

معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من  
مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء  
**Obstacles of Implementing the Strategy of the Authentic Assessment  
System on the First Four Grades of Basic Education in Zarqa  
Governorate.**

خالد أبو شعيرة\*، وفوزي اشتيوه\*\*، وثائر غباري\*\*\*

**Khaled Abu Sheirah, Fawzi Ishtaiwa, Thaeer Ghbari**

قسم معلم صف، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء الخاصة، الزرقاء، الأردن

بريد إلكتروني: dr\_khaled\_1967@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠٠٩/٣/٢٣)، تاريخ القبول: (٢٠١٠/١/٢٧)

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، ومن ثم تقديم أنسب الحلول لها. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثون بتطوير استبانة تم إعدادها خصيصاً لهذا الغرض، وقد تكونت الاستبانة من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية هي: المعوقات المتعلقة بالمعلم، المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي، المعوقات المتعلقة بالإمكانات المادية، والمعوقات المتعلقة بالبرامج التدريبية وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين في مديرية تربية محافظة الزرقاء الأولى خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٣٦٣) مشرفاً تربوياً، ومديراً، ومعلماً، تم اختيارهم بالطريقة التطبيقية العشوائية من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعوقات المتعلقة بالإمكانات المادية ومن ثم يليها المعوقات المتعلقة بالبرامج التدريبية. أما المرتبة الثالثة فقد كانت للمعوقات المتعلقة بالمعلم. أما المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية فقد كانت على التوالي في المرتبتين الأخيرتين. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والوظيفة. وللحد من هذه المعوقات اقترح الباحثون عدداً من الحلول التي تساعد على التخلص أو التقليل من حدة هذه المعوقات. ومن ضمن هذه الحلول المقترحة: وضع دليل إرشادي يتضمن منظومة التقويم الواقعي من حيث: أهدافها، طبيعتها، فلسفتها، وتحديد الأدوار والمسؤوليات فيها.

**الكلمات المفتاحية:** معيقات، التقويم الواقعي، الصفوف الأربعة الأولى، مرحلة التعليم الأساسي.

## Abstract

This study aimed at exploring the obstacles that encounter implementing the strategy of the authentic assessment system on the first four grades of elementary education in first Zarqa educational district schools. In addition, the researchers suggested a number of solutions for such issue. To achieve the main purpose of the study, the researchers developed a questionnaire which consisted of fifty items distributed into five categories, they are: obstacles related to teachers, school administration, educational supervisors, fiscal issues, and professional development programs. The population of this study consisted of all educational supervisors, principals, and teachers who work in First Zarqa Educational District during the academic year 2007-2008. The sample of the study consisted of (363) educational supervisors, principals, and teachers who were by stratify selected way from the population of the study. The results of the study indicated that the obstacles that encounter implementing the strategy of the authentic assessment system arranged in the following order: fiscal issues, professional development programs, Teachers, educational supervisors, and school administration. Successively in addition, there were no significant differences in term of obstacles identified by respondents due to academic degree and job position. The researchers suggested a number of solutions that help to decrease these obstacles. One of them is developing a guide book includes the authentic assessment system regarding its goals, nature, philosophy, roles and responsibilities.

**Keywords:** Authentic assessment, obstacles, first four grades elementary education.

## المقدمة

إن إعداد المتعلم وتأهيله في ظل التغيرات والتطورات المعاصرة يتطلب نمواً شاملاً ومتكاملاً في جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، ولكن بالنظر إلى الممارسات التعليمية في المؤسسات التربوية يلاحظ أنها تركز في تدريسها وتقويمها للمتعلم على الجانب المعرفي فقط وتهمل الجوانب الأخرى، وهذا لا يواكب الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، لذا كان من الضروري إعادة النظر بصورة مستمرة في أساليب وأدوات التقويم التربوي المستخدمة وتطويرها، بحيث تحقق شروط التقويم

الجيد الذي يتسم بالاستمرارية والواقعية والشمولية، ويتناسب مع متطلبات التطور المجتمعي المستمر، وبناء الفرد المبدع والمدرک لحاجاته ومتطلبات نموه وتقدمه (عبد الحميد، ٢٠٠٢).

لا شك أن معلم المستقبل في عصر اقتصاد المعرفة تقع على عاتقه مهمات صعبة وتحديات تنموية ذهنية كبيرة، ورهانات معرفية تتطلب سعة أفق، وولادات فكرية ابتكارية، وخاصة مع وجود التسارع المعلوماتي الحاصل في كافة نواحي المعرفة ومجالاتها، ولهذا لا بد أن يواكب هذا التطور في التخطيط والتدريس والتقويم استراتيجيات تخطيطه وتدريبه وتقويمه. ولا تقتصر أهمية المعلم على دوره المباشر في تنمية المعارف والمهارات لدى الطلبة، وإنما يتعداه إلى ما يتبناه من اتجاهات إيجابية نحو الابتكارية، وهذا الأمر يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وأثنائها، بأن يمتلك المعلم صفات المعلم المبدع، وهي: مرونة شخصيته، والثقة غير المشروطة في قدرات الطلبة، والإقلال من التقييم والنقد الخارجي، وإشعار الطلبة بالأمان وعدم الخوف، واستخدام التشجيع والإثابة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإثراء الموقف التعليمي بالأنشطة الإبداعية، وإظهار قيمة أفكار الطلبة، والإلمام بسمات الطلبة المبدعين، وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم الشخصية ومشاعرهم الذاتية، وامتلاك القدرة على التسامح والبهجة والحرية (منصور، ٢٠٠٧).

وتؤكد النظرة الحديثة على أن العملية التعليمية منظومة شاملة تترابط مكوناتها المختلفة ترابطاً عضويًا في وحدة متكاملة. والتقويم كأحد هذه المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية له علاقة كبيرة بمختلف جوانب العملية التعليمية، لما يقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه مسارها وزيادة فعاليتها لتحقيق الأهداف المرجوة؛ لذلك فإن تطوير نظام التقويم التربوي يُعدّ مدخلًا فعالاً لتطوير الجوانب الأخرى للمنظومة التربوية من نتائج، ومقررات، وطرائق تدريس، ووسائل تعليمية، حيث أن نتائج التقويم هي التي تحدد مسار العملية التعليمية وجوانبها المختلفة، ومن هنا يتضح أهمية تطبيق منظومة التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية (عبد الحميد، ٢٠٠٢).

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بمراعاة توجهات التقويم الحديثة التي تركز على التقويم الواقعي Authentic assessment الذي يعكس إنجازات الطالب وقياسها في مواقف حقيقية، فهو تقويم يجعل الطلاب بنغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كمنشآت تعلم وليس كاختبارات سرية، يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي ( Reflective Thinking) الذي يساعدهم على معالجة الموضوعات ونقدها، فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه مظاهر الامتحانات التقليدية التي تتسم بالتفكير الانعكاسي ( Reflexive thinking) لصالح توجيه التعليم بما يساعد الطالب في التعلم مدى الحياة (البطش، ٢٠٠٥).

## الإطار النظري للدراسة

يتسم التقويم الواقعي بخصائص تظهر كقدرات يمكن للطلبة أن ينجحوا فيها وهي: إنتاج المعرفة بدلاً من تقديم استجابات لأعمال يقوم بها الآخرون، والاستقصاء المرتبط بالفرع المعرفي الذي يقوم على معرفة سابقة يمكن استخدامها لمساعدة الطلبة في إنتاج معرفة جديدة، والفهم العميق بدلاً من الوعي السطحي للأمور، ذلك إن إنتاج معرفة جديدة يتطلب القدرة على تنظيم وبناء وتكامل للمعلومات بطرق جديدة (Cumming & Maxwell, 1999).

وبدأ استخدام التقويم الواقعي أو الحقيقي بوصفه جزءاً من مساعي تطوير المناهج التي ركزت على التعلم الهادف، والتي استهدفت قدر الإمكان تطوير التقويمات التي تجسد التحديات الحقيقية. وتسمى هذه التقويمات بالحقيقية لأنها طُوِّرت للتغلب على مواطن الضعف في الاختبارات متعددة الاختيارات، ويطلق عليها الحقيقية لأنها تتصل بوقائع الحياة الحقيقية. كما يمكن وصف التقويم الحقيقي على "أنه نوع من الاختبار الذي يتطلب توضيحاً وفهماً ومهارة في أطر تطبيقية أو إجرائية أو مفتوحة النهاية" (الجراح وبشارة، ٢٠٠٢، ص ١٢).

وأشار (Logan, 1996) إلى أن الكثيرين يعتقدون أن تغيير أساليب التعليم يتطلب تغيير نوعية الاختبار، وأن مؤيدي هذه الفلسفة في التطوير التربوي اقترحوا أن التقويم الواقعي يجب أن يحل محل التقويم التقليدي كاختبار القلم و الورقة، وأن هذه الفلسفة تتضمن في ثناياها أن التقويم جزء من التدريس، وتقوم هذه النقاشات في جزء كبير منها على نتائج الدراسات التي أجريت بهدف تقويم آثار الاختبارات المقننة على التدريس والتحصيل، حيث أكدت على أن شكل التقويم المعمول به في الصفوف يخلق ظروفاً معينة وتديساً من نوع معين واستراتيجيات تدريس معينة. وأشار لوغان إلى تزايد الاهتمام بما قد تحدثه الاختبارات من خطورة عالية قد يترتب على نتائجها قرارات هامة على الطالب مقارنة مع وسائل التقويم الحقيقي، وهذا ما أدى إلى القول بأن الاستخدام الملائم للاختبارات ينبغي أن يكون في توجيه القرارات المنهجية بدلاً من وضع المعايير الوطنية.

وأشار (Anderson & Puckett, 2003)، إلى أنه عادة ما يقوّم المعلمون طلابهم في الصفوف التقليدية مركزين على قدرة الطلبة في استرجاع المعلومات واستيعاب علاقات بسيطة بين الأفكار، ومن هذا المنظور يتخذ المعلمون وسائل عدة لقياس نجاح الطالب مثل اختبارات التوصل، والاختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ. أما في الصفوف التي يركز فيها المعلم على مهارات حل المشكلة والتي ينخرط فيها الطلبة في نشاطات تتجاوز استرجاع المعلومات وفهم العلاقات البسيطة، والتي يشترك فيها الطلبة في عمليات تحليل تعاونية لتلك المشكلات، ويحاولون فيها التوصل إلى إجابات مختلفة للمشكلة الواحدة، يكون التقويم التقليدي ليس من الأدوات المجدية لقياس نجاح الطلبة في هذه المهامات، وكواحدة من الطرائق المقترحة لتقويم نجاح الطالب في مهارات حل المشكلة الاستناد إلى مجموعة من القواعد (Rubrics) التي يستند إليها في الحكم على أدائهم كتقويم حقيقي.

فالتقويم التقليدي يركز على الاختبارات بمختلف صورها، ويعطى مرة واحدة أو عدة مرات في العام الدراسي؛ بغرض الحصول على معلومات عن تحصيل الطلبة لتقديمها لأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين، ومثل هذا التقويم لا يؤثر بصورة إيجابية في التعليم، لأنه يقيس مهارات ومفاهيم بسيطة يتم التعبير عنها بأرقام لا تقدم معلومات ذات قيمة عن تعليم الطالب، ولا يمكن من خلالها تحديد نتائج التعلم التي أتقنها، والطلبة في التقويم التقليدي هم محور التقويم ولكنهم لا يشاركون في تقويم أنفسهم. ونتيجة للتطور أصبح مفهوم التقويم أكثر شمولاً، وأصبح للطلبة دوراً هاماً فيه، ونظراً لأن التقويم يأخذ بعين الاعتبار مشاركة المجتمع وأولياء الأمور، ومراقبة تعلم الطلاب وتعليمهم وفهم احتياجاتهم ومواطن القوة لديهم، فإن ذلك يتطلب استراتيجيات متنوعة للتقويم، ونماذج وأدوات للحصول على المعلومات، وبالتالي فإن وجود نمط واحد من التقويم لا يكفي للقيام بهذا الدور المتعدد الجوانب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ب).

وقد اقتضى التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس، إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعملية التفكير العليا: مثل بلورة الأحكام، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، باعتبارها مهارات عقلية تمكنه من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية وتفجر المعرفة والتقنية المتسارعة، ويعود السبب في هذا التحول إلى زيادة الاهتمام بتعليم الطلبة طريقة الحصول على المعرفة، وتنمية أنماط التفكير المختلفة لديهم أكثر من تحصيل المعرفة نفسها. وقد أصبح التعبير عن نتائج تعليمية أساسية بسلوكات قابلة للملاحظة والقياس في مواقف تعليمية محددة ولهذا؛ فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذي لمع في عقد الستينيات من القرن المنصرم، ليحل مكانها كتابة أهداف حول نتائج التعلم *Learning outcomes* والتي تكون على شكل أداءات يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة (أبو شعيرة، ٢٠٠٧)، ومن أساليب التقويم التي تراعي هذه التوجهات الحديثة ما يسمى بالتقويم الواقعي *Authentic assessment*، الذي لم يعد مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطلبة في المواد المختلفة بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها وبذلك أتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه ويهدف التقويم الواقعي حسب وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٦، ب) إلى:

١. تطوير المهارات الحياتية الحقيقية.
٢. تنمية المهارات العقلية العليا.
٣. تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة.
٤. التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعليم.
٥. تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.
٦. تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.

٧. جمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتائج التعلم.
٨. استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم. ويقوم التقويم الواقعي على عدد من المبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه. ولعل أبرز هذه المبادئ كما أوردها كل من غانم وأبو شعيرة (٢٠٠٦) الآتية:
  ١. يرافق التقويم الواقعي إجراء عمليتي التعلم والتعليم ويربطهما معاً بقصد تحقيق كل طالب لمحكات الأداء المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية حول إنجازاته بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم.
  ٢. العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف هي غايات يجب مراعاتها عند الطلبة، والتأكد من اكتسابها من خلال التقويم ولا يتسنى ذلك إلا بإنشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات، وبلورة أحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم.
  ٣. يفترض التقويم الواقعي أن تكون المشكلات والمهام والأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطالب بحياته العملية.
  ٤. إنجازات الطلاب هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها.
  ٥. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم، وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب.
  ٦. يتطلب التقويم الواقعي التعاون بين الطلاب، ولذلك فإنه يتبنى أسلوب التعليم في مجموعات متعاونة يُعين فيها الطالب القوي زملاءه الضعفاء بحيث يهيئ للجميع فرصة أفضل للتعلم ويهيئ للمعلم فرصة تقييم أعمال الطلاب أو مساعدة الحالات الخاصة بينهم وفق الاحتياجات اللازمة لكل حالة.
  ٧. التقويم الواقعي محكي المرجع يقتضي تجنب المقارنات بين الطلاب والتي تعتمد أصلاً على معايير جمعية والتي لا مكان لها في التقويم الواقعي. وذكر البطش (٢٠٠٥) إلى أن التقويم الواقعي يقوم على خصائص عملية منها:
    ١. شمولي: أي عدم الاقتصار على قياس جانب واحد فقط من عمليتي التعلم والتعليم كقياس المعرفة، بل يتعداه لقياس جوانب أخرى كالاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع، والمهارات المستمدة من نواتج تعليمية محددة.
    ٢. استمراري: التقويم عملية تسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس وهي متلازمة لكل نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه، إذا ينبغي ألا تقتصر على أوقات معينة بل أن تكون مستمرة.
    ٣. اقتصادي: ويعني أن تتم عملية التقويم بأقل كلفة مادية ممكنة، وينأى ذلك من حسن اختيار الوسيلة أو الأداة المستخدمة لقياس النواتج المستهدفة بأقل وقت وجهد ممكنين.

٤. تعاوني: يفرض التقويم الجيد على كل من المعلم والطالب وولي الأمر والمشرف التربوي ومدير المدرسة أن يقوم كل منهم بدوره ويستعين بالآخرين، ولتحقيق النواتج التعليمية المنشودة لا بد من التعاون بين المعلم والطالب كتحديد المعايير التي تظهر نوعية ما تعلمه الطالب، وهذا يساعد كل من الطالب والمعلم على الانتقال من الوضع التعليمي الحالي إلى وضع آخر.
٥. ديمقراطي: ويتم ذلك من خلال تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم بأنفسهم وإتاحة حرية التفكير لهم ليتمكنوا من تحقيق نتائج التعلم، وأن يكونوا مشاركين فاعلين في تحديد معايير الأداء التي عليهم الوصول إليها.
٦. علمي: إن تحديد النواتج التعليمية المنشودة بالنسبة للمتعلم تمثل خطوة مؤسسية تأسيساً مضبوطاً ومحكماً بشكل دقيق، واستخدام أدوات قياس متنوعة محكمة ثبتت صلاحيتها للاستخدام وتحديد معايير أداء متفق عليها تمثل إلى جانب عوامل أخرى أساساً علمية يمكن الاحتكام إليها وبالتالي معرفة واقع الطالب.
٧. مرن: ويقصد بالمرونة استخدام استراتيجيات وأدوات متعددة مثل: قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الوصفية، وسلالم التقدير اللفظية وغيرها من الأدوات، وكذلك تعدد المواقف التي تستخدم فيها هذه الاستراتيجيات والأدوات لقياس نواتج التعلم المختلفة، مثل: ميول الطلبة، واتجاهاتهم وسلوكياتهم المعرفية والوجدانية.
٨. عادل: ويعني أن تعطي أسس ومعايير التقويم المستخدمة نفس النتائج وإن اختلفت في زمان ومكان التطبيق أو باختلاف الجهة التي تقوم بعملية التقويم.
٩. واقعي: يُقوّم المهام المعرفية والفكرية المعقدة كما هي في واقع الحياة، ويحاكيها كما هي وذلك خلافاً للتقويم التقليدي الذي يعتمد أساساً على الاختبارات التقليدية.
١٠. ذو مغزى: يركز على العملية والنواتج وليس على الناتج فقط، ويتطلب استخدام مهارات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات، ويقود إلى تطبيق الأداء في مواقف حياتية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها أدائه، بخلاف التقويم التقليدي الذي لا يتعدى في كثير من الأحيان مستوى التطبيق في مهارات التفكير العليا.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم، إذ أصبح للتقويم أهداف متنوعة، كتقويم كفايات الطلبة ومراقبة تعلمهم، وتطوير استراتيجيات تعلمهم وتقويم نموهم على مدار فترة زمنية معينة ودمج الطلبة في عملية التقويم من خلال عملية التقويم الذاتي ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة والضعف لديهم. فقد لاحظ الباحثون أنه لا يمكن لنوع واحد من التقويم أن يحقق الأهداف المرجوة كافة، لذا تم الاهتمام بالتقويم الواقعي الأقرب للطلبة وللتعلم الواقعي، فهو يتكامل مع عملية التدريس كما يشرك الطلبة في تقويم أعمالهم، ويوفر لهم فرصة إثبات قدراتهم وكفاياتهم،

كما أنه أصبح حاجة ملحة لا بد من اعتمادها يجب أن يطبق في المدارس، علماً أنّ الغالبية العظمى من المديرين والمعلمين لا يستطيعون التعامل مع هذا النوع من التقويم، من هنا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين؟" وبالتحديد فإن الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي الخاصة بالمعلم، والإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، والإمكانات المادية، والتدريب؟
٢. ما ترتيب مجالات معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لأثر كل من متغيري المؤهل العلمي والحالة الوظيفية؟
٤. ما المقترحات المناسبة لمواجهة معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء؟

#### أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتية:

١. الوقوف على واقع تطبيق منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء في الأردن.
٢. تحديد المعوقات عند تطبيق منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
٣. تقديم مقترحات لعلاج المعوقات التي تواجه تطبيق منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

#### أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة من خلال التخطيط الاستراتيجي لإعداد المعلمين، وأهميته وضرورته الملحة، حيث أن الانفجار المعرفي المتسارع، والمنافسة العالمية التي تحكمها معايير الجودة في كافة المجالات، وأهمها مجال التقويم الواقعي الذي يجعل المعلم أكثر تركيزاً على عملية التدريس ويجعل الطالب أكثر اعتماداً على نفسه، ويوفر له الدافعية والتركيز على التعلم. كما تحدد الدراسة أهم المعوقات التي تقف عائقاً أمام تطبيق منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف



الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، وتقدم اقتراحات لعلاج أهم المعوقات التي تعوقه، والتي قد تفيد المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس ومسؤولي التدريب بالمدارس على تحسين عمليتي التعلم والتعليم في المدارس التي تشمل الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

ومن هنا يخلص الباحثون إلى أن أهمية الدراسة ترجع إلى

١. التوجه محلياً نحو التركيز في الأهداف التعليمية على نتائج التعلم الأساسية كي تكون على شكل أداءات وإنجازات (Performance).
٢. اعتبار تقويم المتعلم عملية ضرورية؛ لأنّ النظام التربوي ينشد التطوير والسعي نحو الأفضل.
٣. إنّ عملية تقويم أداء المتعلم عملية مفيدة للمعلمين لتطوير وتحسين الطرق والمبادئ التربوية التي يستخدمونها، وذلك من خلال التعرف إلى مواطن القوة والضعف، بما يحقق أهداف العملية التعليمية وبما يساعد على تحقيق غاياتها العليا.
٤. إن تقويم أداء المتعلم في ضوء معايير ومحكات يمكن ملاحظتها في الواقع العملي وبطريقة إجرائية تمكن من الحكم الموضوعي على المتعلم وهذا من شأنه أن يقلل الكثير من المشكلات التي يمكن أن تسببها ذاتية عملية التقويم.
٥. تعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى حسب علم الباحثين التي تناولت هذا الموضوع بحداثته، والتي ستهيئ الفرصة لتناول الموضوع ضمن رؤى وأفاق أخرى.

#### محددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة الحالية عند تطبيق استبانته معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على الآتية:
١. المجال البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على مشرفي ومديري ومعلمي الصفوف الأربعة الأساسية الأولى في محافظة الزرقاء في الأردن.
  ٢. المجال الجغرافي: اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم قصبة الزرقاء.
  ٣. المجال الزمني: أجريت الدراسة الحالية أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.
  ٤. اقتصرت نتائج الدراسة على الأداة المستخدمة في تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق منظومة إستراتيجية التقويم الواقعي.

## مصطلحات الدراسة

**المعيقات:** هي الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي في هذه الدراسة.

**التقويم الواقعي:** هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب وقيسه في مواقف حقيقية، بحيث يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كانشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، أ).

**مرحلة التعليم الأساسي:** هي المرحلة التي تعد قاعدة للتعليم وأساساً لبناء الوحدة الوطنية والقومية وتنمية الميول والقدرات الذاتية وتوجيه الطلبة في ضوئها، ومدتها عشر سنوات، وتقسّم إلى ثلاث حلقات، تنضوي كل منها مجموعة من الصفوف على النحو الآتي: الحلقة الأولى وتشمل الصفوف من (الأول إلى الرابع)، والحلقة الثانية وتشمل الصفوف من (الخامس إلى السابع) والحلقة الثالثة وتشمل الصفوف من (الثامن إلى العاشر). (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، أ)

**استراتيجيات التقويم الواقعي:** هي التي تسعى إلى تحقيق نتائج متنوعة مرتبطة بالمنهاج من خلال استخدام استراتيجيات تقويم تتوافق مع هذه الاستراتيجيات، ومنها استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية القلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات، كما تشمل استراتيجيات التسجيل المتعلقة بقائمة الرصد، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير العمل (ملف الإنجاز) والسجل القصصي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ب).

**معيقات استراتيجية منظومة التقويم الواقعي:** هي مجموعة الظروف والصعوبات والمشكلات التي تعترض المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين أثناء تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي، وتؤدي إلى وجود حالة من عدم الرضا عندهم، وحددت هذه المعوقات في أداة الدراسة بخمسة محاور متعلقة بالمعلم وإدارة المدرسة والمشرف التربوي والإمكانات المادية والتدريب.

**محافظة الزرقاء:** هي واحدة من محافظات المملكة الأردنية الهاشمية وتعد المحافظة الثانية من حيث تعداد السكان، وعدد المدارس والمعلمين. والمشرفين التربويين.

## الدراسات السابقة

اطلع الباحثون على دراسات مختلة تناولت جوانب من موضوع دراستهم ومنها: دراسة (Meisels, 1995) بعنوان "تقييم الأداء في تربية الأطفال" التي هدفت بيان أهمية التقويم الشامل لملف إنجاز الطالب، حيث توصلت إلى أن التقويم الشامل يقدم صورة معبرة عن معدلات الأداء والتقدم لكل جوانب التعليم عند التلاميذ، وهذا يساعد المعلم والقائمين على التربية والتعليم

إلى الوصول بالتلاميذ إلى أفضل مستوى. كما أكدت على أن التقويم الشامل للمتعلم من خلال الحوافز التعليمية أو ملف الإنجاز يساعد على دمج ومشاركة المتعلم في عملية تقويمه، كما يدعم مراحل عملية التعليم في مختلف أشكالها وتوثيق مدى تقدمه العلمي.

وقام (Benson, 1995) بدراسة بعنوان "ملفات الأداء للصفوف الأولى لاختيار التقويم البديل" وهدفت إلى تقصي تطبيق سجل أداء الطالب بغية تحدي فاعليته كأداة تقويمية تهدف إلى مراقبة تقدم الطالب ورصد تدريس المعلم وعملية تقديم تقارير بشأن ذلك النمو لأولياء أمور الطلبة، كما هدفت أيضا إلى الانتفاع من سجلات الأداء، وقدرة الطلبة على إجراء التقويم الذاتي، ومقارنة سجلات الأداء بالتقويم التقليدي، وإدراك وفهم أولياء الأمور لسجلات الأداء، وأثار سجلات الأداء في الممارسات التدريسية واستخدام المنهج النوعي. وشارك في هذه الدراسة أربعة معلمين من معلمي الصف الأول الأساسي و (٤٨) ولي أمر و (٨٠) طالبا، وقد جمعت بيانات الدراسة من خلال المقابلات والملاحظات وبيانات سجلات الأداء وتسجيل الفيديو والاستبانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أصبحوا أكثر فاعلية في اتخاذ قرارات معينة متعلقة بالتقويم، إضافة إلى قيامهم بوضع أهداف واقعية لأنفسهم، وأظهرت كذلك تحسنا في تقدير الطالب لذاته واعتزازه بما يقوم به من عمل، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا تأييد أولياء الأمور لاستخدام ملف أعمال الطالب كتقويم بديل عن المقاييس التقليدية، وأظهرت البيانات بأن أولياء الأمور شعروا بأن استخدام سجلات الأداء يعينهم في التحقق ومراقبة نمو وتطور أطفالهم. وأوصت هذه الدراسة بمشاركة أولياء الأمور والطلبة في عملية التقويم.

وأما دراسة (Norman, 1998) بعنوان "اختبار استخدام ملفات الأداء كأجراء تقييمي بديل" فقد هدفت إلى اختبار عملية تطبيق التقويم باستخدام سجلات الأداء بغية الكشف عن فاعليتها كداعم لنظام العلامات التقليدي، وذلك من أجل الكشف عما يحققه الطلبة وأولياء الأمور من نمو بما يمكن من استخدام النتائج كأداة لتخطيط التدريس في المستقبل، وكمقياس لإدراكات الطلبة لأنفسهم كمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الأول الأساسي و (٥٩) طالبا وأولياء أمورهم، وقد جمعت البيانات من خلال المقابلات والملاحظات وبيانات سجلات الأداء والاستبانات معتمدين على المنهج النوعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة أصبحوا أكثر تقديراً لأنفسهم وأكثر قدرة على وضع أهداف لأنفسهم، وأكثر اعتزازاً بما يقومون به من أعمال، كما أظهرت النتائج إلى أن التقويم المستند إلى سجلات الأداء يعد داعماً لنظام العلامات التقليدي، ومن جانب أولياء الأمور فقد أشار هؤلاء إلى أن سجلات الأداء فسرت لهم تحصيل أبنائهم.

وقام (Agairreortiz, 1998) بدراسة عنوانها "قياس أداء الطلبة لتطور واستخدام المفاهيم العلمية" هدفت إلى تقصي أثر استخدام شكلين من أشكال التقويم الواقعي على الفهم العميق للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الخامس ومدى استخداماتهم للمصطلحات العلمية، وكذلك إلى الكشف عن وجود دلالات إحصائية في المتغيرين سابق الذكر نسبة إلى شكل التقويم، ومستوى التحصيل في العلوم لدى الطلبة. وتقصي مشاعر الطلبة وآرائهم حول نماذج التقويم المستخدمة. والكشف عن التشابهات أو الاختلافات في الفهم العميق للمفاهيم، واستخدام المصطلحات العلمية ضمن الأسئلة مفتوحة النهاية المعبر عنها بالكتابة مقارنة بالأسئلة مفتوحة

النهاية المعبر عنها رسماً، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) من طلاب الصف الخامس تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، وقد سئل الطلبة في كلتا المجموعتين أسئلة مفتوحة النهاية متماثلة، وذلك خلال دراستهم لوحدة في الكهرباء والمغناطيسية، وطلب إلى إحدى المجموعات الإجابة عن الأسئلة كتابة بينما طلب من المجموعة الأخرى الإجابة عن الأسئلة ذاتها رسماً. أظهرت الدراسة أن نتائج الطلبة الذين أجابوا عن الأسئلة مفتوحة النهاية باستخدام الرسم أفضل من نتائج الطلبة في المجموعة الأخرى وذلك في متغيري الفهم العميق للمفاهيم العلمية واستخدام المصطلحات العلمية، كما لم تظهر الدراسة أن ذلك التغير يتأثر بمستوى التحصيل في العلوم. كما أظهرت أن الطلبة عموماً عبروا عن تفضيلهم للأسئلة مفتوحة النهاية التي يستخدم الرسم فيها كوسيلة للإجابة، موضحين ذلك بشعورهم بالثقة والارتياح في الإجابة عن تلك الأسئلة.

وأجرى (Flokman, 2000) دراسة عنوانها "دمج مجالات الخبرة والنقاش الصفي" وهدفت إلى التأكد من أن مدارس التدريب ذات المستوى المتدني في مخرجاتها تقدم أساليب تقليدية في توجيه برامج الطلاب المعلمين، وقد صمم الباحث استبانة موجهة إلى طلاب الفرقة الرابعة في برنامج إعداد المعلمين وعددهم (٣٥٠) معلماً، واستخدم فيها المنهج النوعي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن هذه المدارس تمارس أساليب تقليدية في توجيه الطلاب المعلمين مما ينعكس سلباً على ممارسة الطلاب المعلمين لعملية التدريس والتقويم في مدارس التدريب.

واستهدفت دراسة (Fritz, 2001) بعنوان "مستوى انخراط المعلمين في تقييم ملفات الأداء لمادة الرياضيات للصف الرابع" هدفت التعرف إلى الأدوات والوسائل التي يمكن أن يستخدمها المعلمون في التقويم الشامل في مادة الرياضيات، اختبرت العينة من المعلمين الذين يدرسون مادة الرياضيات للصف الرابع وعددهم (٤)، وأبرزت الدراسة أن نظام التقويم الشامل يقدم الكثير من المعلومات عن نشاط المعلمين وممارستهم داخل المدرسة، مما ييسر تعرف ميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم وتوجيههم إلى الطريق السليم لتعلم الرياضيات.

وأشارت دراسة الصادق (٢٠٠٤) بعنوان "دراسة تقويمية لدليل تقويم التلاميذ في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المادة" والتي هدفت بيان أهمية استخدام دليل تقويم تعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وأهمية ربط هذا الدليل بأهداف المادة، استخدام الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على (١٥٠) معلماً ممن يدرسون المرحلة الابتدائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المعلم لدليل تقويم الطالب ساعد على نمو بعض مهارات اللغة مثل الاستماع والتحدث لدى مجموعة الدراسة، كما توصلت إلى عدم تمكن المعلم من اكتشاف ميول وحاجات تلاميذه والاهتمام بالجانب التحصيلي فقط.

وأشارت دراسة (Faith & Todd, 2004) وعنوانها "البحث الإجرائي في الصفوف الثانوية واستجابة الطلبة للتقييم البديل المميز" هدفت إلى تقصي أثر استخدام طرق تقويم مختلفة بالمقارنة مع الطريقة التقليدية، وكانت هذه الدراسة عبارة عن بحث إجرائي تناول اختبار تفاعل الطلبة مع نماذج للتقويم الحقيقي، والتي منها استخدام طريقة المشروع وصحائف الأعمال

والمواقع الإلكترونية والمنشورات. وقد كان موضوع التدريس في مقرر الأرض والكون الذي يُدرس في المدارس الثانوية في بنسلفانيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالباً من طلاب الصف التاسع يعلمهم المدرس نفسه. وقد أشارت النتائج إلى تفضيل الطلبة لطرق التقويم الواقعي المتبعة في هذه الدراسة، وذلك بالمقارنة مع طرق التقويم التقليدية مبررين ذلك بأن وسائل التقويم الحقيقي مكنتهم من وضع الفرضيات إضافة إلى أنها أتاحت لهم العمل ضمن المجموعات وأنها تنمي فيهم روح الاستقلالية، إضافة إلى أن التقويم الحقيقي ينسجم مع أساليب تعلمهم ويتيح لهم الفرصة للعمل ضمن ما يشعرون أنهم أقوياء به.

كما أوضحت دراسة إبراهيم (٢٠٠٦) وعنوانها "تقويم أداء معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية في تطبيق منظومة التقويم الشامل" والتي هدفت بيان أهمية تقويم أداء معلمي الصفوف الأولى الثلاثة من المرحلة الابتدائية في تطبيق منظومة التقويم الشامل، وطبقت الدراسة على (٧٠٠) معلماً ومعلمة يدرسون المرحلة الابتدائية، واستخدام المنهج الوصفي التحليلي عن طريق استبانة أعدت خصيصاً لذلك. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك قصوراً في بعض مهارات تطبيق التقويم الواقعي لدى مجموعة الدراسة من معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية.

وأشارت دراسة (Mutchler, 2006) وعنوانها "التدريس والتقييم الواقعي" هدفت تقصي أهمية التقويم الواقعي كطريقة جيدة في تشجيع الطلبة على تعلم المعلومات الجديدة بطريقة ترتبط بخبرات الحياة الحقيقية، والتي تعد ذات فائدة خارج نطاق الغرف الصفية، استخدم فيها المنهج التجريبي حيث طبق على عينة مكونة من (١٥) معلماً استخدموا التقويم "الواقعي"، وأشارت النتائج أن التقويم الحقيقي يعد طريقة ذات معنى في تعليم الطلبة كونها تمكنهم من ربط المعلومات الجديدة في العالم الحقيقي من حولهم. كما أن التقويم الحقيقي يتجاوز الإجابة الصحيحة الواحدة المعزولة عن سياق العالم الحقيقي، بل يقدم عدداً من الحلول المختلفة للمشكلات.

#### خلاصة الدراسات السابقة

ومن خلال عرض الدراسات السابقة، يتضح أهمية استخدام التقويم الواقعي خاصة في مرحلة التعليم الأساسي الأولى بهدف الكشف عن الإيجابيات وتعزيزها، وتحديد أوجه القصور وعلاجها أولاً بأول قبل أن تنمو بشكل يصعب أو يستحيل معالجتها في إطار العمل المدرسي، وعلى الرغم من أهمية مشروع استراتيجيات التقويم الواقعي للمؤسسات التربوية إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه تطبيقه في المدارس الأساسية الأولية في الأردن، مما قد يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة من تطبيقه، لذا تسعى الدراسة الحالية الوقوف على بعض المعوقات التي تواجه تطبيق منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ووضع بعض المقترحات للتغلب عليها وعلاجها، وبشكل عام فإن هذه الدراسات المتعددة تشكل أرضية صلبة لهذه الدراسة من حيث الإجراءات المتبعة في تصميم منهج الدراسة والأدوات المستخدمة لمعالجة متغيراتها.

وتتكون إطاراً مهماً لمعرفة المعوقات التي تواجه تطبيق منظومة استراتيجية التقويم الواقعي، وتحول دون الاستفادة من نتائجه في التعليم والتدريب وسبل مواجهتها، ولهذا فقد جاءت هذه الدراسة معززة لهذه الدراسات من جهة، ومركزة على أهم المعوقات التي تواجه تطبيق منظومة التقويم الواقعي عند معلمي الصفوف الأربعة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والمديرين في المدارس التابعة لقصبة محافظة الزرقاء في الأردن.

### طريقة الدراسة والإجراءات

#### منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استقصاء آراء المعلمين والمشرفين والمديرين في مديرية تربية قصبة الزرقاء الأولى في محافظة الزرقاء في الموضوعات التي تناولتها مشكلة الدراسة وذلك لملاءمة لطبيعة الدراسة وأهدافها.

#### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من (١٢٠٠) معلماً ومديراً ومشرفاً من الأفراد العاملين في مديرية التربية والتعليم لقصبة محافظة الزرقاء الأولى التابعة لمحافظة الزرقاء، وقد اختار الباحثون عينة طبقية عشوائية تكونت من (٣٦٣) أي ما نسبته (٣٣%) من مجتمع الدراسة كما هو موضح في جدول (١) ممن يتعاملون مع طلاب الصفوف الأربعة الأولى في المدارس التابعة لقصبة محافظة الزرقاء.

#### جدول (١): أفراد عينة الدراسة

المجموع	الجنس		الوظيفة
	أنثى	ذكر	
٦٢	٢٥	٣٧	مشرف تربوي
١٠٤	٦٤	٤٠	مدير مدرسة
١٩٧	١٠٠	٩٧	معلم
٣٦٣	١٨٩	١٧٤	المجموع الكلي

#### أداة الدراسة

استخدم الباحثون في هذه الدراسة استبانة لجمع البيانات والمعلومات حيث صممت أداة الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

١. إعداد أداة الدراسة بعد تحليل الدراسات والبحوث السابقة بصورتها الأولية وما كتب عن التقويم الواقعي، كدراسة ابراهيم (٢٠٠٦) و (Agairreortiz, 1998) وعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الحقل التربوي ممن يحملون درجة الدكتوراه في القياس والتقويم والمناهج والإدارة والإشراف التربوي للتأكد من سلامتها

- العلمية واللغوية، وقد أجمعوا على أن الأداة صالحة لتحقيق أغراض الدراسة، مع ضرورة إجراء بعض التعديلات في بعض الفقرات من حيث الصياغة واللغة.
٢. حذف الفقرات التي لم يجمع عليها المحكمون والتي كانت نسبة إجماع المحكمين على صلاحيتها حسب المعيار الذي استخدم أقل من (٧٠%) "فقرتين من المحور الأول و(٣) فقرات من المحور الثاني، و(٤) فقرات من المحور الثالث، وفقرة من المحور الرابع، و(٣) فقرات من المحور الخامس" حيث كان عدد الفقرات قبل التحكيم (٦٣) فقرة.
٣. توزعت الاستبانة بشكلها النهائي بعد التعديل على المحاور الآتية:
- المحور الأول: معيقات متعلقة بالمعلم، ويشتمل على (١١) فقرة.
  - المحور الثاني: معيقات متعلقة بالإدارة المدرسية، ويشتمل على (١١) فقرة.
  - المحور الثالث: معيقات متعلقة بالمشرف التربوي، ويشتمل على (١٠) فقرات.
  - المحور الرابع: معيقات متعلقة بالإمكانات المادية، ويشتمل على (١٠) فقرات.
  - المحور الخامس: معيقات متعلقة بالتدريب، ويشتمل على (٨) فقرات.
- وقد كان مجموع الفقرات في المحاور الخمسة (٥٠) فقرة. كما تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً حول المقترحات لمواجهة المعوقات التي تواجه تطبيق منظومة استراتيجية التقويم الواقعي.

#### صدق الأداة وثباتها

تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠) ممن يحملون درجة الدكتوراه في المناهج والأساليب، والقياس والتقويم، والإشراف التربوي، والإدارة التربوية والأصول في جامعة الزرقاء الخاصة ومديرية تربية الزرقاء الأولى والجامعة الهاشمية. وطلب منهم إبداء آراءهم في فقراتها، ومدى مناسبتها لما وضعت لقياسه، وفيما إذا كانت مفهومة، أو بحاجة إلى تعديل، وما التعديل المقترح، وفيما إذا كانوا يقترحون فقرات أخرى. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين بالتعديل والحذف والإضافة، لتنتهي الأداة إلى الشكل الذي طبقت فيه. وللتأكد من ثبات الأداة استخدم الباحثون معامل الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ ألفا) لكل محور من محاور الدراسة وللمحاور مجتمعة، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي رقم (٢)

جدول (٢): معامل الاتساق الداخلي لكل محور من محاور أداة الدراسة والمحاور مجتمعة.

الرقم	المحور	الاتساق الداخلي
١.	معيقات متعلقة بالمعلم	٠.٧٠
٢.	معيقات متعلقة بإدارة المدرسة	٠.٨٢
٣.	معيقات متعلقة بالمشرف التربوي	٠.٨٦
٤.	معيقات متعلقة بالإمكانات المادية	٠.٨٩
٥.	معيقات متعلقة بالتدريب	٠.٧٤
٦.	الدرجة الكلية للثبات	٠.٩١

ينتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل الاتساق الداخلي لمحاور أداة الدراسة تراوح ما بين (٠.٧٠) و(٠.٨٩) ولمحاور الأداة كاملة (٠.٩١) وهي درجة ثبات مقبولة لغايات البحث العلمي.

### المعالجة الإحصائية

تم اللجوء لاختبارات الدلالة الإحصائية؛ لتبيان إن كان هناك تأثير لمتغيرات الدراسة على معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، حيث استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة "Paired Sample T-test" لفحص تأثير متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، دبلوم عالي فأكثر). واستخدم تحليل التباين الأحادي "One Way Anova" لفحص أثر متغير الوظيفة (مشرف تربوي، مدير مدرسة، معلم). وقام الباحثون بإدخال بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) للعلوم الاجتماعية، لاستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

وقام الباحثون بتحويل درجة التعرض لمعيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي في السلم الخماسي إلى أرقام كالتالي: ضعيف جداً درجة واحدة، ضعيف درجتان، متوسطة ثلاث درجات، عالية أربع درجات، وعالية جداً خمس درجات، كما قاموا بتحديد قوة درجة التعرض وفق المعادلة التالية: طول الفئة = أعلى درجة - أقل درجة) ÷ عدد الخيارات، وعليه يكون طول الفئة = (١-٥) ÷ ٥ = ٠.٨٠، وتمت إضافة طول الفئة إلى قيمة الحد الأدنى واعتمدت للدرجة الضعيفة، ثم أضيف طول الفئة لكل درجة لتحديد الدرجة التي تليها في القوة من حيث درجة التعرض على النحو الآتي: من (١-٠.٨٠) ضعيفة جداً، من (١.٨١-٢.٦٠) ضعيفة، من (٢.٦١-٣.٤٠) متوسطة، من (٣.٤١-٤.٢٠) عالية، من (٤.٢١-٥) عالية جداً كون مقياس أداة الدراسة خماسياً.



### عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص: "ما معوقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء؟"

للإجابة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة الأهمية النسبية (الرتبة) لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك لكل محور من محاورها الأربعة، ولغرض تسهيل عرض نتائج هذا السؤال تم استعراض النتائج الخاصة بكل محور على حدة.

#### المحور الأول: المعوقات الخاصة بالمعلم

لتحليل نتائجه تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الأهمية لكل معيق من المعوقات المتعلقة بالمعلم والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمحور معوقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي المتعلقة بالمعلم.

الرتبة	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
١	عالية جداً	٠.٨٤	٤.٤٤	يكلف المعلم بأعمال إدارية كثيرة داخل المدرسة	٧.
٢	عالية جداً	٠.٩٤	٤.٢٣	كثرة الأعباء التدريسية على المعلم يعيق تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٣.
٣	عالية	١.٠٠	٤.١٨	معظم المعلمين يستكملون ملفات إنجاز تلاميذهم خوفاً من المساءلة.	٨.
٣	عالية	٠.٨٥	٤.١٨	لا تقدم حوافز مادية للمعلم عند تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٤.
٤	عالية	٠.٩٧	٤.٠٤	زمن الحصة المحدد لا يساعد المعلم في تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٩.
٥	عالية	١.٠٢	٤.٠٣	يقيد المعلم بتنفيذ أنشطة معينة مع تلاميذه في ملف الإنجاز.	٦.

... تابع جدول رقم (٣)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحاسبي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٢	لا يؤمن المعلم بأهمية النشاط المدرسي كأحد عناصر ملف الإنجاز.	٣.٩٣	٠.٩٦	عالية	٦
٥	عدم تمكن المعلم من اكتشاف حاجات وميول تلاميذه.	٣.٨٧	١.٠٥	عالية	٧
١٠	عدد تلاميذ الصف لا يساعد المعلم على تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٣.٨٣	١.١١	عالية	٨
١	عدم توافر الفهم الكامل للمعلم عن الخطط السليمة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٣.٧٠	١.٠٤	عالية	٩
١١	لا يتم تطبيق منظومة التقويم الواقعي عند جميع المدرسين على وتيرة واحدة.	٣.٦٤	١.٠٨	عالية	١٠
	<b>الدرجة الكلية</b>	<b>٤.٠١</b>	<b>٠.٦٠</b>	<b>عالية</b>	

– يتضح من الجدول (٣) أن العبارة رقم (٧) جاءت في الترتيب الأول حيث كان متوسطها (٤.٤٤) حيث وافق أفراد مجموعة الدراسة على أن المعلم يكلف بأعمال إدارية كثيرة داخل المدرسة، وهذا يرجعه الباحثون إلى قلة عدد الإداريين داخل المدرسة، فيكلف مدير المدرسة بعض المعلمين القيام بمهامهم كإعداد الجداول الدراسية، وأعمال الامتحانات، والمراقبة، وسجلات المدرسة، بحيث لا يجد المعلم وقتاً كافياً لتطبيق منظومة التقويم الواقعي.

– جاءت العبارة رقم (٣) في الترتيب الثاني فكان متوسطها (٤.٢٣) حيث أظهر أفراد العينة على أن كثرة الأعباء التدريسية على المعلم يعيق تطبيق منظمة التقويم الواقعي، وهذا يعود إلى أن جداول المعلمين مكثرة بالحصص، كذلك أعداد الفصول كبيرة في المدارس، هذا بالإضافة إلى قلة عدد المعلمين، وهذا يؤدي إلى صعوبة لدى المعلم في متابعة وتنفيذ أنشطة ملفات إنجاز التلاميذ في الفصول التي يقوم بتدريسها.

- وجاءت العبارة رقم (٤) في الترتيب الثالث، فكان متوسطها (٤.١٨) حيث أظهر بعض أفراد عينة الدراسة أن معظم المعلمين يستكملون ملفات إنجاز تلاميذهم خوفاً من المساءلة، ويرجع ذلك إلى عدم وجود وقت كاف يسمح للتلاميذ باستكمال كل متطلبات ملف الإنجاز، بالإضافة إلى أن معظم التلاميذ ليس لديهم القدرة على استيعاب مكونات ملف الإنجاز، فيضطر المعلمون إلى استكمال ملفات الإنجاز بأنفسهم خوفاً من المساءلة.
- جاءت العبارة رقم (٨) في الترتيب الثالث أيضاً، وكان متوسطها (٤.١٨) حيث أظهر أفراد من مجموعة الدراسة أنه لا تقدم حوافز مادية للمعلم عند تطبيقه لمنظومة التقويم الواقعي، ويعود السبب في ذلك أن وزارة التربية والتعليم تعد تطبيق منظومة التقويم الواقعي جزءاً من مهام وواجبات المعلم في عمله يتقاضى عليه راتبه الشهري بالإضافة إلى أنه لا توجد ميزانية مخصصة لذلك.
- جاءت العبارة رقم (٩) في الترتيب الرابع ومتوسطها الحسابي (٤.٠٤) حيث وافق أفراد مجموعة البحث على أن زمن الحصة لا يتلاءم مع منظومة التقويم الواقعي، ويرجع هذا إلى أن استراتيجيات التدريس التي يتطلبها التقويم الواقعي، وكذلك الأنشطة التي ينبغي تنفيذها داخل الفصل مع التلاميذ تتطلب وقتاً كبيراً وهذا لا يتناسب مع زمن الحصة الفعلي (٤٥) دقيقة.
- جاءت العبارة رقم (٦) في الترتيب الخامس حيث كان متوسطها (٤.٠٣) حيث أظهرت أن المعلم مقيد بتنفيذ أنشطة معينة مع تلاميذه في ملف الإنجاز دون إتاحة الفرصة له لاختيار الأنشطة المناسبة له ولتلاميذه، وهذا يرجع إلى التزام وزارة التربية والتعليم والمدرسة بخطة تعليمية محدد فيها مسبقاً الأنشطة المرتبطة بالمادة، وهذا لا يشجع المعلم والتلاميذ على الإبداع أو اكتشاف أنشطة إبداعية تنمي مهاراتهم وقدراتهم العقلية.
- جاءت العبارة رقم (٢) في الترتيب السادس حيث أظهر متوسطها (٣.٩٣) أن المعلم لا يؤمن بأهمية النشاط المدرسي كأحد عناصر ملف الإنجاز، وهذا يرجع إلى قصور في إعداد المعلم قبل الخدمة وأيضاً قصور البرامج التدريبية والتنشيطية للمعلم أثناء الخدمة بشكل يقنعه تقنعه بأهمية النشاط المدرسي كجزء مكمل للعملية التعليمية.
- جاءت العبارة رقم (٥) في المركز السابع وكان متوسطها (٣.٨٧) حيث بين أفراد الدراسة عدم تمكن المعلم من اكتشاف حاجات وميول التلاميذ، ويرجع هذا إلى اهتمام المعلم وتركيزه على الجانب المعرفي والتحصيلي فقط دون الاهتمام بالجوانب الوجدانية والمهارية، وهذا سببه النظرة التقليدية السائدة للعملية التعليمية في المدارس.
- جاءت العبارة رقم (١٠) في الترتيب الثامن، حيث كان متوسطها (٣.٨٣) حيث أظهر أفراد عينة الدراسة أن عدد تلاميذ الصف الواحد لا يسمح لهم بتطبيق منظومة التقويم الواقعي، وهذا يرجع إلى أن فلسفة وأساليب واستراتيجيات منظومة التقويم الواقعي تتلاءم

مع الأعداد الصغيرة من التلاميذ في الصف الواحد وممارسة أنشطة في مجموعات صغيرة، وهذا لا يتوافر في معظم المدارس.

— جاءت العبارة رقم (١) في الترتيب التاسع، حيث كان متوسطها (٣.٧) حيث اتضح عند أفراد عينة الدراسة عدم توافر الفهم الكامل للمعلم للخطط السليمة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي. وهذا يرجع إلى أن معظم هذه الخطط مترجمة من لغات أجنبية، ولا يوجد خطة نموذجية تستخدم من قبل جميع المعلمين.

— جاءت العبارة رقم (١١) في الترتيب العاشر، وبمتوسط حسابي (٣.٦٤)، حيث بيّن أفراد عينة الدراسة عدم تطبيق منظومة التقويم الواقعي عند المدرسين على وتيرة واحدة، لاختلاف الدرجات العلمية، والعمر، و سنوات الخبرة. إضافة إلى أن دافعية المعلمين ونشاطهم تختلف من شخص إلى آخر.

يظهر من العرض السابق ومن خلال المتوسطات الحسابية أن معلمي الصفوف الأربعة الأولى في محافظة الزرقاء لديهم معيقات في المحور المتعلق بالمعلم حيث حصلت فقرات المجال مجتمعة على درجة تعرض عالية وبمتوسط حسابي ٤.٠١ وجميعها ذات دلالة إحصائية عالية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة إبراهيم (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى أن هناك قصوراً في بعض مهارات تطبيق التقويم الواقعي لدى معلمي الصفوف الأربعة الأولى، كما تتفق ودراسة الصادق (٢٠٠٤) التي توصلت إلى عدم قدرة المعلم من اكتشاف ميول وحاجات تلاميذه والاهتمام بالجانب التحصيلي فقط.

#### المحور الثاني: المعوقات الخاصة بإدارة المدرسة

ولتحليل نتائجه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل معيق وجدول (٤) يوضح ذلك.

**جدول (٤):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمحور معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي المتعلقة بإدارة المدرسة.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٤.	لا يتوافر دليل ارشادي توجيهي لدى إدارة المدرسة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٤.٠٨	١.٠٩	عالية	١
٣.	اكتظاظ الأعباء الإدارية يعيق إدارة المدرسة من الاهتمام بتطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٣.٨١	١.١٤	عالية	٢
٧.	إدارة المدرسة تهمل نشر ثقافة التقويم الواقعي لدى أولياء الأمور.	٣.٥٢	١.٣٦	عالية	٣

... تابع جدول رقم (٤)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحاسبي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٢	عدم توافر الفهم الكامل لإدارة المدرسة عن الخطط السليمة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٣.٤٧	١.٢٨	عالية	٤
٨	لا تخصص إدارة المدرسة لجنة داخلية لمتابعة تطبيق منظومة التقويم الواقعي مع معلمي الصفوف الأربعة الأولى.	٣.٢٩	١.٣٢	متوسطة	٥
٥	تهتم إدارة المدرسة باستكمال أوراق ملف الإنجاز والتقارير الخاصة به دون التأكد من التطبيق الفعلي.	٣.٢٧	١.٤٨	متوسطة	٦
٦	تنتقد إدارة المدرسة فكرة التقويم الواقعي بصفة مستمرة.	٣.٢٧	١.٢٦	متوسطة	٧
١	تهتم الإدارة المدرسية بسير العملية التعليمية والجانب التحصيلي فقط.	٣.٢٦	١.٢٧	متوسطة	٨
٩	إدارة المدرسة تهمل تطبيق مهام منظومة التقويم الواقعي بشكل فعلي	٣.١	١.٣٨	متوسطة	٩
١١	عدم وجود تنسيق بين مدير المدرسة والمعلم أثناء تطبيق التقويم الواقعي.	٣.١	١.٢٧	متوسطة	٩
١٠	إدارة المدرسة لا تقدم الحوافز والمكافآت اللازمة للمهتمين من المعلمين بتطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٢.٨٩	١.٣١	متوسطة	١٠
الدرجة الكلية		٣.٣٧	٠.٩٠	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن العبارة رقم (٤) جاءت في المرتبة الأولى وكان متوسطها (٤.٠٨) حيث أقر أفراد العينة عدم توافر دليل إرشادي توجيهي لدى إدارة المدرسة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي، ويرجع هذا إلى سرعة اتخاذ القرار من قبل الوزارة في تعميم تجربة التقويم الواقعي في المدارس، فتم الاعتماد على التدريب فقط والمواد التدريبية الموزعة على المتدربين المختصرة من قبل الإدارات ومديريات التربية والتعليم، وترتب على ذلك اختلاف الآراء من مدرسة إلى أخرى في تطبيق منظومة التقويم الواقعي.

- جاءت العبارة رقم (٣) في الترتيب الثاني حيث كان متوسطها (٣.٨١) حيث أوضح أفراد مجموعة الدراسة أن تكديس الأعباء الإدارية يعيق إدارة المدرسة من الاهتمام بتطبيق منظومة التقويم الواقعي، ويعود السبب في ذلك إلى أن إدارة المدرسة مطالبة بكم هائل من الأعباء الإدارية والفنية والمهنية والإنسانية مما يؤدي إلى عدم الاهتمام بتطبيق منظومة التقويم الواقعي، وأسندت لمعلم الصف تطبيقه دون وجود متابعة ورقابة مستمرة من الإدارة، أو مشاركة في تطبيق منظومة التقويم الواقعي.
- جاءت العبارة رقم (٧) في الترتيب الثالث ومتوسطها الحسابي (٣.٥٢) حيث أكد أفراد عينة الدراسة على أن إدارة المدرسة تهمل تغيير ثقافة التقويم الواقعي لدى أولياء الأمور، ويعود السبب في ذلك إلى اهتمام إدارة المدرسة من خلال الدعوة إلى عقد مجالس الآباء والأمهات في التركيز على جمع التبرعات ومعالجة المشكلات المدرسية والتربوية التي تواجهها المدرسة دون النظر في تطبيق منظومة التقويم الواقعي، وهذا يرجع إلى أن إدارة المدرسة تعد التقويم الواقعي جزءاً فنياً مهنيًا لا علاقة لولي أمر التلميذ به.
- جاءت العبارة رقم (٢) في الترتيب الرابع ومتوسطها الحسابي (٣.٤٧) حيث أكد أفراد مجموعة الدراسة على عدم توافر الفهم الكامل لإدارة المدرسة عن الخطط السليمة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي ويعود السبب في انخفاض نسبتها إلى قصور في تدريب الكوادر الإدارية بالمدرسة على تطبيق منظومة التقويم الواقعي، بالإضافة إلى عدم توفر دليل إرشادي لهم في تنفيذ خطط التقويم الواقعي مما ترتب عليه القصور في فهم ووعي إدارة المدرسة في تطبيق منظومة التقويم الواقعي بطريقة علمية سليمة.
- جاءت العبارة رقم (٨) في المركز الخامس ومتوسطها (٣.٢٩) حيث أكد أفراد مجموعة الدراسة على أن إدارة المدرسة لا تخصص لجنة داخلية لمتابعة تطبيق منظومة التقويم الواقعي مع معلمي الصفوف الأربعة الأولى، والسبب في انخفاض نسبة الموافقة في هذه العبارة يعزى إلى أن هذا يتم نظرياً على ورق ويسجل في سجلات المدرسة دون ممارسته فعلياً.
- جاءت العبارة رقم (٥) في الترتيب السادس ومتوسطها الحسابي (٣.٢٧) حيث بين أفراد مجموعة الدراسة على أن إدارة المدرسة تهتم باستكمال أوراق ملف الإنجاز والتقارير الخاصة دون التأكد من التطبيق الفعلي، ويعزى سبب انخفاض هذه النسبة إلى أن إدارة المدرسة ولجان المتابعة تهتم بالجوانب النظرية والتقارير الورقية دون مراجعة الواقع الفعلي لتطبيق ملف إنجاز التلميذ، وهذا يرجع إلى القواعد والإجراءات الصارمة التي تفرضها إدارة التعليم عن طريق المشرفين في تقاريرهم على أي نواحي قصور في تطبيق منظومة التقويم الواقعي.
- جاءت العبارة رقم (٦) في الترتيب السابع، ومتوسطها الحسابي (٣.٢٧) حيث أوضحت عبارة أن إدارة المدرسة تنتقد بصورة مستمرة فكرة التقويم الواقعي، وهذا يعود إلى غلبة

الفكر التقليدي على إدارة المدرسة في العملية التعليمية، ورفض الاتجاهات الحديثة في مجال تطوير التدريس والتقييم بالإضافة إلى قصور البرامج التدريبية والتنظيمية لكوادر الإدارة المدرسية، ويرجع سبب انخفاض نسبة الموافقة في هذه العبارة إلى تحفظ أفراد مجموعة البحث عن إبداء آرائهم بحرية مطلقة خوفاً من المساءلة.

— جاءت العبارة رقم (١) في الترتيب الثامن وكان متوسطها الحسابي (٣.٢٦) حيث أوضح أفراد مجموعة الدراسة أن إدارة المدرسة تهتم بسير العملية التعليمية والجانب التحصيلي، ويعزو الباحثون ذلك إلى تركيز إدارة المدرسة على المستوى العلمي والتحصيلي وإهمال أهمية الأنشطة المدرسية، واعتقادهم بأنها مضيعة للوقت، وهذا يرجع إلى قصور برامج التدريب وابتعاد قيادات المدرسة عن كل ما هو جديد في الاتجاهات التربوية الحديثة.

— جاءت العبارة رقم (٩) في الترتيب التاسع ومتوسطها الحسابي (٣.١) حيث لوحظ أن إدارة المدرسة لا تهتم بتطبيق مهام التقييم الواقعي بشكل فعلي، ويعود السبب في ذلك إلى اهتمام إدارة المدرسة بالتقارير الورقية واستكمال ملفات الإنجاز دون النظر إلى واقعية تطبيقها الفعلي على التلاميذ.

— جاءت العبارة رقم (١١) في الترتيب التاسع أيضاً وبمتوسط حسابي (٣.١). حيث اتضح عدم وجود تنسيق بين مدير المدرسة والمعلم أثناء تطبيق منظومة التقييم الواقعي. وقد يعود السبب إلى اعتماد غالبية مديري المدارس على نظام المركزية في اتخاذ القرار، وعدم الثقة في المعلمين. إضافة إلى الخوف الذي قد يقع من المعلمين أثناء التطبيق.

— جاءت العبارة رقم (١٠) في الترتيب العاشر ومتوسطها الحسابي (٢.٨٩) أيضاً حيث أوضح أفراد مجموعة الدراسة أن المدرسة لا تقدم الحوافز والمكافآت اللازمة للقائمين على تطبيق منظومة التقييم الواقعي داخل المدرسة، وهذا يرجع إلى أن مدير المدرسة يعد ذلك من واجبات المعلم اليومية وجزءاً من تخطيطه، بالإضافة إلى عدم تشجيع مدير المدرسة للمبدعين خاصة إذا كانوا أكثر من واحد.

يلاحظ مما سبق ومن خلال المتوسطات الحسابية المتعلقة بإدارة المدرسة إلى وجود معيقات لدى الإدارة المدرسية حيث حصلت فقرات المجال مجتمعة على درجة تعرض وبمتوسط حسابي (٣.٣٧) حيث أثبتت الدراسة أن هناك معيقات في معظم فقرات هذا المحور. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لدراسة (Mutchler,2006) التي أشارت إلى أن التقييم الحقيقي يعد طريقة ذات معنى في تعليم الطلبة كونها تمكنهم من ربط المعلومات الجديدة في العالم الحقيقي من حولهم.

#### المحور الثالث المعوقات الخاصة بالمشرف التربوي

ولتحليل نتائجه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية وجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمحور معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي المتعلقة بالمشرف التربوي.

الرتبة	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
١	عالية جداً	٠.٨٢	٤.٦٤	لا يتابع المشرف بطريقة فعلية نتائج التلاميذ من جراء تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٣
٢	عالية	١.٠٨	٤.٠٨	لا يوجد اتصال مستمر بين المشرف وإدارة المدرسة عن نتائج تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٢
٣	عالية	١.١٨	٣.٩٣	لا يقدم المشرف إرشادات دورية لمعلميه تساعد في تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٤
٤	عالية	١.١١	٣.٩٢	لا يوفر الموارد المادية والبشرية اللازمة لإنجاح تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٩
٥	عالية	١.١٥	٣.٧٢	لا يشارك المشرفين إدارة المدرسة والمعلم في وضع خطة تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	١
٦	متوسطة	١.٢٤	٣.٣٩	لا يربط المشرف رؤية المدرسة برؤية وزارة التربية والتعليم في تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	١٠
٧	متوسطة	١.٤٧	٣.٣٤	لا يقدم المشرف تقارير دورية لإدارة الإشراف عن مدى تطبيق منظومة التقويم الواقعي في مدارس توجيهه.	٦
٨	متوسطة	١.٣٩	٣.٣١	لا يقدر المشرف جهود المعلمين الذين يطبقون منظومة التقويم الواقعي.	٨
٩	متوسطة	١.٣١	٣.١٨	لا يشارك المشرف المدرسة في تقديم مقترحات لعلاج معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٥
١٠	متوسطة	١.٣٦	٣.١٤	عدم وجود تنسيق مشترك بين المشرفين التربويين في الإشراف على المعلمين.	٧
	عالية	٠.٦٧١	٣.٦٦	الدرجة الكلية	



- يتضح من الجدول رقم (٥) أن العبارة رقم (٣) جاءت في الترتيب الأول حيث كان متوسطها الحسابي (٤.٦٤) فقد أتضح لدى أفراد عينة الدراسة أن المشرف التربوي لا يتابع بطريقة فعلية إنتاج التلاميذ من الأنشطة في ملفات الإنجاز، ويرجع هذا إلى اهتمام المشرف باستكمال مكونات الإنجاز خوفاً من مساءلة متابعي الوزارة بالإضافة إلى أن هناك بعض المهام المكلف بها المشرف التربوي داخل المدرسة وإدارة التربية والتعليم التابع لها كمتابعة سير خطة الدراسة بالمناهج الدراسية بالمدارس.
- جاءت العبارة رقم (٢) بالترتيب الثاني ومتوسطها الحسابي (٤.٠٨) حيث أتضح من أفراد عينة الدراسة أنه لا يوجد اتصال مستمر بين التوجيه من قبل المشرف التربوي وإدارة المدرسة من نتائج تطبيق منظومة التقويم الواقعي، ويعزو الباحثون إلى أنّ إدارة المدرسة تُعد نتائج المدرسة وأداءها من مسؤوليتها الرئيسية أمام مديرية التربية التابعة لها.
- جاءت العبارة رقم (٤) في الترتيب الثالث ومتوسطها الحساب (٣.٩٣) فقد أكد أفراد عينة الدراسة على أن المشرف لا يقدم أية إرشادات دورية لمعلميه تساعدهم في تطبيق منظومة التقويم الواقعي، وهذا يرجع إلى أن المشرف التربوي يهتم بترتيب الأوراق في تطبيق منظومة التقويم الواقعي وملفات الإنجاز وأن تكون مكتملة بشكل لا يكون فيه تقصير أمام لجان المتابعة الوزارية.
- جاءت العبارة رقم (٩) بالترتيب الرابع ومتوسطها الحسابي (٣.٩٢) ونصها لا يوفر المشرف الموارد المادية والبشرية اللازمة لإنجاح تطبيق منظومة التقويم الواقعي، ويعود السبب في ذلك إلى اعتبار أن هذا الأمر ليس من اختصاصهم بل من اختصاص لجان المتابعة في المديرية.
- جاءت العبارة رقم (١) في المركز الخامس ومتوسطها (٣.٧٢) حيث تبين لأفراد مجموعة الدراسة أن المشرف التربوي لا يشارك إدارة المدرسة والمعلم في وضع خطة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي، وهذا يرجع إلى اعتقاد المشرفين أن التقويم الواقعي يتطلب وقتاً كبيراً وهذا لا يتناسب مع زمن الدراسة داخل المدرسة وأيضاً أعداد التلاميذ.
- جاءت العبارة رقم (١٠) في الترتيب السادس ومتوسطها الحسابي (٣.٣٩) حيث أكد أفراد عينة الدراسة أن المشرف لا يربط رؤية المدرسة برؤية وزارة التربية والتعليم في تطبيق منظومة التقويم الواقعي، ويعود سبب ذلك إلى اعتبار المشرف أن وزارة التربية والتعليم لها خصوصية أكبر من خصوصية المدرسة.
- جاءت العبارة رقم (٦) في الترتيب السابع ومتوسطها الحسابي (٣.٣٤) وهي أن المشرف التربوي لا يقدم تقارير دورية لإدارة الإشراف التربوي عن مدى تطبيق منظومة التقويم الواقعي في المدارس التي يشرف عليها، والسبب في ذلك يعود قد إلى عدم الاهتمام والجدية من المشرفين في تطبيق منظومة التقويم الواقعي، وعدم اقتناعهم بهذه الفكرة وتمسكهم بالاتجاهات التقليدية في التدريس والتقويم في العملية التعليمية.

- جاءت العبارة رقم (٨) في الترتيب الثامن ومتوسطها الحسابي (٣.٣١) وتنص على أن المشرف لا يقدر جهود المعلمين الذين يطبقون منظومة التقويم الواقعي، ويعود السبب في ذلك اعتبار أن مهمة التقويم الواقعي من واجبات المعلم.
- جاءت العبارة رقم (٥) في الترتيب التاسع ومتوسطها الحسابي (٣.١٨) فالمشرف لا يشارك المدرسة في تقديم مقترحات لعلاج صعوبات تطبيق منظومة التقويم الواقعي، وهذا يرجع إلى أن معظم المشرفين يعتقدون أن هذا ليس من اختصاصهم، وأن مهامهم محددة في زيارة المدارس وكتابة التقارير الورقية.
- جاءت العبارة (٧) في الترتيب العاشر ومتوسطها الحسابي (٣.١٤) حيث اتضح عدم وجود تنسيق مشترك بين المشرفين التربويين في الإشراف على المعلمين، ويعود السبب في ذلك إلى اختلاف تخصصاتهم، وكثرة عدد المشرفين الذين يزورون المدارس.
- يلاحظ في معظم فقرات هذا المحور وجود معيقات في التقويم الواقعي حيث حصلت الفقرات مجتمعة على درجة تعرض عالية وبمتوسط حسابي (٣.٦٦). وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه الإبراهيم (٢٠٠٢)، أن هناك مشكلات تواجه المشرفين، كالإشراف على عدد كبير من المعلمين، وعدم تدريس المعلم لتخصصه، وعدم استقرار المدارس وتأثر تقويم المدرس بالعلاقات الشخصية القائمة بين المشرفين التربويين والمعلمين، وعدم الرضا الوظيفي عند المعلم؛ لأنه يعد الوظيفة محطة مؤقتة وهذا يحول بين المشرف والمعلم، ومقاومة المعلم أي جديد يقترحه المشرف، ومقاومة المشرف التربوي للتغيير والتجديدات التربوية، وعدم تطبيق الأساليب الإشرافية الحديثة، وعدم تكامل وتناسق الأعمال في الأقسام الإدارية المختلفة، وقدرة التسهيلات المادية والإدارية للمشرف التربوي.

#### المحور الرابع: المعوقات الخاصة بالإمكانات المادية

ولتحليل نتائجه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل معيق، والجدول (٦) يوضح ذلك.

**جدول (٦):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمحور معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي المتعلقة بالإمكانات المادية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٣	صغر مساحات الفصول الدراسية وتكدسها بالتلاميذ بشكل لا يتناسب وتطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٤.٧٦	٠.٧١	عالية جداً	١
٥	عدم توافر الوقت الكافي للمعلم والتلاميذ لاستكمال ملف الإنجاز.	٤.٦٠	٠.٨٢	عالية جداً	٢

... تابع جدول رقم (٦)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٧	عدم توافر الخامات اللازمة داخل المدرسة لتنفيذ أنشطة ملف الإنجاز.	٤.٥٨	٠.٧٦	عالية جداً	٣
٤	عدم توافر الأماكن المناسبة داخل الصف للاحتفاظ بأعمال وأنشطة ملف الإنجاز.	٤.٤٨	٠.٩١	عالية جداً	٤
٢	قلة الأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة المتعلقة بملف الإنجاز	٤.٣٢	٠.٨٦	عالية جداً	٥
٨	نقص المعامل وحجرات النشاط داخل المدرسة لتنفيذ تكاليفات ملف الإنجاز	٤.٠٦	١.٠٤	عالية	٦
٦	عدم توافر الأجهزة والوسائل التعليمية داخل المدارس لمساعدة التلاميذ على ممارسة أنشطة ملف الإنجاز	٣.٩٩	١.٠٩	عالية	٧
١	لا توجد ميزانية في المدرسة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي	٣.٥٠	١.٠٣	عالية	٨
<b>الدرجة الكلية</b>		<b>٤.٢٨</b>	<b>٠.٥٢</b>	<b>عالية جداً</b>	

- يتضح من جدول رقم (٦) أن العبارة رقم (٣) جاءت في المركز الأول ومتوسطها الحسابي (٤.٧٦) حيث أكد مجموعة عينة الدراسة على أن صغر مساحات الفصول وتكدسها بالتلاميذ لا يتناسب مع تطبيق منظومة التقويم الواقعي، ويرجع هذا إلى أن معظم الحجرات الدراسية صغيرة المساحة، ولا تتلاءم والعمل في مجموعات.
- جاءت العبارة رقم (٥) في الترتيب الثاني، ومتوسطها الحسابي (٤.٦٠) حيث أكد أفراد مجموعة البحث على عدم توافر الوقت الكافي للمعلم والتلاميذ لاستكمال ملف الإنجاز، وهذا يرجع إلى قصر زمن الحصة الذي يجعل المعلم لا يستطيع الشرح، وكذلك متابعة ملفات إنجاز التلاميذ كل على حدة في ظل الأعداد الكبيرة داخل حجرة الفصل والتي تتعدى أحياناً (٥٠) تلميذاً في بعض المدارس.
- جاءت العبارات رقم (٧) في الترتيب الثالث ومتوسطها الحسابي (٤.٥٨) حيث أكد أفراد مجموعة البحث على عدم توافر الخامات اللازمة داخل بعض المدارس لتنفيذ أنشطة ملف الإنجاز، وهذا يرجع إلى أن ميزانية المدرسة لا تسمح بشراء أي مستلزمات لملف الإنجاز حتى تصوير الأوراق، هذا بالإضافة إلى أن بعض التلاميذ ليس لديهم القدرة.

- جاءت العبارة رقم (٤) في الترتيب الرابع ومتوسطها الحسابي (٤.٤٨) حيث أكد أفراد مجموعة البحث على عدم توفر الأماكن المناسبة داخل الفصل للاحتفاظ بأنشطة وأعمال ملف الإنجاز، وهذا يرجع إلى تكديس الفصول بالمقاعد والتلاميذ وعدم وجود ميزانية لتأسيس هذه الفصول، وترتب على ذلك احتفاظ المعلمين بملفات الإنجاز بحجراتهم في صناديق من الورق.
- جاءت العبارة رقم (٢) في الترتيب الخامس ومتوسطها الحسابي (٤.٣٢) حيث أكد أفراد مجموعة الدراسة على قلة الأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة المتعلقة بملف الإنجاز، ويرجع ذلك إلى عدم توافر الأدوات، من أقلام ومساطر وملصقات ولوحات وغيرها لدى المعلم والتلميذ لتنفيذ مستلزمات ملف الإنجاز.
- جاءت العبارة رقم (٨) في المركز السادس ومتوسطها الحسابي (٤.٠٦) حيث أتضح لأفراد مجموعة الدراسة قلة المعامل وحجرات النشاط داخل المدارس لتنفيذ متطلبات ملف الإنجاز، ويرجع انخفاض نسبة الموافقة في هذه العبارة إلى أن هذه المعامل والحجرات متوافرة ولكن تستغل لجلوس المعلمين.
- جاءت العبارة رقم (٦) في الترتيب السابع ومتوسطها الحسابي (٣.٩٩) والتي تنص على عدم توافر الأجهزة والوسائل التعليمية داخل المدرسة، وعدم مساعدة التلاميذ على ممارسة أنشطة ملف الإنجاز، ويرجع انخفاض نسبة الموافقة في هذه العبارة إلى أن المشرفين على مراكز المصادر يحتفظون بالأجهزة في المخازن وعدم السماح باستعمالها خوفاً عليها من التلف أو المساءلة القانونية.
- جاءت العبارة رقم (١) في الترتيب الأخير وبمتوسط حسابي (٣.٥٠) والتي نصت على أنه لا توجد ميزانية بالمدرسة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي ويرجع السبب في انخفاض نسبة الموافقة إلى أن الميزانيات المخصصة للمدارس ضعيفة جداً وقد تكون معدومة تماماً.

يتضح من العرض السابق أن هناك معيقات تتعلق في الإمكانيات المادية حيث أشارت النتائج مجتمعة إلى وجود درجة تعرض عالية وبمتوسط حسابي (٤.٢٨). وهذا يؤكد من يعترض على التقويم الواقعي وينتقده كونه يحتاج إلى وقت طويل وإمكانيات مادية كبيرة جداً، وجهد مضاعف لكل من المعلم والطالب والمشرف التربوي "Svinicti, 2004".

#### المحور الخامس: المعوقات الخاصة بالتدريب

ولتحليل نتائجه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل معيق، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمحور معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي المتعلقة بالتدريب.

الرتبة	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
١	عالية جداً	٠.٧٣	٤.٦٢	عدم الجدية في تنفيذ البرامج التدريبية من قبل مراكز تدريب المعلمين في المحافظة.	٤
٢	عالية جداً	٠.٨٦	٤.٤٣	مكان التدريب غير مناسب لظروف المتدربين .	١
٣	عالية جداً	٠.٩٨	٤.٣٧	عدم اتفاق المدربين على مكونات ملف الإنجاز.	٣
٣	عالية جداً	٠.٩١	٤.٣٧	عدم وضوح أهداف التدريب على تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	٦
٤	عالية جداً	٠.٩٥	٤.٣٦	عدم توافر الوسائل والمعامل بمراكز تدريب المعلمين لتطبيق ورش العمل في التقويم الواقعي	٧
٥	عالية جداً	٠.٨٢	٤.٣٤	عدم وجود خطة واضحة لتنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين لتطبيق منظومة التقويم الواقعي قبل البدء بالتدريب.	٢
٦	عالية	١.٠٩	٤.٠٢	إدارة التدريب لم تقدم صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب.	٨
٧	عالية	١.٢٢	٣.٧٦	موعد التدريب غير مناسب لظروف المتدربين	٩
٨	عالية	١.١٢	٣.٦٧	استخدام مصطلحات أجنبية مترجمة لا يفهما الجميع.	١٠
٩	عالية	١.٢٣	٣.٦٠	اهتمام المدربين والمتدربين بالجوانب المادية والمكافآت في التدريب دون الاهتمام باسيتعاب أهدافه ومحتواه .	٥
	عالية	٠.٦٧	٤.١٥	الدرجة الكلية	

- يتضح من الجدول رقم (٧) أن العبارة رقم (٤) جاءت في الترتيب الأول ومتوسطها الحسابي (٤.٦٢) والتي نصها "عدم الجدية في تنفيذ البرامج التدريبية من قبل مراكز تدريب المعلمين في المحافظة"، ويعزو الباحثون ذلك من خلال ملاحظتهم أثناء مشاركتهم في تدريب المعلمين على تطبيق منظومة التقويم الواقعي أن مراكز التدريب تعتبر أن هذا التدريب كغيره من البرامج التدريبية الأخرى.
- جاءت العبارة رقم (١) في الترتيب الثاني وكان متوسطها الحسابي (٤.٤٣) حيث أوضح أفراد عينة الدراسة على أن موعد ومكان التدريب غير مناسب، حيث تتراوح ساعات التدريب (٦) ساعات يومياً و يوم السبت الذي يعتقد فيه المدبرون والمعلمون أنه يوم عطلة، وبالتالي كثرة الأعدار الطبية والمرضية في هذا اليوم، بالإضافة إلى أن بعض المعلمين كانوا ينتقلون من أماكن بعيدة عن مراكز التدريب، ويترتب على ذلك إرهاق المعلمين، وعدم تركيزهم في البرنامج التدريبي.
- جاءت العبارة رقم (٣) في الترتيب الثالث ومتوسطها الحسابي (٤.٣٧) حيث أكد أفراد عينة الدراسة على عدم اتفاق المدرسين على مكونات ملف الإنجاز، ويرجع ذلك إلى أن معظم المدرسين الذين تم الاستعانة بهم من كليات التربية ومن كوادر وزارة التربية والتعليم تلقوا فترة تدريب قصيرة، بالإضافة إلى سرعة مطالبة الوزارة بتطبيق منظومة التقويم الواقعي ترتب عليه عدم وضوح فكرة التقويم الواقعي والالتزام بنسق موحد في مكونات ملف الإنجاز واعتمد تدريبهم على الاجتهادات الشخصية في مراكز التدريب للمعلمين.
- جاءت العبارة رقم (٦) في الترتيب الثالث أيضاً ومتوسطها الحسابي (٤.٣٧) ونصها عدم وضوح أهداف التدريب على تطبيق منظومة التقويم الواقعي وهذا يرجع إلى أن المدرسين ليست لديهم خطة واضحة الأهداف في تطبيق منظومة التقويم الواقعي وكذلك اعتبر المتدربون أن هذا التدريب كغيره من البرامج التدريبية التي تقدمها الوزارة تكون نظرية بعيدة عن التطبيق على أرض الواقع.
- جاءت العبارة رقم (٧) في الترتيب الرابع حيث كان المتوسط الحسابي (٤.٣٦) والتي ركزت على عدم توافر المعامل والوسائل بمراكز تدريب المعلمين بالمحافظة لتطبيق ورش عمل التقويم الواقعي حيث كان يتم التدريب في أحيانا في مسرح مديرية التربية والتعليم وبعض المدارس المجاورة له لعدم توافر مركز تدريب متخصص للمعلمين كما في محافظة الزرقاء.
- جاءت العبارة رقم (٢) في الترتيب الخامس ومتوسطها الحسابي (٤.٣٤) حيث ركزت على أنه لم تكن هناك خطة واضحة في المدارس قبل بدء التدريب على تطبيق منظومة التقويم الواقعي، فكان المتدربون يتوجهون من مدارسهم لمراكز التدريب دون معرفة على ماذا يتدربون، مما أفقد التدريب أهميته ويرجع السبب في ذلك إلى سرعة إجراءات المراكز الرئيسية للتدريب على تنفيذ البرنامج وفقاً لتعليمات وزارة التربية والتعليم.

- جاءت العبارة رقم (٨) في الترتيب السادس ومتوسطها الحسابي (٤.٠٢) والتي نصها إن إدارة التدريب الرئيسية لم تعط صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين بعد نهاية التدريب، وهذا يرجع إلى كثرة البرامج المنفذة في محافظات الأردن وكثرة أعداد الفئات المستهدفة في التدريب.
- جاءت العبارة رقم (٩) في الترتيب السابع ومتوسطها الحسابي (٣.٧٦) والتي تدل على عدم مناسبة موعد التدريب للمتدربين ، وذلك بسبب تحديد موعد التدريب في عطلة أعضاء هيئة التدريس والمديرين والمشرفين.
- جاءت العبارة رقم (١٠) في الترتيب الثامن ومتوسطها الحسابي (٣.٦٧) والتي تركز على استخدام مصطلحات أجنبية و مترجمة لا يفهمها معظم المتدربين واختلاف وجهات النظر حول ترجمتها.
- جاءت العبارة رقم (٥) في الترتيب التاسع ومتوسطها الحسابي (٣.٦٠) والتي ركزت على أن اهتمام المديرين والمتدربين بالجوانب المادية والمكافآت في التدريب فقط دون الاهتمام باستيعاب أهدافه.

يلاحظ مما سبق أن هناك معيقات في المحور المتعلق بالتدريب في جميع فقرات هذا المجال حيث حصلت الفقرات مجتمعة على متوسط حسابي (٤.١٥). وهذا ما أشارت إليه حنان عبد الحليم (٢٠٠١) بضرورة توجه عناية كبيرة إلى التدريبات العملية والورش التعليمية باعتبارها المجال الميداني الأهم في العملية التقويمية لأي برنامج تعليمي وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Flokman, 2000) التي توصلت إلى أن المدارس تمارس أساليب تقليدية في توجيه الطلاب المعلمين مما ينعكس سلباً على ممارستهم لعملية التدريس والتقويم في مدارس التدريب

**السؤال الثاني:** "ما ترتيب مجالات معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور ككل. وجدول (٨) يوضح ذلك.

**جدول (٨):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة الخمسة.

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٤	المعوقات الخاصة بالإمكانات المادية.	٤.٢٨	٠.٥٢	عالية جداً	١
٥-	المعوقات الخاصة بالتدريب.	٤.١٥	٠.٦٧	عالية	٢
١-	المعوقات الخاصة بالمعلم.	٤.٠١	٠.٦٠	عالية	٣

...تابع جدول رقم (٨)

الترتيب	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحور	رقم المحور
٤	عالية	٠.٧٦	٣.٦٦	المعيقات الخاصة بالمشرف التربوي.	٣-
٥	متوسطة	٠.٩٠	٣.٣٧	المعيقات الخاصة بالإدارة المدرسية.	٢-

يشير جدول (٨) إلى أن محور المعوقات المتعلقة بالإمكانات المادية: قد جاء بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.٢٨)، وتتلخص في صغر مساحات حجرات الدراسة بالمدارس، عدم توافر الوقت الكافي فالحصة الدراسية زمنها قصير جداً، كما أنه لا تتوافر خامات داخل المدرسة من (حواظ بلاستيك – أوراق – مواد لاصقة) لتنفيذ الأنشطة المصاحبة للمادة، أيضاً لا يوجد مكان خاص في بعض المدارس للاحتفاظ بملف إنجاز التلميذ، كذلك عدم توافر الأدوات المعينة كاللوحات التعليمية – الرسوم والخرائط والمجسمات والنماذج وغيرها بل إن المدارس تعاني من نقص في المعامل وحجرات النشاط، أيضاً هناك قصور في استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المعينة في تطبيق منظومة التقويم الواقعي، بالإضافة إلى أن المدارس لا تتوافر لديها ميزانية كبيرة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي.

وبالنسبة للمعيقات المتعلقة بالتدريب: فقد جاءت بالترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (٤.١٥) وتتلخص في عدم الجدية في تنفيذ برامج تدريب التقويم الواقعي، وأن مواعيد وأماكن التدريب غير مناسب للمدرسين، بالإضافة إلى عدم اتفاق المدرسين على مكونات ملف الإنجاز فكانت تختلف من مدرب إلى آخر وهذا سببه عدم وضوح أهداف التدريب على تطبيق منظومة التقويم الواقعي، وعدم وجود خطة واضحة من قبل مراكز التدريب والوزارة عند تطبيقها، بالإضافة إلى أن إدارة التدريب المركزية لم تعط تقريراً عند نهاية التدريب عن مستوى إتقان المدرسين لتطبيق منظومة التقويم الواقعي. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Folkman, 2000).

– أما المعوقات المتعلقة بالمعلم: يلاحظ أنها حازت على التقدير الثالث وبمتوسط حسابي (٤.٠١) وتتلخص في انشغال المعلم الدائم داخل المدرسة بالمهام والتكليفات الإدارية من قبل رؤسائه، وكذلك حرصه على استكمال ملفات الإنجاز بنفسه خوفاً من المساءلة، في حين لا توجد حوافز ومكافآت تشجيعية له في تطبيق منظومة التقويم الواقعي، مما ترتب عليه تكاسله في تقدير درجات ملف الإنجاز بشكل واقعي وحقيقي، بالإضافة إلى تقيد حريته في اختيار أنشطة إبداعية مناسبة لتلاميذه، بالإضافة إلى عدم تمكن المعلم من اكتشاف ميول وحاجات تلاميذه والاهتمام بالجانب التحصيلي فقط وهذا ما أكدته دراسة الصادق (٢٠٠٤).



– أما المعينات المتعلقة بالمشرف التربوي: فقد جاءت بالترتيب الرابع وبمتوسط حسابي (٣.٦٦) وتتلخص في أن المشرف يلتزم بدوره التقليدي في عملية الإشراف التربوي وهو متابعة دفاتر معلميه وأدائهم في التدريس دون الاهتمام بفكرة منظومة التقويم الواقعي للتلاميذ، ويرجع هذا إلى عدم اقتناع المشرف بفلسفة وطبيعة منظومة التقويم الواقعي، نتيجة لعدم استيعابه لأهمية تطبيقها، والسبب في ذلك يعود إلى عدم تدريب المشرفين التربويين بشكل كاف، وأن من تم تدريبهم من المشرفين في محافظة الزرقاء فئة قليلة لا تغطي حاجة المدارس الأساسية.

– وجاءت المعينات المتعلقة بإدارة المدرسة: بالترتيب الخامس وبمتوسط حسابي (٣.٣٧) وتتلخص في عدم وجود دليل إرشادي لإدارة المدرسة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي فيتم تطبيقها عشوائياً، أيضاً تكس الأعباء الإدارية على عاتق إدارة المدرسة ترتب عليه إسناد الإشراف على تطبيق منظومة التقويم الواقعي إلى عض المعلمين، وعدم الاهتمام بتطبيق منظومة التقويم الواقعي ومما يؤكد هذا أن إدارة المدرسة أهملت نشر ثقافة التقويم الواقعي لدى أولياء الأمور، وركزت على المستوى التحصيلي لتلاميذها، بالإضافة إلى أن إدارة المدرسة لا تتوافر لديها المعرفة والفهم الكامل لمنظومة التقويم الواقعي ويرجع إلى قصور البرامج التدريبية لديهم، كذلك من بين المعينات التي تتعلق بإدارة المدرسة أنها لا يوجد لجنة داخل المدرسة متخصصة لمتابعة وتقييم تطبيق منظومة التقويم الواقعي، وتركز فقط على استكمال الأوراق والتقارير الخاصة بملفات الإنجاز خوفاً من المساءلة، كما أن إدارة المدرسة تنتقد دائماً فكرة تطبيق منظومة التقويم الواقعي وتعتبرها جهود مبذولة بدون جدوى في العملية التعليمية والاهتمام الأكبر ينصب على المستوى التحصيلي لتلاميذهم.

**السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لأثر كل من متغيري المؤهل العلمي والحالة الوظيفية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T) وتحليل التباين الأحادي " One-Way ANOVA" والجدولين (٩) و (١٠) يوضحان ذلك.

**جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية طبقاً لمتغيري المؤهل العلمي**

المتغير	الفئة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٤.٠٣	٠.٣٦	٣٧٣	٠.٠٨٣	٠.٩٣
	دبلوم عالي فأكثر	٤.٠٣	٠.٣١			

يتبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة نحو معينات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي تساوت وفق متغير المؤهل العلمي، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للإستجابات وفق متغير الوظيفة ما بين (٤.٠٢ - ٤.٠٨). ولمعرفة مستوى

دلالة الفروق بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات تم استخدام اختبار (T) حيث أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  بين متوسطات الإستجابات وفق متغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى التفاعل المشترك بين مختلف المؤهلات العلمية وهذه ما تفرضه طبيعة العمل سواء في المدرسة بين المديرين والمعلمين أم بين المشرفين أنفسهم، وبالتالي توفر مناخ لتبادل الأفكار والخبرات، بالإضافة للتعميمات والمنشورات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم في الأردن، بالإضافة إلى وجود توجه لدى إدارة التربية والتعليم في الوزارة لدعم الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيق منظومة التقويم الواقعي، وذلك من خلال التعميمات، وورش العمل، وعمليات المراجعة والتدقيق والتقويم لها.

جدول (١٠): تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات وفق متغير الوظيفة.

المتغير	مصدر التباين	المجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الوظيفة	بين المجموعات	٠.٠٣	٠.٠١	٣	٠.١١	٠.٩٦٠
	داخل المجموعات	٣٨.٥١	٠.١٠	٣٦٠	-	
	المجموع	٣٨.٥٤	-	٣٦٣	-	

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الوظيفة عند استخدام تحليل التباين الأحادي، وتعزى أسباب عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي إلى أن الجميع معنيون بالإصلاح والتغيير والتطوير سواء أكانوا مشرفين أم مديرين أم معلمين، حيث أكدت كثير من الدراسات أن العاملين في أي مؤسسة هم عوامل نجاحها وبذلك سوف يخدم مصالحهم وامتيازهم بالإضافة إلى أن الكثير من الورش التدريبية التي تعقدتها مديرية التربية والتعليم ليست خاصة بالمشرفين فقط بل امتدت لتشمل المديرين باعتبارهم مشرفين مقيمين والمعلمين المتميزين.

السؤال الرابع: "ما المقترحات المناسبة لمواجهة معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء؟"

للإجابة عن السؤال الرئيس الرابع وتحليل نتائجه تم حساب التكرار لكل مقترح من المقترحات حيث رتبت المقترحات ترتيباً تنازلياً، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١١): التوزيع التكراري للمقترحات لحل المعوقات التي تحول دون تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى.

الرقم	المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
١.	وضع دليل إرشادي يتضمن أهداف منظومة التقويم الواقعي وطبيعتها وفلسفتها ، وتحديد الأدوار والمسؤوليات.	٦٥	١٧.٩
٢.	تفعيل وحدات التدريب داخل المدارس بعقد دورات تدريبية تنظيمية بصفة مستمرة ودورية للمعلمين المنفذين لتطبيق منظومة التقويم الواقعي	٤٩	١٣.٤
٣.	توفير ميزانية داخل المدرسة لتلبية احتياجات تطبيق منظومة التقويم الواقعي من خامات وأدوات ووسائل تساعد على تطبيقها.	٣٤	٩.٣
٤.	تشكيل لجنة من المعلمين المتميزين لمتابعة سير تطبيق منظومة التقويم الواقعي	٣٢	٨.٨
٥.	تخفيف الأعباء التدريسية على المعلمين المطبقين للتقويم الواقعي لإنجاز المهام المكلفين بها.	٢٨	٧.٧
٦.	تقديم الحوافز والتشجيع المادي البسيط أو المعنوي للتلاميذ المتميزين في الأنشطة الإبداعية للتقويم الواقعي.	٢٥	٦.٨
٧.	توفير مكان داخل الفصل للاحتفاظ بملفات إنجاز التلاميذ.	٢٢	٦.٦
٨.	استغلال معامل المدرسة وما فيها من أجهزة وفصول ومناهل المعرفة وحجرات الأنشطة في تنفيذ أنشطة التقويم الواقعي.	١٩	٥.٢
٩.	الاستعداد الدائم للجان المتابعة للتقويم الواقعي بالتقارير وأهم إنجازات التلاميذ، وعمل حافزة لأهم إنجازاتهم .	١٧	٤.٦
١٠.	متابعة مديرية التربية نتائج تقييم مستوى أداء المدرسة لتحسين تطبيق منظومة التقويم الواقعي وتلافي نقاط الضعف.	١٦	٤.٤
١١.	التقييم المستمر في العام الدراسي لمستوى أداء التلاميذ في الجانب التحصيلي والمهاري والوجداني وإشراك أولياء الأمور لإبداء آرائهم ومقترحاتهم.	١٤	٣.٨

... تابع جدول رقم (١١)

الرقم	المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
١٢	تضمين مناهج الصفوف الأربعة الأولى أنشطة أكثر تتيح للطلبة ممارسة التقويم الواقعي من خلال ربط المعرفة بمواقف حقيقية أو شبه حقيقية.	١٣	٣.٥
١٣	تقليل الكم الكبير من المعلومات في كتب الصفوف الأربعة الأولى لمتابعة تنفيذ أنشطة التقويم الواقعي.	١٢	٣.٣
١٤	توظيف معلمي الصفوف الأربعة الأساسية الأولى لاستراتيجيات التقويم الواقعي في تعليمهم، واختباراتهم، وربط المعرفة بالمواقف الحقيقية، لتنمية التفكير عند الطلبة.	١٠	٢.٧
١٥	العمل على إحداث تكامل بين التقويم الواقعي والتدريسي بحيث يصبح التقويم أداة رئيسية لتشخيص نقاط الضعف والقوة عند التلاميذ.	٨	٢.٢

يلاحظ من الجدول رقم (١١) المقترحات المناسبة لمواجهة معيقات تطبيق منظومة استراتيجية التقويم الواقعي، حيث جاء المقترح المتعلق "بوضع دليل إرشادي يتضمن أهداف منظومة التقويم الواقعي وطبيعتها وفلسفتها وتحديد الأدوار والمسؤوليات أكثر المقترحات تكراراً، في حين جاء المقترح المتعلق "بالعمل على إحداث تكامل بين التقويم الواقعي والتدريس بحيث يصبح التقويم أداة رئيسية لتشخيص نقاط القوة والضعف عند التلاميذ" أقل المقترحات تكراراً. فالتقويم الواقعي يعكس أداء الطلبة ويقاسه في مواقف حقيقية، فهو يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كمنشآت تعلم وليس كاختبارات سرية، يمارس فيه الطالب مهارات التفكير العليا ويؤمنون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي "*Reflective Thinking*" الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدتها وتحليلها، فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه مهرجانات الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي "*Reflexive thinking*" لصالح توجه التعليم بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة.

#### استنتاجات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها، وفي حدود أهدافها، أمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

- جاءت المعايقات المرتبطة بالإمكانات المادية في المرتبة الأولى حسب درجة شدتها بين المعايقات الخمسة، مما يدل على أن المعايقات المادية تؤثر بدرجة كبيرة في أنشطة التقويم الواقعي .
- جاءت المعايقات المتعلقة بالتدريب في المرتبة الثانية حسب درجة شدتها بين المعايقات الخمسة، مما يدل على أن المعايقات الخاصة بالتدريب تؤثر بدرجة كبيرة في أنشطة تطبيق التقويم الواقعي.
- جاءت المعايقات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الثالثة حسب درجتها بين المعايقات الخمسة، مما يدل أن المعلم قد يكون عائقاً كبيراً في تطبيق منظومة التقويم الواقعي.
- جاءت المعايقات المتعلقة بالمشرف التربوي في المرتبة الرابعة حسب درجة شدتها بين المعايقات الخمسة، مما يدل أن المشرف التربوي قد يكون عائقاً أمام تطبيق منظومة التقويم الواقعي.
- جاءت المعايقات المتعلقة بالإدارة المدرسية في الترتيب الأخير حسب درجة شدتها بين المعايقات الخمسة، مما يدل على أن الإدارة المدرسية قد تقف عائقاً أما تطبيق منظومة التقويم الواقعي.
- جاء المقترح المتعلق بـ: "بوضع دليل إرشادي يتضمن أهداف منظومة التقويم الواقعي وطبيعتها وفلسفتها وتحديد الأدوار والمسؤوليات ضمن الحلول الأولى للحد من المعايقات التي تواجه تطبيق منظومة التقويم الواقعي.

#### توصيات الدراسة

١. في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها، وفي حدود أهدافها، فإن الدراسة توصي بما يلي
٢. توفير الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي في المدارس، وتقديم حوافز للمشرفين والمدرسين والمعلمين الذين يقومون بتطبيقها.
٣. تحديد الإمكانات المادية الواجب توافرها لتطبيق منظومة التقويم الواقعي في الصفوف الأربعة الأولى من ميزانية مديرية التربية.
٤. إعداد برنامج مقترح لرفع كفاءة معلمي المرحلة الأساسية في استخدام وتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي للتلاميذ، وخاصة الصفوف الأربعة الأولى منها.
٥. إعداد تصور مقترح لتطوير وتحسين نظام المتابعة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية عند المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين.
٥. تطوير أساليب الإدارة المدرسية لتطبيق منظومة التقويم الواقعي في المدرسة الأساسية من خلال عقد دورات متخصصة.

٦. تبني مقترحات السؤال الثالث من الدراسة في معالجة المعوقات المتعلقة بتطبيق منظومة التقويم الواقعي في محافظة الزرقاء.
٧. إجراء دراسات تتناول البرامج التدريبية للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسية.

#### المراجع العربية والأجنبية

- إبراهيم، جمال الدين. (٢٠٠٦). "تقويم أداء معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية في تطبيق منظومة التقويم الشامل". مجلة الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية: كلية التربية جامعة عين شمس ٤٥ (٩). (١١٠-١٤٥).
- الإبراهيم، عدنان. (٢٠٠٢). الإشراف التربوي أنماط وأساليب. ط١. مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية. إربد. الأردن.
- أبو شعيرة، خالد. (٢٠٠٧). التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف ط١. دار المجتمع العربي. عمان. الأردن.
- البطش، وليد. (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة ط١. وزارة التربية والتعليم. عمان. الأردن.
- الجراح، كمال. وبشارة، جبرائيل. (٢٠٠٢). التقويم الصفوي والتعلم ط١. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. دمشق. سوريا.
- عبد الحليم، حنان. (٢٠٠١). "تجديد الاحتياجات التدريسية لمعلمي الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية". مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة ١ (٤٧). (٣٠ - ٥٥).
- الصادق، أميمية. (٢٠٠٤). "دراسة تقويمية لدليل تقويم التلاميذ في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المادة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس. القاهرة. مصر.
- عبد الحميد، جابر. (٢٠٠٢). منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي ط١. وزارة التربية والتعليم. عمان. الأردن.
- غانم، بسام. وأبو شعيرة، خالد. (٢٠٠٨). التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية ط١. دار المجتمع العربي. عمان. الأردن.
- منصور، مصطفى. (٢٠٠٧). "تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها" بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة. الجامعة الإسلامية. غزة. ٢ - ٣ / ٤ / ٢٠٠٧.

- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦). التقويم الصفّي. لجنة الاختبارات والامتحانات. عمان. الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦). استراتيجية التقويم وأدواته. الإطار النظري. ط١. دائرة الامتحانات. عمان. الأردن.
- ويح. محمد. (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. ط١. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- Agairreortiz, M. (1998). "Open –ended questions. An assess the students performance in concept development and use of scientific vocabulary." Dissertation Abstracts International. ID: 737998821.
- Anderson, R. & Puckett, J. (2003). "Assessing students Problem – Solving Assignments". New Directions for Teaching and Learning .N.95.(9). 81-87.
- Benson, T. (1995). "Portfolios in first –grade classrooms: Examining and alternative assessment". Dissertation Abstracts International. ID: 741129131.
- Cumming, J. & Maxwell, S. (1999). Contextualizing Authentic A sssessmentin Education. 6 (2). (177 – 194)
- -Faith, H. Patricial, S. & Todd, G. (2004). "Action research in the secondary science classroom: student response to differentiated. alternative assessment". American Secondary Education. 32 (3). 89-104.
- Fink, C. H. (1989). Social stuudies teachers. Town State University Baltimore. Mary land. U.S.A.
- Flokman, J. (2000). "Integrating field experience and classroom Discussion". Vignette as Vehichers For Reflection.
- Fritz, C. (2001). "The level of teacher involvement in the verment mathematics portfolio assessment process in grade (4) classrooms". Ph. D. University of New Hampshire. DA.

- Logan, C. (1996). "The relationship between instruction and assessment". Dissertation Abstracts International ID: 739330311.
- Meisels, S. J. (1995). Performance assessment in early childhood education. The work sampling system Eric clearing house on elementary and Early Childhood Education Urbana. IL.
- Mutchler. M. (2006)/ Authentic instruction and assessment. Retrieved March 4.2008 from. <http://labweb.education.wisc.edu/ep301/science=megan/authentic>.
- Norman. K. (1998)."Investigation of the use of portfolios as an alternative assessment procedure". Dissertation Abstracts International. Id: 733078601.
- Svincki, M. (2004). Aushenric assessment: Testing in Reality. New Direrctions for Teaching and learning. No (100). Winter (2004).



### ملحق (١)

استبانة "معوقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء.

الأخوة الأعزاء في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى التابعة لمحافظة الزرقاء من مشرفي ومديري ومعلمي الصفوف الأربعة الأساسية الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحثون بدراسة بعنوان "معوقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء"، بهدف التعرف على معوقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي في الصفوف الأربعة الأساسية الأولى، لذا تم تصميم هذه الاستبانة للتعرف على تلك المعوقات، ولتحقيق هدف الدراسة يعرض عليكم الباحثون، استبانة مؤلفة من ثلاثة أقسام.

القسم الأول: يتناول معلومات عامة.

القسم الثاني: فقرات الاستبانة.

القسم الثالث: السؤال المفتوح.

لذا يرجى منكم:

١. قراءة فقرات الاستبانة قراءة جيدة.
  ٢. وضع علامة (X) أمام رأيكم فيما يناسب الفقرة.
  ٣. الموضوعية في استجاباتكم للفقرات.
- علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

الباحثون

القسم الأول: المعلومات العامة

١. اسم المدرسة: .....
٢. اسم مديرية التربية: .....
٣. مشرف تربوي حلقة أساسية أولى نعم  لا
٤. مدير مدرسة نعم  لا
٥. معلم حلقة أساسية أولى نعم  لا
٦. المؤهل العلمي بكالوريوس فاضل  دبلوم عالي فاضل

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

م	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيف	ضعيف جداً
<b>المحور الأول: معوقات تتعلق بالمعلم</b>						
١.	عدم توافر الفهم الكامل للمعلم عن الخطط السليمة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٢.	لا يؤمن المعلم بأهمية النشاط المدرسي كأحد عناصر ملف الإنجاز.					
٣.	كثرة الأعباء التدريسية على المعلم يعوق تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٤.	لا تقدم حوافز مادية للمعلم عند تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٥.	عدم تمكن المعلم من اكتشاف حاجات وميول تلاميذه					
٦.	يقيد المعلم بتنفيذ أنشطة معينة مع تلاميذه في ملف الإنجاز.					
٧.	يكلف المعلم بأعمال إدارية كثيرة داخل المدرسة.					
٨.	معظم المعلمين يستكملون ملفات إنجاز تلاميذهم خوفاً من المساءلة.					
٩.	زمن الحصص المحدد لا يساعد المعلم في تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
١٠.	عدد تلاميذ الصف لا يساعد المعلم على تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
١١.	لا يتم تطبيق منظومة التقويم الواقعي عند جميع المدرسين على وتيرة واحدة.					

م	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيف	ضعيف جداً
<b>المحور الثاني: معوقات تتعلق بإدارة المدرسة.</b>						
١.	تهتم الإدارة المدرسية بسير العملية التعليمية والجانب التحصيلي فقط.					
٢.	عدم توافر الفهم الكامل لإدارة المدرسة عن الخطط السليمة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٣.	اكتظاظ الأعباء الإدارية يعوق إدارة المدرسة من الاهتمام بتطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٤.	لا يتوافر دليل إرشادي توجيهي لدى إدارة المدرسة.					
٥.	تهتم إدارة المدرسة باستكمال أوراق ملف الإنجاز والتقارير الخاصة به دون التأكد من التطبيق الفعلي.					
٦.	تنتقد إدارة المدرسة فكرة التقويم الواقعي بصفة مستمرة.					
٧.	إدارة المدرسة تهمل نشر ثقافة التقويم الواقعي لدى أولياء الأمور.					
٨.	لا تخصص إدارة المدرسة لجنة داخلية لمتابعة تطبيق منظومة التقويم الواقعي مع معلمي الصفوف الأربعة الأولى.					
٩.	إدارة المدرسة تهمل تطبيق مهام منظومة التقويم الواقعي بشكل فعلي.					
١٠.	إدارة المدرسة لا تقدم الحوافز والمكافآت اللازمة للمهتمين من المعلمين بتطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
١١.	عدم وجود تنسيق بين مدير المدرسة والمعلم أثناء تطبيق التقويم الواقعي.					
<b>المحور الثالث: معوقات تتعلق بالمشرف التربوي.</b>						
١.	لا يشارك المشرفين إدارة المدرسة والمعلم في وضع خطة تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٢.	لا يوجد اتصال مستمر بين المشرف وإدارة المدرسة عن نتائج تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٣.	لا يتابع المشرف بطريقة فعلية نتائج التلاميذ من جراء تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٤.	لا يقدم المشرف إرشادات دورية لمعلميه تساعد في تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٥.	لا يشارك المشرف المدرسة في تقديم مقترحات لعلاج معوقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					

م	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيف	ضعيف جداً
٦.	لا يقدم المشرف تقارير دورية لإدارة الإشراف عن مدى تطبيق منظومة التقويم الواقعي في مدارس توجيهاً.					
٧.	عدم وجود تنسيق مشترك بين المشرفين التربويين في الإشراف على المعلمين.					
٨.	لا يقدر المشرف جهود المعلمين الذين يطبقون منظومة التقويم الواقعي.					
٩.	لا يوفر الموارد المادية والبشرية اللازمة لإنجاح تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
١٠.	لا يربط المشرف رؤية المدرسة برؤية وزارة التربية والتعليم في تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
<b>المحور الرابع: معوقات تتعلق بالإمكانات المادية</b>						
١.	لا توجد ميزانية في المدرسة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٢.	عدم وجود خطة واضحة لتنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين لتطبيق منظومة التقويم الواقعي قبل البدء بالتدريب.					
٣.	عدم اتفاق المديرين على مكونات ملف الإنجاز.					
٤.	عدم الجدية في تنفيذ البرامج التدريبية من قبل مراكز تدريب المعلمين في المحافظة.					
٥.	اهتمام المديرين والمتدربين بالجوانب المادية والمكافآت في التدريب دون الاهتمام بإستيعاب أهدافه ومحتواه.					
٦.	عدم وضوح أهداف التدريب على تطبيق منظومة التقويم الواقعي.					
٧.	عدم توافر الوسائل والمعامل بمراكز تدريب المعلمين لتطبيق ورش العمل في التقويم الواقعي.					
٨.	إدارة التدريب لم تقدم صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب.					
٩.	موعد التدريب غير مناسب لظروف المتدربين.					
١٠.	استخدام مصطلحات أجنبية لا يفهمها الجميع.					

القسم الثالث: ضع إشارة صح أما المقترح الذي تعتقد أنه يمثل حلاً لمعوقات تطبيق منظومة استراتيجية التقويم الواقعي لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأساسية الأولى؟ أو قم بكتابة في الفراغ .....

الرقم	المقترحات	التكرار
١.	توظيف معلمي الصفوف الأربعة الأساسية الأولى لاستراتيجيات التقويم الواقعي في تعليمهم واختباراتهم، وربط المعرفة بالمواقف الحقيقية لتنمية التفكير عند الطلبة.	
٢.	تضمين مناهج الصفوف الأربعة الأولى أنشطة أكثر تتيح للطلبة ممارسة التقويم الواقعي من خلال ربط المعرفة بمواقف حقيقية أو شبه حقيقية.	
٣.	وضع دليل إرشادي تتضمن أهداف منظومة التقويم الواقعي وطبيعتها وفلسفتها، وتحديد الأدوار والمسؤوليات.	
٤.	تخفيض الأعباء التدريسية على المعلمين المطبقين للتقويم الواقعي لإنجاز المهام المكلفين بها.	
٥.	الاستعداد الدائم للجان المتابعة للتقويم الواقعي بالتقارير وأهم إنجازات التلاميذ، وعمل حافزة كبرى لأهم الإنجازات الحقيقية للتلاميذ، وتكليف التلاميذ بعرضها أمام لجان المتابعة.	
٦.	العمل على إحداث تكامل بين التقويم الواقعي والتدريس بحيث يصبح التقويم أداة رئيسة لتشخيص نقاط الضعف والقوة عند التلاميذ.	
٧.	تقليل الكم الكبير من المعلومات في كتب الصفوف الأربعة الأولى لمتابعة تنفيذ أنشطة التقويم الواقعي.	
٨.	توفير ميزانية داخل المدرسة لتلبية احتياجات تطبيق منظومة التقويم الواقعي من خامات وأدوات ووسائل تساعد على تطبيقها.	
٩.	تشكيل لجان من المعلمين المتميزين لمتابعة سير تطبيق منظومة التقويم الواقعي.	
١٠.	استغلال معامل المدرسة وما فيها من أجهزة وقصود ومناهل للمعرفة وحجرات الأنشطة في تنفيذ أنشطة التقويم الواقعي .	
١١.	تفعيل وحدات التدريب داخل المدرسة بعقد دورات تدريبية تنشيطية بصفة مستمرة ودورية للمعلمين المنفذين لتحقيق منظومة التقويم الواقعي.	
١٢.	توفير مكان داخل الفصل للاحتفاظ بملفات إنجاز التلاميذ .	
١٣.	متابعة مديرية التربية بنتائج تقييم مستوى أداء المدرسة لتحسين تطبيق منظومة التقويم الواقعي وتلافي نقاط الضعف.	
١٤.	تقديم الحوافز والتشجيع المادي البسيط أو المعنوي للتلاميذ المتميزين في الأنشطة الإبداعية للتقويم الواقعي.	
١٥.	التقييم المستمر في العام الدراسي لمستوى أداء التلاميذ في الجانب التحصيلي والمهاري والوجداني وإشراك أولياء الأمور لإبداء آرائهم ومقترحاتهم.	