

Received on (10-07-2022) Accepted on (27-11-2022)
<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.31.4/2023/22>

this study is to identify the obstacles to the application of realistic evaluation tools in the schools of the Southern Shouneh District, from the point of view of the teachers of the first three grades.

Hatem Mahmoud Abdel Hadi*¹
Ministry of Education, Hashemite Kingdom of Jordan *¹

*Corresponding Author: Hatemhadi2017@gmail.com

Abstract:

The aim of this study is to identify the obstacles to the application of realistic evaluation tools in the schools of the Southern Shouneh District, from the point of view of the teachers of the first three grades. To achieve the goals of the study, the researcher utilized the descriptive analytical approach, as well as a questionnaire, was applied to the study sample consisting of (68) female teachers of the first three grades stage in the schools of the Southern Shouneh District during the academic year 2021/2022 from the study population of (129) female teachers after verifying its validity and reliability. The study has come up with many results, the most important of which are: that the most vital obstacles were related to the application conditions, most notably the overcrowding of students in the classroom, followed by the obstacles related to the teacher, most notably a large number of teaching and administrative burdens on the teachers of the first three grades. The results of the study also revealed that there are no statistically significant differences at the Significance Level ($0.05 \geq a$) between the average responses of the study sample due to the variable duration of teaching service and academic qualification. The first is in the light of recent trends.

Keywords: Obstacles - realistic evaluation tools - the first three grades.

معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

حاتم محمود عبد الهادي¹

وزارة التربية والتعليم المملكة الأردنية الهاشمية¹

المخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرف على معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة الدراسة المكونة من (68) معلمة للمرحلة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس لواء الشونة الجنوبية خلال العام الدراسي 2022/2021 من مجتمع الدراسة البالغ (129) معلمة بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أكثر المعوقات كانت المتعلقة بظروف التطبيق وأبرزها اكتظاظ أعداد الطلبة في الغرفة الصفية ثم تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم وأبرزها كثرة الأعباء التدريسية والإدارية على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيري مدة الخدمة التدريسية والمؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير برامج التدريب حول مفهوم التقويم الواقعي واستراتيجياته وأدواته، لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء الاتجاهات الحديثة.

كلمات مفتاحية: المعوقات – أدوات التقويم الواقعي – الصفوف الثلاثة الأولى.

المقدمة:

لقد شهدت عملية التعليم تطوراً هائلاً في مطلع القرن الحادي والعشرين، إذ واكب هذا التطور عملية التقييم وأدواته، وقد أصبح التقييم يصح مسار عملية التعليم ويُوجد مخرجاته.

ويعد التقييم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وجزءاً لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الطلبة على اختلاف مستوياتهم، ومع الإمكانيات المستخدمة، ومن خلال التقييم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها (الطناوي 2009).

ولم تعد أساليب التقييم التقليدية صالحة لمواكبة التطور في النظام التربوي الحديث؛ وذلك؛ لأنها غير قادرة على تحديد نتائج التعلم التي أتقنها الطلبة كما أنها تقتصر على قياس مفاهيم ذات مستويات متدنية ومهارات بسيطة بأرقام لا تعطي صورة دقيقة عن قيمة التعلم الذي أحرزه الطالب، لذلك اتجهت الأنظار نحو التقييم الواقعي لأنه قادر على قياس أداء المتعلم في مواقف حياتية حقيقية (الشقيرات، 2009).

ويستخدم التربويون مفهوم التقييم الواقعي لتحليل الممارسات الواقعية لدى الطالب بغرض إشراكه في عملية تقييم تحصيله الدراسي بنفسه. فالتقييم الواقعي هو تقييم لأداء الطالب بحيث يظهر المستوى الحقيقي لما اكتسبه من معارف ومهارات من خلال رحلته التعليمية، وتقوم فكرة التقييم الواقعي على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمهما بواسطة أعمال ومهام تتطلب عمل أنشطة مثل: البحث والقيام بالتجارب الميدانية، والغرض من التقييم لم يعد محصوراً على التعرف على مقدار ما حصله الطالب في المبحث الدراسي، بل تجاوز ذلك إلى معرفة مقومات الطالب الشخصية من المجالات كافة؛ لذا بات لزاماً على المعلم التنوع في طرق وأساليب التقييم (مهيدات والمحاسنة ، 2008).

وقد عرف ماير Meyer (1992) التقييم الواقعي على أنه تقييم لأداء الطالب من خلال إنجاز مهام حياتية واقعية. وعرف الثوابية وآخرون (7:2004) التقييم الواقعي " هو التقييم الذي يعكس إنجازات الطالب وقياسها في مواقف حقيقية. فهو تقييم يتمحور حول الطالب، يجعله ينغمس في مهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة له"، وعرف جرجس (2005: 360) المعوق بأنه "عبارة عن حاجز أو مانع مادي أو معنوي أو نفسي أو اجتماعي، يقف كالحسد بين المرء وبين طموحه أو تحقيق حاجاته"، وعرف كروكر Croker (2013) التقييم الواقعي بأنه عملية مزج ما لدى الطالب من معرفة ومهارات وتطبيقها في مهمة واقعية.

فالتقييم الواقعي يهيئ المتعلم لإنجاز مهام لها معنى ويحتاج إليها في سياق حياته الواقعية، كما أنه تقييم يتم قبل وأثناء وبعد التعلم ويهتم بفهم الطلاب وامتلاكهم المهارات المنشودة بهدف مساعدتهم على التعلم وهو تقييم محكي المرجح فيجعل التمكن من محكات الأداء هدفاً منشوداً للتعلم ويساعد المعلم على اتخاذ قراراته التعليمية فهو جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم (عبد السميع، 2007).

ويتميز التقييم الواقعي بأنه يركز على المهارات الحياتية وتداخل المعلومات، وتنوع مصادر المعلومات، كما أنه يشجع الإبداع ويعكس المهارات الحقيقية في الحياة ويشجع على العمل التعاوني، وينمي مهارات الاتصال الكتابية والشفوية كما أنه يتوافق مباشرة مع أنشطة التعليم ونتائج مؤكداً بذلك على تكامله مع التعليم مدى الحياة، كما أنه يؤمن بدمج التقييم الكتابي والأدائي معاً، ويعتمد على القياس المباشر للمهارة المستهدفة، ويشجع التفكير المتشعب (التباعدي)، ويهدف إلى دعم تطوير المهارات ذات المعنى بالنسبة للطلاب، وتوجيه المنهاج، ويركز على الوصول إلى إتقان مهارات الحياة الحقيقية (العبيسي، 2010).

وقد أشار (الدوسري، 2000) إلى أن استخدام التقييم الواقعي يمر ضمن عدة مراحل وذلك على النحو التالي:

أولاً: تحديد غرض التقويم: إذ يحدد الغرض في هذه المرحلة بناء على القرارات التي ستتخذ اعتماداً على نتيجة التقويم، والأفراد والجهات ذات العلاقة بنتائج التقويم، والمجالات التي سيوظف لها التقويم كالتسريع والترقيع والتصنيف وزيادة الدافعية، ورصد العلامات الفصلية أو النهائية، وتحديد خصائص وقدرات الطلاب وتحديد الاحتياجات والفروق الفردية....

ثانياً: تحديد المهمة: وتطلب هذه المرحلة صياغة معايير للمهمة قيد الاهتمام من أجل تحديد الإجراءات السليمة التي تمثل كيفية تحقيق القدرة على الانجاز ورصد الدرجة الكلية المستحقة والعلامات الفرعية على مكونات المهمة.

ثالثاً: تصميم المهمات: وهنا يتم تحديد الإجراءات المطلوب من الطالب القيام بها وكذلك مواصفات الانجاز المطلوبة.

رابعاً: تحديد أداة القياس وتصميمها: وهنا يتم وصف تفاصيل مستويات الأداء المتوقعة؛ لذلك لا بد من تصميم سلم التقارير اللفظي (Rubric) فهو يساعد ذلك في تحديد مستوى الأداء وبالتالي الحكم على أداء الطالب ووضع العلامات الفرعية والكلية المستحقة. ويتم ذلك في ضوء الغرض من التقويم، ولذلك يتحدد هنا من سيرصد الدرجة أو من سيحكم على الأداء وكذلك شكل ما الدرجة عددياً أو لفظياً.

ويرى كل من مهيدات والمحاسنة (2008) أن استخدام أساليب التقويم الواقعي يتطلب توافر أدوات لجمع المعلومات حول تعلم الطالب سواء أكان أدائياً تطبيقياً أو كتابياً أو شفويًا، إذ أن هذه الأدوات هي التي تقود إلى المعلومات التي تشير إلى تحقق الأهداف التعليمية التي تتضمنها أساليب التقويم المختلفة، وهناك العديد من الأدوات التي يمكن استخدامها ضمن أساليب التقويم، ومن المهم أن نكون على وعي بأن طبيعة المهارة المراد تقويم المتعلم فيها تتطلب استخدام أداة دون غيرها، وذكر الفريق الوطني للتقويم (2004) أهم أدوات التقويم الواقعي منها :

1- قوائم الرصد الشطب Check list: تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكيات 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. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتائج التعليمية.

2- سلم التقدير Rating scale: تقوم سلم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدرج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها.

3- سلم التقدير اللفظي Rubric: تتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلم التقدير، حيث يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة، مما يوفر تقويماً تكوينياً (Formative Assessment) لأدائهم، يمكن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها.

4- سجل وصف سير التعلم Learning Log: إن تعبير الطالب كتابياً حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة، لذا يعتمد نجاح تطبيق هذه الأداة على وجود معلم قادر على خلق بيئة آمنة تشجع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به، دونما خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم.

5- السجل القصصي Anecdotal Records: يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل، صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه، مما يقدم للمعلم مؤشراً صادقاً يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤيه، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية. (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

ولأهمية موضوع البحث جعلت دراستي وبحثي في (معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى) للتعرف على مصداقية واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني والورقي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

الدراسات السابقة:

أجرى المالكي، والحريري (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجهة من وجهة نظر المعلمات. وتحديد الفروق تبعاً لمتغيري (سنوات الخبرة في التعليم، والدورات التدريبية)، واستخدمت الباحثة المنهج الكمي الوصفي التحليلي، تم توزيعها على عينة عشوائية قوامها (307) من معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بجهة، وقد أظهرت النتائج حصول الأداة على متوسط كلي بلغ (3.92 من 5) بدرجة كبيرة، وعلى مستوى المحاور؛ حصلت المعوقات المتعلقة بالطالبات على أعلى متوسط (4,10)، تلتها المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق بمتوسط (4,03)، ثم المعوقات المتعلقة بالمعلم بمتوسط (3.83)، وأخيراً المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي بمتوسط (3,71)، وجميعها بدرجة كبيرة. كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى سنوات الخبرة في محور المعلم والطالبة وظروف التطبيق، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالمعلم.

أجرى عبيدات (2020) دراسة هدفت إلى كشف درجة تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الأردنية، ومعوقات التطبيق، وكيفية التغلب على هذه المعوقات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة تطبيق هذه الاستراتيجيات، كما تم تطبيق استبيان للتعرف على معوقات الاستخدام، وكيفية التغلب على هذه المعوقات، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمة، كما أظهرت النتائج إلى أن درجة تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي لدى مجموعة الدراسة كانت منخفضة، وهناك عدة معوقات لاستخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي ومن أهمها: أن الزمن المخصص لتغطية المقرر غير كاف لتنفيذ منظومة التقويم الواقعي، وهناك أساليب عدة للتغلب على معوقات استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي كزيادة عدد الحصص المقررة لتدريس المقررات.

وأجرى شحادة وأبو سلطان (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، وتحديد سبل التغلب عليها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتم تطبيق استبيان مغلق على عينة الدراسة المكونة من (108) معلماً ومعلمة للمرحلة الأساسية بمحافظة شمال غزة العاملين خلال العام الدراسي (2017/2018) من مجتمع الدراسة البالغ (540) معلمة ومعلمة بعد التأكد من صدقه وثابته، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أكثر المعوقات كانت المتعلقة بالطالب وأبرزها: (كثرة أعداد الطلاب في الشعبة الواحدة)، ثم تلتها المعوقات المتعلقة بولي الأمر وأبرزها: قلة معرفة ولي الأمر بإستراتيجيات التقويم الواقعي، وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع (معلم - معلمة) أو لمتغير نوع المدرسة (ذكور - إناث - مشتركة)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير مدة الخدمة التدريسية لصالح ذوي سنوات الخدمة الأكثر.

وأجرى يوسف (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم مقررات التربية الإسلامية وتعلمها بمدارس منطقة تبوك التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (109) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس منطقة تبوك التعليمية، واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من (60) مفردة موزعة على أربعة محاور تتمثل في الصعوبات المرتبطة بوعي المعلم ومعرفته بالتقويم الحقيقي، ومهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف، والإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، وممارسات الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات بدرجة كبيرة في المحاور

الأربعة، وتراوح متوسطات المفردات بين درجات كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات آراء العينة تعزى لمتغير طبيعة العمل (معلم - مشرف تربوي)، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع (معلم مدارس بنين - معلمة مدارس بنات)، وبتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية المتوسطة الثانوية).

أجرى واينارسو (Winarso, 2018) دراسة هدفت الى معرفة أساليب التقييم الأصيل في الرياضيات ومدى استجابة الطلاب للتقييم الأصيل، واستخدم المنهج التجريبي، لعينة من طلاب الصف الثامن عددهم (38) المجموعة الضابطة و(38) المجموعة التجريبية، وتم تطوير أداة الاستبانة والملاحظة التحليل استجابات الطلبة بعد تطبيق التعليم الأصيل أظهرت النتائج أن هناك من الطلاب لديهم استجابة منخفضة (18%) و (23) طالب لديهم استجابة متوسطة (61%) و (8) لديهم استجابة عالية جدا وتظهر النتيجة اختلاف في نتائج تعلم الرياضيات بين الطلاب الذين يستخدمون التقييم الأصيل والذين لا يستخدمون. مما يؤكد على دور التقييم الأصيل في رفع التحصيل الدراسي.

وأجرى أحمد الثوابية، خالد السعودي (2016) دراسة هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق إستراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة تبعا لنوعهم الاجتماعي، ومؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم. وقد تألف مجتمع الدراسة من (140) معلما ومعلمة تكونت العينة العشوائية من (49) معلما ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (26) فقرة موزعة على أربعة أبعاد. كما تم التأكد من صدق الأداة وثباتها. وقد أظهرت الدراسة أن المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم، ثم المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات معوقات التقييم الواقعي تعزى للنوع الاجتماعي في مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة والمعلم والمقرر الدراسي لصالح المعلمات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات معوقات التقييم الواقعي تعزى إلى المرحلة الدراسية في مجالي الطلبة والمقرر الدراسي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات أو التفاعلات بينها.

وأجرى سوكونك Sokuc (2011) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى إدراك كل من الطلبة والمعلمات لاستخدام ملف الطالب كأداة للتقييم الحقيقي. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من مدرسة تحضيرية للغة الإنجليزية للالتحاق بالجامعات الخاصة في إسطنبول في تركيا، وقام الباحث بإعداد عدد من أدوات الدراسة تمثلت في استبانة، وأداة للملاحظة، ومذكرات ومقابلات شخصية، ولقاءات غير رسمية، كما أظهرت النتائج إلى عدم الرضا من الطلبة على التقييم الحقيقي، وأن المعلمات غير مدربات على تطبيق أدوات التقييم الواقعي.

وأجرى أبو شعيره وآخرون (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقييم الواقعي على طلبة 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 خصيصا لهذا الغرض، وقد تكونت الاستبانة من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية هي: المعوقات المتعلقة بالمعلم، المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي، المعوقات المتعلقة بالإمكانيات 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 2009/2008. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (393) مشرفة تربوية، ومديرة، ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقييم الواقعي هي المعوقات المتعلقة بالإمكانيات 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 ($a \leq 0.05$) تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والوظيفة.

وكما أجرى وات (2005) دراسة كشفت إلى المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لتطبيق التقويم الواقعي في مدينة سدني، تكونت العينة العشوائية من (60) معلماً للرياضيات من (11) مدرسة ثانوية في مدينة سيدني، أظهرت النتائج إلى أهم المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وهي عدم توفر المواد والوقت الكافيين للتطبيق العملي، والعشوائية في استخدامه، وسوء التنظيم وذاتية تقدير العلامات، وعدم ربط تطبيقات التقويم الواقعي بالالتحاق بسوق العمل. كما أن معلمي المرحلة الأساسية الدنيا يفضلون استخدام طرق التقويم الواقعي التالية: المهام التطبيقية، والملاحظات، والتقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور. بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي تبين للباحث الأمور الآتية:

أكدت نتائج الدراسات السابقة على أبرز المعوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية الأولى والمراحل الدراسية الأخرى، وتناولت تلك الدراسات مختلف التخصصات والمباحث كمبحث الرياضيات، والتربية الإسلامية. تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت على المنهج الوصفي وأداة تحقيق أهداف الدراسة وهي الاستبانة، ومن بين تلك الدراسات دراسة كل من: (أجرى المالكي، والحريري، 2021؛ عبيدات، 2020؛ شحادة وأبو سلطان، 2019؛ يوسف، 2018).

وكذلك اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج وأداة تحقيق أهداف الدراسة، واعتمدت بعض الدراسات على المنهج التجريبي، وتباينت أداة تحقيق أهداف الدراسة بين أداة الملاحظات الصفية ومدكرات ومقابلات شخصية، ولقاءات غير رسمية، كدراسة واينارسو، (2018, Winarso).

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة من خلال الاطلاع على المناهج البحثية المتبعة فيها، وخاصة المنهج الوصفي، والتعرف على عدد من أدوات تحقيق الأهداف للدراسات السابقة مما ساعد الباحث في الدراسة الحالية على كيفية تطوير أداة تحقيق أهداف الدراسة وهي الاستبانة.

ويمكن القول أن الدراسة الحالية التي تُعد امتداداً للدراسات العلمية المتعلقة بموضوعها تميزت عن الدراسات السابقة بأنها أجريت في زمان ومكان مختلفين، حيث إن الدراسة الحالية هي الأولى في هذا المجال في لواء الشونة الجنوبية حسب اطلاع الباحث، إذ إن عينة الدراسة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس لواء الشونة الجنوبية.

مشكلة الدراسة:

تسعى وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى تطوير المنظومة التربوية من خلال تبني البرامج التربوية النهضوية ومنها برنامج الاقتصاد المعرفي (ERFKE) وفي هذا البرنامج تم تبني عملية التقويم الذي أصبح جزءاً من عملية التعليم توجهها وتعززها وتصح مسارها وهذا يتطلب التحول من أساليب ونظم الامتحانات التقليدية السائدة والدرجات والتقديرية الرقمية التي تقتصر على الموازنة بين أداء المتعلم وأداء أقرانه إلى أساليب ونظم تنمي الشخصية المتكاملة والمتوازنة للمتعلم، وما يمتلكه من مهارات وظيفية وفهم عميق لمضمون المواد الدراسية التي يكتسبها خلال التعلم الذاتي وحب الاستطلاع مما يمكنه من التعامل مع بيئته وإثرائها، ورغم اهتمام الوزارة بإنجاح هذا النوع من التقويم إلا أن الواقع التربوي يشير إلى وجود ممارسات تقليدية شائعة في عملية تقويم الطلبة تستند إلى القلم والورقة والاعتماد على الطرق التقليدية في التقويم. (الفريق الوطني وزارة التربية والتعليم، 2004).

وكذلك من خلال التجربة الشخصية للباحث في الميدان التربوي، والقيام بالزيارات الميدانية لمدارس مديرية التربية والتعليم في لواء الشونة الجنوبية وخاصةً مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى، فقد لاحظ أنّ بعض معلمات مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى يستخدمن طرق واستراتيجيات التقويم التقليدية دون الاهتمام بتنمية شخصية الطلبة بجميع جوانبها، من هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس الآتي:

ما معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى؟
ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بمدارس لواء الشونة الجنوبية حول معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي تعزى إلى عدد سنوات الخبرة في التدريس؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بمدارس لواء الشونة الجنوبية حول معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي تعزى إلى المؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة:

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بمدارس لواء الشونة الجنوبية حول معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي تعزى إلى عدد سنوات الخبرة في التدريس.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بمدارس لواء الشونة الجنوبية حول معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي تعزى إلى المؤهل العلمي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الهدفين الآتيين:

- 1- التعرف على معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.
- 2- التعرف على الفروق في تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمتغير سنوات الخدمة في التدريس، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال أهمية الموضوع نفسه وهو التعرف على معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، كما تتمثل أهمية هذه الدراسة الجوانب المتعددة الآتية أهمها:

الأهمية النظرية:

- قد تفتح آفاقاً واسعة أمام الباحثين التربويين التعرف على معوقات تطبيق أدوات التقويم وسبل التغلب عليها في مجالات تربوية متعددة.

الأهمية التطبيقية:

1- قد تساعد معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى التعرف على أهم معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي وطرق التغلب عليها.

2- يمكن أن تقيّد مصممي ومُعدي المنهاج في بناء رؤى وتصورات في تطوير الأدلة المدرسية لمواجهة معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي وتضمن أنشطة تدعم تطبيقه لدى معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** الكشف عن معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

- **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس لواء الشونة الجنوبية

- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي: 2022/2021م.

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة للواء الشونة الجنوبية.

مصطلحات الدراسة:

- يعرف الباحث المعوقات إجرائياً: هي المشكلات والتحديات والعراقيل التي تواجه تطبيق أدوات التقويم الواقعي ويعبر عنها باستجابات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس لواء الشونة الجنوبية على أداة الدراسة (الاستبيان).

- الباحث يعرف معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي: بأنها مجموعة الصعوبات والعراقيل التي تعترض معلمات الصفوف الثلاثة الأولى أثناء تطبيق أدوات التقويم الواقعي، وتؤدي إلى وجود حالة من عدم الرضا عندهن، وحددت هذه المعوقات في أداة الدراسة بأربعة مجالات متعلقة بظروف التطبيق والمعلم والمقرر المدرسي والطالب.

- معلمات الصفوف الثلاثة الأولى: هنّ المعلمات اللواتي يعملن في مهنة التعليم، ويدرسن في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية من الصف الأول الأساسي لغاية الصف الثالث حسب سلم التعليم الرسمي المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم الأردنية.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي، ويُعد هذا المنهج مناسباً، وملائماً لتحقيق أهداف الدراسة؛ لأنه يعتمد على جمع البيانات والمعلومات، ويتضمن مقارنتها، وتحليلها، وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة، مما يُساعد على فهم موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية في لواء الشونة الجنوبية جميعهن، وهم على رأس عملهن خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022/2021م)، والبالغ عددهن (129) معلمة. وقد حصل الباحث على هذه البيانات من قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (68) معلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من ضمن مجتمع الدراسة؛ أي ما نسبته (53%) من المجتمع الأصلي، وتم توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة وهي: سنوات الخدمة في التدريس، والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
سنوات الخدمة في التدريس:	من 5 سنوات فأقل	17	25%
	من 6-10 سنوات	24	35%
	من 11-15 سنة	15	22%
	من 16 سنة فما فوق	12	18%
المجموع		68	100%
المؤهل العلمي:	بكالوريوس	51	75%
	دبلوم عالي	10	15%

7	10%	ماجستير فأكثر	
68	100%		المجموع

أداة الدراسة:

تُعد الاستبانة أداة الدراسة الحالية، حيث طورها الباحث كأداة لجمع البيانات، ولمعرفة معوقات تطبيق معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظرهم.

خطوات تطوير أداة الدراسة (الاستبانة):

بعد الاطلاع على الأدوات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: الثوابية، والسعودي (2016)؛ يوسف (2018)؛ عبيدات (2019) تمّ اتباع الخطوات الآتية لتطوير أداة الدراسة:

- 1- الاطلاع على الأدب النظري والرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، والاستفادة منها في تطوير الاستبانة وصياغة فقراتها.
- 2- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة وهي: مجال معوقات في ظروف التطبيق، ومجال معوقات تتعلق بالمعلم، ومجال معوقات تتعلق بالمقرر المدرسي، ومجال معوقات تتعلق بالطالب.
- 3- تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
- 4- تصميم الاستبانة في صورتها الأولية وبلغ عدد فقراتها (40).
- 5- عرض الاستبانة على عدد من المحكمين التربويين وعددهم (9) مُحكماً، في ضوء آراء المحكمين تمّ تعديل بعض فقرات الاستبانة من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (31) فقرة .

متغيرات الدراسة:

أولاً- المتغيرات المستقلة وهي:

- 1- سنوات الخدمة، ولها أربعة مستويات: 5 سنوات فأقل، من 6 إلى 10 سنوات، من 11 إلى 15 سنة، من 16 سنة فأكثر.
 - 2- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير.
- ثانياً- المتغير التابع: معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

صدق أداة الدراسة:

يعد الصدق من الشروط الواجب توافرها في أداة البحث كونه يُحدد فيما إذا كانت الأداة تقيس فعلاً ما وضعت لأجله، فضلاً على ملاءمة فقراتها واتساقها مع الغرض الرئيس منها، و تمّ عرض فقرات الاستبانة بصورتها الأولية وعدد فقراتها (40) فقرة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج العامة وطرق التدريس والتقويم والقياس، وعددهم (9) مُحكماً، وذلك لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين: سلامة اللغة وارتباط الفقرة بالمجال المراد دراسته، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في المقياس، وفي ضوء ذلك قمت بإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، والتي تضمنت استبعاد (9) فقرات، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وإضافة فقرات جديدة، ومن ثم أصبح المقياس مكوناً بصورته النهائية من (31) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، حيث بلغت قيمت الثبات الاستبانة وفق هذه الطريقة (0.936) وهي نتيجة مقبولة احصائياً.

جدول رقم (2) معاملات كرونباخ ألفا لاختبار ثبات أداة المقياس

المجال	عدد الفقرات	معاملات كرونباخ ألفا
معوقات تتعلق بظروف التطبيق	9	0.89
معوقات تتعلق بالمعلم	9	0.88
معوقات تتعلق بالمقرر الدراسي	7	0.91
معوقات تتعلق بطالب	6	0.897
المجموع ككل	31	0.936

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول أعلاه يلاحظ بأن: جميع قيم معامل كرونباخ ألفا تزيد عن (0.60) مما يدل على ثبات أداة الدراسة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

-للتثبت من صلاحية أداة الدراسة واستخراج النتائج وتحليل البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخدام الأساليب الإحصائية (spss) .

-للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والنسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages) للتعرف على استجابات أفراد العينة عن فقرات الدراسة المختلفة.

-للإجابة عن السؤالين الفرعيين الأول والثاني تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance - ANOVA -) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

-الإحصاءات الوصفية (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسب المئوية، التكرار، والأهمية النسبية) التي حددت من خلال:

جدول رقم (3) مقياس لكرت الخماسي

الوزن النسبي	الدرجة	الموافقة
81 - 100%	5	أوافق بدرجة كبيرة جداً
61 - 80%	4	أوافق بدرجة كبيرة
41 - 60%	3	أوافق بدرجة متوسطة
21 - 40%	2	غير موافق
1 - 20%	1	غير موافق بدرجة كبيرة

وقد تم استخدام معادلة الأهمية النسبية، ثلاثة مستويات: مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة.

وقد تم تحويل المقياس لتدرج الثلاثي كالاتي:

$$\text{طول الفترة} = \frac{\text{القيمة العليا للبدل} - \text{القيمة الدنيا للبدل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

وهذه القيمة (1.33) تساوي طول الفترة بين للمستويات الثلاثة: مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة.

$$1 + 1.33 = 2.33 \quad , \quad 2.33 + 1.33 = 3.67 \quad , \quad 3.67 + 1.33 = 5$$

المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة:

- يكون المستوى المنخفض من (1 - 2.33).

- ويكون المستوى المتوسط من (2.34 - 3.67) .
- ويكون المستوى مرتفع من (3.68 - 5) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس ونصه:

ما معوقات تطبيق معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظرهم ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (1) ذلك.

الجدول رقم (3)

الأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة عن كل مجال من مجالات أداة الدراسة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة المعيق
1	معوقات تتعلق بظروف التطبيق	9	0.81	4.09	0.04	1	مرتفع
2	معوقات تتعلق بالمعلم	9	0.79	3.97	0.03	2	مرتفع
3	معوقات تتعلق بالمقرر الدراسي	7	0.78	3.93	0.05	3	مرتفع
4	معوقات تتعلق بطالب	6	0.78	3.93	0.04	4	مرتفع
	الدرجة الكلية	31	0.79	3.98			

ويلاحظ من الجدول (4) أن معوقات تطبيق معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظرهم كانت منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.98) والوزن النسبي (0.79)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.93 - 4.09)، وجاء في الرتبة الأولى مجال معوقات تتعلق بظروف التطبيق، بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.04) ووزن نسبي (0.81) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاء مجال معوقات تتعلق بالمعلم، بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.03) ووزن نسبي (0.79) وبدرجة منخفضة، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال معوقات تتعلق بطالب، بمتوسط حسابي (3.93) ووزن نسبي (0.78) وانحرافين معياريين (0.05)، و (0.04) وبدرجة منخفضة.

يعزو السبب أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يعانين من ظروف غير ملائمة في تطبيق هذا النوع من التقويم، ربما أن هذا النوع من التقويم بحاجة إلى مواد وأدوات وتكلفة أعلى لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته مما يتقل ميزانية المدرسة، وهي غير قادرة على توفيرها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الثوابية والسعودي (2016) التي أظهرت نتائجها أن المعوقات التي تتعلق بمجال ظروف التطبيق حصل على الترتيب الأول، وحصل معوقات مجال المعلم في المرتبة الثانية، وحصل مجال معوقات تتعلق في الطالب في المرتبة الأخيرة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة شحادة وأبو سلطان (2019) التي أظهرت النتائج أن المعوقات التي تتعلق بمجال الطالب حصل على الترتيب الأول، وحصل معوقات مجال ولي أمر الطالب في المرتبة الثانية، وحصل مجال معوقات تتعلق في المعلم في المرتبة الأخيرة.

وللتعرف على معوقات المتعلقة في مجال الأول معوقات تتعلق بظروف التطبيق، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة كما يتضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لاستجابات أفراد العينة في مجال (معوقات تتعلق بظروف التطبيق)

الدرجة المعيق	الترتيب الفقرات تنازليا حسب الوزن النسبي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
مرتفع	9	0.77	.657	3.85	ضعف متابعة الإدارة المدرسية لهذا النوع من التقييم.
مرتفع	8	0.79	.723	3.99	الضعف في دعم معلمات الصفوف الثلاثة الأولى والطلبة بالأدوات والوسائل اللازمة لتحقيق التقييم الواقعي وتفعيله من قبل وزارة التربية والتعليم
مرتفع	7	0.80	.732	4.03	قلة وجود نماذج لأدوات التقييم الواقعي يمكن الاعتماد عليها عند التطبيق.
مرتفع	6	0.81	.790	4.06	قلة الإمكانيات المادية التي تسهم في تفعيل التقييم الواقعي.
مرتفع	5	0.81	.719	4.07	لا يتوفر دليل إرشادي لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في تنفيذ إستراتيجيات وأدوات التقييم الحقيقي.
مرتفع	4	0.82	.710	4.13	ضعف فهم أولياء الأمور لطبيعة التقييم الواقعي.
مرتفع	3	0.82	.758	4.15	صعوبة تطبيق بعض إستراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته في بعض مدارسنا.
مرتفع	2	0.84	.813	4.24	يحتاج تطبيق أدوات التقييم الواقعي لوقت أطول.
مرتفع	1	0.86	.705	4.33	اكتظاظ أعداد الطلبة في الغرفة الصفية.

يلاحظ من الجدول (2) أن "اكتظاظ أعداد الطلبة في الغرفة الصفية" شكلت أكبر معيق من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في هذا المجال حيث حصلت على متوسط حسابي(4.33) ووزن نسبي(0.86)، تليها "يحتاج تطبيق أدوات التقييم الواقعي لوقت أطول" حيث حصلت على متوسط حسابي(4.24) ووزن نسبي(0.84)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة فقرة "الضعف في دعم معلمات الصفوف الثلاثة الأولى والطلبة بالأدوات والوسائل اللازمة لتحقيق التقييم الواقعي وتفعيله من قبل وزارة التربية والتعليم" حيث حصلت على متوسط حسابي(3.99) ووزن نسبي(0.79)، وجاءت في الرتبة الاخيرة فقرة "ضعف متابعة الإدارة المدرسية لهذا النوع من التقييم" حيث حصلت على متوسط حسابي(3.85) ووزن نسبي(0.77).

يرى الباحث أن اكتظاظ أعداد الطلبة في الغرفة الصفية وتطبيق أدوات التقييم الواقعي تحتاج لوقت أطول وهما يشكلان أكثر المعوقات في التطبيق أدوات التقييم الواقعي وهذا يعد تحديًا كبيرًا تواجهه المعلمات في الغرفة الصفية، مما يضعف قدرة المعلمة على توصيل المعلومة، وإمكانية مراعاتها لأنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة، كما تعود الطلبة على نمط الاختبارات وتقدير الدرجة رقميا في الشهادة المدرسية مما يجعل من الصعب قبول نتائج التقييم الواقعي بسهولة، لكن مع الوقت وتمرس معلمات الصفوف الثلاثة الأولى وتعود الطلبة على أدوات التقييم الواقعي بغض النظر عن عددهم سيجعلهم أكثر قبولًا لنتائجه، وأكثر تفاعلا مع أدواته.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المالكي والحريري (2020) التي ذكرت في نتائجها أن من معوقات التقويم الواقعي صعوبة تطبيق أدوات التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية ذات الأعداد الكبيرة من الطلبة. وللتعرف على المعوقات المتعلقة في مجال المعلم، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لاستجابات أفراد العينة في هذا المجال، يتضح ذلك من خلال الجدول (3).

الجدول رقم (5)

الأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة في مجال (معوقات تتعلق المعلم).

الدرجة المعيق	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الفقرات
مرتفع	6	.695	3.82	0.76	بعض معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لا تخطط لتنفيذ أدوات التقويم الواقعي داخل الغرفة الصفية.
مرتفع	5	.686	3.88	0.77	قلة إدراك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لأهمية تطبيق أدوات التقويم الواقعي.
مرتفع	1	.629	4.59	0.91	كثرة الأعباء التدريسية والإدارية على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.
مرتفع	2	.688	4.28	0.85	يحتاج تطبيق أدوات التقويم الواقعي إلى جهد إضافي من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.
مرتفع	4	.723	3.88	0.77	يعطي هذا النوع من التقويم مساحة أوسع لرغبات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى عند التطبيق.
مرتفع	3	.719	3.93	0.78	تدني معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لكيفية احتساب العلامة التي تمّ رصدها أثناء تطبيق أدوات التقويم.
مرتفع	8	.694	3.76	0.75	تركيز معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على نوع واحد أو أكثر من أدوات التقويم الواقعي.
مرتفع	9	.638	3.74	0.74	ابتعاد بعض معلمات الصفوف الثلاثة الأولى عن تطبيق أدوات التقويم الواقعي.
مرتفع	7	.673	3.82	0.76	ضعف الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بصورة كافية ومناسبة عند تطبيق أدوات التقويم الواقعي.

يلاحظ من الجدول (3) أن فقرة "كثرة الأعباء التدريسية والإدارية على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في تطبيق أدوات التقويم الواقعي"، تشكل أكبر عائق من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى حيث حصلت على متوسط حسابي (4.59) ووزن نسبي (0.91)، تليها فقرة "يحتاج تطبيق أدوات التقويم الواقعي إلى جهد إضافي من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى"، حيث حصلت على متوسط حسابي (4.28) ووزن نسبي (0.85)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة فقرة "تركيز معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على نوع واحد أو أكثر من أدوات التقويم الواقعي"، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.76) ووزن نسبي (0.75)، وجاءت في الرتبة الأخيرة فقرة "ابتعاد بعض معلمات الصفوف الثلاثة الأولى عن تطبيق أدوات التقويم الواقعي" أقل معيق، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.74) ووزن نسبي (0.74).

يعزو ذلك إلى أن الأعباء الإدارية والمنهجية والكتابية والخطط العلاجية المطلوبة للتحسين من أداء الطلبة، لها دور في تشتيت تركيز معلمات الصفوف الثلاثة الأولى عن تحقيق أهداف العملية التعليمية، والقصور في أداء تطبيق أدوات التقويم الواقعي، ويعتبرنّ التقويم الواقعي جهداً إضافياً، على الرغم أنهم يمتلكون المعرفة الكافية لتقدير درجة الطالب بشكل صحيح من وجهة نظرهنّ. تتفق هذه النتيجة مع شحادة وآخرون (2019) التي أبرزت أن أهم معوقات المتعلقة بالمعلم كثرة الأعباء التدريسية والإدارية.

وللتعرف على المعوقات المتعلقة في مجال المقرر المدرسي، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لاستجابات أفراد العينة في هذا المجال يتضح ذلك من خلال الجدول (4).

جدول رقم (6)

الأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة في مجال (معوقات تتعلق المقرر المدرسي)

الدرجة المعيق	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الفقرات
مرتفع	3	.753	3.97	0.79	قلة تضمين الكتاب المدرسي لهذا النوع من التقويم الواقعي.
مرتفع	4	.685	3.91	0.78	احتواء الكتب المدرسية على أسئلة تناسب الاختبارات الكتابية فقط.
مرتفع	5	.749	3.88	0.77	وجود عدد من النتائج في المقرر الدراسي يصعب قياسها باستخدام أدوات التقويم الواقعي.
مرتفع	7	.770	3.73	0.74	تدني قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي المقرر.
مرتفع	2	.773	4.00	0.80	طول المقرر الدراسي يحد من فرصة تطبيق أدوات التقويم الواقعي.
مرتفع	6	.710	3.87	0.77	صعوبة تحقق الموضوعية عند تطبيق أدوات التقويم الواقعي.
مرتفع	1	.629	4.15	0.82	الزمن المخصص لتغطية المقرر الدراسي غير كاف لتنفيذ منظومة التقويم الواقعي.

يلاحظ من الجدول (4) أن فقرة "الزمن المخصص لتغطية المقرر الدراسي غير كاف لتنفيذ منظومة التقويم الواقعي" شكلت العائق الأكبر بوجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، حيث حصلت على متوسط حسابي (4.15) ووزن نسبي (0.82)، تليها فقرة "طول المقرر الدراسي يحد من فرصة تطبيق أدوات التقويم الواقعي"، حيث حصلت على متوسط حسابي (4.00) ووزن نسبي (0.80)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة فقرة "صعوبة تحقق الموضوعية عند تطبيق أدوات التقويم الواقعي"، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.87) ووزن نسبي (0.77)، وجاءت في الرتبة الأخيرة فقرة "تدني قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي المقرر" يشكل أقل عائق من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.73) ووزن نسبي (0.74).

يرى الباحث أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لديهنّ المعرفة والإمكانية والخبرة في تطبيق أدوات التقويم الواقعي ويحاولنّ جاهدين توظيفها في تحسين عملية التعليم، وعلى المعلمات انتقاء المهمات التقويمية المناسبة والمنسجمة مع النتائج المراد تقديمها والتوزيع في أشكال التقويم الواقعي وإعداد أوراق عمل و اختبارات قصيرة تراعي المهارات المراد تقويم الطالب فيها من أجل أن تتزامن مع الزمن المخصص لتغطية المقرر الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شحادة وأبو سلطان (2019).

وللتعرف على المعوقات المتعلقة في مجال الطالب، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لاستجابات أفراد العينة في هذا المجال يتضح ذلك من خلال الجدول (5).

جدول رقم (7)

الأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة في مجال (معوقات تتعلق الطالب)

الدرجة المعيق	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الفقرات
مرتفع	2	.668	3.97	0.79	أدوات التقويم الواقعي لا تتناسب الطلبة ذوي المستوى التعليمي المتدني.
مرتفع	4	.679	3.96	0.79	ضعف الدافعية والحافز لدى الطلبة بما يخص تنفيذ الأنشطة والمهام غير المألوفة الروتين.
مرتفع	5	.761	3.90	0.77	يعيق استخدام هذا النوع من التقويم ضبط الحصص الصفية.
مرتفع	6	.704	3.84	0.76	مستوى الطلبة التحصيلي لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم.
مرتفع	3	.762	3.96	0.79	يحتاج التقويم الواقعي إلى الوقت والجهد الكثير مما يشكل عبئاً على الطلبة.
مرتفع	1	.774	3.98	0.79	صعوبة تنفيذ الطلبة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وخاصة ما يرتبط بالتقويم الذاتي وتقويم الأقران.

يلاحظ من الجدول (5) أن فقرة "صعوبة تنفيذ الطلبة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وخاصة ما يرتبط بالتقويم الذاتي وتقويم الأقران" شكلت العائق الأكبر بوجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.98) ووزن نسبي (0.79)، تليها فقرة "أدوات التقويم الواقعي لا تتناسب الطلبة ذوي المستوى التعليمي المتدني"، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.97) ووزن نسبي (0.79)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة فقرة "يعيق استخدام هذا النوع من التقويم ضبط الحصص الصفية"، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.90) ووزن نسبي (0.77)، وجاءت في الرتبة الأخيرة فقرة "مستوى الطلبة التحصيلي لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم" يشكل أقل عائق من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.84) ووزن نسبي (0.76).

يرى الباحث أن الطلبة معتادون على استراتيجيات التقويم التقليدي والاختبارات التحصيلية، وقيام المعلمات بتطبيق أدوات التقويم الواقعي؛ لتغيير نظرة الطلبة للتقويم، وذلك من خلال تدريبهم على التقويم الذاتي وتقويم الأقران وبالتالي تقبلهم لأدوات التقويم الواقعي ونتائج.

ويعزو ذلك إلى التصور السلبي لدى المعلمات عن مستوى إنجاز الطلبة وقدراتهم المنحصرة في الجانب المعرفي، وعدم الاهتمام بقياس جوانب التعلم المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية، وقد يعود السبب إلى عدم فهم المعلمات لدور التقويم الواقعي في اكتشاف مهارات الطلبة ورفع مستوى تحصيلهم ونشر ثقافة التقويم الواقعي بطرق مختلفة بينهم وتزويدهم بالمعرفة الكافية بهذا الموضوع، واستثمار هذا النوع في التقويم في إبراز وتنمية الإبداع لدى الطلبة تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المالكي والحريري (2021).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول ونصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى سنوات الخدمة؟" استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (6).

الجدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في التدريس:

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بظروف العمل	بين المجموعات	.246	3	.082	.343	.794
	داخل المجموعات	14.813	62	.239		
	المجموع	15.059	65			
معوقات تتعلق بالمعلم	بين المجموعات	.007	3	.002	.012	.998
	داخل المجموعات	12.198	62	.197		
	المجموع	12.205	65			
معوقات تتعلق بالمقرر الدراسي	بين المجموعات	.832	3	.277	.939	.427
	داخل المجموعات	18.310	62	.295		
	المجموع	19.142	65			
معوقات تتعلق بالطالب	بين المجموعات	.343	3	.114	.334	.800
	داخل المجموعات	20.830	61	.341		
	المجموع	21.173	64			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	.167	3	.056	.313	.816
	داخل المجموعات	11.353	64	.177		
	المجموع	11.520	67			

تشير النتائج في الجدول رقم (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى سنوات الخدمة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.313)، وبدرجة دلالة (0.816)، وبهذه النتيجة نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى سنوات الخدمة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقليد معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بعضهن البعض في طرق وإستراتيجيات التقويم وأدواته وتبادل الأفكار والآراء فيما بينهم في ممارسة هذه الطرائق، وإخضاع جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لبرامج التطوير المهني نفسها، وتقيدهم بالتعليمات نفسها الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، وإخضاعهم لورش العمل والدورات نفسها بغض النظر عن سنوات سنوات الخدمة، إضافة لزيارات المشرف التربوي المستمرة لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى وذلك؛ من أجل تطوير مهاراتهم التدريسية، وقد تعود هذه النتيجة إلى أنّ الخبرات التدريسية لا ترتبط بعدد السنوات التي يخدمها معلمات المرحلة، فذلك ما هو إلا تراكم لسنوات الخدمة في التعليم، فهو تكرار خبرة السنة الأولى دون اكتساب الخبرات والمهارات والكفايات التدريسية الجديدة.

تنفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المالكي والحريري (2021) ونتيجة دراسة الثوابية والسعودي (2016) ونتيجة دراسة الرفاعي وآخرون (2012)، وتختلف مع نتيجة دراسة شحادة وأبو سلطان (2019).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني ونصه " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى المؤهل

العلمي؟" استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (7).

الجدول رقم (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بظروف العمل	بين المجموعات	.301	2	.151	.647	.527
	داخل المجموعات	14.427	62	.233		
	المجموع	14.728	64			
معوقات تتعلق بالمعلم	بين المجموعات	1.050	2	.525	2.922	.061
	داخل المجموعات	11.136	62	.180		
	المجموع	12.185	64			
معوقات تتعلق بالمقرر الدراسي	بين المجموعات	.053	2	.027	.088	.916
	داخل المجموعات	18.848	62	.304		
	المجموع	18.901	64			
معوقات تتعلق بالطالب	بين المجموعات	.458	2	.229	.676	.512
	داخل المجموعات	20.636	61	.338		
	المجموع	21.093	63			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	.289	2	.145	.824	.443
	داخل المجموعات	11.229	64	.175		
	المجموع	11.518	66			

تشير النتائج في الجدول رقم (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.824)، وبدرجة دلالة (0.443)، وبهذه النتيجة نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى الاعتماد على قدرات المعلمات وكفاءتهن، وليس على المؤهل العلمي، وكذلك ربما أن برامج التطوير المهني في أثناء الخدمة التي تقدمها وزارة التربية والتعليم الأردنية تستهدف جميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، وكذلك ربما أن أعداد معلمات المرحلة الصفوف الثلاثة الأولى الحاصلات على الشهادات العليا (الماجستير والدكتوراه) وحملة الدبلوم قليلة، ومعظم معلمات المرحلة من حملة البكالوريوس، إضافة إلى متابعة المشرف التربوي لأداء المعلمين داخل الغرفة الصفية بشكل مستمر.

وقد تُفسر هذه النتيجة بأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يدرسنّ المباحث الدراسية نفسها في تخصص معلم صف في الجامعات الأردنية كافة، ويخضعنّ إلى برنامج التربية العملية في الميدان التربوي، وهذا بدوره ربما يجعل المعلمّات متقاربات في مهارات التدريس، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المعلمّات في الأسلوب والأداء.

وربما يكون الاستقرار الوظيفي والنفسي أهم القواعد الأساسية التي تدفع المعلمات جميعهن لبذل أقصى طاقاتهم وقدراتهن التدريسية بغض النظر عن المؤهل العلمي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (الثوابية والسعودي، 2016)؛ وأبو شعيره وآخرون، (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة العمل على تطوير برامج التدريب حول مفهوم التقويم الواقعي وإستراتيجياته وأدواته، لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- تشجيع الطلبة على التقويم الذاتي أثناء المهمة أو العمل أو المشروع، وتمكينهم في العمل في مجموعات لإنجاز المهمة.
- العمل على إعداد سجلات خاصة بالتقويم الواقعي تراعي عامل الوقت والتخطيط الجيد للتقويم بحيث يتم تحديد الفئة المستهدفة للتقويم بشكل دوري.
- توعية الإدارة المدرسية والطلاب وأولياء أمورهم بأهمية التقويم الواقعي وأدواته.
- توفير الامكانيات المادية اللازمة لتطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وتحسين نظام المتابعة لتطبيقه عند معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ومديرات المدارس.
- العمل على تكييف وموائمة وإثراء الأسئلة الكتاب بحيث تناسب التقويم الواقعي مثل أداء عملي - حديث شفوي واختبار أدائي - عرض توضيحي وربطها بالواقع.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الثوابية، أحمد، والسعودي، خالد. (2016). تحديد معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. *مجلة العلوم التربوية - جامعة الطفيلة التقنية - الطفيلة - الأردن*، 43(1): 265-280.
- جرجس، ميشال. (2005). *معجم مصطلحات التربية والتعليم: عربي - فرنسي - انجليزي*. ط1. بيروت: دار النهضة العربية.
- أبو شعيرة، خالد؛ واشتيوه، فوزي؛ وغباري، نائر. (2010). الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 24(3): 753-797.
- الدوسري، ابراهيم. (2000). *الإطار المرجعي التقويم التربوي*. ط2. الرياض: مكتب التربية العربية دول الخليج.
- شحادة، توفيق، وأبو سلطان، عبدالنبي. (2019). معوقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية وتحديد سبل التغلب عليها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(3): 616-641.
- الشقيرات، محمود. (2009). *استراتيجيات التدريس والتقويم " مقالات في تطوير التعليم "*. ط1. الأردن: دار الفرقان.
- عبد السميع، عزة. (2007). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية فهم واستخدام بعض أساليب التقويم الواقعي لدى طلاب كلية التربية (شعبة الرياضيات)*. المؤتمر العلمي السابع، المجلد 2. مصر.
- عبيدات، عمر. (2020). درجة تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الأردنية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 10(1): 190-212.
- الطناوي، عفت. (2009). *التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته وتقويمه*. ط(1). الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الفريق الوطني للتقويم.(2004). *الاستراتيجيات التقويم وأدواته، الإطار النظري. إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية والتعليم.*
- المالكي، جوهره، والحريري، رندا.(2021). *معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجهة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(21):117-150.*
- المهيدات، عبد الحكيم، والمحاسنة، ابراهيم.(2008). *التقويم الواقعي. ط(1). الاردن: دار جرير للنشر.*
- يوسف، يحيى.(2018). *المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3(2):292-316.*

المراجع المرومنة:

- Al-Thawabiya, A.& Al-Saudi, Kh. (2016). Determining the obstacles to applying realistic evaluation strategies and tools from the point of view of Islamic education teachers in Tafila Governorate (in Arabic). *Journal of Educational Sciences - Tafila Technical University - Tafila - Jordan*, 43(1): 265-280.
- Gerges, M. (2005). *Dictionary of Education Terms: Arabic-French-English*, (in Arabic). 1st Edition, Beirut: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
- Abu Shaira, K , Ashtioh , F & Ghobari, Th . (2010). Revealing the obstacles facing the implementation of the realistic evaluation system strategy on students of the first four grades of basic education in Zarqa Governorate (in Arabic). *An-Najah University Journal for Research (Humanities)*, 24 (3): 753-797.
- Al-Dosari, I. (2000). *The Reference Framework, Educational Evaluation* (in Arabic). 2nd Edition, Riyadh, Arab Education Bureau, Gulf States.
- Shehadeh, T, & Abu Sultan, A. (2019). Obstacles to applying realistic assessment tools from the point of view of teachers of the lower basic stage in UNRWA schools and determining ways to overcome them (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 27(3): 616-641.
- Shuqairat, M. (2009). *Teaching Strategies and Evaluation "Articles in the Development of Education"*(in Arabic). 1st, Jordan: Dar Al-Furqan.
- Abdel Samee, A. (2007). *The effectiveness of a proposed program in developing the understanding and use of some realistic evaluation methods among students of the College of Education (Mathematics Division)*. (in Arabic). Seventh Scientific Conference. Volume 2. Egypt.
- Obeidat, O. (2020). The degree of application of realistic evaluation strategies in Jordanian schools, (in Arabic). *Palestine University Journal for Research and Studies*, 10(1): 190-212.
- Al-Tanawi, E. (2009). *Effective Teaching, Planning, Skills, Strategies, and Evaluation* (in Arabic). T (1). Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- The National Calendar Team. (2004). *"Evaluation strategies and tools, theoretical framework"*. Administration of Examinations and Tests, Jordan: Ministry of Education.
- Al-Maliki, J, & Al-Hariri, R .(2021). Obstacles to applying realistic assessment in Islamic education materials at the primary stage in government schools in Jeddah from the point of view of teachers. (in Arabic). *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(21): 117-150.
- Al-Mahidat, A, & Al-Mahasna, I. (2008). *Realistic Calendar*, (in Arabic). T (1). Jordan: Jarir Publishing House.

Youssef, Y. (2018). Obstacles facing the application of real assessment in teaching and learning Islamic education courses in the schools of the Tabuk Educational District, (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 3(2):292-316.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Crocker, W, A. (2013). *Authentic assessment: Evaluating applications of knowledge in higher education*. Teaching Support Centre, Western University,69,1-3.
- Mayer,(1992): what's difference between " authentic assessment and performance assessment? *Educational Leadership*.49(6),38_4.
- Sokuc, A .(2011). *Teachers and Students, perceptions regarding portfolio Assessment in an EFL*. Context: A cops and Robbers chase, seleulx, Institute Journal, University Social Science.
- Watt ,H.(2005) :Attitudes to Use of Alternative Assessment Methods in Mathematics: A study With Secondary Mathematics Teachers in Sydney. *Australia Educational Studies in Mathematics* ,58(1) pp 21-44.
- Winarso, W. (2018). *Authentic Assessment for Academic Performance; Study on the Attitudes, Skills, and Knowledge of Grade 8 Mathematics Students*. Malikussaleh Journal of Mathematics Learning (MJML).