معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة

*أحمد الثوابية، خالد السعودي**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة تبعا لنوعهم الاجتماعي، ومؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم. وقد تألف مجتمع الدراسة من (140) معلماً ومعلمةً، استجاب منهم (49). 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 ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مُعيقات التقويم الواقعي تعزى للنوع الاجتماعي في مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة والمعلم والمقرر الدراسي لصالح المعلمات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مُعيقات التقويم الواقعي تعزى إلى المرحلة الدراسية في مجالي الطلبة والمقرر الدراسي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات أو التفاعلات بينها.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بزيادة الدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية، وتكثيفها في مجال تطبيق التقويم الواقعي، وتبني تدريب المشرفين ومديري المدارس على كيفية التغلب على معوقات تطبيق التقويم الواقعي، وكيفية العمل على علاجها وإجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المباحث الدراسية الأخرى.

الكلمات الدالة: المعوقات، التقويم الواقعي، التربية الإسلامية.

المقدمة

لا شك أن التغير والتطور سمة المفاهيم والأشياء في هذه الحياة، ولا يقتصر هذا التغير على الأمور المادية فقط بل تعداه ليشمل الأمور النفسية والتربوية، ولعل مفهوم التقويم التربوي أحد هذه المفاهيم التي طالتها رياح التغيير، ففي الماضي كان يُنظر للتقويم على أنه العملية الختامية التي تلي عملية التعلم (Assessment for Learning). وفي هذا الإطار تُشير بروثيور وهيلكر (protheor and Hilker, 2005) إلى أن النظرة التقليدية للتقويم تستهدف المساءلة، وتحديد مستوى الطلبة في مهمة محددة في نهاية وحدة دراسية ما، حيث تُستخدم معلومات التقويم التي يتم التوصل إليها في إصدار الشهادات. ثم تطور هذا المفهوم فأصبح التقويم لأجل التعليم (Assessment for Learning)، حيث يكون الطالب على معرفة تامة بالنتاجات التي يُتوقع أن يتقنها قبل دراسته للوحدة الدراسية، وفي أثناء عملية التدريس يستطيع الطالب والمعلم أن يحددا درجة إتقان الطالب وتقدمه، وما هي نقاط قوته ونقاط ضعفه؟ وهذا النوع من التقويم يتم في جميع مراحل عملية التدريس.

وقد جاءت المرحلة الثالثة لتطور مفهوم التقويم، حيث أصبح التعلم مماثلاً وموازياً لعملية التعليم (Assessment As Learning)، ومن خلال هذا النوع من التقويم أصبح الطالب قادراً على التعلم بنفسه ومتفهماً لعملية التعلم من خلال انطلاقه إلى ما وراء المعرفة (metacognition). وفي هذه المرحلة يستطيع الطالب أن يبرز ما تعلمه من نتاجات تعليمية، بل أصبح مسؤولاً عن تعلمه الحالي والمستقبلي، وأصبح دور المعلم يقتصر على تقديم نماذج لعملية التقييم الذاتي، ومساعدة الطالب على وضع النتاجات التعليمية ومراجعة تنفيذ الطالب لعملية التعلم والتقويم، وتزويده بأمثله جيدة عن نتاجات تعليمية ثم تحقيقها.

وانطلاقاً من هذا التطور السابق الذكر جاء مفهوم التقويم الواقعي (Authentic Assessment) لتقويم نتاجات تعلم

* كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن. تاريخ استلام البحث 2014/1/27، وتاريخ قبوله 2014/4/26.

©2016 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

(Learning outcomes) لا يمكن تقويمها بالتقويم التقليدي، كتقويم التفكير، وإبراز ذاتية الفرد، وتوظيف المعرفة، وتطبيقها، ومهارات الاتصال والتواصل، والتناجات العملية، والتركيز على التعلم الممتع؛ الذي يراعي ميول الطلبة واهتماماتهم، والابتعاد عن التقويم المعتمد على تخزين المعلومات، ومقارنة أداء الفرد بالمجموعة التي ينتمي إليها.

ويشير الأدب التربوي إلى أن مفهوم التقويم الواقعي بدأ في الظهور عام (1988م) من خلال ارشبالد ونيومان (Archbald and Newman) في كتابهما (الاختبارات المقننة) حيث أشارا إلى أهمية التقويم ذي المعنى المرتبط بالمشكلات العالمية الحقيقية. وفي عام (1989) وصف وجنز (wiggins) التقويم الواقعي أنه التقويم القائم على وصف تطبيقات العالم الحقيقي. وفي عام (1998) أشار تيرولجر (Terwilliger) إلى أن التقويم الواقعي هو النقيض للتقويم التقليدي، حيث وصف التقويم التقليدي أنه غير مباشر ولا يَنظر له الطلبة على أنه ذو معنى.

وقد بدأ اهتمام المربين والمعلمين والتربويين بهذا النوع من التقويم كمنحى أكثر صدقاً في تقويم الطلبة، فظهرت العشرات من الكتب والمئات من المقالات في المجلات العلمية (Frey, Schmitt and Aller, 2012). وتعددت المفاهيم التي تشير إلى التقويم الواقعي نظراً لحداثة هذا المفهوم، وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ الكثير من المصطلحات المرادفة، مثل التقويم البديل (Alternative Assessment) والتقويم البنائي (Constructive Assessment) والتقويم المعتمد على الأداء (performance based Assessment) وعلى الرغم من تعدد هذه المفاهيم والمصطلحات إلا أنها تتضمن منظوراً جيداً لفلسفة التقويم ومنهجياته، وعملياته، وأساليبه، وأدواته، يتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد بشكل أساسي على اختبارات الورقة والقلم (paper and pencil Tests) (علام، 2004). ونظراً لتعدد مفاهيم التقويم الواقعي فقد تعددت تعاريف هذا المفهوم فمثلاً يعرفه مكملان (McMillan, 2004) على أنه العملية التي توجه الطالب لإنجاز مهمة معينه مشابهة لما يعيشه في حياته اليومية، فهو يقوم بالتخطيط وتفسير إجاباته ويقنع الآخرين بوجهة نظره، وينفذ ما خططه بناء على محكات تقويم محددة سلفاً.

أما وجنز (wiggins, 1993) فيعرفه على أنه استخدام الطالب للمعرفة والمهارات الحياتية الحقيقية، ومهارات البحث والمهارات الكتابية، والشفوية، لإظهار أداء متميز لدرجة إتقانه لنتاجات التعلم. وتعرفه بروثروي وهيلكر (Protheore, Hilker, 2005) على أنه كل الأنشطة والواجبات والمشاريع التي يستخدمها المعلم لتقويم تحصيل طلبته، والتي قد تكون فردية أو جماعية، ومن الأمثلة عليها التقارير، والأعمال الفنية، والعرض والنماذج، والحوار، والأداء الدرامي أو الموسيقي، والتجارب العملية، وغيرها.

ويعرفه (علام، 2004) على أنه قيام الطلاب بأداء مهمات مفيدة وذات معنى ودلالة، وهذه المهام مماثلة لأنشطة التعلم وتتطلب مهارات تفكير عليا وتنسيق واسع للمعرفة، بحيث يستطيع الطالب تحديد قيمة هذه الأعمال من خلال محكات تحدد مستوى جودتها. أما جون مولر (Mueller, 2012) فيعرف التقويم الواقعي على أنه التقويم الذي ينجز فيه الطلبة مهمات مشابهة للواقع الحياتي الذي يعيشون فيه والتي تظهر توظيفاً ذا معنى للمعرفة والمهارات التي تعلموها. وقد حدد بيرجن (Bergen, 1993) ثلاثة محكات لنجاح التقويم الواقعي وهي: اعتماده على عمل المجموعة مع ضرورة إسهام كل فرد لنجاح العمل ككل، ووجود نوع من الصعوبة في المهمة المراد انجازها، وأن تكون المهمات المنجزة مشابهة للمهمات التي يواجهها الطلبة في حياتهم اليومية.

وخلاصة هذه التعريفات تشير إلى أن التقويم الواقعي هو قيام الطالب بمهام تعليمية حقيقية لإظهار أداءات متميزة كمؤشر واضح على تقدمه في تحقيق نتاجات التعلم، يقوم المعلم من خلالها بتقييم هذه الأنشطة وفق معايير تحدد مستوى جودتها.

وغالباً ما يُطلق على التقويم الواقعي التقويم المعتمد على الأداء لأنه يتضمن إنهماك الطلبة في حل المشكلات والمهمات لما يواجهونه في حياتهم اليومية، ويشير دانا وتبنز (Dana and Tippins, 1993) إلى أن الطلبة ينغمسون بشكل كبير في مهمات تُظهر مدى إتقانهم للمهارات التي تعلموها وبشكل أكثر تحديداً يصبح دور الطلبة التركيز على المحتوى المهم والأفكار العامة، والبحث عن حلول للمشكلات والانطلاق لمواجهة مشكلات أخرى، وتأدية المهمات في البيئة الصفية بشكل آمن، والقدرة على الوصول لنتائج نوعية، والتركيز على نقاط القوة لدى الطالب والعمل على تنميتها وتوظيف المعرفة التي أتقنها في حياته اليومية، ومعرفة الطالب بمحكات التقويم ومشاركته في وضعها قبل عملية التقويم، وإظهار الطلبة للمعرفة التي أتقنوها بطرق مختلفة.

ويشير علام (2004) إلى الخصائص الاتية للتقويم الواقعي: الاستناد إلى مستويات تربوية أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية، والاستناد إلى مهام أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات، والاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو، والاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن، والاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات.

وبناء على الخصائص السابقة، فإن للتقويم الواقعي متطلبات تختلف عن تلك التي اعتادها المربون في التقويم التقليدي، وقد أوجزها (علام، 2004) فيما يلي: ربط التقويم الواقعي بمنظور مستقبلي لتعلم الطلبة، وربط التقويم الواقعي بالأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، وإتاحة الفرص لجميع الأطراف المعنية من معلمين وطلبة وأولياء أمور لمعرفة أغراض التقويم الواقعي، وأصبح دور التقويم واضحاً ومفيداً من خلال ما يقدمه من معلومات وافية عما تعلمه الطلبة ومجالات هذا التعلم، ومراعاة توقيت التقويم الواقعي، حيث يستغرق هذا التقويم وقتاً أطول ومتابعة مستمرة أثناء عملية التعليم، وحاجة هذا النوع من التقويم إلى الوقت والفهم والمثابرة لإحداث عملية التغيير، وإتاحة الفرصة للمعلمين والإداريين لتعلم هذا النوع من التقويم؛ حيث يتطلب تدريباً مهنياً ومتابعة للتأكد من فهم المعلمين له وآلية تطبيقه، ويجب أن يكون هذا التقويم جزءاً من الخطة السنوية للمدرسة، والمراجعة المستمرة لاستراتيجيات التقويم من أجل تطويرها وتحديثها.

وفي الأردن بدأت وزارة التربية والتعليم ومنذ عام (2000) خطة طموحة لتطوير التعليم في الأردن نحو الاقتصاد المعرفي (Education Reform for Knowledge Economy) وذلك بهدف استخدام التكنولوجيا في التعليم، وتهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوظيفها في حياة الطلبة؛ ليصبح الطالب محوراً لعملية التعلم والتعليم.

ولهذا كله تم التركيز على التعامل مع المتعلم بوصفه شخصاً مسؤولاً، وموظفاً لاقتصاد المعرفة في الارتقاء بمستقبله، ومصدراً للتنمية المستدامة، وفي هذا الإطار تم التأكيد على الارتقاء بدور الطالب من دور المستمع أو المشاهد للمعلومات إلى دور المشارك في التخطيط والتنفيذ لتلك المعلومات، بحيث يكون الطلبة هم محور العملية برمتها، ولعل أبرز مبادئ التقويم الواقعي الخاصة بالطالب ما يلي: التعلم الفعال بأقصى مشاركة للطلبة، والتنويع في أساليب التعليم لتتواءم والحاجات المتنوعة للطلبة والتي تراعي الفروق الفردية بينهم، وإبراز نشاطات يكون الطلبة هم المحور فيها، بحيث يملكون الخيارات ويتمكنون من تحديد مدى تحقق أهدافهم، وإبراز تطبيقات من الحياة اليومية، بحيث تربط ما تعلمه الطلبة بحياتهم العملية وبما يمكن البناء عليه مستقبلاً.

وانطلاقا من ذلك فقد تغيرت النظرة للتقويم إلى التقويم الواقعي الذي يركز على استراتيجيات تقويم تركز في جوهرها على تحسين عملية التعلم والتعليم، وتزيد من دور الطالب في عملية تعلمه وتقويمه، حيث تم التركيز على تحقيق نتاجات تعلم لا تعتمد فقط على العلامة النهائية التي يضعها المعلم للطالب، وإنما أصبح للطالب دور في تقويم نفسه من خلال عملية التقويم الذاتي، للكشف عن مدى إتقانه لنتاجات التعلم؛ وذلك من خلال وضع محكات للتقويم يضعها المعلم بالمشاركة مع طلبته. وبناء على هذا التوجه تم ربط نتاجات التعلم باستراتيجيات التقويم الواقعي الآتية: التقويم المعتمد على الأداء (Performance based Assessment)، والملاحظة (Observation)، والتواصل (Communication) ، ومراجعة الذات (Reflection)، ويوميات الطالب (student journal)، وملف الطالب (portfolio)، والتقويم الذاتي (self assessment).

ويتم تسجيل معلومات التقويم باستخدام الطرق الآتية: قائمة الرصد (Checklist)، وسلم التقدير (Rating scale)، سلم التقدير اللفظي (Rubric)، وسجل وصف سير التعلم (Learning log)، والسجل القصصي (Anecdotal record). إن هذه الاستراتجيات تلائم المعلم والطلبة، فالطلبة يستطيعون استخدام هذه الأدوات لتقدير مدى إتقانهم لنتاجات التعلم. وسيجدون مثل هذا التقويم جيداً إذا ما شاركوا في إعداد هذه الأدوات. وقد بدأت وزارة التربية والتعليم الأردنية بالتطبيق الفعلي التدريجي لهذه الاستراتيجيات وذلك من خلال تعديل أسس الإكمال والنجاح والرسوب، فخصصت جزء من العلامة الكلية للطالب لتوظيف هذه الاستراتيجيات حيث وصلت إلى ما يقارب (50) من علامة الطالب. كما عملت الوزارة على تغيير شكل ومحتويات الشهادات المدرسية لتتلاءم مع أساليب التقويم الواقعي (وزارة التربية والتعليم، 2004).

ويشير واقع المعلمين في الميدان التربوي إلى أنهم لا يزالون يستخدمون أشكال الاختبارات التقليدية كافة في المراحل الدراسية وبمختلف المقررات التعليمية، حيث يتم التركيز على الحقائق والمفاهيم والمستويات المتدنية من التقويم. ولعل معلمي التربية الإسلامية هم أيضاً منخرطون في هذه الممارسات التقليدية في عملية التقويم، إذ يقومون بتقويم طلبتهم من خلال الاختبارات السرية في إطار مدى اكتساب الطلبة للمعلومات والمعارف بشكل سطحي لا يلامس عمق المحتوى في مادة التربية الإسلامية، لاسيما وأن محتوى هذه المادة غني بمجالات التعلم: الوجدانية والمعرفية والمهارية والتي تستلزم أدوات تقويم غير تقليدية.

الدراسات السابقة

حظي موضوع التقويم التربوي باهتمام متزايد لدى العديد من الباحثين في السنوات الأخيرة، وبخاصة في الدول الغربية المتقدمة، لأن مفهوم التقويم أخذ بعداً جديداً، كما أخذت أهداف

التقويم مناح متعددة ومتنوعة –؛ ولهذا ظهرت دراسات كثيرة حول التقويم الواقعي. ورغم كثرة الدراسات المرتبطة بالتقويم التربوي فإن الدراسات التي اهتمت بالتقويم الواقعي بدأت تحتل مكانة خاصة. ومع ذلك فإن الدراسات المتعلقة بمادة التربية الإسلامية في هذا المجال قليلة إن لم تكن نادرة في حدود ما اطلع عليه الباحثان، وسنعرض للدراسات السابقة التي ترتبط بالموضوع بصورة مباشرة.

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

واجري متين وأزمن (Metin and Ozmen, 2011) دراسة هدفت تعرف أراء المعلمين بالتقويم المعتمد على الأداء، وعلاقة ذلك بالنوع الاجتماعي، والمادة الدراسية، حيث أجريت الدراسة على (610) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في مدينتي أرتفن ورايز في تركيا، وقد استخدم الباحثان استبانه مكونة من (35) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين حول استخدام التقويم المعتمد على الأداء تتمثل بزيادة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، وزيادة فهم المعلمين لطلبتهم، وتطوير مهارات التفكير الإبداعي، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتمكين الطلبة من إتقان مهارات التقويم الذاتي، كما أظهرت وجود إتجاهات سلبية نحو التقويم الواقعي تتمثل بعدم امتلاك المعلمين للمعلومات الكافية حول التقويم المعتمد على الأداء، وعدم إلمام المعلمين بكيفية استخدام سجل التقرير اللفظي، وعدم قدرتهم على تقويم ملفات المشاريع.

وهدفت دراسة العيثم (2010) إلى معرفة مدى استخدام معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لأساليب التقويم الواقعي، وقد أظهرت الدراسة ضعف في مستوى المعلمات لمهارات التقويم الواقعي الخاصة بملف أعمال الطالب، والتقويم المعتمد على الأداء.

وتوصلت دراسة فلمبان (2010) التي أجريت على عينة مكونة من (153) معلمه لغة عربية في مكة المكرمة إلى وجود الصعوبات الآتية في توظيف التقويم الواقعي: قصور في وعي الطالبات وأولياء أمورهن بالتقويم الواقعي، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمات، وزيادة عدد الطالبات في الشعبة، وعدم توافر القناعة بأهمية هذا النوع من التقويم.

وأجرى أبو شعيرة وآخرون (2010) دراسة هدفت الكشف عن معيقات تطبيق إسترتيجية التقويم الواقعي في محافظة الزرقاء الأردنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (363) مشرفاً ومديراً ومعلماً، وقد أظهرت وجود معيقات مادية وأخرى تتعلق بالبرامج التدريبية والمعلم والمشرف التربوي والإدارة المدرسية على التوالي، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والوظيفة.

وأجرى جولكر وباستنز وكيرشنز وكستر (Guliker. Bastiaens, Kirchner and Kester, 2006) دراسة لاستقصاء العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التقويم الواقعي ونتاجات التعلم، حيث أجريت الدراسة على عينة من الطلبة من الملتحقين ببرنامج للتدريب المهني في أمريكا. وتوصلت الدراسة إلى أنه كلما زادت محكات التقويم وزادت تفاصيلها قلت نتاجات التعلم، وذلك لأن الطلبة يركزون بشكل أكبر على النتاجات السطحية ويبتعدون عن التعمق في المعرفة وعملية التعلم.

وتوصلت دراسة مسلم (2002) حول واقع التقويم التربوي ومشكلاته كما تدركه عينة من المشرفين التربويين المتدربين بكلية التربية – جامعة الملك سعود إلى انخفاض الكفاية المهنية للمعلمين في كفايات التقويم الواقعية، وأن (81.8%) من الطلبة لا يدركون أهمية عملية تقويم أدائهم، وتأثر عملية التقويم باعتبارات عاطفية وإنسانية من قبل المعلمين.

ويلاحظ أن أهداف الدراسات السابقة تعددت ما بين استقصاء فوائد التقويم الواقعي، وتعرف آراء المعلمين، ومدى استخدامهم له، والصعوبات والمعوقات التي تواجه عملية الاستخدام الفعلي، كما تعددت أماكن إجراء هذه الدراسات، والمباحث الدراسية التي تستهدفها، لذلك حاولت هذه الدراسة أن تكشف عن معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أنجزت وزارة التربية والتعليم في الأردن مشروع التطوير التربوي المبني على اقتصاد المعرفة (ERfKE)، وفي هذا المشروع تم تبني التقويم الواقعي الذي يتطلب إجراء تغييرات في ممارسات المعلمين التدريسية بعيداً عن الاختبارات التقليدية، وقد تم وضع الخطط والبرامج التي تهدف إلى تفعيله في الغرفة الصفية، وتدريب المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين على ذلك؛ لتحقيق أفضل النتائج الممكنة، 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، وقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما السابق في الوزارة ومتابعتهما المستمرة للتجديدات التربوية أن المعلمين مازالوا يتلكؤون في تطبيق التقويم الواقعي، وعليه فإن هذه الدراسة تحاول الكشف عن معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. وتحديداً ستقوم هذه الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى لنوعهم الاجتماعي، وعدد سنوات خبرتهم ومؤهلاتهم العلمية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في حيوية موضوعها وأهميته، حيث تتصدى لموضوع التقويم الواقعي والمعوقات التي تحول دون الاستفادة من مزاياه العديدة في إدارة عمليتي التعلم والتعليم، ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تقديم توصيات ومقترحات لصناع القرار والإداريين في القطاع التربوي والتعليمي حول كيفية التغلب على المعوقات التي تواجه المعلمين بشكل خاص في توظيف التقويم الواقعي في الغرفة الصفية. كما يتطلع الباحثان إلى أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية جديدة لحقل المعرفة العلمية، وان تفتح أفاقا جديدة للباحثين في مجال التقويم التربوي.

كما ترتبط أهمية الدراسة بالجوانب الآتية:

- الفئة المستهدفة، حيث ترتبط الدراسة بمجال الاهتمام بالتقويم الذي يجب على معلم التربية الإسلامية أن يكون جزءاً من كفاياته التعليمية، لا سيما بعد تأكيد التربويين على أهمية هذا النوع من التقويم. وبالتالي من المتوقع لهذه الدراسة أن تُساعد معلمي التربية الإسلامية في ضبط سلوكهم التعليمي، وتوجيههم نحو التفاعل الإيجابي أثناء ممارسة هذا النوع من التقويم.
- حاجة المؤسسة التربوية لأدوات تفيدها في التعرف على بعض معيقات العمل التعليمي، خصوصاً مع كثرة المخالفات الفنية التي تعاني منها المؤسسات التعليمية، وتكلفها الكثير من الخسائر المادِّية؛ لذا فإن هذه الدراسة ستقوم بتطوير مقياس لمعيقات التزام معلمي التربية الإسلامية بها، وإمكانية استخدام الأداة المطورة في استجلاء جوانب القصور أو الخفوت، مما قد يساهم في تحسين أداء معلمي التربية الإسلامية وبالتالي الانعكاس الإيجابي على المنتج التعليمي.
- كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من واقع قلة الدراسات في هذا المجال؛ إذ إن الدراسات المتوفرة تركز على كفايات التقويم. فالحاجة ماسَّة للدراسة البحثية في هذا الموضوع، فقد شارك الباحثان في العديد من الندوات المتخصصة وورش العمل، ولم يطَّلعا فيها على طرح أكاديمي علميّ يُلامس الميدان وينبثق عن الواقع.
- كما تزداد أهمية هذه الدراسة من أنها تقدم تغذية راجعة لأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم كونها تسعى للكشف عن المعيقات والمشكلات التي تحد من استخدام هذه المنظومة، من خلال الوقوف على جوانب القوة وتعزيزها، وتشخيص جوانب الضعف والعمل على التخلص منها وعلاجها للارتقاء بالمستوى المطلوب للعملية التعليمية التعلمية. وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضاً من أهمية المنطقة، حيث إنها تناولت منطقة محافظة الطفيلة وما تُحاط به هذه المحافظة من ظروف استثنائية كبعدها عن العاصمة وعن أصحاب القرار، ووجود بعض المدارس "النائية"، وبالتالي ستسهم الدراسة بالكشف عن المعيقات في هذه المنطقة ومثيلاتها.

التعريفات الإجرائية

المعوقات: ورد لفظ عائق في المعجم الوسيط (1972) فالعائق عن الشئ عوقا منعه منه وشغله عنه وعرف جرجس (2005) العائق بأنه "عبارة عن عن حاجز أو مانع مادي أو معنوي أو نفسي أو اجتماعي، يقف كالسد بين المرء وبين طموحه أو تحقيق حاجاته)" (ص360) كما عرف جرج (2005) المعوقات بأنها "كل الأشياء أو الأشخاص أو الأشكال الاجتماعية التي يمكن أن تكون عائقا يحول دون أن يحقق الإنسان أهدافه وطموحاته" (ص580). ويعنى به الباحثان في هذه الدراسة: كل العوامل والظروف التي تحول دون أن استخدام التقويم الواقعي بالصورة المتكامل اعتمادا على فقرات المقياس الذي تم بناؤه لهذه الغاية.

التقويم: عملية جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها لإصدار الحكم وتقديم التغذية الراجعة.

استراتيجية التقويم الواقعي: خطة عامة تسعى إلى تحقيق نتاجات تعلم متنوعة، من خلال قيام الطالب بمهام تعليمية

حقيقية لإظهار أداءات متميزة كمؤشر واضح على تقدمه في تحقيق نتاجات التعلم، يقوم المعلم من خلالها بتقييم هذه الأنشطة وفق معايير تحدد مستوى جودتها.

معلم التربية الإسلامية: هو الشخص المكلف رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم للقيام بمهمة تدريس الطلبة للمقررات المتعلقة بالدين الإسلامي الحنيف.

درجة الممارسة: الدرجة التي يتم اختيارها من قبل معلمي التربية الإسلامية أفراد العينة بصورة ذاتية على السلم الخماسي، لقياس درجة ممارستهم لفقرات معيقات التقويم الواقعي الواردة في أداة الدراسة.

حدود الدراسة

طُبقت هذه الدراسة على عينة من معلمي التربية الإسلامية في مدارس مديريات التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة بالأردن للعام الجامعي 2012–2013 وتعميم نتائجها يتوقف على صدق استجابة أفرادها لفقرات أداة الدراسة، وصدق التقييم الذاتي لدرجة تحديد معيقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- **منهج الدراسة:** استخدم الباحثان في معالجة هذه الدراسة والإجابة عن أسئلتها المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره بقصد تحديد درجة معوقات التقويم الواقعي ومدى تأثر تلك المعوقات ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لديهم.
- **مجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة في الأردن للعام الدراسي2012–2013م، وقد بلغ العدد الكلي لأفراد مجتمع الدراسة (140) معلماً ومعلمة.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (49) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة وبنسبة (35%) من المجموع الكلي لأفراد المجتمع، حيث بلغت نسبة المعلمين في عينة الدراسة (47%) معلماً و(53%) معلمة، وتعكس هذه النسبة أصلاً طبيعة مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يبّين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها المستقلة.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة على متغيراتها المستقلة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	23	%47
	أنثى	26	%53
الخبرة	1– 5	26	%53
	6– فأكثر	23	%47
المرحلة الدراسية	أساسي	22	%45
	ثانوي	27	%55

أداة الدراسة

بهدف جمع البيانات تم تطوير استبانة لتحديد درجة معوقات التقويم الواقعي ومدى تأثر تلك المعوقات ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى المعلمين. وقد تكونت الاستبانة من (26) فقرة، مقسمة على (4) مجالات هي: المجال المتعلق بالمعلم (9) فقرة ، المجال المتعلق بالطلبة (5) فقرات، المجال المتعلق بالمقرر الدراسي (4) فقرات، والمجال المتعلق بظروف تطبيق التقويم الواقعي (8) فقرات، وقد ألحقت كل فقرة بتدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

صدق الأداة

اعتمد الباحثان في تحديد صدق الأداة على ما يُسمى بالصدق المنطقي، وهو اعتماد رأي المحكمين المتخصصين، حيث تم عرض الاستبانة على (12) من الخبراء في العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وتحديداً من المتخصصين في التربية الإسلامية وأساليب تدريسها وبعض المشرفين التربويين في مبحث التربية الإسلامية؛ وذلك للتأكد من ملاءمة الفقرات ووضوح صياغتها، وقد طلب من المحكمين تعديل الفقرات غير الملائمة، وبعد ذلك تم تعديل الاستبانة بناء على ملاحظات المحكمين. هذا وقد اعتمد الباحثان عدد المحكمين معياراً لقبول

الفقرة، حيث عدَّ الباحثان الفقرة مقبولة في حال زيادة نسبة الاتفاق عليها عن 80% وهي نسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات الأداة

تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test re-test) وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (28) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أُسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس العينة التجريبية، وَوُجدَ أن معامل الثبات بالإعادة يُساوي (0.91) ، كما تم حساب معامل الثبات بالاتساق الداخلي للفقرات وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وتعد هذه الطريقة هي الأكثر شيوعاً لحساب الثبات لمثل هذا النوع من المقاييس، حيث بلغ معامل الثبات (0.89) وهو قيمة مقبولة لأغراض الدراسة ويمكن الوثوق به. كما تراوحت قيم الثبات لمجالات الاستبانة الخمسة ما بين (0.72 – 0.76)، كما تم حساب معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية على المقياس والجدول رقم (2) يبين ذلك .

الجدول (2)

معاملات الثبات لمجالات الاستبانة

المجال	أرقام الفقرات	عددها	معامل الاتساق الداخلي
الطلبة	1 -5	5	0.76
المعلم	6- 14	9	0.72
المقرر الدراسي	15- 18	4	0.76
ظروف التطبيق	19- 26	8	0.75
الكلـي	1- 26	26	0.89

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة متغيرين مستقلين، هما:
   - النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى).
   - خبرة المعلم في التدريس: (1-5 سنوات/ 6 سنوات – فأكثر).
   - المرحلة الدراسية (أساسي، ثانوي).
2. المتغير التابع: معوقات التقويم الواقعي.

الأساليب الإحصائية

1. قام الباحثان بتحليل البيانات باستخدام الرزمة الاحصائية (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة .
2. حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرنباخ الفا وطريقة الاختبار واعادة الاختبار.
3. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والأهمية النسبية وتحليل التكرارات لفقرات الاستبانة ولكل مجال من المجالات.
4. وبهدف الحكم على قيمة المتوسط الحسابي ضمن فئات ثلاث: (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) تمت قسمة المدى بين أعلى تدريج وأقل تدريج للاستبانة وهو (5-1 = 4) على عدد فئات توزيع المتوسط الحسابي: (1-2.33 منخفضاً) و(2.34 – 3.67 متوسطاً) و(3.68 – 5 مرتفعاً).
5. تم استخدام اختبار (t-test) وتحليل التباين الثنائي Two-way Anova لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية والوقوف على دلالة تلك الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

وقد نص هذا السؤال على: "ما معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب التنازلي لكل مجال من مجالات الدراسة الأربعة والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل مجال من مجالات الدراسة الخمسة

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
الطلبة	5	3.38	0.89	%84.5	4
المعلم	9	3.74	0.63	%93.5	2
المقرر الدراسي	4	3.61	0.86	%90.2	3
ظروف التطبيق	8	3.88	0.65	%97	1
المتوسط الحسابي العام		3.70	0.56		

ولتوضيح الجدول رقم (3) بخصوص تحديد درجة معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في كل مجال من المجالات، وتعرف المستوى المرتفع منها والذي يقع ما بين (3.68 – 5) والمتوسط والذي يقع ما بين (2.34– 3.67) والمنخفض والذي يقع بين (1–2.33). فقد أشارت النتائج إلى حصول جميع مجالات الدراسة الأربعة على أهمية نسبية عالية تراوحت من (84.5%) إلى (97%)، وقد حل في المرتبة الأولى المجال المتعلق بظروف تطبيق التقويم الواقعي بأهمية نسبية عالية بلغت (97%) في حين حل المجال المتعلق بالطلبة في المرتبة الرابعة والأخيرة بأهمية نسبية بلغت (84.5%)؛ وهذا يشير إلى أن معلمي التربية الإسلامية يعانون من الظروف غير الملائمة لتطبيق مثل هذا النوع من التقويم. وربما يُعزى ذلك أيضاً إلى أن هذا النوع من التقويم بحاجة إلى مواد وادوات وتكلفة أعلى من الاختبارات التقليدية مما يثقل ميزانية المدرسة، وربما تكون إدارة المدرسة غير قادرة على توفيره وتتفق هذه النتيجة العامة مع ما أشارت إليه دراسة (متين وازمن، 2011) ولتوضيح النتائج الخاصة بكل مجال من هذه المجالات في فقراتها كافة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل الفقرات وفق انتمائها للمجال الذي تنتمي إليه ثم رُتبتْ ترتيباً تنازلياً. وسيتم عرض هذه المجالات وفقاً لرتبتها على النحو الآتي:

أولاً– المجال المتعلق بظروف تطبيق التقويم الواقعي

وقد رصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في الجدول رقم (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بظروف التطبيق

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
19	صعوبة تطبيق بعض إستراتيجيات التقويم	4.12	1.03	82.4	4
20	حاجة استراتيجيات التقويم إلى وقت أطول في التطبيق	4.06	0.94	81.2	5
21	قلة الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي (ورق، تصوير، سجلات...)	4.17	0.99	83.4	3
22	عدم متابعة المشرف التربوي لهذا النوع من التقويم	3.28	1.28	65.6	7
23	عدم متابعة الإدارة المدرسية لهذا النوع من التقويم	2.98	1.3	59.6	8
24	عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي	4.33	0.82	86.6	1
25	عدم وجود نماذج لأدوات التقويم يمكن الاستعانة بها	4.00	1.17	80	6
26	عدم اعتماد هذا النوع من التقويم في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة	4.24	1.09	84.8	2
المتوسط الحسابي العام		3.39	0.89		

تشير النتائج الوصفية للجدول رقم (4) إلى ما يأتي:

– جاءت فقرات المجال المتعلق بظروف تطبيق التقويم الواقعي بين الأهمية النسبية العالية والمتوسطة، حيث تراوحت من (86.6%) إلى (59.6%)، وتصدرت فقرة (عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي) في المرتبة الأولى وهي تُشير إلى أن معلمي التربية الإسلامية يتمتعون بعلاقات جيدة مع أولياء الأمور تبين لهم من خلالها ضعف إدراك أولياء الأمور للقضايا المرتبطة بالتقويم الواقعي، حيث إن معرفة ولي الأمر بطبيعة التقويم الذي يتعرض له الطالب يرتبط بنمط الإرشاد والتوجيه. وفي ذات السياق جاءت الفقرة الثانية (عدم اعتماد هذا النوع من التقويم في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة) انطلاقاً من محورية هذا الامتحان وقيادته لعملية التقويم الصفي، فإذا كانت السلطة التربوية لا زالت تمارس التقويم التقليدي في امتحان الثانوية العامة الأكثر أهمية، فإن هذه الممارسة تقود إلى إهمال التقويم الواقعي من جميع الأطراف سواء ولي الأمر أم المعلم أم الطالب. هذا وقد جاءت فقرة (عدم متابعة الإدارة المدرسية لهذا النوع من التقويم) في المرتبة الأخيرة وبأهمية نسبية بلغت (59.6%) وهي نسبة متوسطة، إلا أن مجيئها في المرتبة الأخيرة ربما يُعزى إلى أن الإدارات المدرسية تتابع التقويم الواقعي، ولكنها ليست بحجم المتابعة الذي يستحقه، إلا أن هذه المتابعة الخافتة لا تشكل معيقاً رئيساً وجوهرياً في ظل عدم إدراك أولياء الأمور لهذا التقويم، وممارسة وزارة التربية والتعليم للتقويم المعتمد على الامتحانات الكتابية التقليدية في امتحان الثانوية العامة وقلة الإمكانيات المادية اللازمة المتوافرة في المدارس والتي يحتاجها هذا النوع من التقويم.

إن وجود هذه المعوقات المتعلقة بظروف التقويم سواء الإدارية أم الفنية في المدارس الحكومية الأردنية، لا يعني بالضرورة أن جميع الظروف السابقة المتطلبة لتوظيف التقويم في الممارسة الصفية غير متوافرة في هذه المدارس، ولكن من المؤكد أن هذه العوامل منقوصة أو مبتورة وغير متكاملة، فقد تتوافر لدى المعلم بعض الإمكانيات ولكن الأهم من ذلك أن فكرة استخدام هذا التقويم غير واردة عند البعض.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة فلمبان (2010) والتي أظهرت قصور في وعي الطالبات وأولياء أمورهن بالتقويم الواقعي، وعدم توافر القناعة بأهمية هذا النوع من التقويم.

– لم تُسجل أي من الفقرات أهمية نسبية متدنية ، وهذا مؤشر أن هذه المعيقات ذات ارتباط حقيقي بظروف التطبيق التي يواجهها المعلم.

ثانياً– المجال المتعلق بالمعلم

وقد رصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في الجدول رقم (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بالمعلم

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
6	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم	4.08	1.11	81.6	2
7	نقص الكفاية بإستراتيجيات التقويم الواقعي	3.12	1.31	62.4	8
8	الجهل بكيفية بناء أدوات مناسبة لإستراتيجيات التقويم	3.53	1.06	70.6	6
9	عدم إدراك أهمية إستراتيجيات التقويم في تقويم الطلبة	3.73	1.92	74.6	4
10	نقص التدريب اللازم لهذا النوع من التقويم	4.55	0.76	91	1
11	يكلف هذا النوع من التقويم المعلم جهداً إضافيا	3.79	1.12	75.8	3
12	يعطي هذا النوع من التقويم مساحة أوسع لمزاجية المعلم في التقويم	3.24	1.25	64.8	7
13	عدم معرفة المعلم كيفية احتساب العلامة التي يستحقها الطالب بعد إجراء هذا النوع من التقويم	3.02	1.18	60.4	9
14	انعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الذي يطبق هذا النوع من التقويم	3.69	1.17	73.8	5
المتوسط الحسابي العام		3.61	0.89		

تشير النتائج الوصفية للجدول رقم (5) إلى ما يأتي:

– جاءت فقرات المجال المتعلق بالمعلم بين الأهمية النسبية العالية والمتوسطة، حيث تراوحت من (91%) إلى (60.4%)، وقد تصدرت فقرة (نقص التدريب اللازم لهذا النوع من التقويم) في المرتبة الأولى وهي تُشير إلى أن معلمي التربية الإسلامية لم يتلقوا التدريب الكافي على إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته وهو معيق حقيقي خصوصاً وأن فاقد الشيء لا يعطيه، فإذا كان المعلم ليس لديه إلمام بآليات هذا التقويم فمن الصعب أن تصبح ممارسته التربوية فوق ما يعرف وبالتالي فمن الطبيعي ألا يدرك المعلم أهمية إستراتيجيات التقويم الواقعي في تقدم الطلبة، كما أظهرت هذه الفقرات أن كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم يعد معيقاً آخر، فهو يكلف المعلم جهداً إضافياً، هذا وقد جاءت فقرة (عدم معرفة المعلم كيفية احتساب العلامة التي يستحقها الطالب بعد إجراء هذا النوع من التقويم) في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية متوسطة بلغت (60.4%) إلا أن مجيئها في المرتبة الأخيرة ربما لأن مسألة احتساب العلامة ليست المعيق الرئيس في ظل عدم تلقي المعلم للتدريب الكافي والمستمر والذي نجم عنه نقص الكفاية بإستراتيجيات التقويم الواقعي وجهل بكيفية بناء أدوات مناسبة لإستراتيجيات التقويم، وفي غمرة الأعباء والواجبات المنوطة بالمعلم أصبح المعلم ينظر إلى هذا النوع من التقويم على أنه ترف وليس حاجة تربوية مُلحّة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة متين وأزمن (Metin, ozmen 2011) التي أظهرت عدم امتلاك المعلمين للمعلومات الكافية حول التقويم المعتمد على الأداء، بما في ذلك كيفية استخدام سجل التقرير اللفظي، وإعداد ملفات تقويم المشاريع، كما تتفق مع دراسة (العيثم، 2010) التي أظهرت ضعف مستوى المعلمات في مهارات التقويم الواقعي، كما تتفق مع دراسة (أبو شعيرة وآخرون، 2010) ودراسة (مسلم، 2002) واللتين أظهرتا ضعف البرامج التدريبية وانخفاض الكفاية المهنية للمعلمين في التقويم الواقعي.

– لم تُسجل أي من الفقرات أهمية نسبية متدنية ، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الفقرات الفرعية المندرجة تحت المجال المتعلق بالمعلم تمثل إعاقات حقيقية لدى المعلمين؛ مما يلقي مسؤولية كبيرة على مدير المدرسة، والمشرف التربوي في تأهيل المعلم وتدريبه.

ثالثاً– المجال المتعلق بالمقرر الدراسي

وقد رصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في الجدول رقم (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية فقرة من فقرات المجال المتعلق بالمقرر الدراسي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
15	طول المقرر الدراسي	4.14	0.98	82	2
16	طبيعة مادة التربية الإسلامية لا تستلزم استخدام هذا النوع من التقويم	3.86	0.97	77.2	3
17	عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي	3.10	1.36	62	4
18	قلة تضمين الكتاب المدرسي لهذا النوع من التقويم.	4.35	0.93	87	1
	المتوسط الحسابي العام	3.74	0.63		

تشير النتائج الوصفية للجدول رقم (6) إلى ما يأتي:

– جاءت فقرات المجال المتعلقة بالمقرر الدراسي بين الأهمية النسبية العالية والمتوسطة، حيث تراوحت من (87%) إلى (62%)، وقد تصدرت فقرة (قلة تضمين الكتاب المدرسي لهذا النوع من التقويم) في المرتبة الأولى، وهي تُشير إلى أن معلمي التربية الإسلامية يستخدمون الكتاب المدرسي، ويحاولون الإفادة من تطبيقاته، إلا أن التطبيقات المتعلقة بالتقويم الواقعي جاءت قليلة وغير كافية من وجهة نظرهم، وهذا باعتقاد الباحثين صحيح في ظل تفوق أنماط الفقرات الاختبارية على أنماط التقويم الحقيقي في الكتاب المدرسي. كما جاءت فقرة (طول المقرر الدراسي) في المرتبة الثانية، وهي مسألة مهمة أشار إليها العديد من القادة التربويين في الأردن عند الحديث الواقعي عن الحشو الزائد في المناهج، وتقيم جهد المعلم اعتمادا على "ما قطع من المنهاج" (الرأي، 2012). هذا وقد جاءت فقرة (عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي) في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية متوسطة بلغت (62%) إلا أن مجيئها في المرتبة الأخيرة يؤكد إلى حد ما وجود قناعات غير مريحة تجاه هذا التقويم.

– لم تُسجل أي من الفقرات أهمية نسبية متدنية، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الفقرات الفرعية المندرجة تحت المجال المتعلق بالمقرر الدراسي، تأخذ حيزاً من تقديراتهم لطبيعة هذه المعيقات.

رابعاً– المجال المتعلق بالطلبة

وقد رصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في الجدول رقم (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات المجال المتعلق بالطلبة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	كثرة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة	3.33	1.52	66.6	3
2	عدم رغبة الطلبة في إجراء هذا النوع من التقويم	3.20	1.21	64	4
3	مستوى الطلبة التحصيلي لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم	3.60	1.17	72	2
4	عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات العمرية للطلبة	3.81	1.05	76.2	1
5	صعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع من التقويم	3.00	1.28	60	5
المتوسط الحسابي العام		3.89	0.65		

تشير النتائج الوصفية للجدول رقم (7) إلى ما يأتي:

- جاءت فقرات المجال المتعلقة بالطلبة بين الأهمية النسبية العالية والمتوسطة، حيث تراوحت من (76.2%) إلى (60%)، وهي تُشير إلى أن معلمي التربية الإسلامية لا يحمّلون الطلبة المسؤولية الأولى في ضعف توظيفهم لاستراتيجيات التقويم وأدواته ولا يستثنونهم من هذه المعادلة أيضاً؛ ربما لأنهم ينظرون للطالب الحلقة الأضعف في هذه المعيقات؛ ولهذا تصدرت فقرة (عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات العمرية للطلبة في المرتبة الأولى)، وهي تُشير إلى أن معلمي التربية الإسلامية لديهم تصورات غير سليمة عن هذا النوع من التقويم من جانب وربما لديهم تصورات سلبية عن طلبتهم من جانب آخر، خصوصاً وأنه ليس ثمة فرق بين من يدرس الطلبة الصغار أو الكبار في هذا التصور. هذا وقد جاءت فقرة (صعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع من التقويم) في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية متوسطة بلغت (60%) إلا أن مجيئها في المرتبة الأخيرة ربما يشير إلى هاجس ضبط الطلبة الذي بات يرافق المعلم في ظل صراع القيم وخفوتها لدى كثير من المتعلمين، حيث ما زال المعلم مسكونا بعقلية من درسه من معلمين كان همهم الأول المحافظة على الهدوء والسكون في الغرفة الصفية، فالتعليم المثالي في نظر هؤلاء معلم يتحدث وطلبة صامتون هادئون.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وقد نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي المعلم وعدد سنوات خبرته والمرحلة التي يدرسها في تقديره لمعوقات تطبيق التقويم الواقعي؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد تبين باستخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى للنوع الاجتماعي لصالح المعلمات في المجال المتعلق بالطلبة والمعلم والمقرر الدراسي، واشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) لتأثير المرحلة الدراسية في المجال المتعلق بالطلبة والمقرر الدراسي. ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية لبقية المتغيرات المستقلة أو التفاعلات بينها على مجالات معوقات التقويم الواقعي (جدول 8).

ولتحديد اي من مستويات المتغيرات المستقلة كان له الأثر في تقدير المعلمين لمعوقات التتقويم الواقعي. فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المتغيرات ذات الدلالة الاحصائية (الجدول 9 و10) حيث تبين أن متوسط معوقات تطبيق التقويم الواقعي لدى المعلمات أعلى منه لدى المعلمين، وربما يعود ذلك إلى حساسية زائدة لدى المعلمات تجاه هذا النوع من التقويم أو لكونهن أكثر حرصاً على أداء المهمات التدريسة بشكل أكثر اتقاناً من المعلمين، كما تبين أيضا أن معوقات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية أعلى منه في المرحلة الاساسية وربما يعزى ذلك إلى اعتياد كثير من معلمي المرحلة الاساسية على تطبيق هذا النوع من التقويم عن طريق اوراق العمل، وتليف الطلبة بنشاطات مختلفة، واستخدام مخرجات هذه الاوراق والأنشطة كمؤشرات على التقويم. أما المرحلة الثانوية فهي مرحلة هاجس المعلمين

الأول لإعداد طلبتهم لاجتياز امتحان شهادة الدراسة الثانوية، لذلك ينصب تركيز المعلمين على أنشطة تقويمية مشابهة لهذا الامتحان الذي يعتمد كلياً على التقويم التقليدي المتمثل بالامتحانات الكتابية.

الجدول (8)

نتائج تحليل (MANOVA) للمتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين وفقاً لمتغيري الخبرة والمرحلة الدراسية

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	الطلبة	4.787	1	4.787	7.417	.009
	المعلم	3.977	1	3.977	6.155	.017
	المقرر	3.139	1	3.139	9.242	.004
	ظروف التطبيق	.772	1	.772	1.744	.194
الخبرة	الطلبة	2.384	1	2.384	3.694	.062
	المعلم	.637	1	.637	.985	.327
	المقرر	1.304	1	1.304	3.840	.057
	ظروف التطبيق	1.029	1	1.029	2.324	.135
المرحلة الدراسية	الطلبة	4.751	1	4.751	7.361	.010
	المعلم	1.832	1	1.832	2.834	.100
	المقرر	1.950	1	1.950	5.743	.021
	ظروف التطبيق	.311	1	.311	.702	.407
النوع الاجتماعي * الخبرة	الطلبة	.123	1	.123	.191	.665
	المعلم	.034	1	.034	.052	.820
	المقرر	.610	1	.610	1.796	.188
	ظروف التطبيق	.200	1	.200	.452	.505
النوع الاجتماعي* المرحلة الدراسية	الطلبة	1.553	1	1.553	2.407	.129
	المعلم	.479	1	.479	.741	.394
	المقرر	.412	1	.412	1.213	.277
	ظروف التطبيق	.035	1	.035	.079	.780
المرحلة الدراسية * الخبرة	الطلبة	.056	1	.056	.087	.770
	المعلم	.521	1	.521	.806	.375
	المقرر	.033	1	.033	.097	.757
	ظروف التطبيق	.053	1	.053	.119	.732
المرحلة الدراسية * الخبرة* النوع الاجتماعي	الطلبة	1.259	1	1.259	1.951	.170
	المعلم	.769	1	.769	1.190	.282
	المقرر	.203	1	.203	.599	.443
	ظروف التطبيق	.670	1	.670	1.514	.226
الخطأ	الطلبة	26.463	41	.645		
	المعلم	26.496	41	.646		
	المقرر	13.924	41	.340		
	ظروف التطبيق	18.146	41	.443		

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموع	الطلبة	38.656	48			
	المعلم	36.138	48			
	المقرر	19.620	48			
	ظروف التطبيق	20.356	48			

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير النوع الاجتماعي وفق مجالات الدراسة الأربعة

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الطلبة	ذكر	23	3.11	1.04	.17
	أنثى	26	3.63	.66	.13
المعلم	ذكر	23	3.31	.92	.19
	أنثى	26	3.88	.73	.14
المقرر	ذكر	23	3.53	.80	.16
	أنثى	26	3.94	.36	.07
ظروف التطبيق	ذكر	23	3.78	.800	.16
	أنثى	26	3.97	.48	.09

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير المرحلة الدراسية وفق مجالات الدراسة الأربعة

المجال	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الطلبة	اساسي	27	3.08	.81	.17
	ثانوي	22	3.63	.89	.17
المعلم	اساسي	27	3.34	.78	.16
	ثانوي	22	3.82	.87	.17
المقرر	اساسي	27	3.55	.74	.15
	ثانوي	22	3.90	.51	.09
ظروف التطبيق	اساسي	27	3.83	.72	.11
	ثانوي	22	3.92	.59	.09

وتبين النتائج الواردة في الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر معلمي التربية الإسلامية حول وجهة نظرهم في معيقات تطبيق التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الخبرة. وتُشير هذه النتائج إلى أن معلمي التربية الإسلامية لديهم تصورات واضحة حول المعيقات التي تعترض توظيفهم لمنظومة التقويم الواقعي، لا فرق في ذلك بين المبتدئين في التدريس أو أولئك الذين قطعوا شوطاً كبيراً. ويمكن إرجاع ذلك إلى العديد من العناصر المشتركة التي تعيق عمل المعلمين في المدارس، وهي المشكلات ذاتها التي تواجه المعلم الأقل خبرة تواجه المعلم الأكثر خبرة، فالمشكلات والظروف تكاد تكون متشابهة كافتقاد التدريب الجاد على مهارات التقويم الواقعي، عدا عن تركيز الوزارة في امتحان الثانوية العامة على الأدوات التقليدية، بالإضافة إلى أن تزايد عدد سنوات الخبرة يبدو أنها لا

تؤهل المعلم للتعامل مع الظروف والمعيقات التي تواجهه، وربما تشير هذه الإشكاليات إلى أزمات كبيرة يتعرض لها النظام التربوي بأسره. ويبدو أن وجود سياق اجتماعي وثقافي موحد لدى جميع معلمي التربية الإسلامية على اختلاف سنوات خبرتهم والمراحل الدراسية التي يقومون بتدريسها أدى إلى إيجاد توجهات مشتركة أو متشابهة نوعا ما لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شعيرة وآخرون، 2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والوظيفة في استجابات المعلمين عن معيقات التطبيق.

استنتاجات الدراسة

تكمن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة في عدم ملاءمة ظروف البيئة المدرسية لتطبيقه. وكذلك نقص الكفايات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدى المعلمين، ووجود قناعات راسخة لديهم بعدم جدوى هذا التقويم، إضافة إلى الأعباء الملقاة على عاتقهم. كما يشكل الكتاب المدرسي معيقاً آخر من حيث كبر حجم المحتوى وخلوه من تطبيقات داعمة للتقويم الواقعي. ويسبب الطلبة أنفسهم جزءًا من هذه المعوقات حينما تكتظ الغرفة الصفية بهم. وثمة فرق في التعامل مع هذه المعوقات يرجع إلى متغيرات: النوع الاجتماعي والخبرة والمرحلة الدراسية.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يورد الباحثان عددا من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تقليل معوقات تطبيق التقويم الواقعي، وهي كما يلي:

- زيادة الدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية وتكثيفها في مجال تطبيق التقويم الواقعي.
- وضع نظام للتحفيز المادي/المعنوي(لدى المعلمين لاستخدام التقويم الواقعي والإبداع في إنتاج أدواته.
- زيادة الأدلة الإرشادية الموضحة لآليات تطبيق التقويم الواقعي واحتساب علامات الطلبة من خلاله.
- وضع إستراتيجية للتعاون والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات العلوم التربوية لإدراج هذا النوع من التقويم في خطط تأهيل الطلبة.
- تبني تدريب المشرفين ومديري على كيفية التغلب على معوقات تطبيق التقويم الواقعي وكيفية العمل على علاجها.
- تقييم أداء المعلمين على أساس توظيف التقويم الواقعي إلى جانب تقييم الكفايات الأخرى.
- دمج تطبيقات التقويم الواقعي في مناهج التربية الإسلامية بشكل خاص، ومناهج المباحث الأخرى بشكل عام بصورة أعمق وأوضح.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المباحث الدراسية الأخرى.

المصادر والمراجع

أبو شعيرة وآخرون، 2010، معيقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 24(3)، ص753-797.

إدارة المناهج والكتب المدرسية، 2004، الإطار العام للمناهج والتقويم، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

جرجس، جرجس ميشال، 2005، معجم مصطلحات التربية والتعليم: عربي- فرنسي -انجليزي، ط1، بيروت: دار النهضة العربية.

الرأي، 2012، مناهج تخلو من (الحشو) وتوظيف الموازنة للاحتياجات الميدانية، مسترجع من الموقع http:// www. alrai. com/ article/ 538395. html بتاريخ 19-8-2013م.

علام، صلاح الدين، 2004، التقويم التربوي البديل، القاهرة: دار الفكر العربي.

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

مجمع اللغة العربية، 1972، المعجم الوسيط. ط2، ج1، القاهرة.

مسلم، حسن، 2002، واقع التقويم التربوي ومشكلاته كما يدركه عينة من المشرفين التربويين المدربين بكلية التربية- جامعة الملك سعود اللقاء السنوي العاشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة

الملك سعود (209-147).

الهيثم، ندى، 2010، مدى استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأساليب التقويم البديل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الرياض.

Assessment. 17 (2) F-1-18.

Bergen, D. 1994. Authentic performance Assessments, Childhood Education. 70(2): 99-102.

Dana, T. and Tippins D. 1993. Considering alternative assessment for middle level learners, Middle school Journal, 25(2): 3-5.

Frey, B. schmitt, V. and Allen, J. 2012. Defining Authentic classroom Assessment, Practical Assessment Research and Evaluation, 17 (2): 1-18.

Gulikers, J. Bastiaens, T. Kirscher, P. and kester, L. 2006. Relations between students perceptions of Assessment Authenticity, Studies in Educetinl Evaluation, 32(4): 381-400.

MeMillan, J. 2004. clssrom Assesment Boston: pearson Education Inc.

Metin, M. and OZmen, H. 2011. lnvestigation of Teacher About performance Assessment with respect to the gender and Branch Variobles, Journal of Turkish Science Education, 8 (4): 3-17.

Mueller, J. 2012. Authentic Assessment Toolbox, www.fmueller.faculty. noctrl.edu reterived 17/12/2012.

Protheroe, B. and Hilker, D. 2005. RealitY check, Canada: Rubicon publishing lnc.

Robinson, A. 2005. Development Of Authenfic Assessments for the middle school classroom The Journal of Secondany Giffted Education, .16(2/3): 119-133.

Wiggins, G. 1993. Assessment as feedback, www.Newhorizons.orgstrategies, asses wiggins, Htm.

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

The Obstacles for Applying Authentic Assessment Strategies and Its Tools from the Islamic Education Teachers' Perspectives in Tafila Educational Directorate

*Ahmad Thawaybeh, Khaled Al-S'oud**

ABSTRACT

The study aimed to define the obstacles for applying authentic assessment strategies and its tools from the Islamic education teachers' perspectives in Tafila educational directorate.

The population of the study consisted of (140) teachers, the sample of the study consisted of (49) teachers. For achieving the goal of the study an instrument of 26 items was developed and distributed into four domains, validity and reliability were checked. The study indicated that the obstacles relating to application condition came in the first rank followed by obstacles relating to teacher. Then the obstacles relating to textbooks, and the last one were the obstacles relating to students.

The results also stated that there are statistically significant differences between the means of authentic assessment obstacles attributed to gender in the domains relating to students, teacher and textbooks for the favor of female teacher and to the instructional stage in the domains: students and textbooks for the favor of secondary stage ($\alpha \leq 0.05$). There are no statistically significant differenced attributed to the other domains or to the interactions between them .The study recommend that extra training sessions for Islamic Education teachers in the area of authentic assessment application should be hold, the supervisors and principals should be aware of how to solve the problem of these obstacles, and quantitative studies should be conducted about authentic assessment application in other subjects.

Keywords: Obstacles, Islamic Education, Authentic Assessment.

* Faculty of Educational Sciences, Tafila Technical University, Al-Tafila, Jordan. Received on 27/1/2014 and Accepted for Publication on 26/4/2014.