرضها على المعلمين،...."، وتصل الباحثة من خلال نتائج أسئلة المجموعات البؤرية، وربط نتائجها ببعضها الآخر، إلى الإجابة النوعية على السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على **ما هو تقييم مديري مدارس محافظة قلقيلية لتجربة التقويم الواقعي في مدارسهم؟**، حيث ترى الباحثة استياء المديرين من تجربة التقويم الواقعي في مدارسهم، ورفض جميعهم تكرار هذه التجربة كما عليه الحال، وهذا يضع الباحثة في تصور نظري شمولي **أن تقييم المـديرين للتجربـة جـاء بصورة متدنية** وذلك لأسباب متعددة ولسلبيات كثيرة ظهرت أثناء التطبيق، وأهمها ضعف فـي إعداد المعلم، ورغم ذلك لا ينكرون وجود إيجابيات متعددة للتجربة أهمها إبراز مواهب الطالب وصقل شخصيته، ولا زال معظمهم يبدون الرغبة في تطبيق التقويم الواقعي كفكرة تربوية حديثة في المدارس، مع ضرورة التغلب على سلبياتها والتي ظهرت خلال تجربتهم الأولى عند تطبيقه، وأن إعداد المعلم وعقد دورات للتقويم الواقعي هو أهم الطرق للتغلب على سلبيات تطبيق التقويم الواقعي في مدارسهم في السنوات القادمة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وأهم التوصيات

المقدمة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل المفتوح في الاستبانة

التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وأهم التوصيات

المقدمة

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها، حيث ستقوم الباحثة باستعراض نتائج الدارسة الكمية المتعلقة بالإستبانة ونتائج الدراسة النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية، وعقد مقارنة بينهما، وتفسير النتائج للوصول للتوصيات.

وقد اشتملت الدراسة على مجموعة من التساؤلات، وستحاول الباحثة مناقشة هذه النتائج لإبراز أهم النتائج والتي ستبنى عليها التوصيات المختلفة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

ستقوم الباحثة باستعراض النتائج الكمية المتعلقة بالإستبانة والتي أجابت على السؤال الأول للدراسة: **ماهو تقييم معلمي محافظة قلقيلية لتجربة التقويم الواقعي في مدارسهم؟** وستقوم الباحثة باستعراض النتائج النوعية للمجموعات البؤرية والتي أجابت على السؤال الثاني للدراسة: **ما هو تقييم مديري محافظة قلقيلية لتجربة التقويم الواقعي في مدارسهم؟** وذلك بغرض عقد مقارنة بين النتائج الكمية المتعلقة بالإستبانة والنتائج النوعية المتعلقة بالمجموعات البؤرية، للتوصل إلى تكاملية البيانات والوصول إلى التقييم الحقيقي لتجربة التقويم الواقعي في محافظة قلقيلية ووصفها وتفسيرها ومناقشتها ووضع التوصيات.

حيث جاءت نتائج الإستبانة فيما يتعلق بسؤال الدراسة الأول (تقييم معلمي مدارس قلقيلية لتجربة التقويم الواقعي) بدرجة **متوسطة**، وبالنظر إلى نتيجة كل مجال من مجالات الإستبانة يظهر للباحثة أن نتيجة المجال الأول في الاستبانة وهو (تقييم دورات إعداد المعلم) جاءت متوسطة، وجاءت نتيجة المجال الثاني في الإستبانة وهو(تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقييم الواقعي في المدارس) كبيرة، وجاءت نتيجة المجال الثالث في الإستبانة وهو معوقات تجربة التقويم الواقعي في المدارس(الدرجات الحقيقية) كبيرة، وتتفق نتيجة الدرجة الكلية للدراسة

الحالية مع نتيجة دراسة أحمد (2014) التي أظهرت أن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي كانت إيجابية وبدرجة متوسطة، ومع نتيجة دراسة العتوم(2018) التي أظهرت وجود معرفة لدى المعلمين في توظيف أدوات التقويم الواقعي، ومع نتائج دراسة عواودة (2016) التي كشفت عن وجود درجة متوسطة لاستخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي، ومع نتائج دراسة الرفاعي (2012) التي أظهرت درجة استخدام متوسطة لأساليب التقويم الواقعي، ومع دراسة العدوان (2016) التي أظهرت درجة استخدام متوسطة للتقويم الواقعي، وتختلف مع نتائج دراسة باجبير (2016) التي كشفت عن وجود درجة كبيرة في استخدام استراتيجيات التقييم الواقعي، ومع دراسة المحميد التي كشفت عن وجود درجة عالية في واقع تطبيق التقويم الواقعي، ومع نتائج دراسة العمري (2010) التي كشفت عن وجود درجة تقديرات كبيرة عند المعلمين في توظيف أساليب التقويم الواقعي، ومع نتائج دراسة الزغبي (2013) التي أظهرت أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، ومع نتائج دراسة الشرعة (2011) التي أظهرت أن أدوات تقويم المعلمين الواقعي جاءت ضمن المدى الكبير.

وتعزو الباحثة نتيجة تقييم المعلمين للتجربة في الدرجة الكلية أنها جاءت **بدرجة متوسطة** هو أن نتيجة تقييمهم للمحور الأول المتعلق بالدورات جاء بدرجة متوسطة من المعلمين الذين التحقوا بدورات التقويم الواقعي وعددهم 110 معلم من العينة ما نسبته 39.56%. كما أن نتيجة تقييمهم للمجالين الثاني والرابع (ممارساتهم وممارسات طلبتهم في تجربة التقويم الواقعي) جاءت بدرجة مرتفعة كما هو موضح في جدول (7)، وبينما جاءت نتيجة تقييمهم لمحور المعوقات(معكوساً) بدرجة قليلة كما في الجدول(12)، وفي المجموع العام جاءت نتيجة التقييم بدرجة متوسطة، وترى الباحثة أن ما يعتقده المعلمون وفق ما ظهر في استجاباتهم للمجالات السابقة أن: تقييمهم لممارساتهم وممارسات طلبتهم بدرجة كبيرة، وتقييمهم لوجود معوقات لهذه التجربة بدرجة كبيرة كذلك، ونتيجة لذلك كان التقييم الكلي للتجربة بدرجة متوسطة ويظهر للباحثة أن ما يعتقده المعلمون يضعون فيه اللوم لعدم تطبيقهم التقويم الواقعي بدرجة مرتفعة في مدارسهم على معوقاته، مع أن هناك الكثير من الممارسات الخاطئة والتي صدرت من المعلمين وطلبتهم خلال تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية، ويتضح

ذلك من تقرير لجان الإشراف في محافظة قلقيلية، حيث قامت اللجان بتفقد كل ما يخص ممارسات التقويم الواقعي(النوعي) في مدارس المحافظة، وأرسلت الملاحظات حول الممارسات الخاطئة للمعلمين وطلبتهم في التقويم الواقعي كما يظهر في ملحق(6)، وهو يتعارض مع ما أظهره المعلمون في استجابتهم على فقرات المحور الثاني والرابع في الإستبانة، والمتعلقة بممارسات المعلمين وطلبتهم في تطبيق التقويم الواقعي.

وستقوم الباحثة فيما يلي باستعراض النتائج النوعية للمجموعات البؤرية، وذلك بغرض المقارنة بينها وبين النتائج الكمية للإستبانة فيما بعد، حيث جاءت نتائج المجموعات البؤرية فيما يتعلق بالسؤال الثاني للدراسة وهو تقييم مديري مدارس محافظة قلقيلية لتجربة التقويم الواقعي في مدارسهم، باستياء المديرين من تجربة التقويم الواقعي في مدارسهم، ورفضهم تكرار هذه التجربة كما عليه الحال، ويظهر ذلك في نتائج جدول (25)، وذلك لأسباب متعددة ولسلبيات كثيرة كما تظهر في جدول (28، 26)، وأهمها ضعف في إعداد المعلم، إلا أنهم بالرغم من عدم رغبتهم باستمراريتها، لا ينكرون وجود إيجابيات متعددة للتجربة، وأهمها إبراز مواهب الطالب وصقل شخصيته كما يظهر في جدول (27)، ولا زال معظمهم يبدون الرغبة في تطبيق التقويم الواقعي كفكرة تربوية حديثة في المدارس كما يظهر في نتائج جدول(25)، مع ضرورة التغلب على سلبياتها والتي ظهرت خلال تجربتهم، وأن إعداد المعلم وعقد دورات للتقويم الواقعي هو أهم الطرق للتغلب على سلبيات تطبيق التقويم الواقعي في مدارسهم في السنوات القادمة كما يظهر في نتائج الجدول (29).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة في رفض المديرين لهذه التجربة واستيائهم منها، إلى ما واجهوه من ممارسات خاطئة أثناء تطبيق التقويم الواقعي، مثل عدم تهيئة المعلم وإعداده بشكل غير كاف، وعدم مصداقية المعلم في علامات التقويم وكثرة شكوى الأهالي من علامات التقويم الواقعي لأبنائهم كما يظهر في الجداول (26، 28). كما تعزو الباحثة السبب في رغبة المديرين في التقويم الواقعي كفكرة تربوية حديثة، هو إيجابيات هذه التجربة، وأثرها الواضح على تنمية الطالب من جميع جوانبه كما يظهر في جدول (28).

وبعد استعراض الباحثة للنتائج الكمية والنوعية، قامت بعقد مقارنة بين النتائج الكمية المتعلقة بالإستبانة والتي أجابت عن سؤال الدراسة الأول ما هو تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي؟ والنتائج النوعية للمجموعات البؤرية والتي أجابت عن سؤال الدراسة الثاني ما هو تقييم مديري محافظة قلقيلية لتجربة التقويم الواقعي؟ ويظهر للباحثة أن تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارسهم جاءت **بدرجة متوسطة** في الدرجة الكلية كما يظهر في جدول (7)، بينما جاء تقييم المديرين للتجربة برفضهم جميعاً تكرار التجربة ويظهر ذلك في نتائج جدول (25)، وهذا يعطي **تقييماً متدنياً** لها، ورغم ظهور اختلاف في تقييم المعلمين والمديرين للتجربة والذى بدى للباحثة من الوهلة الأولى، إلا أن تقصي الباحثة لأسباب الاختلاف في تقييم المعلمين والمديرين للتجربة، ساعد الباحثة في معرفة التقييم الحقيقي لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية، وتظهر هذه الأسباب جلية عند التفكر في مجالات الإستبانة، ففي المجال الأول المتعلق بالدورات، ترى الباحثة أن عدم التحاق بعض المعلمين في دورات التقويم الواقعي لم يظهر تأثيره السلبي على النتائج الكمية للإستبانة في تقييم التجربة، وقد كان عدد الذين لم يلتحقوا بالدورات من العينة 168 معلم بما نسبته 60.43% من العينة، وقد اعتمدت استجاباتهم على محور الدورات بمحايد (3)، وهذا أدى إلى ارتفاع مستوى تقييم التجربة من وجهة نظر المعلمين في الدرجة الكلية لنتائج الإستبانة، وفي المقابل ظهر تأثير عدم التحاق بعض المعلمين بدورات التقويم الواقعي في تقييم المديرين للتجربة في تدني مستوى تقييمهم ويظهر ذلك في جدول (26) المتعلق بأسباب عدم رغبتهم في استمرارية التجربة، حيث ظهر أن عدم التحاق المعلمين بدورات للتقويم الواقعي كانت السبب الرئيس في عدم رغبتهم في استمرارية تجربة التقويم الواقعي وبنسبة 24.2%، وهي أعلى نسبة في الجدول (26) بالمقارنة بالنسب الأخرى الموجودة فيه، بالإضافة إلى أن عدم التحاق بعض المعلمين بالدورات كان له تأثير سلبي على تقييم المديرين للتجربة وظهر ذلك عندما اعتبره المديرون أكثر سلبيات التجربة وبنسبة 30.3% ويظهر ذلك في جدول(28). وبالنظر إلى المجال الثاني والرابع في الإستبانة (ممارسات المعلمين وطلبتهم في التقويم الواقعي) يظهر للباحثة أنه شكل سبباً آخر للإختلاف في تقييم المعلمين والمديرين للتجربة، حيث كانت نتيجة تقييم المعلمين للمحورين الثاني والرابع (ممارسات المعلمين وطلبتهم) في الاستبانة كبيرة، وهذا بدوره أدى إلى ارتفاع تقييم المعلمين

للتجربة في الدرجة الكلية للإستبانة، وفي المقابل كان تقييم المديرين سلباً لممارسات المعلمين وطلبتهم ويظهر ذلك في تلفظهم بضرورة " توزيع الأدوار على الطلبة، وضع معايير محددة للتقييم، وضع معايير واضحة للأهل وللطالب وللمشرف، متابعة المعلمين في تقييماتهم وتكثيف الاشراف عليهم،.." ملحق (14)، وتلفظهم ب " مشاريع الطلبة تتم في المراكز وليست من انتاج الطلبة، تكاليف عالية لمشاريعهم،.." ملحق (11)، مما أثر في تدني مستوى تقييم المديرين للتجربة بشكل عام، ويظهر أن تقييم المديرين للتجربة فيما يتعلق بممارسات المعلمين وطلبتهم أكثر مصداقية، ويتضح ذلك من ملاحظات لجان الإشراف في مديرية التربية والتعليم على ممارسات المعلمين فيما يتعلق بالتقويم الواقعي ملحق (6)، ويظهر فيه العديد من الممارسات الخاطئة للمعلمين وطلبتهم في التقويم الواقعي مثل " عدم وجود ملف تقويم جانبي لعلامات التقويم النوعي في معظم المدارس، عدم وجود سجلات توضح آلية رصد علامة التقويم النوعي، وجود علامات كاملة للتقويم النوعي لجميع الصفوف في بعض المدارس وعلامات متدنية أقل من 5 في مدارس أخرى، ربط علامة التقويم النوعي بتحصيل الطالب في الاختبارات، معظم مشاريع الطلبة جاهزة، عدم وجود معيار واضح لرصد علامة التقويم النوعي، ملفات انجاز الطلبة غير متوفرة،..". وبالنظر إلى المحور الثالث في الإستبانة يظهر للباحثة أنه اتفقت النتائج الكمية المتعلقة بالمجال الثالث في الإستبانة (معوقات التقويم الواقعي) مع النتائج النوعية لسلبيات التجربة في المجموعات البؤرية، حيث أبدى المعلمون وجود معوقات لتجربتهم بدرجة مرتفعة مثل كثافة المناهج وكثرة الأعباء الملقاة على المعلم واكتظاظ الغرف الصفية جدول(11)، وذكر المديرون هذه المعوقات ويظهر في جدول(28).

وقد توصلت الباحثة من استعراض النتائج الكمية للإستبانة والنتائج النوعية للمجموعات البؤرية ومناقشتها وعقد المقارنة بينهما إلى:

- يتفق تقييم المديرين والمعلمين للتجربة فيما يتعلق بمجال الدورات والتي ظهر من تحليل الإستبانة أن أكثر من 168معلم ما نسبته 60.43% لم يلتحقوا بدورات للتقويم واقعي وهذا ما أكده المديرون في المجموعات البؤرية.

- يتفق تقييم المديرين والمعلمين فيما يتعلق بالمجال الثالث (معوقات التقويم الواقعي)، حيث أكد المديرون في جدول (28) ما أظهره المعلمون من معوقات لتجربة التقويم الواقعي في جدول (11).

- اختلف المديرون والمعلمون في تقييم ممارسات المعلمين وطلبتهم (المجال الثالث والرابع في الإستبانة)، أظهر المعلمون تقيماً مرتفعاً لممارساتهم ولممارسات طلبتهم، بينما أظهر المديرون العديد من الممارسات الخاطئة التي يمارسها المعلمون وطلبتهم وتتعارض مع ما أظهره المعلمون، ويبدو للباحثة أن تقييم المديرين أكثر مصداقية بالاعتماد على تقرير لجان الإشراف في المديرية حول ممارسات المعلمين وطلبتهم في التقويم النوعي ملحق(6).

- يتفق تقييم المديرين والمعلمين للتجربة (الدرجة الكلية) إذا ما تم الأخذ بعين الاعتبار التأثير السلبي للمعلمين الذين لم يلتحقوا بدورات التقويم الواقعي على التجربة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1. **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير الجنس.**

وتتفق مع نتائج دراسة يوسف (2018) ودراسة المحميد (2017) التي كشفتا عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، ومع نتائج دراسة الزغبي (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، ومع نتائج دراسة الشرعة(2011) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف مع نتائج دراسة الثوابية (2016) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، ومع نتائج دراسة الرفاعي(2012) التي أظهرت فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ومع نتائج دراسة العنزي (2016) التي أظهرت فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات على حد سواء يعتقدون أن ممارساتهم وممارسات طلابهم جيدة ولكن السبب وراء عدم نجاعة تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي هي معوقاته من إمكانات مادية ومناهج وعبء كبير عليهم و أعداد الطلبة الكبير.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المحميد (2017) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الرتبة العلمية، ومع نتائج دراسة الزغبي (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، و ومع نتائج دراسة الشرعة (2011) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتختلف مع نتائج دراسة الرفاعي (2012) التي أظهرت فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح مستوى بكالوريوس، ومع دراسة أبو خليفة (2011) التي أظهرت وجود فروق دالة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، ومع نتائج دراسة العنزي (2016) التي أظهرت فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح مستوى(بكالوريوس).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين والمعلمات على اختلاف تخصصاتهم يتعرضون لنفس الظروف من ضغط مناهج وكثرة أعداد الطلبة في الصفوف والعبء الكبير في الأعمال الكتابية، إلا أنهم اختلفوا في تقييمهم للدورات ولصالح حملة الدبلوم، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الدورات التي تتبنى الاستراتيجيات الحديثة ستضيف إلى حملة الدبلوم شيء جديد خاصة أنهم حملة شهادة من سنوات طويلة وذات مستوى أدنى من حملة البكالوريوس فأعلى، ولذلك اختلف التقدير بين المعلمين حسب مؤهلاتهم فقد قيَّم حملة الدبلوم دورات التقويم بمستوى أفضل من حملة البكالوريوس وتعتقد الباحثة أن الدورات ساهمت في زيادة معرفة حملة الدبلوم بالاستراتيجيات الحديثة – استراتيجيات التقويم الواقعي– وخاصة أنهم من حملة شهادة الدبلوم

من سنوات طويلة والتي تفتقد مساقاتها ما هو مطروح حديثاً من استراتيجيات تعليم حديثة، بينما حملة البكالوريوس وأعلى يظنون أنهم تعرضوا لمثل هذه المعارف حول هذه الاستراتيجيات الحديثة في دراساتهم الجامعية الحديثة وليس هذا بجديد عليهم، وأن ما يحتاجونه هو كيف يطبقون هذه الاستراتيجيات في الميدان وعلى أرض الواقع وهو ما تفتقده دورات التأهيل.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح خبرة مستويات (من 1-5 سنوات، ومن 6-10 سنوات، ومن أكثر من 15 سنة).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو خليفة (2011) التي أظهرت وجود فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومع نتائج دراسة العنزي (2016) التي أظهرت فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح مستوى (1-5). وتختلف مع نتائج دراسة الرفاعي (2012) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومع نتائج دراسة الزغبي (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ومع نتائج دراسة الشرعة (2011) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين من (11- 15) سنة أكثر نضجا وخبرة واهتماماً ودراية في تقييم تجاربهم في التعليم ولذلك جاء تقييمهم بصورة متوسطة بينما المعلمون الجدد من (1-5) سنة أو من (6-10) سنة أقل نضجا وخبرة، أما المعلمون الذين زادت سنوات خبرتهم عن 15 سنة فيبدي معظمهم أن ممارساتهم وممارسات طلبتهم جيدة، فالأنا فيهم عالية وأن المشكلة فقط في الظروف المحيطة ولذلك ظهرت نتيجة تقييمهم لممارساتهم وممارسات طلبتهم بدرجة كبيرة.

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير موقع المدرسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف مكان عملهم في قرية أو مدينة يضعون اللوم في سوء تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته على كثافة المناهج والأعباء الكتابية للمعلم وليس على ممارساتهم وممارسات طلبتهم، ورغم اختلاف تقييم الدورات بين معلمي القرية والمدينة وذلك بسبب – حسب اعتقاد الباحثة –عقد دورات عنقودية في التقويم الواقعي لمدارس جورة عمرة وهي مدارس من قرى محافظة قلقيلية، وذلك قبل تطبيق استبانة الدراسة بفترة قصيرة، إلا أن الدرجة الكلية لتقييم التجربة بمحاورها الأربعة لم تختلف بين مدينة وقرية وجاءت بدرجة متوسطة.

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير معلم مادة إنسانية أو علمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المحميد (2017) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان المعلمين على اختلاف تخصصهم يعتقدون أن ممارساتهم وممارسات طلبتهم ليست السبب في عدم تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بصورة كبيرة، وإنما يعود السبب للمعوقات التي يواجهونها أثناء التطبيق.

6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى تقييم تجربة التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه لا يوجد اختلاف في الإمكانات المادية وأعداد الطلبة والأعباء الكتابية والمناهج بين المدارس الخاصة والحكومية في محافظة قلقيلية، مما يجعل تقييم المعلمين في المدارس الخاصة والحكومية متقارب وبدرجة متوسطة.

ثالثاَ: مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل المفتوح في الاستبانة

تبين أن أبرز المقترحات التي من شأنها تطبيق التقويم الواقعي بكفاءة وفاعلية في المدارس والتي ذكرها المبحوثون من عينة الدراسة كانت (103) استجابات من أهمها: (توفير فرص التطبيق الحقيقية للتقويم الواقعي ومستلزماته المادية والمعنوية، ومراعاة ظروف الطلبة وأولياء أمورهم مثل تخفيف المنهاج وظروف الطلبة وأولياء الأمور المادية، وتخفيف أعباء العمل عن المعلم وذلك بتقليل الحصص، وتدريب المعلمين وتأهيلهم وذلك من أجل العمل على تزويدهم بكفايات التقويم الواقعي، وتخصيص ميزانيات مادية لفرص التطبيق، وتقديم حوافز للطلبة وتشجيعهم على العمل مع المعلم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم المعلمين على اختلاف جنسهم أو مؤهلاتهم أو تخصصاتهم أو خبراتهم أو مكان عملهم أو نوع مدارسهم يعتقدون أن ما يعيقهم عن تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته هو ما يحيط بهم من ظروف لا تساعدهم على تطبيقه بدرجة كبيرة مثل: الإمكانات المادية والتكاليف العالية لتطبيقه وأعباء العمل الكبيرة ونصاب الحصص الكبير، ولذلك فإن ما يجعلهم يطبقون التقويم الواقعي باستراتيجياته وأدواته بفعالية وكفاءة أكبر في سنوات قادمة هو التغلب على ما يعيقهم وتوفير ما ينقصهم من إمكانات مادية وتخفيف نصاب حصص المعلم وتقليل المناهج وتأهيلهم وتزويدهم بكفايات التقويم الواقعي، وهذه النتائج للتساؤل المفتوح للدراسة تتفق مع نتائج السؤال الأول للدراسة الذي أظهره المعلمون في استجاباتهم لفقرات الإستبانة، وظهر جلياً في المحور الثالث(معوقات التقويم الواقعي)، كما يتفق مع نتائج السؤال الرئيس الثاني للدراسة والذي يدور حول تقييم المديرين لتجربة التقويم الواقعي، فأظهر المديرون في المجموعات البؤرية عدم رغبتهم في استمرار التجربة بسبب وجود عدد من

المعوقات والسلبيات لهذه التجربة ومنها نقص كفايات المعلم في التقويم الواقعي وكثافة المنـــاهج وعبء المعلم الكبير وأعداد الطلبة الكبير في الصفوف.

التوصيات

في ضوء ما تقدم من نتائج، خرجت الباحثة بعدة توصيات، منها:

- عقد دورات تأهيل للمعلمين في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- توفير مستلزمات تطبيق التقويم الواقعي في المدارس.
- تعزيز دور المتابعة الداعمة لمدير المدرسة وللمعلم من المشرفين عليهم بعيداً عن التفتيش.
- التخفيف من أعمال مدير المدرسة الكتابية والتخفيف من أعباء المعلم ومن نصابه وأعـــداد طلابه.
- ضبط الممارسات الخاطئة في تطبيق التقويم الواقعي في المدارس.
- إجراء دراسة حول موضوع التقويم الواقعي من وجهات نظر أولياء أمور الطلبة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو خليفة، إبتسام (2011). ***درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان – الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم*، مجلة دراسات العلوم التربوية (الأردن)**، مج 38، ص 984-1002.

أبو شعيرة، خالد (2010). ***معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء*، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية (فلسطين)**، مج 24، ع3، ص 753-797.

أحمد، أيمن محمد (2014). ***اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلاته من وجهة نظرهم /الأردن*، مجلة رسالة المعلم**، ع2، مج 51.

باجبير، عبد القادر عوض (2016). ***مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شروة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته*، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر**، ع(1)، مج(27)، ص 379-400.

البخيت، مؤنس محمد (2006). **موديول أساليب التقويم الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.** جامعة أسيوط مشرروع تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية.

البشير عادل وبرهم، أريج (2012). ***استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن*. مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(1)، 241-270.

بلبيسي، منى عبد القادر (2016). ***دور التقويم الواقعي في تجويد مخرجات العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*. مجلة دراسات في التعليم العالي**، ع11، ص 69.

الثوابية، أحمد محمود (2016). ***معوقات استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة***، **دراسات العلوم التربوية**، الأردن، مج 43، ع1، ص265-280.

جبران، وحيد (2006). **دليل مرجعي في التدريب**. دائرة التربية والتعليم الرئاسة العامة، عمان.

الحربي، محمد (2014). ***استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية*** .**مجلة رسالة التربية وعلم النفس**. الرياض، (44)، (49-80).

حسن، رشاد محمد (2011). ***تفعيل دور المشاركة المجتمعية في حل بعض المشكلات المدرسية بمحافظة حلوان: دراسة ميدانية***، **مجلة مستقبل التربية**، مج(18)، ع(68)، القاهرة، ص113-238.

حسين، محمد حسين سعيد (2005). **تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان" الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " في الفترة من (29-30 يناير)، 1-27.

دعمس، مصطفى، (2008). **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**. دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

الدوسري، راشد (2004). ***الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية***. **مجلة رسالة الخليج العربي**، ع (90)، 687-700.

الرفاعي، عبير محمد. ***درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي***، **مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية (السعودية)**، ع1، مج 4، ص 369-408.

الزغبي، امال أحمد(2013): ***درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقـــويم الواقعي ولأدواته*، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية (فلسطين)**، مج 21، ع3، ص 191-165.

زيتون، عايش محمود (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. دار الشـــروق للنشر والتوزيع، القاهرة.

السعدوي، عبد الله (2011). **دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق**. ط1، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

السواط، سامي (2013). **درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف**. رسالة ماجســـتير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الشرعة، ممدوح فليح (2011). ***درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مأدبا*، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات –العلوم الإنسانية والإجتماعية (الأردن)**، مج 26، ع1، ص 291.

شعلة، الجميل محمد عبد السميع (2005). **التقويم التربـــوي للمنظومـــة التعليميـــة اتجاهـــات وتطلعات**: دار الفكر العربي.

الشهري، محمد وزكري، علي وقبلان، يحيى (2015). **استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي**. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

الصمادي، عبد الله والدرابيع وماهر (2004). **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

الطوالبة، هادي (2009). **تطبيقات عملية في التربية العملية**. دار المسيرة، الأردن.

عبد الحميد، جابر (2013). **منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي**، ط1، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

عبد السميع، عزة محمد (2007). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية فهم واستخدام بعض أساليب التقويم الواقعي لدى طلاب كلية التربية (شعبة الرياضيات)**، المؤتمر العلمي السابع (مصر)، مج 2، ص 58-75.

عبد الهاشمي، عبد الرحمن (2016). **التعلم النشط استراتيجيات وتطبيقات ودراسات**. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.

العبسي، محمد (2010). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

العتوم، جمانة فالح (2018). ***مدى امتلاك المعلمين لمهارة توظيف أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش***، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، ع198، ص 47-72.

العدوان، زيد سليمان (2016). ***درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي وممارساته وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن***، **المجلة التربوية (الكويت)**، مج 30، ع 119، ص 236-193.

عريفج، سامي ومصلح، خالد (1999). **في القياس والتقييم**. دار مجدلاوي للنشر، عمان.

العصيمي، خالد بن حمود بن محمد (2015). ***مطالب استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية***. **مجلة كلية التربية جامعة بنها:** مصر 26 (103)، 1-105.

عفانة، عزو (1996). **تخطيط المناهج وتقويمها**، ط3. الجامعة الإسلامية، غزة.

عفانة، محمد عطية أحمد (2011). **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

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

علام، صلاح الدين محمود (2007). **التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته الميدانية**. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

عليان، شاهر ربحي (2010). **مناهج العلوم الطبيعة وطرق تدريسها النظرية والتطبيق**. دار المسيرة، عمان الأردن.

عمرو، أيمن محمد (2014). ***درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن***، **مجلة الجامعة الإسلامية (فلسطين)**، مج 22، ع1، ص 81-109.

العمري، وصال هاني (2010). ***درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية***، **مجلة كلية التربية (مصر)**، ع 34، مج 1، ص 249-284.

العنزي، سعود بن فرحان (2016). ***مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في محافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم***، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية (مصر)**، مج 40، ع1، ص 13-64.

عواودة، إسماعيل عبد حمدان (2016): ***درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام***، **مجلة العلوم التربوية (السعودية)**، ع 1، مج11، ص59-43.

عودة، أحمد (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

عودة، أحمد (2010). **القياس والتقويم في العملية التعليمية**. ط4. دار الأمل، إربد.

عودة، خالد (2015). **أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، جامعة النجاح الوطنية**، رسالة ماجستير، نابلس، فلسطين.

الفريق الوطني للتقويم (2004). **استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري**. إدارة الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

فلمبان، آ،(2010)، **واقع استخدام معلمات اللغة العربية لملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي تلميذات الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قاسم، جميل (2011). **التقويم الواقعي ماله وما عليه**. جريدة الدستور، الأردن.

القفاص، وليد كامل عفيفي (2011). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. الكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

كينا، جاكاريجا (2017). ***درجة استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي*، مجلة العلوم التربوية، (جامعة الملك سعود)**، السعودية، ع3، مج 29، ص 379-408.

مجيد، سوسن. (2011). **تطورات معاصرة في التقويم التربوي**. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

محمد، هبة هاشم (2014). ***تأثير استخدام التقويم الواقعي في تدريس الجغرافيا علة تنمية مهارات التفكير الجمعي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية*، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية (مصر)**، ع59، ص 79-120.

محمود، أشرف راشد، وبخيت، مؤنس محمد (2011). **أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم**. المؤتمر العلمي الثامن عشر "مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي" دار الضيافة عين شمس (25–26 يوليو) 2006، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج 1، 137–179.

المحميد، سلطان بن عبدالله (2017). ***واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعى وأدواتة***. **التربية**، ع. 174، ص. 148–181.

مصطفى، سناء (2009). **أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في تحصيل طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية في لواء الرصيفة واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان.

المغذوي، عادل (2015). **أساليب التقويم في ضوء استارتيجيات التدريس الحديثة**.

ملحم، سامي (2000). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

منسي، محمود عبد الحليم (2003). **التقويم التربوي**. ط2، دار المعرفة الجامعية.

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

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

النمراوي، زياد (2011). ***دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريبهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن.*** **مجلة دراسات للعلوم التربوية.** 38.

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

الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين (2005). **أسس بناء المناهج وتنظيمها.** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

يوسف، يحيى عبد الخالق (2018). ***المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية،*** **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية (الأردن)**، ع2، مج 3، ص 316-292.

المراجع الأجنبية

Al-Diab, N. (2017). **The Degree of Using Alternative Evaluation Strategies Among English Teachers in BaniKinana According to Some Demographic Variables**. Language Center, Irbid, Jordan Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Anderson،R.& puckett, J.(2003). "**Assessing students Problem- solving Assignments**". New Directions for Teaching and learning.N.95.(9).81-87

Andrade et al., (2009). ***Rubric- Referenced Self- Assessment and Self Efficiency for Writing*****, The Journal of Educational Research**,102(4).

Christine.A.(1999). ”**Beliefs, Practices and Concerns about Authentic Assessment: Five Case Stuaies of Secondary School Mathematics Teachers”,**University of Toronto,Canada.

Clark, D. (1992). **Activating Assessment Alternatives in Mathematics. Arithmetic Teacher**, 39 (6): 24-29

Djoub, Z. (2017). ***Assessment Literacy: Beyond Teacher Practice***. **Revisiting EFL Assessment:** Critical Perspectives. DOI 10.1007/978-3-319-32601-6. P 9 - 28

Graham, S, (2005). ***Classroom-based assessment: chanching knowledge and practice through preservice teacher education.Teaching and Teacher Education***: **An International Journal of Research and Studies**, 21(1)

Gronlund, N. (2003). **Assessment of Student Achievement. Greenland, Boston**: Allyn & Bacon

Gulikers, T. (2004). **A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. Educational Technology Research & Development**, 52(3), 67-86

Raquel Hidalgo. (2012). "***The development of plurilingual competence through authentic assessment and self-assessment: case study",*** **Vigo International Journal of Applied Linguistics**, No9

Sahin-Taskin, C. (2017). ***Effects of active learning environments supported with self- and peer assessment on pre-service teachers'***

pedagogical and self-efficacy beliefs. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education** · P. 1-20.

Svinicki, M. D. (2004). **Authentic assessment: Testing in reality**. New Directions for Teaching and Learning, (100), 23-29

Watt,H, (2005). **Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics:A study with secondary mathematics teachers in sydney**, Australia, Educational Studies in Mathematics,58(1),21-44

Yu-Ren, l. and Jeng- fung, H. (2011). **The Beneficiations and Disadvantages of using Authentic situation for scaffolding students science inquiry learning,** Us- China Education Review, 3b 324-334.

Zilvinskis,J (2015). **Using Authentic Assessment to Reinforce Student Learning in High Impact Practices**. Assessment Update, 27(6), 7-10.

المواقع الإلكترونية

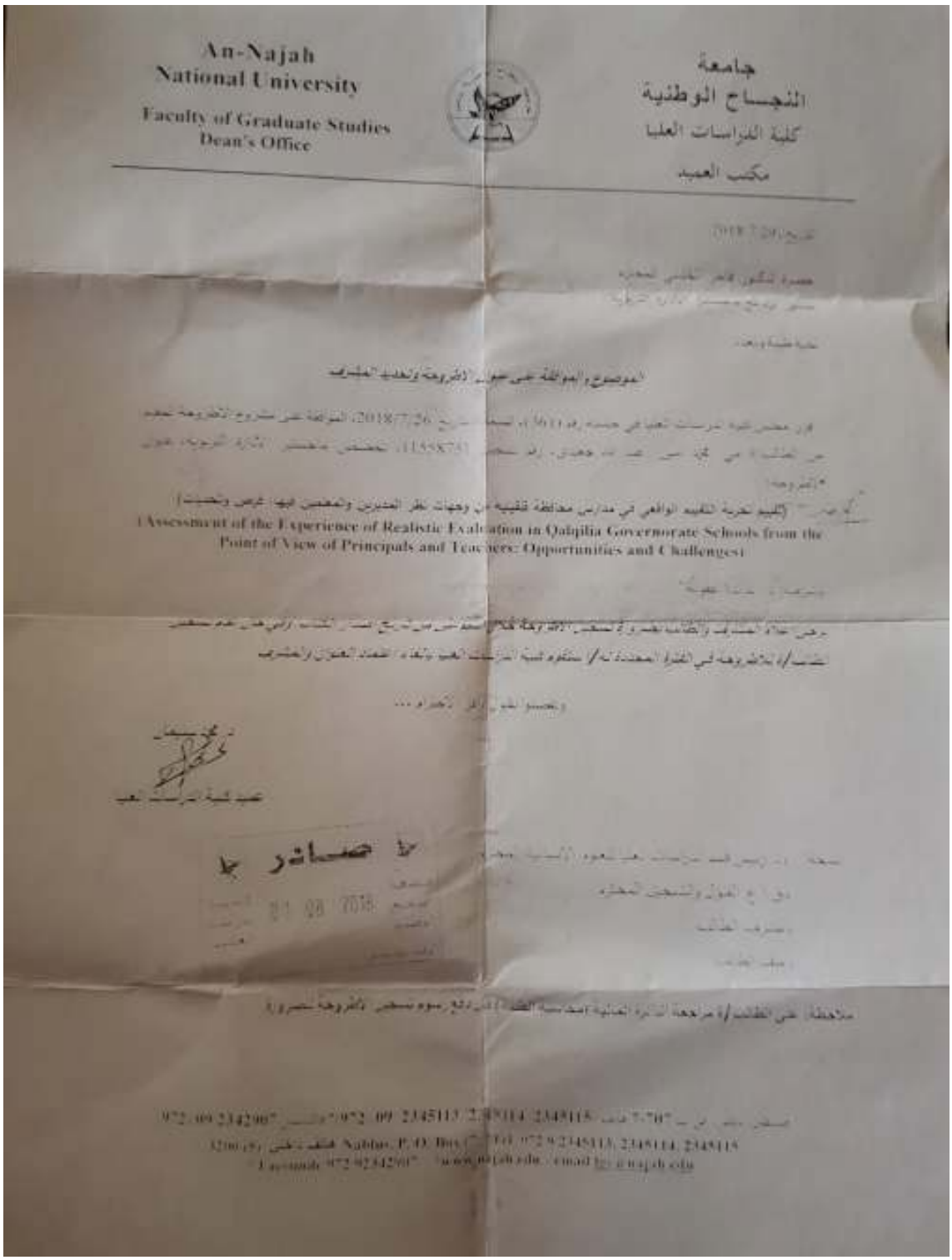
خضر، أحمد (2013)، **الفرق بين مصطلحي التقويم والتقييم**، تاريخ الدخول 2019/2/6 من الموقع الإلكتروني https://www.alukah.net/web/khedr

عوض، مراد (2009). **التقويم التربوي الحديث**. استرجعت بتاريخ 2019/2/28 http://www.inteltao.gov.jo/forum/viewtopic.php?f=7&t=4516#p14172

الملاحق

ملحق (1)

كتاب عميد كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية لمنسق برنامج ماجستير الإدارة التربوية بالموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف


An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office

جامعة
النجـاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

(Assessment of the Experience of Realistic Evaluation in Qalqilia Governorate Schools from the Point of View of Principals and Teachers: Opportunities and Challenges)

صـادر

ملحق (2)

كتاب كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم العالي/ تسهيل مهمة طالب

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

التاريخ: 2018/10/6

حضرة السيد مدير عام الادارة العامة للبحث والتطوير المحترم
الادارة العامة للبحث والتطوير
وزارة التربية والتعليم العالي

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة/ مي محمد امين عبد الله الجعيدي، رقم تسجيل (11558751)
تخصص ماجستير الإدارة التربوية

تحية طيبة وبعد ،،،

الطالبة/ مي محمد امين عبد الله الجعيدي، رقم تسجيل 11558751، تخصص ماجستير الإدارة التربوية في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد اعداد الاطروحة الخاصة بها والتي عنوانها:

(تقييم تجربة التقييم الواقعي في مدارس محافظة القنيطرة من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها: قرص وتحديات)

ارجو من حضرتكم تسهيل مهمتها في جمع بيانات باستخدام استبانة حيث ان مجتمع الدراسة هو المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم في محافظة القنيطرة وذلك لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

د. علي احمد الحميد
عميد كلية الدراسات العليا

فلسطين، نابلس، ص.ب 707-7 هاتف (09) 2345113، 2345114، 2345115 (972) * فاكس (09) 2342907 (972)
هاتف داخلي (5) 3200 Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (3)

كتاب مديرية التربية والتعليم قلقيلية / الموافقة على توزيع الاستبانة

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education - Qalqilia

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي – قلقيلية

وزارة التربية والتعليم العالي

التاريخ : 2018/11/11

الرقم: ع ت ق/٣٧/٢٠١٨/٥٠٠

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: توزيع استبانه

تقوم الطالبة مي محمد امين عبدالله جعيدي من جامعة النجاح الوطنية في اجراء بحث للحصول على شهادة الماجستير بعنوان " تقييم تجربة التقييم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها "

لذا أرجو التعاون معها وتسهيل مهمتها بما لا يعيق العملية التعليمية وتعبئة الاستبانات واعادتها الى قسم التعليم العام في موعد اقصاه اسبوع من تاريخه .

مع الاحترام،،،

أ . نائلة قحماوي عودة

مديرة التربية والتعليم العالي

نسخة /التعليم العام

ع ت/ ٣٧/ ٢٠١٨/ ٥٠٠

ملحق (4)

كتاب مخاطبة مديرية التربية والتعليم قلقيلية / تسهيل انعقاد المجموعات البؤرية

State Of Palestine
Ducation,Ministry of Edu. & Higher
Directorate of Education/Qalqilia
Baqa -Al.HatabSecondary GirlsSchool
الرقم الوطني 16112019

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم - قلقيلية
مدرسة بنات بقة الحطب الثانوية
تلفاكس : 09 -2998415

الرقم : 41/1/50
التاريخ : 2018/12/10

حضرة مديرة التربية والتعليم المحترمة :
تحية طيبة وبعد :

الموضوع : تسهيل استكمالا متطلبات رسالة ماجستير لمديرة المدرسة

استكمالا لمتطلبات انهاء رسالة تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المعلمين والمديرين فيها ، فرص وتحديات للمديرة مي جعيدي أرجو تكرم حضرتكم بتسهيل عقد أربع مجموعات بؤرية مع مديري ومديرات المدارس الحكومية(5-9) أساسي في محافظة قلقيلية ومجموعة بؤرية خامسة لمديري ومديرات المدارس (5-9) أساسي غير الحكومية في محافظة قلقيلية ، وكمقترح لتسهيل إتمام المجموعات ، أن تكون التجمعات كالتالي بما هو أسهل على المديرين والمديرات المدارس المستهدفة في الرسالة ، وأن تكون المدة الزمنية لمقابلات كل مجموعة هي قرابة الساعة .

المجموعة البؤرية : 1

الرقم	المدرسة	اليوم / التاريخ وفق ما ترونه مناسبا للمجموعة	مديرية التربية والتعليم / قلقيلية
1	ذكور الصديق الأساسية		
2	ذكور قسطين الأساسية		
3	ذكور الرازي الأساسية		
4	ذكور بيت لقيا الثانوية		
5	ذكور محمد ابو غزالة الأساسية		
6	بنات أبو علي إياد الثانوية		
7	بنات قلقيلية الأساسية		
8	بنات الشارقة الأساسية		
9	بنات الخنساء الأساسية		
10	الشهداء الأساسية المختلطة		
11	بنات يوسف عودة الأساسية		
12	بنات العودة		
13	الرماشين		

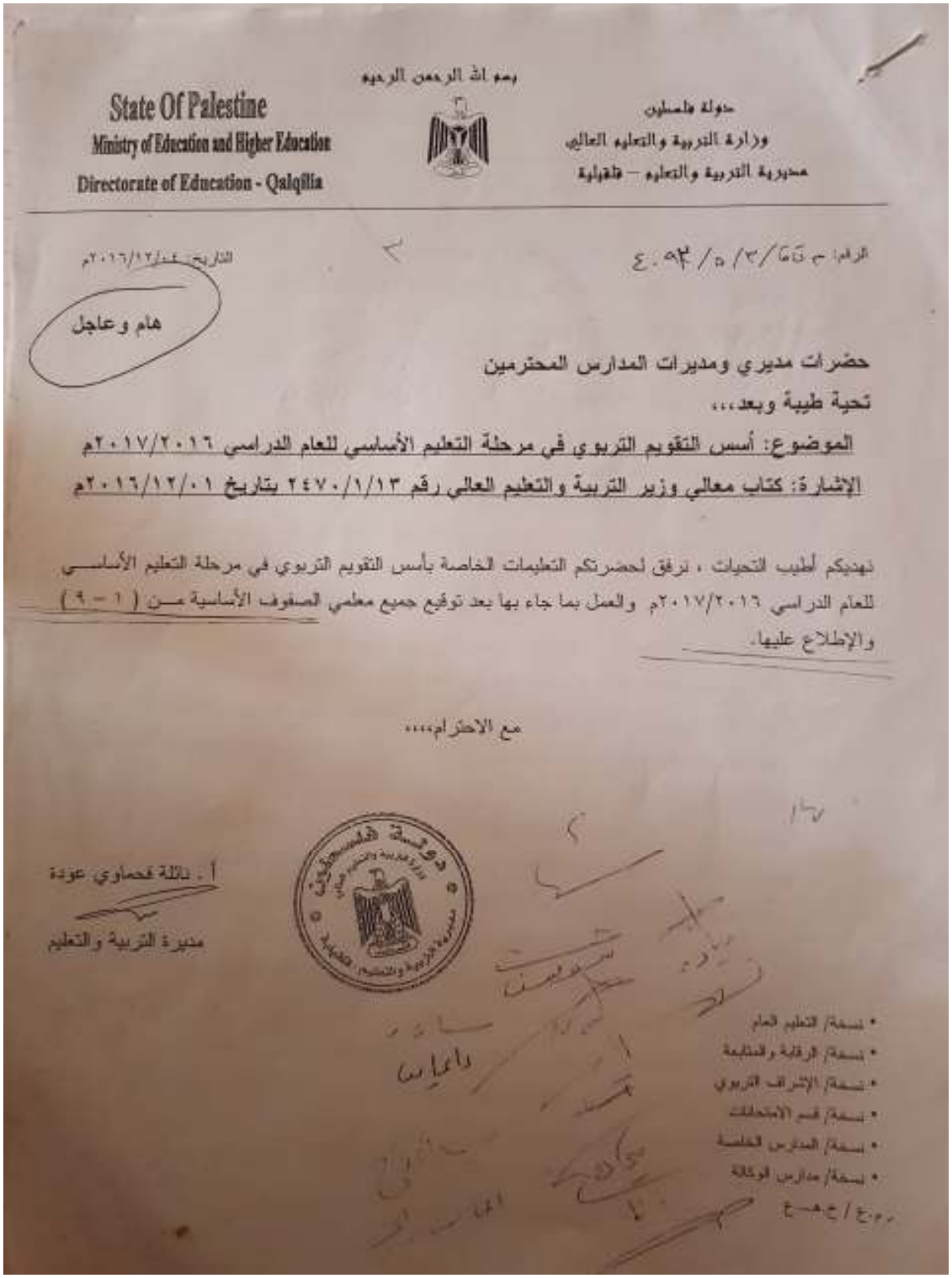
المجموعة البؤرية: 2

الرقم	المدرسة	اليوم / التاريخ وفق ما ترونه مناسبا للمجموعة	مديرية التربية والتعليم قلقيلية
1	ذكور القادسية الأساسية		
2	بنات حبلة الثانوية		
3	بنات حبلة الأساسية		
4	ذكور راس عطية الثانوية		
5	بنات راس عطية الثانوية		
6	الصمود الثانوية المختلطة		
7	سلمان الثانوية المختلطة		
8	اتحاد الأنفار المدور الأساسية المختلطة		
9	عزون بيت أمين الثانوية المختلطة		
10	بيت أمين الأساسية المختلطة		

ملحق (5)

كتاب مديرية التربية والتعليم / قلقيلية

(أسس التقويم التربوي في مراحل التعليم الأساسي)



بسم الله الرحمن الرحيم

State Of Palestine
Ministry of Education and Higher Education
Directorate of Education - Qalqilia

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم – قلقيلية

الرقم: م ق ق/ ٣/ ٥/ ٩٣ ع

التاريخ: ٠١/١٢/٢٠١٦م

هام وعاجل

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: أسس التقويم التربوي في مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م

الإشارة: كتاب معالي وزير التربية والتعليم العالي رقم ٢٤٧٠/١/١٣ بتاريخ ٢٠١٦/١٢/٠١م

نهديكم أطيب التحيات ، نرفق لحضرتكم التعليمات الخاصة بأسس التقويم التربوي في مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م والعمل بما جاء بها بعد توقيع جميع معلمي الصفوف الأساسية من (١ – ٩) والإطلاع عليها.

مع الاحترام،،،

أ. دالية قحماوي عودة
مديرة التربية والتعليم

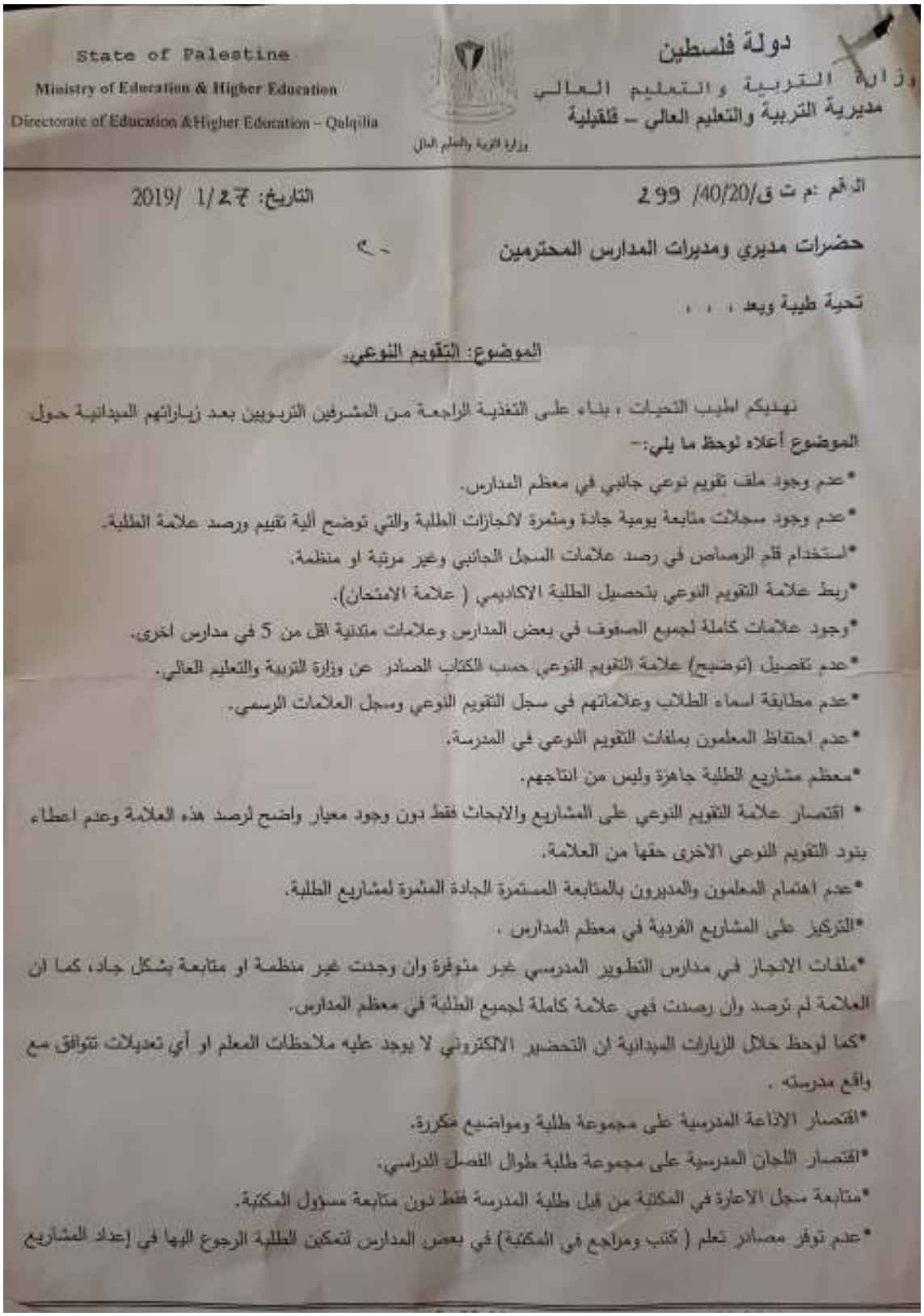
دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم – قلقيلية

- نسخة/ التعليم العام
- نسخة/ الرقابة والمتابعة
- نسخة/ الإشراف التربوي
- نسخة/ قسم الامتحانات
- نسخة/ المدارس الخاصة
- نسخة/ مدارس الوكالة

ر.م.ع / ع.هـ.ع

ملحق (6)

كتاب مديرية التربية والتعليم / قلقيلية (التقويم النوعي)



State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education &Higher Education – Qalqilia

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي – قلقيلية

وزارة التربية والتعليم العالي

الرقم :م ت ق/40/20/ 299 التاريخ: 27/ 1/ 2019

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية طيبة وبعد ، ، ،

الموضوع: التقويم النوعي.

نهديكم اطيب التحيات ، بناء على التغذية الراجعة من المشرفين التربويين بعد زياراتهم الميدانية حول الموضوع أعلاه نوحظ ما يلي:-

*عدم وجود ملف تقويم نوعي جانبي في معظم المدارس.
*عدم وجود سجلات متابعة يومية جادة ومثمرة لانجازات الطلبة والتي توضح آلية تقييم ورصد علامة الطلبة.
*استخدام قلم الرصاص في رصد علامات السجل الجانبي وغير مرتبة او منظمة.
*ربط علامة التقويم النوعي بتحصيل الطلبة الاكاديمي (علامة الامتحان).
*وجود علامات كاملة لجميع الصفوف في بعض المدارس وعلامات متدنية اقل من 5 في مدارس اخرى.
*عدم تفصيل (توضيح) علامة التقويم النوعي حسب الكتاب الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي.
*عدم مطابقة اسماء الطلاب وعلاماتهم في سجل التقويم النوعي وسجل العلامات الرسمي.
*عدم احتفاظ المعلمون بملفات التقويم النوعي في المدرسة.
*معظم مشاريع الطلبة جاهزة وليس من انتاجهم.
* اقتصار علامة التقويم النوعي على المشاريع والابحاث فقط دون وجود معيار واضح لرصد هذه العلامة وعدم اعطاء بنود التقويم النوعي الاخرى حقها من العلامة.
*عدم اهتمام المعلمون والمديرون بالمتابعة المستمرة الجادة المثمرة لمشاريع الطلبة.
*التركيز على المشاريع الفردية في معظم المدارس .
*ملفات الانجاز في مدارس التطوير المدرسي غير متوفرة وان وجدت غير منظمة او متابعة بشكل جاد، كما ان العلامة لم ترصد وان رصدت فهي علامة كاملة لجميع الطلبة في معظم المدارس.
*كما لوحظ خلال الزيارات الميدانية ان التحضير الالكتروني لا يوجد عليه ملاحظات المعلم او أي تعديلات تتوافق مع واقع مدرسته .
*اقتصار الاذاعة المدرسية على مجموعة طلبة ومواضيع متكررة.
*اقتصار اللجان المدرسية على مجموعة طلبة طوال الفصل الدراسي.
*متابعة سجل الاعارة في المكتبة من قبل طلبة المدرسة فقط دون متابعة مسؤول المكتبة.
*عدم توفر مصادر تعلم (كتب ومراجع في المكتبة) في بعض المدارس لتمكين الطلبة الرجوع اليها في إعداد المشاريع

ملحق (7)

أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) بصورتها الأولية

كلية الدراسات العليا

ماجستير الادارة التربوية

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها " تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها: فرص وتحديات "

الباحثة: مي جعيدي

0562502348

ملاحظة: يرجى وضع إشارة (×) في المكان المناسب.

القسم الأول: المعلومات الشخصية

1. **الجنس:**

( ) ذكر ( ) أنثى

2. **المؤهل العلمي:**

( ) دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى

3. **سنوات الخبرة:**

( ) أقل من خمس سنوات ( ) من (5- 10) سنوات ( ) أكثر من 10سنوات

4. **موقع المدرسة:**

( ) مدينة ( ) قرية

5. معلم:

( ) تخصصات إنسانية ( ) تخصصات علمية

القسم الثاني: استبانة تقييم تجربة التقويم الواقعي في محافظة قلقيلية

هل حصلت على دورة في التقويم الواقعي؟

نعم أم لا

إذا كانت إجابتك نعم: استمر في إجابة جميع فقرات المحاور الأربعة التالية:

وإذا كانت إجابتك بلا: فلا تجب عن الفقرات الخاصة بالمحور الأول وانتقل إلى إجابة فقرات المحاور الأخرى المتبقية.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المحور الأول: تقييم دورات اعداد المعلم لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية					
1	اشتملت دورة التقويم الواقعي على معلومات قيمة وشاملة.					
2	احتوت هذه الدورة على مجموعة من الأنشطة والتدريبات العملية لإعداد المعلمين وتأهيلهم لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.					
3	تمتع مدرب دورة التقويم الواقعي بمعرفة جيدة في استراتيجيات التقويم الواقعي.					
4	عرض مدرب دورة التقويم الواقعي محتوى الدورة بشكل مرتب ومنظم					
5	استخدم مدرب الدورة وسائل إيضاح مناسبة لعرض محتوى هذه الدورات.					
6	أعطى مدرب الدورة فرصة للمتدربين في النقاش وطرح الأسئلة حول موضوع التقويم الواقعي.					
7	ساهمت هذه الدورة في رفع معارفي ومهاراتي كمعلم في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.					
8	ساهمت هذه الدورة في التعرف إلى معيقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية التغلب عليها.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
9	الفترة الزمنية لانعقاد هذه الدورات مناسبة.					
10	مكان انعقاد هذه الدورات مناسب.					
	المحور الثاني: تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقويم الواقعي					
1	أُعد للطلبة قائمة بالمهارات والمهمات المطلوب منهم إنجازها خلال الفصل الدراسي، وأُعلمهم بها.					
2	أعرّف الطلبة فيما كانت مهماتهم بشكل فردي أو جماعي.					
3	أراعي أن تكون المهمات مرتبطة بأهداف المنهاج وفلسفته.					
4	أراعي أن تكون المهمات مرتبطة بواقع الطالب.					
5	أنوع للطلبة في المهمات المطلوب أن ينجزوها					
6	أطّلِع على خطط الطلبة حول المهمات المطلوب إنجازها.					
7	أوزع المهمات على الطلبة حسب الرغبات والقدرات					
8	أحدد للطلبة زمن تسليم مهماتهم.					
9	أتابع الطلبة في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات.					
10	أساعد الطلبة في الحصول على المواد والتجهيزات.					
11	أعطي وقتا كافيا للطلبة للحوار والمناقشة في مهامتهم وعرض أفكارهم أمام زملائهم.					
12	أراعي إمكانات المدرسة المادية في المهمات المطلوبة من الطلبة.					
13	أراعي الامكانات المادية للطلبة في المهمات المطلوبة منهم.					
14	أراعي توظيف الطلبة لتكنولوجيا المعلومات في المهمات المطلوبة منهم.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
15	أشرك الطلبة في بناء معايير التقويم الواقعي					
16	أرصد علامات تقييم مهمات الطلبة بموضوعية وفق معايير محددة ومعلنة ومتفق عليها.					
17	أقدم للطلبة تغذية راجعة واقتراحات حول تطورهم بعد تقديم المهمات.					
18	أستفيد المعلم من نتائج تقييم مهمات الطلبة وأوظفها في معالجة نقاط الضعف واثراء نقاط القوة لديهم.					
19	أطلع أولياء أمور الطلبة على طبيعة المهمات المطلوب إنجازها من الطلبة.					
20	أطلع أولياء الأمور على معايير تقييم مهمات أبنائهم.					
21	أطلع أولياء أمور الطلبة على نتائج تقييم مهمات أبنائهم باستمرار.					
22	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم وأدواته بسبب كبر حجم محتوى الكتب المدرسية.					
23	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم والواقعي وأدواته بسبب عدم قناعتي بجدوى تطبيق استراتيجات التقويم الواقعي وأدواته في المدارس.					
24	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بسبب عدم ملائمة البيئة المدرسية لتطبيقه.					
25	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بسبب نقص الكفايات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدي.					
26	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بسبب اكتظاظ الغرف الصفية بالطلبة.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
27	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بسبب كثرة الأعباء الملقاه على عاتقي كمعلم.					
	المحور الثالث: تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في محافظة قلقيلية					
1	يشارك معظم الطلبة مشاركة إيجابية أثناء إنجاز مهماتهم.					
2	يظهر معظم الطلبة الجدية في التعامل مع اقتراحاتك وملاحظاتك حول المهمات المطلوبة منه					
3	يجمع معظم الطلبة بأنفسهم المعلومات والبيانات المتعلقة بمهماتهم.					
4	يتعاون معظم الطلبة مع الزملاء في محاولات البحث عن المعلومات والبيانات للمهمات الجماعية					
5	يوظف معظم الطلبة مصادر التعلم المختلفة في جمع البيانات والمعلومات عن المهمات المطلوبة.					
6	يوظف معظم الطلبة التكنولوجيا في إنجاز مهماتهم.					
7	يقدم معظم الطلبة عروضا توضيحية لمهماتهم أمام زملائهم.					
8	يوظف معظم الطلبة وسائل متنوعة في عرض مهماتهم.					
10	يقدم معظم الطلبة مقترحات وأفكار جديدة في مهماتهم.					
11	يستثمر معظم الطلبة الإمكانات المتاحة في المدرسة في إنجاز مهماتهم.					
12	يطور معظم الطلبة من مهاراته في انجاز مهماته باستمرار.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المحور الرابع: ممارسات أولياء الأمور في تجربة التقييم الواقعي					
1	يشجع معظم أولياء الأمور أبناءهم على انجاز مهماتهم بالاعتماد على ذواتهم.					
2	يشجع معظم أولياء الأمور أبناءهم على التعاون مع زملائهم في انجاز مهماتهم الجماعية.					
3	يوفر معظم أولياء الأمور احتياجات أبنائهم الأساسية لانجاز مهماتهم.					
4	يدعم معظم أولياء الأمور فكرة تقييم أبنائهم باستخدام انجاز المهمات (استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته)					
5	يتواصل معظم أولياء أمور الطلبة مع المدرسة لمعرفة طبيعة مهمات أبنائهم.					
6	يبادر معظم أولياء الأمور بالتعرف على معايير تقييم مهمات أبنائهم.					
7	يناقش معظم أولياء أمور الطلبة المعلمين في الصعوبات التي يواجهها أبناءهم أثناء أداء المهمات					
8	يتابع معظم أولياء الأمور مع المعلم مدى تطور أبنائهم في إنجاز مهماتهم باستمرار.					
9	يبادر معظم أولياء الأمور في التعرف إلى نتائج تقييم إنجاز المهمات لأبنائهم.					
10	يشارك معظم أولياء الأمور المدرسة في علاج نقاط الضعف واثراء نقاط القوة لدى أبنائهم التي اظهرتها نتائج تقييم انجاز مهمات أبنائهم.					

هل ترغب باستمرار تجربة التقويم الواقعي وتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته؟ ولماذا؟

الحمد لله رب العالمين

ملحق (8)

أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) بعد عرضها على المحكمين (الصورة النهائية)

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة التربوية

حضرة المعلم/المعلمة المحترم/ـــــة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها " **تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها: فرص وتحديات**"، وذلك استكمالاً، لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق أهداف الدراسة يرجى التكرم بالإجابة عن جميع فقراتها بدقة وصدق وموضوعية، علماً أن هذه البيانات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم،

الطالبة: مي جعيدي

0562502348

أولا: البيانات الشخصية

ملاحظة يرجى التكرم بوضع إشارة (√) على المربع الذي ينطبق على حالتك:

1. الجنس

( ) ذكر ( ) أنثى

2. المؤهل العلمي

( ) دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) دراسات عليا

3. سنوات الخبرة

( ) من 1-5 سنوات ( ) من 6-10 سنوات

( ) من 11- 15 سنة ( ) أكثر من 15 سنة

4. موقع المدرسة

( ) مدينة ( ) قرية

5. معلم مواد

( ) تخصصات إنسانية ( ) تخصصات علمية

6. نوع المدرسة :

( ) حكومية ( ) خاصة ( ) وكالة

ثانيا: فقرات الاستبانة

هل حصلت على دورة في التقويم الواقعي؟

( ) 1. نعم ( ) 2. لا

إذا كانت إجابتك بنعم: أجب عن جميع فقرات الاستبانة، ومن ثم الإجابة عنها كما تنطبق عليك وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المناسب.

أما إذا كانت إجابتك بلا: أجب عن فقرات الاستبانة باستثناء فقرات المجال الأول الخاص بتقييم الدورات.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
	المجال الأول: تقييم دورات إعداد المعلم في(التقويم الواقعي: استراتيجياته وأدواته)					
1	اشتملت دورة التقويم الواقعي على معلومات قيمة.					
2	احتوت الدورة على مجموعة من الأنشطة والتدريبات العملية؛ لإعداد المعلمين وتأهيلهم في التقويم الواقعي (استراتيجياته وأدواته).					
3	لدى مدرب دورة التقويم الواقعي معرفة في التقويم الواقعي (استراتيجياته وأدواته).					
4	عرض مدرب دورة التقويم الواقعي محتوى الدورة بشكل مرتب ومنظم.					
5	استخدم مدرب الدورة وسائل إيضاح مناسبة؛ لعرض محتوى هذه الدورة.					
6	أعطى مدرب الدورة فرصة للمتدربين للنقاش حول موضوعات التقويم الواقعي.					
7	أسهمت الدورة في تحسين خبراتي كمعلم في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيها أدواته.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
8	أسهمت الدورة في التعرف إلى كيفية التغلب معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.					
9	اشتملت موضوعات الدورة على استراتيجيات التقويم الواقعي بأنواعها المختلفة (التقويم المعتمد على الأداء التقويم بالملاحظة، التقويم بمراجعة الذات، التقويم بالتواصل، التقويم بالقلم والورقة).					
10	اشتملت موضوعات الدورة على أدوات التقويم الواقعي (قوائم الشطب، سلم التقدير، سلم التقدير اللفظي، سجل وصف سير التعلم، السجل القصصي).					
	المجال الثاني: تقييم ممارسات المعلم في تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية					
1	أُعلم الطلبة بالمهمات المطلوب منهم إنجازها خلال الفصل الدراسي.					
2	أُعلم الطلبة فيما كان مهماتهم سينفذونها بشكل فردي أو جماعي.					
3	أراعي أن تكون المهمات مرتبطة بأهداف المنهاج.					
4	أراعي أن تكون المهمات مرتبطة بواقع الطالب.					
5	أنوّع للطلبة في المهمات المطلوب أن ينجزوها.					
6	أطّلِع على خطط الطلبة حول مراحل عملهم في إنجاز مشاريعهم الجماعية.					
7	أوزع المهمات على الطلبة حسب خصائصهم (الرغبة والمقدرة).					
8	أحدد للطلبة زمن تسليم مهماتهم.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
9	أتابع الطلبة في مراحل عملهم لإعداد مهماتهم باتقان.					
10	أساعد الطلبة في الحصول على المواد والتجهيزات.					
11	أعطي وقتا كافياً للطلبة في النقاش والحوار أمام زملائهم (لعرض إنجازاتهم في مهماتهم).					
12	أراعي إمكانات المدرسة المادية في المهمات المطلوبة من الطلبة.					
13	أراعي الإمكانات المادية للطلبة في المهمات المطلوبة منهم.					
14	أراعي توظيف الطلبة لتكنولوجيا المعلومات في المهمات المطلوبة منهم.					
15	أشرك الطلبة في بناء معايير التقويم الواقعي.					
16	أرصد علامات تقييم مهمات الطلبة بموضوعية وفق معايير واضحة للطلبة.					
17	أقدم للطلبة تغذية عكسية حول تطورهم الأكاديمي.					
18	أوظف بوصفي معلماً نتائج تقييم مهمات الطلبة في معالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة لديهم.					
19	أُطلع أولياء أمور الطلبة على طبيعة المهمات المطلوب إنجازها من الطلبة.					
20	أُطلع أولياء الأمور على معايير تقييم مهمات أبنائهم.					
21	أُطلع أولياء أمور الطلبة على نتائج تقييم مهمات أبنائهم باستمرار.					
	المجال الثالث: معوقات تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية.					
1	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم بما فيه أدواته؛ (وذلك لكبر حجم محتوى الكتب المدرسية).					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
2	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته؛ (بسبب عدم قناعتي بجدوى تطبيق تلك الاستراتيجيات في المدارس).					
3	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي؛ (بسبب عدم ملاءمة البيئة المدرسية لتطبيقه).					
4	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي ؛(بسبب نقص الكفايات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدي).					
5	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته؛(بسبب اكتظاظ الغرف الصفية بالطلبة).					
6	أواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بما فيه أدواته؛(بسبب كثرة الأعباء الملقاة على عاتقي).					
	المجال الرابع: تقييم ممارسات الطلبة في تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية					
1	يُشارك معظم الطلبة مشاركة إيجابية في أثناء إنجاز مهماتهم.					
2	يُظهر معظم الطلبة الجدية في التعامل مع التغذية العكسية حول المهمات المطلوبة منهم.					
3	يَجمع معظم الطلبة بأنفسهم المعلومات والبيانات المتعلقة بمهماتهم.					
4	يتعاون معظم الطلبة مع زملائهم في محاولات البحث عن المعلومات للمهمات الجماعية.					
5	يوظف معظم الطلبة مصادر التعلم المختلفة في جمع المعلومات عن المهمات المطلوبة.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
6	يُوظف معظم الطلبة التكنولوجيا في إنجاز مهماتهم.					
7	يُقدم معظم الطلبة عروضاً توضيحية لمهماتهم أمام زملائهم.					
8	يُوظف معظم الطلبة استراتيجيات متنوعة في عرض مهماتهم.					
9	يُقدم معظم الطلبة مقترحات وأفكاراً جديدة في مهماتهم.					
10	يَستثمر معظم الطلبة الإمكانات المتاحة في المدرسة في إنجاز مهماتهم.					
11	يُطور معظم الطلبة من مهاراتهم في انجاز مهماتهم باستمرار.					

سؤال مفتوح:

ما اقتراحاتك لتطبيق التقويم الواقعي بفعالية وكفاءة؟

شكرا لحسن تعاونكم

الباحثة: مي جعيدي

ملحق (9)

أسماء المحكمين لأداة الدراسة الكمية (الاستبانة)

الرقم	الاسم	جهة العمل
1	د. أشرف الصايغ	جامعة النجاح الوطنية
2	د. حسن تيم	جامعة النجاح الوطنية
3	أ.د. خالد نظمي قرواني	جامعة القدس المفتوحة – سلفيت
4	د. زاهر حنيني	جامعة القدس المفتوحة / قلقلية
5	د.شهناز الفار	مدير عام الاشراف / وزارة التربية والتعليم
6	أ.سلامة عودة	مشرف / مديرية التربية والتعليم قلقيلية
7	د. سهيل أبو صالحة	جامعة النجاح الوطنية
8	د. عبدالله بشارات	جامعة بيرزيت
9	أ.د. عبد عساف	جامعة النجاح الوطنية
10	د. علي شكعة	جامعة النجاح الوطنية
.11	أ. كايد صبرة	جامعة القدس المفتوحة – قلقيلية

*** ملاحظة: رتبت أسماء المحكمين وفق الترتيب الأبتثي.**

ملحق (10)

أسئلة المجموعات البؤرية

1- هل ترغب/ي باستمرار تجربة التقويم الواقعي، وتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته؟ ولماذا؟

2- ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟

3- ما هي أهم سلبيات تجربة التقويم الواقعي (استراتيجياته وأدواته)؟

4- كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟

الباحثة: مي جعيدي

ملحق (11)

تفريغ استجابات (33 مدير) المشاركين في المجموعات البؤرية حول الرغبة في استمرارية تجربة التقويم الواقعي.

السؤال الأول: هل ترغب باستمرار تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟	
و	هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟
م1	لا كما هي الآن وبهذه الطريقة المطبقة بها، ولكن كفكرة واستراتيجيات أرغب بها ولكن طريقة تطبيقها غير راض عنه والسبب كثرة الإخفاقات التي حدثت أثناء تطبيق هذه التجربة من المعلمين وأولياء الأمور والطلبة، ومع ذلك أرغب باستمرارها لأنها تتيح للطالب فرصة في تقييمه بطرائق أخرى تراعي جميع جوانبه بعيداً عن الاختبارات، ولابد في السنوات القادمة من وضع شروط على التطبيق ومتابعة أكثر وتحديد معايير أكثر دقة في وضع علامات التقويم النوعي ومشاريع الطلبة أن تتم داخل المدرسة.
م2	نعم كفكرة أما كواقع لا. والسبب هناك خلل كبير في تطبيقه ليس فقط من المعلم وكذلك من الطالبات وهناك عدم وضوح لاستراتيجياته وأدواته كذلك.
م3	نعم إذا روعي الدقة في التطبيق. والسبب أن له أثر واضح على شخصية الطالب رغم كل ما حدث من خلل أثناء تطبيقه.
م4	نعم، كل تجربة جديدة ولها عقبات وتعترضها مشاكل ولكن يجب العمل على حلها في سنوات قادمة كما أن هناك بعض الشكاوي ليست في محلها سواء من الطلبة أو من الأهالي على هذه التجربة، فمن متابعتي لبعض شكاوي أولياء الأمور والطالبات في هذا الخصوص وجدت أن بعضها ليست في محلها.
م5	نعم إذا تم تطبيقه بعدالة. بعض شكاوي أولياء الأمور في محلها. بسبب عدم موضوعية بعض المعلمين.
م6	نعم ولكن يجب النظر في بعض الشكاوي لأن هناك العديد من الشكاوي في محله، وشكوى الطلبة من كثرة المهمات فالمهمات متعددة في كل مادة والمواد كثيرة والتوزيع الزمني لتسليم المهمات غير جيد والمعلم غير واع لأهمية التقويم الواقعي وغير مقتنع به والأهل يرفضون التغيير.
م7	نعم ولكن ألا يكون لجميع المواد وفي مراحل عمرية معين، والسبب لأن التقويم الواقعي من الصعب أن يطبق لجميع المواد، وهو أكثر وضوح لمعلمي العلوم.
م8	نعم لأنه يراعي الذكاءات المتعددة لدى الطلبة ولكن هناك الكثير من المشاكل التي ظهرت وخاصة مع المتفوقين في الاختبارات وأولياء أمورهم، ومع ذلك فلا بد من استمرارية التقويم الواقعي لأنه يراعي ميول الطلبة ولكن الأهل إلى الآن لا يعون أهميته ولا يؤمنون إلا بعلامات الاختبارات ولا يثقون بعلامات المعلمين في التقويم الواقعي.

م9	نعم ولكن يجب أن يضم في دفتر العلامات الرسمي وليس في دفتر جانبي حتى يكون البنود التي وضع عليها المعلم تقييمه واضحة للجميع.هناك الكثير من الشكاوي من أهالي الطلبة وخاصة المتفوقين منهم من أين وضعت هذه العلامة لابننا.
م10	لا، بهذا الكم من المهمات وبهذه الطريقة في التطبيق لا. والسبب هو أنها تشكل عبء كبير على الطالب وعلى ولي الأمر وعلى مدير المدرسة، والطالب لديه مهمات كثيرة، لكل مادة مهماتها والمواد تتعدى عشر مواد وهذا يحتاج منه وقتاً كبيراً وأين الوقت بعدها ليدرس المقررات الدراسية للاختبارات الكتابية وخاصة الطلبة المتفوقين الذين يريدون علامات كاملة، والمدير لديه من الأعمال ما يكفيه فأين الوقت الذي سيجده لمتابعة كل هذا الكم من العلامات وتفنيداتها.
م11	لا، لأنها أصبحت عبئا علينا وعلى أبنائنا، يؤخذ التقويم الواقعي وقتا أكثر من اللازم وتكاليف زيادة وعدد مهمات على الطالب كبير، التطبيق للتقويم الواقعي كان سيئا مما كان هناك ردة فعل ضده. يأتي أبنائي يريدون عمل إنجاز للمواد، كل يوم يطلبون منا، وكل يوم مشغولون في هذه الطلبات، وانشغلوا عن دراسة مقرراتهم، فكانت ردت فعلي لهم بلا منه التقويم الواقعي، ادرسوا كتبكم.
م12	لا بما هو موجود حالياً والسبب كم العلامات للتقويم الواقعي كبير، ويجب أن كان هناك تمهيداً لدخوله والتدرج في دخوله وتطبيقه يعني لو كانت التجربة في بدايتها لعدد من المدارس ولعدد أقل من العلامات وبعدها درست الإيجابيات والسلبيات للتطبيق وبعدها عممت.
م13	لا بواقعه الحالي، لا يوجد لدى المعلم الوقت الكافي لمتابعة كل هذه المهمات والملفات والأعمال للطالب والسبب نصاب المعلم كبير وأعداد طلابه كبير.
م14	لا بواقعه الحالي، المعظم ليس لديه المعرفة الكافية باستراتيجيات التقويم الواقعي وطرائق تطبيقه في الغرف الصفية ويظهر ذلك من ممارسات المديرين والمشرفين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور حيث هناك تناقض واضح بينهم في الآراء حول ماهية التقويم الواقعي وطرائق توظيفه في الغرف الصفية وأدوات تقويمه.
م15	لا بسبب تطبيقه على طلبة الثانوية العامة، لابد أن بدأوا بطبيقه على الجيل الجديد ويتدرجوا معه ولا يسقطوه على طلبة الثانوية العامة الذين لم يمارسوه في صفوف سابقة لعدد من السنوات. ولو بدؤوا بالصف الخامس فقط لعام 2017 ثم الصف السادس والخامس للسنة التي تليها ثم الصف الخامس والسادس والسابع لسنة التي بعدهما وهكذا، أي يجب أنها طبقت للجيل الصغير ليتعود عليها وما أن يصل الى صف الثانوية العامة يكون لديه رصيد كاف بدون أي جهد مضاعف.
م16	نعم بشرط أن يعمل الطالب أثناء وجوده في المدرسة. والسبب هي أن الأعمال التي يقدمها الطالب تظهر بأنها ليست من عمله وولي الأمر يهمه علامة ابنه وخاصة المتفوقون فيدفعون لأبنائهم حتى تنجز مهماتهم في المراكز ويحصلون على علامة مميزة وإذا لم يوضع لابنه علامة مميزة يثورون على المدرسة والطالب المتفوق الفقير لا يستطيع مجارات ما يحدث وبالتالي يتغير ترتيب الطلبة بناء على قدرات أهاليهم المادية.
م17	لا، فالطالب المتفوق ظلم والسبب أن من تأثر سلباً بالتقويم الواقعي الطلبة المتفوقون، أصبح عليهم المهامات كثيرة والتكاليف كثيرة وهم يهتمون بالعلامة أما الطالب الضعيف فضمن النجاح من علامات التقويم الواقعي فأخذ أكثر مما يستحق.

م18	نعم، ولكن مع الإشراف المكثف على تطبيق استراتيجياته وأدواته في الغرف الصفية.
م19	نعم بشرط إنجاز الطالب لمهماته في غرف خاصة وبإشراف معلمين لضمان ان العمل من إعداد الطلبة.
م20	مع فكرة التقويم الواقعي ومبدأ هذا التقويم ولكن يجب التحديث في هذه التجربة وأخذ بتوصيات الميدان التربوي
م21	لا، فالمعلم لديه من الأعمال ما يكفي.
م22	لا، فالطالب الشاطر شاطر في كل شيء وتكفي الاختبارات لتمييز الطلبة، وهل من المعقول أن المعلم سيقيم كل هذه المهمات بموضوعية سيعمل بمزاجية ويظلم بذلك الطلبة المتنافسين.
م23	نعم لفكرة التقويم الواقعي ولكن لست مع طريقة تطبيقه، إن تجربة التقويم الواقعي التي مررنا بها كانت اجتهادات من المعلمين والمديرين في آليات تطبيقه وجعل الطالب حقل تجارب لهذه الإجتهادات، والسبب لم يوجد دورات مناسبة قبل هذه التجربة للمعلم وللمدير حتى المشرفين لديهم اجتهادات حيث تتضارب آرائهم.
م24	لا، لم يوجد دورات مناسبة قبل هذه التجربة للمعلم وللمدير حتى المشرفين لديهم اجتهادات حيث تتضارب آرائهم، مناهجنا مكتظة مما صعب من التعامل مع هذه الاستراتيجيات، ومادة المقررات الدراسية كبيرة تحتاج لعدد من الاختبارات اليومية حتى يتابعها الطالبة ولا يكفي اختباراً او اختبارين يوميين لتغطية الطالب لكل هذه المادة النظرية قبل الامتحانات النهائية.
م25	نعم مع ضرورة متابعة إدارة المعلم في دمج الطلبة جميعهم في المهمات والمشاريع، وتدريب المعلم على إدارة المجموعات بطريقة فاعلة في الغرف الصفية، لأن الطلبة يمكن أن يسيطر بعضهم على كل الأدوار أو العكس يمكن أن يركن بعض الطلبة على جهود زملائهم.
م26	نعم مع وجود التقويم الواقعي كفكرة، ولكن تطبيقه كان فيه مشاكل كثيرة وذلك لعدم مناسبته لبيئات التعلم لدينا، حيث أعداد الطلبة وكثافة المنهاج وطبيعة بعض المناهج لا يتناسب مع تطبيق التقويم الواقعي.
م27	نعم، ولكن بشرط الأخذ بتوصيات المديرين والمعلمين بخصوص هذه التجربة، يظهر من حديث الاخوة المديرين وأخواتي المديرات كم العقبات التي تعرضنا لها عند تطبيق التقويم الواقعي وصعوبات تطبيقه مع كثرة الأعداد في الصفوف وكبر حجم المنهاج.
م28	في البداية شكرا لك على دراسة هذه التجربة لأننا نحتاج كثيراً لمثل هذه الدراسة وكنا ننتظر كثيراً ان نتحدث في هذه التجربة ويأخذوا بتوصياتنا فكل الشكر لك، أما عن استمرارية تجربة التقويم الواقعي: نعم، ولكن مع الكثير من التعديلات على آليات تطبيقها في مدارسنا والسبب أنه يظهر كثيراً مزاجية المعلم فيه، كما يظهر أن بعض المعلمين والمديرين لم تكن لهم واضحة استراتيجيات التقويم وأدواته بالإضافة إلى كثرة التناقض في التوجيهات من المشرفين.
م29	نعم مع فكرة بدائل جديدة لتقويم الطلبة ولكن لست مع طريقة تطبيقه أو كيفية إدخاله للعملية التعليمية، لم يتم التسويق للتغيير الذي سيحدث في طرائق وأساليب تقويم الطلبة وحدث ذلك بشكل فاجئ الجميع كما كان خلال تطبيقه الكثير من التعليمات والقفزات السريعة، والتي شكلت عبء على المديرين والمعلمين والمشرفين والطلبة وأولياء الأمور ولم يعد أحدا يستطيع ملاحقة هذا الكم الكبير من التغييرات في هذا الزمن القصير.

م30	لا، لأن المعلمون لا يتابعون مهمات الطلبة فهل من المعقول معلم يعلم كل هذه الأعداد سيتابع كل هذه المهمات للطلبة، ولأن هناك دول عادة إلى التعليم بالسبورة والطبشورة لأنها لم تجد جدوى من تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تعليم الطلبة، معظم المعلمون يضعون علامات التقويم النوعي بالقياس بالاختبار النصفي والنهائي فأصبح لم يقيم الطالب لا بالاختبارات ولا بالمهمات حيث بذلك فقد التقويم 30 علامة من المصداقية، كذلك يستخدمها بعض المعلمين لرفع الطلبة من الرسوب لزيادة نسبة النجاح دون أن تكون نسبة النجاح قد زادت فعليا.
م31	نعم، ولكن لست مع أعداد الطلبة للبحوث لأنهم وقعوا ضحية المراكز ولا يقرؤون ما يحضرون منها من أبحاث ومشاريع وكذلك معظم المعلمين لا يقرؤون ما يكتب الطلبة، فأرى أن بعض المعلمين لا يقيمون الطلبة على المهمات والمشاريع ويطلبونها منهم بعد انتهاء زمن التقويم النوعي وذلك لارضاء المشرفين والمديرين، أي عملهم شكلي ولا يمت بصلة لجوهر التقويم الواقعي.
م32	نعم، ولكن بعد تهيئة المعلم والمشرف والمدير لهذا التغيير الكبير، ولما يظهر من عقبات ومشاكل وتضارب آراء أثناء تطبيقه في تجربتنا.
م33	نعم مع فكرة التقويم الواقعي ولكن لست مع كيفية تطبيقه، التقويم الواقعي أسقط علينا جميعاً دون تجربة هذا التغيير على عينة مركزية، وأسقط على جميع المباحث مرة واحدة وعلى كل المعلمين والمديرين والمشرفين مع مختلف مستوياتهم المهنية دون أي إعداد مما شكل لنا جميعاً صدمة تربوية وقفزات كبيرة في العملية التعليمية مما ولد لدينا ولدى أولياء الأمور ردة فعل عنيفة اتجاه هذا التغيير.

ملحق (12)

تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية (33 مدير) حول إيجابيات تجربة التقويم الواقعي

السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟	
و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
م1	أثر بشكل واضح على شخصية الطالب وظهر ذلك أثناء إنجاز مهماتهم ونشاطاتهم.
م2	كشف عن الذكاءات المتعددة لدى الطلبة وظهر من خلال مشاريع الطالبات ليس لديها قدرة في الاختبارات ولكن لها قدرة في التمثيل والمسرح وإعداد الوسائل والرسم وغيرها.
م3	جميع الطلبة لديهم الفرصة للمشاركة، كما ساعد الطلبة الموهوبين في إظهار مواهبهن وزادت دافعية الطلبة للتعلم. أصبح الطلبة وأهاليهم يركزون على مشاركة أبنائهم في النشاطات والمهمات باعتبار أنها أصبحت ضمن تقييمهم.
م4	تهيئة الطالب إلى مرحلة ما بعد المدرسة رغم كل الإخفاقات،أي أصبح لدى الطالب معرفة عن البحث العلمي والمشاريع وحل المشكلات وهو ما يحتاجه في الجامعة وفي حياته العملية.
م5	أبرز مواهب بعض الطلبة وخاصة الطلبة الضعاف تحصيلياً، اضطربعض الطلبة إلى استخدام مواهبهم في إنجاز مهماتهم مما سهل اكتشافهم وتعزيزهم رغم أن بعضهم الآخر لجأ إلى المراكز في إنجاز مهماته.
م6	أثرت بشكل واضح على شخصيات الطلبة، ظهر ذلك في مناقشة الطلبة لمشاريعهم وعرضهم لأعمالهم ومشاركتهم في النشاطات.
م7	إبراز مواهب الطلبة، زادت مشاركاتهم في النشاطات لأنها أصبحت جزءاً من تقييمهم وبالتالي ظهرت مواهبهم المختلفة.
م8	العوامل النفسية من الإختبارات قلت، باعتبار أن كمية العلامات في كل إختبار أصبح وزنها أقل مما سبق وعدد الاختبارات أقل.
م9	تحسن سلوك بعض الطلبة، انشغل الطلبة في مهماتهم بدلاً من انشغالهم ببعضهم الآخر كما أن تخصيص علامات من التقويم الواقعي للسلوك ضبط بعض الطلبة.
م10	الكشف عن الكثير من مواهب الطلبة.
م11	صقل شخصيات الطلبة.

م12	خلق جو من التعاون بين الطلبة، أصبحوا يوزعون المهام عليهم ويساعدون بعضهم الآخر في إنجازها.
م13	كشف مواهب الطلبة والتعرف على قدراتهم.
م14	ظهر تحسن في سلوك بعض الطلبة، انشغل الطلبة بأعمالهم وإنجازاتهم.
م15	صقلت شخصية بعض الطلبة وأظهرت مواهبهم.
م16	اكتشاف الطاقات المدفونة، ظهر من خلال بعض إنجازات الطلبة طاقات لم نكن نكشفها لولا أن الطالب وضع عند المحك.
م17	رفع الروح المعنوية للطلبة ضعاف التحصيل.
م18	رفع معنويات بعض الطلبة، حيث وجد بعض الطلبة الذين لا يجيدون الحفظ أنفسهم في أعمال ومهمات أخرى.
م19	الكشف عن مواهب بعض الطلبة.
م20	صقل شخصية الطلبة.
م21	كشف مواهب بعض الطلبة.
م22	كشف عن مواهب بعض الطلبة.
م23	صقل شخصية الطلبة وعدم إغفال جوانب الطالب المختلفة.
م24	إبراز مواهب بعض الطلبة.
م25	يأخذ بعض الطلبة بيد زملائهم أثناء العمل الجماعي ان أحسن المعلم إدارة المشاريع بطريقة فاعلة، هذه المهمات تجبر الطالب على البحث عنها ويلجأون الطلبة إلى خبرات بعضهم الآخر خاصة وإذا تنوعت المهمات واختلفت الأدوار.
م26	زيادة قدرات الطلبة ومهاراتهم.
م27	إبراز جوانب كثيرة في شخصية الطالب.
م28	مناسب للطلبة الموهوبين ويعطي لهم فرصة لإظهار مواهبهم وتقييمهم بواقعية.
م29	إبراز مواهب الطلبة.
م30	رفع نفسية الطالب الضعيف تحصيلياً في الاختبارات.
م31	تحسن في سلوك بعض الطلبة لانشغالهم في بعض النشاطات باعتبارها جزءاً من تقويمه الواقعي.
م32	صقل شخصية الطالب.
م33	زيادة دافعية الطالب نحو البحث اعتماد بعض الطلبة التعلم الذاتي.

ملحق (13)

تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية (33 مدير) حول سلبيات تجربة التقويم الواقعي

السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟	
و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
م1	الطلبة المتفوقون يقع عليهم الظلم مقارنة بالطلبة الآخرين. الطلبة المتفوقون يحاسبون على كل كبيرة وصغيرة وهو حريص على ألا يخسر علامة واحدة وهذا النوع من التقويم يصعب عليه ضبط حصوله على علامة مميزة بينما الطلبة الضعاف من السهولة حصولهم على علامة النجاح وهو ما يسعون إليه.
م2	استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي غير واضحة للمعلم، وكذلك تقسيمه لمرحلتين في التقييم ما قبل الاختبار النصفي وما قبل النهائي صعبت عملية التقييم. دورات التأهيل في هذا الخصوص قليلة ونفس الدورة لجميع التخصصات مع أنه لابد من وجود خصوصية لكل تخصص ولذلك التقويم الواقعي لم يحقق المطلوب منه.
م3	الإمكانات المادية في المدارس غير مناسبة لتطبيق الطلبة استراتيجيات التقويم. مثلاً لا يوجد مشاغل أو مراسم أو تدبير منزلي أو انترنت أو حواسيب أو أدوات بكميات ونوعيات مناسبة لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بحيث لا يلجأ الطلبة إلى المراكز لإنجاز مهماتهم ونشاطاتهم.
م4	عدم مراعاة الموضوعية والعدالة في التقييم من المعلم للطالب وتحيزه لبعض الطلبة وظلمه للاخرين. من الصعب أحياناً ضبط تقييم المعلم لهذه المهمات فالاختبارات فيها إجابة نموذجية ولكن مثل هذه المهمات يرجع تقييمها تقديراً من المعلم.
م5	عدم وضوح استراتيجيات التقويم وأدواته لمعظم المعلمين والأهالي والمديرين، قلة التوعية بهذا الخصوص فلا بد أولاً توعية الاهل والمديرين إلى استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته منذ البداية وكذلك دورات التقويم الواقعي قليلة.
م6	عدم مراعاة الموضوعية والعدالة في التقويم لدى بعض المعلمين. لا يضع بعض المعلمين معايير محددة وواضحة لهم لتقييم إنجازات الطلبة.
م7	عدم وضوح استراتيجيات التقويم وأدواته للمعلمين وطرق تطبيقها وتقييمها. دورات التأهيل غير كافية ولم تؤد الغرض منها
م8	تشكيك الأهالي بتقييم المعلم فتح باباً لعدم ثقة الأهالي بالمعلم وتقييمه، وفتح مجالاً كبيراً لسوء الظن بهم،ظهر الكثير من المشاكل ما بين الأهالي والمدارس بسبب التقييم الواقعي.

م9	الأهل يرفضون هذه التجربة مما شكل صعوبات وتحديات كبيرة على المديرين والمعلمين، الأهل يهتمون بالعلامة أكثر من أبنائهم، وهم يظنون أن أبناءهم سيخسرون علامات كثيرة بسبب هذا التقويم وهذا يثير غضبهم على المدرسة مما يشكل صعوبات على المدارس.
م10	أنها طبقت على جميع المواد، أصبح لدى الطالب كم كبير من المهمات.
م11	المشرفون لم يحددوا من بداية تطبيق التجربة تقسيم علامات التقويم النوعي وتفصيلاتها في الدفتر الجانبي، ووجود تقييمين ما قبل النصفي وما قبل النهائي في دفتر العلامات الرسمي صعب عملية التقييم، يكفي أن يكون له علامة واحدة لتقييمه في الدفتر الرسمي، وأن يكون متابعة الأعمال باستمرار على الدفتر الجانبي.
م12	بعض المعلمين التزموا بالتقويم الواقعي وقسّموا مهمات على الطلبة وبعضهم الاخر وضع علامة التقويم النوعي من مجموع علامات اختبارات الطلبة مما شكل مشكلة على المعلمين الذين التزموا بالتقويم الواقعي فالاهل يريدون علامات لأبنائهم بأقصر الطرق وأسهلها.
م13	طبيعة المهمات نوعاً وكماً غير واضحة للطالب والمعلم والدورات الارشادية بهذا الخصوص قليلة وغير كافية، بعض المعلمين يطبقون التقويم الواقعي والبعض الاخر لا يطبق وهذا شكل مشكلة كبيرة أثناء التجربة.
م14	عدم المعرفة الكافية باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته حيث طبَّق المعلمين والمديرين والطلبة ما لم يعرفونه أو طبقه كل واحد منهم باجتهاد منه.
م15	شموله لطلبة الصفوف العليا وهم طلبة لم تتدرج معهم الوزارة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي عليهم.
م16	أنه لم يؤد الغرض منه حيث وجد ليضع تقييم الطالب الحقيقي أي كيف يكون الطالب في واقعه وليس مستواه في الاختبارات فقط ولكن للأسف لم يؤد المطلوب لأن من ينجز المهمات هم أولياء الأمور في الأغلب أو المراكز.
م17	الطالب يقيم على عمل ليس من نتاجه مما يعطي تقييماً غير حقيقي له.
م18	كثرة المهمات على الطلبة وإنجاز الأغلب من أهل الطالب وليس الطالب.
م19	أنه لا يناسب نصاب المعلم ولا يناسب أعداد الطلبة في الصفوف.
م20	عدد المهمات على الطلبة كثير وخاصة أن المقرر الدراسي يحتاج منهم كذلك الدراسة والاستعداد للاختبارات الكتابية.
م21	ظلم لكثير من الطلبة ويظهر ذلك من كثرة شكاوي الطلبة وأهاليهم.
م22	المزاجية العالية في وضع علامات التقويم الواقعي وتظهر من شكاوي المتنافسين وأهاليهم. بعض المعلمين يستغلون فرصة تغيير ترتيب الأوائل من خلال تغيير تقويمه الواقعي للطالب وهو من الصعب ضبطه فنفس العمل يمكن ألا يكون لهم نفس التقييم من معلمين مختلفين، فالأمر نسبي وبالتالي من الصعب التحكم في مصداقية التقييم.

م23	بنيت التجربة وتطبيقها على اجتهادات فردية من المعلمين وتضارب في آراء المشرفين ولم يكن هناك نهج موحد وتدريب مناسب لآليات التطبيق.
م24	لا يستطيع الطالب تغطية كل المادة النظرية في المقررات الدراسية بالإضافة إلى كل هذه المهمات، المادة النظرية في المقررات طويلة وتحتاج من الطالب لوقت كبير للدراسة والمتابعة وهذه المهمات تحتاج لتفرغ للطالب والمعلم لعدد من الحصص حتى يتم الإشراف عليها.
م25	المعلمون غير مهيؤون لهذه التجربة، ولا زال دور المشرفين مفتشين وليسوا مدربين وداعمين للمعلمين، أسلوب التفتيش في الإشراف لا زال، ويأتي المشرف فقط للتشييك على عمل إدارة المدرسة والمعلم وإعطاء الملاحظات وتصيد الأخطاء ولا يمارس دوره الأساسي في التدريب والدعم والتهيئة للمعلم، بالإضافة الى تضارب التوجيهات أثناء التطبيق من المشرفين للمعلمين.
م26	كثافة المناهج وأعداد الطلبة وطبيعة المناهج مجتمعة لا يناسب تطبيق التقويم الواقعي للطلبة لأنه يشكل بذلك عبء على المعلم والطالب.
م27	إعداد المعلم للتقويم الواقعي غير كاف، كثرة التعليمات والتغيير لاستراتيجيات التعليم وأدوات التقويم في فترة زمنية جداً قصيرة.
م28	بالنسبة للمعلم زاد احتمالية مزاجيته في التقويم وظهر الكثير من الأخطاء خلال التطبيق لاستراتيجيات التقويم، وبالنسبة لأولياء الأمور أشغلوا المدرسة كثيراً في قضايا علامات التقويم الواقعي مما شكل عبئاً إضافياً على المدرسة، وبالنسبة للمشرفين تضارب آرائهم وكثرة طلباتهم وبعضها غير واضح وغير مناسب وغير واقعي ولم يظهر دوره الأساسي وهو الدعم والاشراف والتدريب.
م29	أنها حدثت على شكل قفزات كبيرة دون التدرج في التطبيق مع الطلبة من الصف الخامس ثم الصف السادس فالأعلى، ولم يتم التسويق أولاً والاعلام عنها قبل البدء بتطبيقها.
م30	زاد نسبة إهمال الطلبة الضعيفين تحصيلياً وذلك لأنهم ضمنوا نجاحهم من علامات التقويم النوعي.
م31	الأهل يرفضون هذه التجربة مما شكل صعوبات وتحديات كبيرة على المديرين والمعلمين، الأهل يهتمون بالعلامة أكثر من أبنائهم، وهم يظنون أنهم سيخسرون أبناءهم علامات كثيرة بسبب هذا التقويم وهذا يثير غضبهم على المدرسة مما يشكل صعوبات على المدارس.
م32	عدم تهيئة المعلم والمشرف والمدير لهذه التجربة قبل وقوعها بطريقة صحيحة.
م33	عدم التأكد من استعداد وتدريب المعلم من الدورات ثم إشراف على تطبيقها من المشرفين ودعمهم للمعلمين أثناء التطبيق بما يساعدهم على تجاوز العقبات.

ملحق (14)

تفريغ استجابات المشاركين في المجموعات البؤرية (33 مدير) حول طرق التغلب على سلبيات تجربة التقويم الواقعي

السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟	
و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
م1	توزيع الأدوار على الطلبة حتى لا يظلم الطالب المتفوق ولا يركن الطالب الضعيف على جهود الطالب المتفوق وخاصة في العمل كمجموعات.
م2	إعطاء دورات متخصصة في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته مع مراعاة خصوصية كل مادة دراسية، وعدم تقييم المهمات على مرحلتين في دفتر العلامات الرسمي (علامة ما قبل النصفي وعلامة ما قبل النهائي) فقط تكون علامة ما قبل النهائي بينما يجب أن يتم متابعة مهمات الطلبة من قبل المعلم على عدد من المراحل ويرصد مجموعها في نهاية الفصل الدراسي مرة واحدة فقط.
م3	دعم المدارس بالإمكانات المادية التي تساعد على تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، وكذلك استثمار الاعلام في توعية الأهالي عن موضوع التقويم الواقعي وأهميته.
م4	وضع معايير واضحة للجميع ومحددة في تقييم المهمات المطلوبة من الطالب وتحديد زمن للإنجاز.
م5	وضع معايير محددة للتقييم.
م6	التركيز على تأهيل المعلمين وتوعية الأهالي ووضع معايير واضحة لتقييم المهمات في كل مادة دراسية.
م7	متابعة المعلمين في تقييماتهم قدر الإمكان، وتكثيف الإشراف على المعلمين من المشرفين لذلك يوجد ضرورة لوجود غرفة مشرفين في كل مبنى مدرسة.
م8	تحديد المهمات وتأهيل المعلمين بهذا الخصوص لأن المطلوب من التقويم الواقعي لم يصلوا إليه.
م9	توعية أهالي الطلبة بأهمية التقويم الواقعي في كشف ميول أبنائهم.
م10	التخفيف من أعمال المدير والمعلم الكتابية وتخفيف نصابه وعدد طلابه، اجتماع المدير بالطلبة باستمرار لتوعيتهم حول فكرة التقويم الواقعي، وأن تطبق على بعض مواد الطالب وليس جميعها.
م11	عدم تقسيمه إلى مرحلتين في تقييمه على دفتر العلامات الرسمي.
م12	توعية الأهل بأهمية التقويم الواقعي في بناء شخصية الطالب حيث يفضلون العلامات.

م13	التخفيف من أعداد الطلبة في الصفوف والتخفيف عن أعمال المعلم الكتابية ونصابه، وإدخال درجة إتقان المعلم لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تقييم الأداء السنوي له.
م14	وضع معايير واضحة للجميع ومحددة في تقييم المهمات المطلوبة للطالب وتحديد زمن للإنجاز، توظيف الاعلام التربوي للترويج للفكرة وأهميتها.
م15	استثناء طلبة الثانوية العامة لهذه السنوات من تقييمه والبدء بطلبة الثانوية العامة لعام 2024 وهم من تدرجوا معهم في ملف الإنجاز والتقويم الواقعي، وضع تقدير للطالب في شهادته كما الصفوف الأولى أو كما الجامعات ولكل تقدير مدى معين، بدلاً من وضع علامات.
م16	توعية الأهل بأهمية التقويم الواقعي وأن تعلم أبنائهم المهارات أهم من العلامات.
م17	الأصل أن يكون المعلم ملهم لطلابه في بناء الأفكار ودعمه أثناء التنفيذ وليس فقط تقييم الإنجاز فحسب وهذا يتطلب أن تكون أعمال الطلبة داخل المدرسة.
م18	التأهيل للمعلم في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
م19	عدم تنصيص المعلمين واستغلال أنصاف المراكز في غرف متخصصة أو حصص مخصصة لإنجاز الطلبة مشاريعهم، أو استغلال حصص الفن والنشاط الحر في انجاز مهماتهم.
م20	تأهيل المعلمين بدورات في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته والإشراف على توظيفها في الغرف الصفية بطريقة صحيحة، تحديد المهام من بداية الفصل الدراسي لينظم الطالب وقته لإتمامها خلال الفصل الدراسي.
م21	التغيير في آليات إشراف المشرفين ومتابعتهم للمعلمين.
م22	إعداد الطالب لمهامه في داخل المدرسة والإشراف على إنجاز العمل.
م23	التأكد من استعداد وتدريب المعلم من الدورات ثم إشراف على تطبيقها من المشرفين.
م24	تقسيم مادة المقرر إلى جانب نظري يتم اختباره بالاختبارات اليومية وجانب تطبيقي يتم اختباره بالمهمات وعدم دخول مادة الجانب التطبيقي (المهمات) في الاختبارات اليومية.
م25	لا بد من غرفة في كل مدرسة للمشرفين يحصون فيها حاجات المعلمين في المدرسة التي يزورونها ولكل معلم فيها لديهم ملف مدون فيه احتياجات المعلم وكيف تم توفير هذا الاحتياج للمعلم سواء على صعيد تدريب داخل المدرسة او خارجها وعدم اقتصار حضورهم لزيارة صفية يريدها في الوقت الذي يناسب مغادرته وحضوره ثم يقضي بقية الوقت في غرفة الإدارة.
م26	وضع خطوط عريضة للمعلم في المناهج عليه أن يشرحها للطالب، والمرونة في شرح تدريبات الدروس وتغيير نمط شرح الدروس كلمة كلمة وتمرين تمرين للطالب والاكتفاء بحل نمط واحد على تمارين الدرس مما يجعل للمعلم وقتاً لمتابعة مهمات الطلبة داخل الغرفة الصفية وهم يطبقون داخل الغرف الصفية.

م27	يجب أن يكون مرونة في تطبيق التقويم الواقعي وفق إمكانات المدرسة ووفق أعداد الطلبة وطبيعة المادة الدراسية ومستوى الطلبة.
م28	تحديد معايير للتقويم الواقعي تضبط آليات تقويمه وتحديد عدد معين للمهمات ليسهل التعامل معها من الطالب كل بداية فصل دراسي، تدريب المعلم أولاً على البحث العلمي وكتابة التقارير والمشاريع، فمعظم المعلمين ليسوا على دراية بأصول كتابة البحث العلمي، أو وضع مادة تسمى مادة البحث العلمي يقوم عليها معلم مختص كباقي المواد يأخذها الطلبة ليتعرفوا على كيفية كتابة البحث العلمي والتقارير واختيار المشاريع، توفير غرفة مشرفين في كل مدرسة للمشرفين فيها كل البيانات عن كل معلم وتركيز المشرفين على تدريب المعلم وفق البيئة التعليمية الذي يدرس فيها، ولا بد من نظرة جادة للإشراف التربوي وخاصة دور المشرفين.
م29	استثمار الإعلام في الحديث عن إيجابيات استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته وتعميم التجارب الناجحة في مدارسنا.
م30	توزيع الأدوار بين الطلبة مما يضمن تكافؤ الفرص لجميع الطلبة في التعلم الجماعي، وإطلاع المعلم الطالب على جوانب القوة والضعف لديه بعد تصحيح كل مهمة، وتحديد مهمات رئيسة لكل فصل دراسي بما يوازي عدد الاختبارات اليومية السابقة مع ضرورة إطلاع الإدارة والمشرف عليها وعلى تصحيحها، مثلا أربع مهمات لكل فصل دراسي ولكل مادة.
م31	استخدام استراتيجيات التقويم التي تناسب المرحلة العمرية فمثلا طلاب الصف الخامس يمكن استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بينما للصفوف التاسع يمكن استخدام البحث العلمي، ولا بد أن يكون مبحث البحث العلمي من ضمن مباحث هذه المرحلة العمرية.
م32	تدريب المعلمين تدريباً فاعلاً على التقويم الواقعي واختيار مدربين ذوي كفاءة في مجال تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
م33	استثمار تجارب ناجحة لبعض المعلمين المميزين في غرفهم الصفية في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وعرضها لزملائهم من نفس التخصص.

ملحق (15)

محاضر اجتماعات المجموعات البؤرية وتفريغ البيانات

تم دعوة الفئات المستهدفة لحضور المجموعات البؤرية بالتعاون مع مديرة التربية والتعليم / قلقيلية ورئيس قسم الإدارات والنائب الإداري والفني، ومن خلال موظفة في قسم الإدارات المدرسية تم دعوة المديرين هاتفياً وتوضيح الهدف من انعقاد المجموعات البؤرية ومكان انعقادها وتاريخ انعقادها والفترة الزمنية للحلقة، وقد قامت الباحثة بإعداد مقترح بأسماء المستهدفين في كل مجموعة ومكان انعقاد كل حلقة بما يسهل على المديرين والمديرات تلبية الدعوة، استأنست به موظفة قسم الإدارات المدرسية وسهل عليها التنسيق للمجموعات.

وقد بلغ عددها أربع مجموعات، تم عقدها على التوالي في مدرسة بنات الشيماء الثانوية، مدرسة الفندق المختلطة، مدرسة فاطمة غزال، قاعة الإشراف في مديرية التربية والتعليم. وقد تراوحت الفترة الزمنية لانعقاد المجموعات بين(60 دقيقة – 90 دقيقة)

بيان بأماكن وتاريخ انعقاد المجموعات البؤرية وعدد المشاركين فيها

تسلسل المجموعات البؤرية	مكان انعقادها	تاريخ انعقادها	عدد المديرين/ ات المشاركين/ات
المجموعة البؤرية الأولى	مدرسة الشيماء	2018/12/20	9 مدير ومديرة
المجموعة البؤرية الثانية	مدرسة الفندق	2018/12/24	6 مدير ومديرة
المجموعة البؤرية الثالثة	مدرسة فاطمة غزال	2019/12/26	7 مدير ومديرة
المجموعة البؤرية الرابعة	قاعة مديرية التربية والتعليم	2019/1/2	11 مدير ومديرة

المجموعة البؤرية الأولى

تاريخ اللقاء: الأحد 2018/12/20

مكان انعقادها: مدرسة بنات الشيماء الثانوية

فترة اللقاء: ساعة ونصف

عدد المشاركين في اللقاء 9 مدير ومديرة

اعتماد رموز للمشاركين في المجموعة البؤرية الأولى

رقم المجموعة البؤرية: 1		
التصنيف	**الاسم**	**الرمز**
منسق الحوار	مي	و1
مشارك	سمر	م1
مشارك	رجاء	م2
مشارك	سهير	م3
مشارك	ريم	م4
مشارك	هالة	م5
مشارك	فايز	م6
مشارك	معزوز	م7
مشارك	نضال	م8
مشارك	كمال	م9

محاضر المجموعات البؤرية:

مجموعة بؤرية 1		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
1	و	هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟
سمر	م1	لا كما هي الآن وبهذه الطريقة المطبقة بها، ولكن كفكرة واستراتيجيات أرغب بها ولكن طريقة تطبيقها غير راض عنه.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م1	كثرة الإخفاقات التي حدثت أثناء تطبيق هذه التجربة من المعلمين وأولياء الأمور والطلبة
	و	هل ترغب باستمرارها في سنوات قادمة.
	م1	نعم أرغب مع وضع شروط على التطبيق ومتابعة أكثر وتحديد معايير أكثر دقة في وضع علامات التقويم النوعي ومشاريع الطلبة أن تتم داخل المدرسة.
	و	ولماذا ترغبين في تطبيقها إذن رغم كل الإخفاقات التي تحدثتي عنها؟
	م1	لأنها تتيح للطالب فرصة في تقييمه بطرائق أخرى تراعي جميع جوانبه بعيداً عن الاختبارات

المجموعة: 1		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
رجاء	و	هل انت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م2	نعم كفكرة أما كواقع لا
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م2	هناك خلل كبير في تطبيقه ليس فقط من المعلم وكذلك من الطالبات وهناك عدم وضوح لاستراتيجياته وأدوات التقويم كذلك.

المجموعة: 1		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
سهير	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م3	نعم إذا روعي الدقة في التطبيق.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م 3	له أثر واضح على شخصية الطالب رغم كل ما حدث من خلل أثناء تطبيقه.

المجموعة: 1 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
ريم	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق تجربة التقويم الواقعي؟
	م4	نعم، كل تجربة جديدة ولها عقبات وتعترضها مشاكل ولكن يجب العمل على حلها في سنوات قادمة وكما أن هناك بعض الشكاوي ليست في محلها سواء من الطلبة أو من الأهالي على هذه التجربة.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م4	من متابعتي لبعض شكاوي أولياء الأمور والطالبات في هذا الخصـــوص وجـــدت أن بعضها ليست في محلها.

المجموعة: 1 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
هالة	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م5	نعم إذا تم تطبيقه بعدالة.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م5	بسبب شكاوي بعض الأهالي عدم موضوعية بعض المعلمين في وضـــع علامـــات التقويم الواقعي وبعضها في محلها.

المجموعة:1 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
فايز	و	هل انت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)؟
	م6	نعم ولكن يجب النظر في بعض الشكاوي لأن هناك العديد من الشكاوي في محلها.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م6	شكوى الطلبة من كثرة المهمات فالمهمات متعددة في كل مادة والمواد كثيرة والتوزيع الزمني لتسليم المهمات غير جيد والمعلم غير واع لأهمية التقويم الواقعي وغير مقتنع به والأهل يرفضون التغيير.

المجموعة:1 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
معزوز	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م7	نعم ولكن ألا يكون لجميع المواد وأن يكون لمراحل عمرية معينة.

	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م7	لأن التقويم الواقعي من الصعب أن يطبق لجميع المواد، هو أكثر وضوح لمعلمي العلوم.

المجموعة:1		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
نضال	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي.
	م8	نعم لأنه يراعي الذكاءات المتعددة لدى الطلبة ولكن هناك الكثير من المشاكل التي ظهرت وخاصة مع المتفوقين في الإختبارات وأولياء امورهم.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م8	التقويم الواقعي يراعي ميول الطلبة ولكن الأهل إلى الآن لا يعون أهميته ولا يؤمنون إلا بعلامات الإختبارات ولا يثقون بعلامات المعلمين في التقويم الواقعي.

المجموعة:1		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
كمال	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م9	نعم ولكن يجب أن يضم في دفتر العلامات الرسمي وليس في دفتر جانبي حتى يكون البنود التي وضع عليها المعلم تقييمه واضحة للجميع.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م9	هناك الكثير من الشكاوي من أهالي الطلبة وخاصة المتفوقين منهم من أين وضعت هذه العلامة لابننا.

مجموعة بؤرية 1		
السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
1	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
سمر	م1	أثر بشكل واضح على شخصية الطالب.
	و	وكيف ذلك؟
	م1	ظهر ذلك أثناء إنجاز مهماتهم ونشاطاتهم.

المجموعة: 1
السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟

رجاء	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م2	تكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الطلبة.
	و	كيف ذلك؟
	م2	ظهر من خلال المشاريع طالبات ليس لديهن قدرة في الاختبارات ولكن لهن قدرة في التمثيل والمسرح وإعداد الوسائل والرسم وغيرها.

المجموعة: 1 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
سهير	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م3	جميع الطلبة لديهم الفرصة للمشاركة، كما ساعد الطلبة الموهوبين في إظهار مواهبهن وزادت دافعية الطلبة للتعلم.
	و	وكيف ذلك؟
	م 3	أصبح الطلبة وأهاليهم يركزون على مشاركتهم ومشاركة أبنائهم في النشاطات والمهمات باعتبار أنها أصبحت ضمن تقييمهم.

المجوعة:1 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
ريم	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م4	تهيئة الطالب إلى مرحلة ما بعد المدرسة رغم كل الإخفاقات.
	و	كيف ذلك؟
	م4	أي أصبح لدى الطالب معرفة عن البحث العلمي والمشاريع وحل المشكلات وهو ما يحتاجه في الجامعة وفي حياته العملية.

المجموعة:1 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
هالة	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م5	أبرز مواهب بعض الطلبة وخاصة الطلبة الضعاف تحصيلياً
	و	كيف ذلك؟
	م5	اضطربعض الطلبة إلى استخدام مواهبهم في إنجاز مهماتهم مما سهل اكتشافهم وتعزيزهم رغم أن بعضهم الآخر لجأ إلى المراكز في إنجاز مهماته.

المجموعة:1 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
فايز	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م6	أثرت بشكل واضح على شخصيات الطلبة.
	و	كيف ذلك؟
	م6	ظهر ذلك في مناقشة الطلبة لمشاريعهم وعرضهم لأعمالهم ومشاركتهم في النشاطات.

المجموعة:1 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
معزوز	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م7	إبراز مواهب الطلبة
	و	كيف ذلك؟
	م7	زادت مشاركاتهم في النشاطات لأنها أصبحت جزءا من تقييمهم وبالتالي ظهرت مواهبهم المختلفة.

المجموعة:1 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
نضال	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م8	العوامل النفسية من الاختبارات قلت
	و	كيف ذلك؟
	م8	باعتبار أن كمية العلامات في كل اختبار أصبح وزنها أقل مما سبق وعدد الاختبارات أقل

المجموعة:1 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
كمال	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م9	تحسن سلوك بعض الطلبة

	و	كيف ذلك؟
	م9	انشغل الطلبة في مهماتهم بدلاً من انشغالهم ببعضهم الآخر كما أن تخصيص علامات من التقويم الواقعي للسلوك ضبط بعض الطلبة.

مجموعة بؤرية 1 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
1	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
سمر	م1	الطلبة المتفوقون يقع عليهم الظلم مقارنة بالطلبة الآخرين.
	و	وكيف ذلك؟
	م1	الطالب المتفوق يحاسب على كل كبيرة وصغيرة وهو حريص على ألا يخسر علامة واحدة وهذا النوع من التقويم يصعب عليه ضبط حصوله على علامة مميزة بينما الطلبة الضعاف من السهولة حصولهم على علامة النجاح وهو ما يسعون إليه.

المجموعة: 1 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
رجاء	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م2	استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي غير واضحة للمعلم، وكذلك تقسيمه لمرحلتين في التقييم ما قبل الاختبار النصفي وما قبل النهائي صعبت عملية التقييم.
	و	كيف ذلك؟
	م2	دورات التأهيل في هذا الخصوص قليلة ونفس الدورة لجميع التخصصات مع أنه لابد من وجود خصوصية لكل تخصص ولذلك التقويم الواقعي لم يحقق المطلوب منه.

المجموعة: 1 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
سهير	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م3	الإمكانات المادية في المدارس غير مناسبة لتطبيق الطلبة استراتيجيات التقويم.
	و	كيف ذلك؟
	م 3	مثلاً لا يوجد مشاغل أو مراسم أو تدبير منزلي أو انترنت أو حواسيب أو أدوات بكميات ونوعيات مناسبة لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته بحيث لا يلجأ الطلبة إلى المراكز لإنجاز مهماتهم ونشاطاتهم.

المجوعة:1 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
ريم	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م4	عدم مراعاة الموضوعية والعدالة في التقييم من المعلم للطالب وتحيزه لبعض الطلبة وظلمه للاخرين
	و	كيف ذلك؟
	م4	من الصعب أحياناً ضبط تقييم المعلم لهذه المهمات فالإختبارات فيها إجابة نموذجية ولكن مثل هذه المهمات يرجع تقييمها تقديراً من المعلم.

المجموعة:1 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
هالة	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م5	عدم وضوح استراتيجيات التقويم وأدواته لمعظم المعلمين والأهالي والمديرين
	و	كيف ذلك؟
	م5	قلة التوعية بهذا الخصوص فلا بد أولاً توعية الاهل والمديرين إلى استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته منذ البداية وكذلك دورات التقويم الواقعي قليلة.

المجموعة:1 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
فايز	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م6	عدم مراعاة الموضوعية والعدالة في التقويم لدى بعض المعلمين.
	و	كيف ذلك؟
	م6	لا يضع بعض المعلمين معايير محددة وواضحة لهم لتقييم إنجازات الطلبة.

المجموعة:1 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
معزوز	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م7	عدم وضوح استراتيجيات التقويم وأدواته للمعلمين وطرق تطبيقها وتقييمها
	و	كيف ذلك؟
	م7	دورات التأهيل غير كافية ولم تؤد الغرض منها.

المجموعة:1 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
نضال	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م8	تشكيك الأهالي بتقييم المعلم فتح باباً لعدم ثقة الأهالي بالمعلم وتقييمه، وفتح مجالاً كبيراً لسوء الظن بهم.
	و	كيف ذلك؟
	م8	ظهر الكثير من المشاكل ما بين الأهالي والمدارس بسبب التقييم الواقعي.

المجموعة:1 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
كمال	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م9	الأهل يرفضون هذه التجربة مما شكل صعوبات وتحديات كبيرة على المديرين والمعلمين
	و	كيف ذلك؟
	م9	الأهل يهتمون بالعلامة أكثر من أبنائهم، وهم يظنون أن أبناءهم سيخسرون علامات كثيرة بسبب هذا التقويم وهذا يثير غضبهم على المدرسة مما يشكل صعوبات على المدارس.

مجموعة بؤرية 1 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
1	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
سمر	م1	توزيع الأدوار على الطلبة حتى لا يظلم الطالب المتفوق ولا يركن الطالب الضعيف على جهود الطالب المتفوق وخاصة في العمل كمجموعات.

المجموعة: 1 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
رجاء	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م2	إعطاء دورات متخصصة في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته مع مراعاة خصوصية كل مادة دراسية، وعدم تقييم المهمات على مرحلتين في دفتر العلامات الرسمي (علامة ما قبل النصفي وعلامة ما قبل النهائي) فقط تكون علامة ما قبل النهائي بينما يجب أن يتم متابعة مهمات الطلبة من قبل المعلم على عدد من المراحل ويرصد مجموعها في نهاية الفصل الدراسي مرة واحدة فقط.

المجموعة: 1 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
سهير	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م3	دعم المدارس بالإمكانات المادية التي تساعد على تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، وكذلك استثمار الإعلام في توعية الأهالي عن موضوع التقويم الواقعي وأهميته.

المجوعة:1 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
ريم	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م4	وضع معايير واضحة للجميع ومحددة في تقييم المهمات المطلوبة من الطالب وتحديد زمن للإنجاز.

المجموعة:1 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
هالة	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م5	وضع معايير محددة للتقييم

المجموعة:1 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
فايز	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م6	التركيز على تأهيل المعلمين وتوعية الأهالي ووضع معايير واضحة لتقييم المهمات في كل مادة دراسية.

المجموعة:1 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
معزوز	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م7	متابعة المعلمين في تقييماتهم قدر الإمكان، وتكثيف الإشراف على المعلمين من المشرفين لذلك يوجد ضرورة لوجود غرفة مشرفين في كل مبنى مدرسة.

المجموعة:1 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
نضال	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م8	تحديد المهمات وتأهيل المعلمين بهذا الخصوص لأن المطلوب من التقويم الواقعي لم يصلوا إليه.

المجموعة:1 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة		
كمال	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م9	توعية أهالي الطلبة بأهمية التقويم الواقعي في كشف ميول أبنائهم

المجموعة البؤرية الثانية

تاريخ اللقاء: الأحد 2018/12/24

مكان انعقادها: مدرسة الفندق المختلطة

فترة اللقاء: ساعة

عدد المشاركين في اللقاء 6 مدير ومديرة

اعتماد رموز للمشاركين في المجموعة البؤرية الثانية

رقم المجموعة البؤرية: 1		
التصنيف	**الاسم**	**الرمز**
منسق الحوار	مي	و
مشارك	هيام	م10
مشارك	تغريد	م11
مشارك	باسل	م12
مشارك	عماد	م13
مشارك	جميل	م14
مشارك	فادي	م15

مجموعة: 2 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
هيام	و	هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟

	م10	لا، بهذا الكم من المهمات وبهذه الطريقة في التطبيق لا.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م10	هو أنها تشكل عبء كبير على الطالب وعلى ولي الأمر وعلى مدير المدرسة.
	و	كيف ذلك؟
	م10	الطالب لديه مهمات كثيرة، لكل مادة مهماتها والمواد تتعدى عشر مواد وهذا يحتاج منه وقتاً كبيراً وأين الوقت بعدها ليدرس المقررات الدراسية للاختبارات الكتابية وخاصة الطلبة المتفوقين الذين يريدون علامات كاملة، والمدير لديه من الأعمال ما يكفيه فأين الوقت الذي سيجده لمتابعة كل هذا الكم من العلامات وتفنيداتها.

المجموعة:2		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
تغريد	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م11	لا لأنها أصبحت عبئا علينا وعلى أبنائنا، يؤخذ التقويم الواقعي وقتاً أكثر من اللازم وتكاليف زيادة وعدد مهمات على الطالب كبير، التطبيق للتقويم الواقعي كان سيئا مما كان هناك ردة فعل ضده.
	و	ما السبب وراء رأيك
	م11	يأتي أبنائي يريدون عمل إنجاز للمواد، كل يوم يطلبون منا، وكل يوم مشغولون في هذه الطلبات، وانشغلوا عن دراسة مقرراتهم، فكانت ردت فعلي لهم بلا منه التقويم الواقعي، ادرسوا كتبكم.

المجموعة: 2		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
باسل	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م12	لا بما هو موجود حالياً
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م 12	كم العلامات للتقويم الواقعي كبير، ويجب أنه كان هناك تمهيداً لدخوله والتدرج في دخوله وتطبيقه يعني لو كانت التجربة في بدايتها لعدد من المدرس وبعدها درست الإيجابيات والسلبيات للتطبيق وبعدها عممت.

المجموعة: 2 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
عماد	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق تجربة التقويم الواقعي؟
	م13	لا بواقعه الحالي، لا يوجد لدى المعلم الوقت الكافي لمتابعة كل هذه المهمات والملفات والأعمال للطالب.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م13	نصاب للمعلم كبير وأعداد طلابه كبير

المجموعة:2 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
جميل	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م14	لابواقعه الحالي، المعظم ليس لديه المعرفة الكافية باستراتيجيات التقويم الواقعي وطرائق تطبيقه في الغرف الصفية وكذلك أدوات تقويمه.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م14	يظهر ذلك من ممارسات المديرين والمشرفين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور حيث هناك تناقض واضح بينهم في الآراء حول ماهية التقويم الواقعي وطرائق توظيفه في الغرف الصفية وأصول أدوات تقويمه.

المجموعة:2 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
فادي	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م15	لا بسبب تطبيقه على طلبة الثانوية العامة، لابد أن بدأوا بطبيقه على الجيل الجديد ويتدرجوا معه وألا يسقطوه على طلبة الثانوية العامة الذين لم يمارسوه في صفوف سابقة لعدد من السنوات.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م15	لو بدؤوا بالصف الخامس لعام 2017 ثم الصف السادس والخامس لسنة التي تليها ثم الصف الخامس والسادس والسابع لسنة التي بعدهما وهكذا، أي يجب أنها طبقت للجيل الصغير ليتعود عليها وما أن يصل إلى صف الثانوية العامة يكون لديه رصيد كاف بدون أي جهد مضاعف.

مجموعة بؤرية 2 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
هيام	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م10	الكشف عن الكثير من مواهب الطلبة

المجموعة:2 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
تغريد	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م11	صقل شخصيات الطلبة

المجموعة: 2 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
باسل	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م12	خلق جو من التعاون بين الطلبة
	و	وكيف ذلك؟
	م12	أصبحوا يوزعون المهام عليهم ويساعدون بعضهم الآخر في إنجازها.

المجموعة:2 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
عماد	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م13	كشف مواهب الطلبة والتعرف على قدراتهم

المجموعة:2 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
جميل	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م14	ظهر تحسن في سلوك بعض الطلبة
	و	كيف ذلك؟
	م14	انشغل الطلبة بأعمالهم وإنجازاتهم.

المجموعة:2 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
فادي	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م15	صقلت شخصية بعض الطلبة وأظهرت مواهبهم.

المجموعة:2 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
هيام	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م10	أنها طبقت على جميع المواد
	و	كيف ذلك؟
	م10	أصبح لدى الطالب كم كبير من المهامات.

المجموعة:2 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
تغريد	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م11	المشرفون لم يحددوا من بداية تطبيق التجربة تقسيم علامات التقويم النوعي وتفصيلاتها في الدفتر الجانبي، ووجود تقييمين ما قبل النصفي وما قبل النهائي في دفتر العلامات الرسمي صعب عملية التقييم، يكفي أن يكون له علامة واحدة لتقييمه في الدفتر الرسمي، وأن يكون متابعة الاعمال باستمرار على الدفتر الجانبي.

المجموعة:2 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
باسل	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م12	بعض المعلمين التزموا بالتقويم الواقعي وقسّموا مهمات على الطلبة وبعضهم الآخر وضع علامة التقويم النوعي من مجموع علامات اختبارات الطلبة مما شكل مشكلة على المعلمين الذين التزموا بالتقويم الواقعي فالأهل يريدون علامات لأبنائهم بأقصر الطرق وأسهلها.

المجموعة:2 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
عماد	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)

	م13	طبيعة المهمات نوعاً وكماً غير واضحة للطالب والمعلم والدورات الإرشادية بهذا الخصوص قليلة وغير كافية، بعض المعلمين يطبقون التقويم الواقعي والبعض الآخر لا يطبق وهذا شكل مشكلة كبيرة أثناء التجربة.

المجموعة:2 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
جميل	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م14	عدم المعرفة الكافية باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته حيث طبق المعلمين والمديرين والطلبة ما لم يعرفوه أو طبقه كل واحد منهم باجتهاد منه.

المجموعة:2 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
فادي	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م15	شموله لطلبة الصفوف العليا وهم طلبة لم تتدرج معهم الوزارة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي عليهم.

المجموعة: 2 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
هيام	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م10	التخفيف من أعمال المدير والمعلم الكتابية وتخفيف نصابه وعدد طلابه، اجتماع المدير بالطلبة باستمرار لتوعيتهم حول فكرة التقويم الواقعي، وأن تطبق على بعض مواد الطالب وليس جميعها.

المجموعة:2 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
تغريد	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م11	عدم تقسيمه إلى مرحلتين في تقييمه على دفتر العلامات الرسمي

المجموعة: 2 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
باسل	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟

	م12	توعية الأهل بأهمية التقويم الواقعي في بناء شخصية الطالب حيث يفضلون العلامات.

المجموعة:2		
السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
عماد	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م13	التخفيف من أعداد الطلبة في الصفوف والتخفيف عن أعمال المعلم الكتابية ونصابه، وإدخال درجة اتقان المعلم لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تقييم الأداء السنوي له.

المجموعة:2		
السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
جميل	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م14	وضع معايير واضحة للجميع ومحددة في تقييم المهمات المطلوبة من الطالب وتحديد زمن للانجاز، توظيف الاعلام التربوي للترويج للفكرة وأهميتها.

المجموعة:2		
السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة		
فادي	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م15	استثناء طلبة الثانوية العامة لهذه السنوات من تقييمه والبدء بطلية الثانوية العامة لعام 2024 وهم من تدرجوا معهم في ملف الإنجاز والتقويم الواقعي، وضع تقدير للطالب في شهادته كما الصفوف الأولى او كما الجامعات ولكل تقدير مدى معين، بدلاً من وضع علامات.

المجموعة البؤرية الثالثة

تاريخ اللقاء: الأربعاء 2018/12/26

مكان انعقادها: مدرسة فاطمة غزال الأساسية

فترة اللقاء: ساعة

عدد المشاركين في اللقاء 7 مدير ومديرة

اعتماد رموز للمشاركين في المجموعة البؤرية الثالثة

رقم المجموعة البؤرية: 3		
التصنيف	**الاسم**	**الرمز**
منسق الحوار	مي	و
مشارك	عزيزة	م16
مشارك	ناهدة	م17
مشارك	رابعة	م18
مشارك	أيمن	م19
مشارك	وجيه	م20
مشارك	مازن	م21
مشارك	وائل	م22

المجموعة: 3		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
1	و	هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟
عزيزة	م16	نعم بشرط أن يعمل الطالب أثناء وجوده في المدرسة
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م16	هي أن الأعمال التي يقدمها الطالب تظهر بأنها ليست من عمله وولي الأمر يهمه علامة ابنه وخاصة المتفوقون فيدفعون لأبنائهم حتى تنجز مهماتهم في المراكز ويحصلون على علامة مميزة واذا لم يوضع لابنه علامة مميزة يثورون على المدرسة والطالب المتفوق الفقير لا يستطيع مجارات ما يحدث وبالتالي يتغير ترتيب الطلبة بناء على قدرات أهاليهم المادية، والأهالي يركزون على العلامات ولا يركزون على تعلم أبنائهم المهارات.

المجموعة:3		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
ناهدة	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م17	لا، فالطالب المتفوق ظلم.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م17	لأن من تأثر سلباً بالتقويم الواقعي الطلبة المتفوقون، أصبح عليهم المهمات كثيرة والتكاليف كثيرة وهم يهتمون بالعلامة أما الطالب الضعيف فضمن النجاح من علامات التقويم الواقعي فأخذ اكثر مما يستحق.

المجموعة: 3		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
رابعة	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي.
	م18	نعم، ولكن مع الإشراف المكثف على تطبيق استراتيجياته وأدواته في الغرف الصفية.

المجموعة: 3		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
أيمن	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق تجربة التقويم الواقعي؟
	م19	نعم بشرط إنجاز الطالب لمهماته في غرف خاصة وبإشراف معلمين.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م19	لضمان أن العمل من إعداد الطلبة.

المجموعة:3		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
وجيه	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي.
	م20	مع فكرة التقويم الواقعي ومبدأ هذا التقويم ولكن يجب التحديث في هذه التجربة وأخذ بتوصيات الميدان التربوي.

المجموعة: 3		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
مازن	و	هل انت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م21	لا، فالمعلم لديه من الأعمال ما يكفيه.

المجموعة:3		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
وائل	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي.
	م22	لا، فالطالب الشاطر شاطر في كل شيء وتكفي الإختبارات لتمييز الطلبة، وهل من المعقول أن المعلم سيقيم كل هذه المهمات بموضوعية سيعمل بمزاجية ويظلم بذلك الطلبة المتنافسين..

المجموعة 3 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
عزيزة	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م16	اكتشاف الطاقات المدفونة.
	و	وكيف ذلك؟
	م16	ظهر من خلال بعض إنجازات الطلبة طاقات لم نكن نكشفها لولا أن الطالب وضع عند المحك.

المجموعة:3 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
ناهدة	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م17	رفع الروح المعنوية للطلبة ضعاف التحصيل.

المجموعة: 3 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
رابعة	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م18	رفع معنويات بعض الطلبة.
	و	وكيف ذلك؟
	م18	حيث وجد بعض الطلبة الذين لا يجيدون الحفظ أنفسهم في أعمال ومهمات أخرى.

المجوعة:3 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
أيمن	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م19	الكشف عن مواهب بعض الطلبة.

المجموعة: 3 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
وجيه	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م20	صقل شخصية الطلبة

المجموعة:3 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
مازن	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م21	كشف مواهب بعض الطلبة

المجموعة:3 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
وائل	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م22	كشف عن مواهب بعض الطلبة.

المجموعة:3 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
عزيزة	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م16	أنه لم يؤد الغرض منه حيث وجد ليضع تقييم الطالب الحقيقي أي كيف يكون الطالب في واقعه وليس مستواه في الاختبارات ولكن للأسف لم يؤد المطلوب لأن من ينجز المهمات هم أولياء الأمور في الأغلب أو المراكز.

المجموعة:3 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
ناهدة	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م17	الطالب يقيّم على عمل ليس من نتاجه مما يعطي تقييماً غير حقيقي له.

المجموعة:3		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
رابعة	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م18	كثرة المهمات على الطلبة وإنجاز الأغلب من أهل الطالب وليس الطالب.

المجموعة:3		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
أيمن	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م19	أنه لا يناسب نصاب المعلم ولا يناسب أعداد الطلبة في الصفوف.

المجموعة: 3		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
وجيه	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م20	عدد المهمات على الطلبة كثير وخاصة أن المقرر الدراسي يحتاج منهم كذلك الدراسة والاستعداد للاختبارات الكتابية.

المجموعة:3		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
مازن	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م21	ظلم لكثير من الطلبة ويظهر ذلك من كثرة شكاوي الطلبة وأهاليهم.

المجموعة:3		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
وائل	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م22	المزاجية العالية في وضع علامات التقويم الواقعي وتظهر بين المتنافسين.
	و	كيف ذلك؟
	م22	بعض المعلمين يستغلون فرصة تغيير ترتيب الأوائل من خلال تغيير تقويمه الواقعي للطالب وهو من الصعب ضبطه فنفس العمل يمكن لمعلمين ألا يكون لهم نفس التقييم، فالأمر نسبي وبالتالي من الصعب التحكم في مصداقية التقييم.

المجموعة: 3 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
عزيزة	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م16	توعية الأهل بأهمية التقويم الواقعي وأن تعلم أبنائهم المهارات أهم من العلامات.

المجموعة:3 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
ناهدة	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م17	الأصل أن يكون المعلم ملهم لطلابه في بناء الأفكار ودعمهم أثناء التنفيذ وليس فقط تقييم الإنجاز فحسب،وهذا يتطلب أن تكون أعمال الطلبة بإشراف المدرسة.

المجموعة: 3 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
رابعة	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م18	التأهيل للمعلم في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

المجموعة:3 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
أيمن	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م19	عدم تنصيص المعلمين واستغلال أنصاف المراكز في غرف متخصصة او حصص مخصصة لإنجاز الطلبة مشاريعهم، او استغلال حصص الفن والنشاط الحر في إنجاز مهماتهم.

المجموعة:3 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
وجيه	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م20	تأهيل المعلمين بدورات في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته والإشراف على توظيفها في الغرف الصفية بطريقة صحيحة، تحديد المهام من بداية الفصل الدراسي لينظم الطالب وقته لإتمامها خلال الفصل الدراسي.

المجموعة:3 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
مازن	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م21	التغيير في آليات إشراف المشرفين ومتابعتهم للمعلمين.

المجموعة:3 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
وائل	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م22	إعداد الطالب لمهامه في داخل المدرسة والإشراف على إنجاز العمل.

المجموعة البؤرية الرابعة

تاريخ اللقاء: الأربعاء 2019/1/2

مكان انعقادها: قاعة مديرية التربية والتعليم / قلقيلية

فترة اللقاء: ساعة ونصف

عدد المشاركين في اللقاء 11 مدير ومديرة

اعتماد رموز للمشاركين في المجموعة البؤرية الرابعة

رقم المجموعة البؤرية: 3		
التصنيف	**الاسم**	**الرمز**
منسق الحوار	مي	و
مشارك	شادية	م23
مشارك	خالدة	م24
مشارك	منى	م25
مشارك	سريا	م26
مشارك	سهام	م27
مشارك	تغريد	م28
مشارك	هاني	م29
مشارك	عبد اللطيف	م30
مشارك	عبد الكريم	م31
مشارك	إبراهيم	م 32
مشارك	علاء	م33

مجموعة بؤرية 4 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
	و	هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟
شادية	م 23	نعم لفكرة التقويم الواقعي ولكن لست مع طريقة تطبيقه
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م23	أن تجربة التقويم الواقعي التي مررنا بها كانت اجتهادات من المعلمين والمديرين في آليات تطبيقه وجعل الطالب حقل تجارب لهذه الاجتهادات
	و	وما السبب في ذلك؟
	م23	لم يوجد دورات مناسبة قبل هذه التجربة للمعلم وللمدير حتى المشرفين لديهم اجتهادات حيث تتضارب آرائهم.

المجموعة: 4 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
خالدة	و	هل انت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي.
	م24	لا، يحتاج الطالب إلى إختبارات يومية متعددة كما كان سابقاً .
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م24	مناهجنا مكتظة مما صعب من التعامل مع هذه الاستراتيجيات، ومادة المقررات الدراسية كبيرة تحتاج لعدد من الإختبارات اليومية كي يتابعها الطلبة ولا يكفي اختباراً او اختبارين يوميين لتغطية الطالب لكل هذه المادة النظرية قبل المتحانات النهائية.

المجموعة: 4 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
منى	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م25	نعم مع ضرورة متابعة إدارة المعلم للمجموعات في دمج الطلبة جميعهم في المهمات والمشاريع، وتدريب المعلم على إدارة المجموعات بطريقة فاعلة في الغرف الصفية.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م 25	لأن الطلبة يمكن أن يسيطر بعضهم على كل الأدوار أو العكس يمكن أن يركن بعض الطلبة على جهود زملائهم.

المجموعة: 4 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
سريا	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق تجربة التقويم الواقعي
	م26	نعم مع وجود التقويم الواقعي كفكرة، ولكن تطبيقه كان فيه مشاكل كثيرة وذلك لعدم مناسبته لبيئات التعلم لدينا.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م26	أعداد الطلبة وكثرة المناهج وكثافة المنهاج وطبيعة بعض المناهج لا يتناسب مع تطبيق التقويم الواقعي.

المجموعة:4 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
سهام	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م27	نعم، ولكن بشرط الأخذ بتوصيات المديرين والمعلمين بخصوص هذه التجربة
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م27	يظهر من حديث الإخوة المديرين وأخواتي المديرات كم العقبات التي تعرضنا لها عند تطبيق التقويم الواقعي وصعوبات تطبيقه مع كثرة الأعداد في الصفوف وكبر حجم المنهاج.

المجموعة:4 السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
تغريد	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م28	في البداية شكراً لك على دراسة هذه التجربة لأننا نحتاج كثيراً لمثل هذه الدراسة وكنا ننتظر كثيراً أن نتحدث في هذه التجربة ويأخذوا بتوصياتنا فكل الشكر لك، أما عن استمرارية تجربة التقويم الواقعي: نعم، ولكن مع الكثير من التعديلات على آليات تطبيقها في مدارسنا
	و	مالسبب وراء رأيك؟
	م28	يظهر كثيراً مزاجية المعلم فيه، كما يظهر أن بعض المعلمين والمديرين لم تكن استراتيجيات التقويم وأدواته واضحة لهم وكثرة التناقض في التوجيهات من المشرفين.

المجموعة:4		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
هاني	و	هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟
	م29	نعم مع فكرة بدائل جديدة لتقويم الطلبة ولكن لست مع طريقة تطبيقه أو كيفية إدخاله للعملية التعليمية
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م29	لم يتم التسويق للتغيير الذي سيحدث في طرائق وأساليب تقويم الطلبة وحدث ذلك بشكل فاجئ الجميع كما كان خلال تطبيقه الكثير من التعليمات والقفزات السريعة، والتي شكلت عبء على المديرين والمعلمين والمشرفين والطلبة وأولياء الأمور ولم يعد أحد يستطيع ملاحقة هذا الكم الكبير من التغييرات في هذا الزمن القصير.

المجموعة:4		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
عبد اللطيف	و	هل انت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م30	لا، لأن المعلمين لا يتابعون مهمات الطلبة فهل من المعقول معلم يعلم كل هذه الأعداد سيتابع كل هذه المهمات للطلبة، ولأن هناك دول عادة الى التعليم بالسبورة والطبشورة لأنها لم تجد جدوى من تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تعليم الطلبة.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م30	معظم المعلمين يضعون علامات التقويم النوعي بالقياس بالاختبار النصفي والنهائي فأصبح لم يقيم الطالب لا بالاختبارات ولا بالمهمات حيث بذلك فقد التقويم 30 علامة من المصداقية، كذلك يستخدمها بعض المعلمين لرفع الطلبة من الرسوب لزيادة نسبة النجاح دون أن تكون نسبة النجاح قد زادت فعلياً.

المجموعة:4		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
عبد الكريم	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م31	نعم، ولكن لست مع إعداد الطلبة للبحوث لأنهم وقعوا ضحية المراكز ولا يقرؤون ما يحضرون منها من أبحاث ومشاريع وكذلك معظم المعلمين لا يقرؤون ما يكتب الطلبة، فأرى أن بعض المعلمين لا يقيمون الطلبة على المهمات والمشاريع ويطلبونها منهم بعد انتهاء زمن التقويم النوعي وذلك لإرضاء المشرفين والمديرين، أي عملهم شكلي ولا يمت بصلة لجوهر التقويم الواقعي.

المجموعة:4		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
إبراهيم	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي.
	م32	نعم، ولكن بعد تهيئة المعلم والمشرف والمدير لهذا التغيير الكبير.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م32	هو ما يظهر من عقبات ومشاكل وتضارب آراء أثناء تطبيقه في تجربتنا للسنة الماضية.

المجموعة:4		
السؤال الأول: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
علاء	و	هل أنت مع استمرارية تطبيق التقويم الواقعي؟
	م33	نعم مع فكرة التقويم الواقعي ولكن لست مع كيفية تطبيقه.
	و	ما السبب وراء رأيك؟
	م33	التقويم الواقعي أسقط علينا جميعاً دون تجربة هذا التغيير على عينة مركزية، وأسقط على جميع المباحث مرة واحدة وعلى كل المعلمين والمديرين والمشرفين مع مختلف مستوياتهم المهنية دون أي إعداد مما شكل لنا جميعاً صدمة تربوية وقفزات كبيرة في العملية التعليمية مما ولد لدينا ولدى أولياء الأمور ردة فعل عنيفة اتجاه هذا التغيير.

مجموعة بؤرية 4		
السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
شادية	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م23	صقل شخصية الطلبة وعدم إغفال جوانب الطالب المختلفة.

المجموعة:4		
السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
خالدة	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م24	إبراز مواهب بعض الطلبة

المجموعة: 4 السؤال الثاني: هل ترغب باستمرارية تجربة التقويم الواقعي؟ ولماذا؟		
منى	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م25	يأخذ بعض الطلبة بيد زملائهم أثناء العمل الجماعي إن أحسن إدارة المشاريع بطريقة فاعلة
	و	كيف ذلك؟
	م 25	هذه المهمات تجبر الطالب على البحث عنها ويلجأون إلى خبرات بعضهم الآخر خاصة وإذا تنوعت المهمات واختلفت الأدوار.

المجوعة:4 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
سريا	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م26	زيادة قدرات الطلبة ومهاراتهم.

المجموعة:4 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
سهام	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م27	إبراز جوانب كثيرة في شخصية الطالب.

المجموعة:4 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
تغريد	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م28	مناسب للطلبة الموهوبين ويعطي لهم فرصة لإظهار مواهبهم وتقييمهم بواقعية.

المجموعة:4 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
هاني	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م29	إبراز مواهب الطلبة.

المجموعة:4 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
عبد اللطيف	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م30	رفع نفسية الطالب الضعيف تحصيلياً في الاختبارات.

المجموعة:4 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
عبد الكريم	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م31	تحسن في سلوك بعض الطلبة لانشغالهم في بعض النشاطات باعتبارها جزءاً من تقويمه الواقعي.

المجموعة:4 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
إبراهيم	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م32	صقل شخصية الطالب.

المجموعة:4 السؤال الثاني: ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟		
علاء	و	ما هي أهم إيجابيات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في العملية التعليمية؟
	م33	زيادة دافعية الطالب نحو البحث واعتماد بعض الطلبة التعلم الذاتي.

مجموعة بؤرية 4 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
1	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
شادية	م23	بنيت التجربة وتطبيقها على اجتهادات فردية من المعلمين وتضارب في آراء المشرفين ولم يكن هناك نهج موحد وتدريب مناسب لآليات التطبيق.

المجموعة: 4 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
خالدة	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م24	لا يستطيع الطالب تغطية كل المادة النظرية في المقررات الدراسية بالإضافة إلى كل هذه المهمات.
	و	كيف ذلك؟
	م24	المادة النظرية في المقررات طويلة وتحتاج من الطالب لوقت كبير للدراسة والمتابعة وهذه المهمات تحتاج وقت من الطالب لإتمامها وتحتاج لعدد من حصص الفراغ للمعلم حتى يتم الاشراف عليها.

المجموعة: 4 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
منى	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م25	المعلمون غير مهيأون لهذه التجربة، ولا زال دور المشرفين مفتشين وليسوا مدربين وداعمين للمعلمين.
	و	كيف ذلك؟
	م 25	أسلوب التفتيش في الإشراف لا زال، ويأتي المشرف فقط للتشييك على عمل إدارة المدرسة والمعلم وإعطاء الملاحظات وتصيد الأخطاء ولا يمارس دوره الأساسي في التدريب والدعم والتهيئة للمعلم، بالإضافة إى تضارب التوجيهات أثناء التطبيق من المشرفين للمعلمين.

المجوعة:4 السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
سريا	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م26	كثافة المناهج وإعداد الطلبة وطبيعة المناهج مجتمعة لا يناسب تطبيق التقويم الواقعي للطلبة لأنه يشكل بذلك عبء على المعلم والطالب.

المجموعة:4		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)		
سهام	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟ (استراتيجياته وأدواته)
	م27	اعداد المعلم للتقويم الواقعي غير كاف، كثرة التعليمات والتغيير لاستراتيجيات التعليم وأدوات التقويم في فترة زمنية قصيرة.

المجموعة:4		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
تغريد	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م28	بالنسبة للمعلم زاد احتمالية مزاجيته في التقويم، وظهر الكثير من الأخطاء خلال التطبيق لاستراتيجيات التقويم، وبالنسبة لأولياء الأمور أشغلوا المدرسة كثيراً في قضايا علامات التقويم الواقعي مما شكل عبئاً إضافياً على المدرسة، وبالنسبة للمشرفين تضارب آرائهم وكثرة طلباتهم وبعضها غير واضح وغير مناسب وغير واقعي ولم يظهر دوره الأساسي وهو الدعم والإشراف والتدريب.

المجموعة:4		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
هاني	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م29	أنها حدثت على شكل قفزات كبيرة دون التدرج في التطبيق مع الطلبة من الصف الخامس ثم الصف السادس فالأعلى، ولم يتم التسويق أولاً والاعلام عنها قبل البدء بتطبيقها.

المجموعة:4		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
عبد اللطيف	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م30	زاد نسبة إهمال الطلبة الضعيفين تحصيلياً وذلك لأنهم ضمنوا نجاحهم من علامات التقويم النوعي.

المجموعة:4		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
عبد الكريم	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟

	م31	الأهل يرفضون هذه التجربة مما شكل صعوبات وتحديات كبيرة على المديرين والمعلمين
	و	كيف ذلك؟
	م31	الأهل يهتمون بالعلامة أكثر من أبنائهم، وهم يظنون أن أبناءهم سيخسرون علامات كثيرة بسبب هذا التقويم وهذا يثير غضبهم على المدرسة مما يشكل صعوبات على المدارس.

المجموعة:4		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
إبراهيم	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م32	عدم تهيئة المعلم والمشرف والمدير لهذه التجربة قبل وقوعها بطريقة صحيحة.

المجموعة:4		
السؤال الثالث: ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟		
علاء	و	ما هي سلبيات تجربة التقويم الواقعي؟
	م33	أنها طبقت على جميع المدارس من التجربة الأولى.

مجموعة:4		
السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
شادية	م23	التأكد من استعداد وتدريب المعلم من الدورات ثم إشراف على تطبيقها من المشرفين ودعمهم للمعلمين أثناء التطبيق بما يساعدهم على تجاوز العقبات.

المجموعة: 4		
السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
خالدة	م24	تقسيم مادة المقرر إلى جانب نظري يتم اختباره بالاختبارات اليومية وجانب تطبيقي يتم اختباره بالمهمات وعدم دخول مادة الجانب التطبيقي (المهمات) في الاختبارات اليومية.

المجموعة: 4 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
منى	م25	لا بد من غرفة في كل مدرسة للمشرفين يحصون فيها حاجات المعلمين في المدرسة التي يزورونها ولكل معلم فيها لديهم ملف مدون فيه احتياجات المعلم وكيف تم توفير هذا الاحتياج للمعلم سواء على صعيد تدريب داخل المدرسة أو خارجها وعدم اقتصار حضورهم لزيارة صفية يريدها في الوقت الذي يناسب مغادرته وحضوره ثم يقضي بقية الوقت في غرفة الإدارة.

المجوعة:4 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
سريا	م26	وضع خطوط عريضة للمعلم في المناهج عليه أن يشرحها للطالب، والمرونة في شرح تدريبات الدروس وتغيير نمط شرح الدروس كلمة كلمة وتمرين تمرين للطالب والاكتفاء بحل نمط واحد على تمارين الدرس مما يجعل للمعلم وقتاً لمتابعة مهمات الطلبة داخل الغرفة الصفية وهم يطبقون داخل الغرف الصفية.

المجموعة:4 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
سهام	م27	يجب أن يكون مرونة في تطبيق التقويم الواقعي وفق إمكانات المدرسة ووفق أعداد الطلبة وطبيعة المادة الدراسية ومستوى الطلبة.

المجموعة:4 السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
تغريد	م6	تحديد معايير للتقويم الواقعي تضبط آليات تقويمه وتحديد عدد معين للمهمات ليسهل التعامل معها من الطالب كل بداية فصل دراسي، تدريب المعلم أولاً على البحث العلمي وكتابة التقارير والمشاريع، فمعظم المعلمين ليسوا على دراية بأصول كتابة البحث العلمي، أو وضع مادة تسمى مادة البحث العلمي يقوم عليها معلم مختص كباقي المواد يأخذها الطلبة ليتعرفوا على كيفية كتابة البحث العلمي والتقارير واختيار المشاريع، توفير غرفة مشرفين في كل مدرسة للمشرفين فيها كل البيانات عن كل معلم وتركيز المشرفين على تدريب المعلم وفق البيئة التعليمية التي يدرس فيها، ولا بد من نظرة جادة للإشراف التربوي وخاصة دور المشرفين.

المجموعة:4		
السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
هاني	م29	استثمار الإعلام في الحديث عن إيجابيات استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته وتعميم التجارب الناجحة في مدارسنا.

المجموعة:4		
السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟		
	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
عبد اللطيف	م30	توزيع الأدوار بين الطلبة مما يضمن تكافؤ الفرص لجميع الطلبة في التعلم الجماعي، واطلاع المعلم الطالب على جوانب القوة والضعف لديه بعد تصحيح كل مهمة، وتحديد مهمات رئيسة لكل فصل دراسي بما يوازي عدد الاختبارات اليومية السابقة مع ضرورة اطلاع الإدارة والمشرف عليها وعلى تصحيحها، مثلا أربع مهمات لكل فصل دراسي ولكل مادة.

المجموعة:4		
السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة		
	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
عبد الكريم	م31	استخدام استراتيجيات التقويم التي تناسب المرحلة العمرية فمثلا طلاب الصف الخامس يمكن استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بينما للصفوف التاسع يمكن استخدام البحث العلمي، ولا بد أن يكون مبحث البحث العلمي من ضمن مباحث هذه المرحلة العمرية.

المجموعة:4		
السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة		
إبراهيم	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
	م32	تدريب المعلمين تدريباً فاعلاً على التقويم الواقعي واختيار مدربين ذوي كفاءة في مجال تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

المجموعة:4		
السؤال الرابع: كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة		
	و	كيف يمكن التغلب على هذه السلبيات في السنوات القادمة؟
علاء	م33	استثمار تجارب ناجحة لبعض المعلمين المميزين في غرفهم الصفية في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وعرضها لزملائهم من نفس التخصص.

ملحق (16)

صور أثناء انعقاد المجموعات البؤرية

AN-Najah National University
Faculty of Graduated Studies

Assessment of the Experience of Realistic Evaluation in Qalqilia Governorate Schools from the Point of View of Principals and Teachers: Opportunities and Challenges

By
May "Mohammad Amen" Jeidi

Supervisor
Dr. Saida Affouneh

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus - Palestine.

2019

Assessment of the Experience of Realistic Evaluation in Qalqilia Governorate Schools from the Point of View of Principals and Teachers: Opportunities and Challenges

By
May "Mohammad Amen" Jeidi
Supervisor
Dr. Saida Affouneh

Abstract

This study tried to evaluate the real evaluation experiment from principals' and teachers' at Qalqilia Governorate schools point of views according to study variables of (gender, academic qualification, experience, school location, specialization and kind of school).

For achieving the study purpose, a questionnaire consists of (48) items included in four domains has been developed, distributed among 278 out from teachers and 33 principals who have been interviewed in a focus groups, have been chosen randomly, gathered, codified, entered the computer and statically processed by using the Statistical Package of the Social Science (SPSS). Also, the study tool has been measured for reliability and credibility. The study results showed a moderate degree of responses on the real evaluation experiment according to teachers and low degree of responses according to principals. Also, the results showed no statistical significant differences at (α=0.05) level about the teachers real evaluation experiment attributed to the variables of academic qualification, specialization, income, job title, certificates and training sessions. On the other hand, significant differences attributed to the variable of s gender, academic qualification, experience, school location, specialization and kind

of school while there are statistical significant differences at the same level due to the variable of experience. In light of the study results, several recommendations have been suggested, the most important are training teachers, and controlling wrong practicing in applying real evaluation at schools.