Arabian Gulf Journal of Humanities and Social Studies

ISSN: 3080-4086

الإصدار الخامس - العدد الخامس عشر || تاريخ الإصدار 2026-06-20

معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة

Obstacles to the Implementation of Authentic Assessment Strategies among Science Teachers in the Upper Basic Stage in Gaza

مها خليل إبراهيم موسى

Maha Khalile Ibraheem Mousa

باحثة دكتوراه – تخصص المناهج وطرق التدريس – جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم

DOI: https://doi.org/10.64355/agjhss51516

مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية || هذه المقالة مفتوحة المصدر موزعة بموجب شروط وأحكام ترخيص مؤسسة المشاع الإبداعي(CC BY-NC-SA)

الملخص:
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة. ولتحقيق هذا الهدف، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة مجالات (معوقات ظروف التطبيق، معوقات مرتبطة بالطالب، ومعوقات مرتبطة بالمعلم). طُبقت الأداة على عينة عشوائية بلغت (200) معلماً ومعلمة في مدارس قطاع غزة.

وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للمعوقات جاءت بمستوى (مرتفع) وبمتوسط حسابي (3.71)، حيث احتلت المعوقات المرتبطة بظروف التطبيق المرتبة الأولى بمتوسط (3.94)، تلتها المعوقات المرتبطة بالطالب بمتوسط (3.72) وكلاهما بمستوى مرتفع، في حين جاءت المعوقات المرتبطة بالمعلم في المرتبة الأخيرة بمستوى (متوسط) ومتوسط (3.46). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغيرات: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، وسنوات الخبرة). وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة دعم المختبرات المدرسية بالمستلزمات المادية، والعمل على تقليل الكثافة العددية للطلبة داخل الغرف الصفية، وتخفيف الأعباء الإدارية عن المعلمين.

الكلمات المفتاحية: معوقات التقويم الواقعي، معلمي العلوم، المرحلة الأساسية العليا، قطاع غزة.

Abstract:

This study aimed to identify the obstacles to implementing authentic assessment strategies among science teachers in the upper basic stage in Gaza. To achieve this objective, the descriptive-analytical approach was adopted, and a questionnaire consisting of three domains (obstacles related to application conditions, student-related obstacles, and teacher-related obstacles) was developed. The instrument was applied to a sample of (200) male and female teachers in Gaza Strip schools.

The results revealed that the overall degree of obstacles was high, with a mean of 3.71. Application condition obstacles ranked first (M = 3.94, High), followed by student-related obstacles (M = 3.72, High), while teacher-related obstacles ranked last (M = 3.46, Medium). Furthermore, the results indicated no statistically significant differences at the significance level ($a \leq 0.05$) in the participants' estimations attributable to the demographic variables (gender, educational qualification, academic specialization, and years of service). Based on these findings, the study recommended the necessity of providing financial and logistical support to school laboratories, reducing classroom overcrowding, and mitigating administrative burdens on teachers.

Keywords: Authentic Assessment Obstacles, Science Teachers, Upper Basic Stage, Gaza Strip.

المقدمة

لم يعد التقويم الواقعي بمجرد أداة إجرائية تُستخدم في نهاية الدرس للحكم على مقدار ما اختزنه الطالب من معلومات قابلة للاسترجاع؛ فهذه المقاربة نفسها تعرضت، منذ العقود الأخيرة من القرن العشرين، لانتقادات حادة بسبب اختزالها التعلم في مؤشرات كمية ضيقة تتجاهل البعد الأدائي والمعرفي المركب للتعلم الإنساني. ولهذا بدأ الخطاب التربوي يتحرك تدريجيًا من منطق تقويم التعلم المرتبط بثقافة الاختبار التقليدي، نحو تصور آخر أكثر التصاقًا بالفعل التعلمي ذاته، أي التقويم من أجل التعلم، حيث تصبح عملية التقويم جزءًا من تشكل المعرفة لا أداة منفصلة للحكم عليها بعد اكتمالها. هنا تحديدًا ظهرت فلسفة التقويم الواقعي بوصفها امتدادًا شبه طبيعي للتحول البنائي في التربية؛ إذ يُفترض بالمتعلم وفق هذا المنظور أن يشتبك مع المعرفة لا أن يعيد إنتاجها بصيغ محفوظة، وأن يبرهن على فهمه داخل مواقف تحاكي السياقات الحياتية الفعلية، لا داخل قوالب اختبارية معقمة ومغلقة.

ومن المثير للاهتمام أن صعود التقويم الواقعي لم يكن نتيجة تراكم نظري هادئ كما قد يبدو في بعض الطروحات التربوية، بل جاء بوصفه اعتراضًا إبستمولوجيًا على هيمنة الاختبارات المقننة القائمة على الاختيار من متعدد. في ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي، بدأ عدد من المنظرين التربويين، ومن أبرزهم Grant Wiggins، في تفكيك صلاحية اختبارات الاختيار من متعدد باعتبارها مؤشراً حقيقياً على الكفاءة المعرفية أو

القدرة على معالجة المشكلات المركبة. لم تكن المشكلة تقنية فقط، بل إن الاعتراض طال طبيعة المعرفة التي يجري قياسها. ومع تزايد حضور النظرية البنائية داخل المناهج الحديثة، ترسخ تصور مختلف للتقويم يقوم على فكرة تبدو بسيطة ظاهريًا لكنها شديدة الإرباك تطبيقيًا؛ لا معنى لتقويم منفصل عن الأداء الواقعي ذي القيمة والسياق. ومن هنا اتسع حضور مهام الأداء، والملفات الإنجازية، والمشروعات التطبيقية، بوصفها أدوات أكثر قدرة على التقاط التعلم الحقيقي. ثم جاءت موجة "التنور العلمي" في مطلع الألفية لتدفع هذا التصور إلى الواجهة بصورة أكثر وضوحًا؛ إذ لم يعد مقبولاً أن يمتلك طالب العلوم معرفة تعريفية بالمفاهيم العلمية دون أن يستطيع توظيفها تفسيريًا أو إجرائيًا داخل مواقف تتطلب استدلالاً وتحليلاً وممارسة فعلية.

أما داخل البيئة الصفية، فالصورة أكثر تشعبًا مما تقدمه الأدلة التدريسية الرسمية عادةً. فاستراتيجيات التقويم الواقعي لا تعمل بوصفها وحدات منفصلة بقدر ما تتقاطع داخل الموقف التعليمي نفسه. فمثلاً التقويم القائم على الأداء؛ فالمقصود هنا ليس مجرد تنفيذ نشاط عملي عابر، بل دفع المتعلم إلى إظهار كفاياته العلمية عبر مهام تتطلب التخطيط والتجريب والتفسير واتخاذ القرار، سواء من خلال التجارب المخبرية أو النمذجة أو البحوث المصغرة. ثم تأتي الملاحظة، وهي أداة كثيرًا ما يُساء اختزالها في المتابعة السطحية، رغم أنها في حقيقتها عملية رصد دقيقة للسلوك الأدائي ومسارات التفكير أثناء العمل الفردي والجماعي. وفي السياق ذاته، تبرز استراتيجية التواصل بوصفها مساحة تفاوض معرفي أكثر من كونها "حوارًا صفيًا" بالمعنى التقليدي؛ إذ تُتاح للطلبة فرص الدفاع عن تفسيراتهم العلمية، ومناقشة الفرضيات، وإعادة بناء المعنى جماعيًا. أما التقويم الذاتي وهو الجزء الذي يبدو مثاليًا أكثر مما ينبغي في بعض البيئات التعليمية فيتجاوز فكرة مراجعة الأداء إلى تنشيط عمليات ما وراء المعرفة، بحيث يصبح المتعلم قادرًا على تفحص أنماط تفكيره ذاته، لا نتائج تعلمه فقط وهذه نقطة فارقة وإن كانت مرهقة تربويًا.

غير أن القيمة النظرية المرتفعة للتقويم الواقعي لا تعني بالضرورة قابليته السلسة للتطبيق، وهذه إحدى المفارقات التي تتجنبها الأدبيات التربوية أحيانًا أو تؤجلها إلى الهامش. ففي السياق الفلسطيني، وخصوصاً داخل قطاع غزة، لا يمكن قراءة ممارسات التقويم بمعزل عن البنية المادية والسياسية التي يتحرك داخلها المعلم يومياً. من جهة، هناك مناهج علوم مطورة تتبنى استراتيجيات التقويم البديل بصورة مكثفة، وتفترض وجود بيئة تعليمية قادرة على استيعاب التعلم القائم على الأداء والاستقصاء. ومن جهة أخرى، يواجه المعلم واقعًا ميدانيًا شديد القسوة؛ كثافة صفية مرتفعة، نقص مزمن في المواد والأدوات المخبرية، وقت حصصي محدود يُستهلك غالبًا في محاولة اللحاق بالمحتوى المقرر، إضافة إلى الانقطاعات المتكررة للكهرباء وضعف البنية التقنية في عدد كبير من المدارس. ولهذا فإن الفجوة بين الخطاب المنهجي المثالي والممارسة الصفية الواقعية لم تعد مجرد ملاحظة عابرة، بل تحولت إلى إشكالية بحثية قائمة بذاتها، تستدعي تفكيكًا أعمق لطبيعة المعوقات التي تحد من قدرة معلمي العلوم على تفعيل استراتيجيات التقويم الواقعي بالصورة التي تفترضها الأدبيات التربوية الحديثة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتحدد مشكلة البحث الحالي في التعرف على التحديات الحقيقية التي تصعب على معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بقطاع غزة استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي (الملاحظة، الأداء، التواصل، مراجعة الذات). وتتضح هذه المشكلة بشكل خاص من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السئلة الفرعية التالية:

- ما معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة المرتبطة بظروف التطبيق؟
- ما معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة المرتبطة بظروف المعلم؟
- ما معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة المرتبطة بظروف الطالب؟

أهداف الدراسة

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة المرتبطة بظروف التطبيق.
- التعرف على معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة المرتبطة بظروف المعلم.
- التعرف على معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة المرتبطة بظروف الطالب.

أهمية الدراسة

لا تتحدد أهمية هذه الدراسة في بُعدها الوصفي المباشر فحسب، بل في طبيعة اللحظة التربوية التي تأتي ضمنها؛ إذ إن النقاش حول التقويم الواقعي في البيئة العربية والفلسطينية تحديدًا ما يزال يعاني نوعًا من الانقطاع بين الخطاب النظري والتجربة الصفية الفعلية. تنبع أهمية هذا البحث من اعتبارات علمية وعملية معاصرة:

فمن الناحية النظرية، يُتوقع أن تسهم الدراسة في رفد الأدبيات التربوية المحلية والعربية بمعالجة حديثة نسبيًا تتناول واقع التقويم داخل مناهج العلوم المطورة، بعيدًا عن الطروحات العامة التي تكرر المبادئ ذاتها دون تفكيك إشكالات التطبيق. كما تحاول الدراسة بناء تصور نظري أكثر تماسًا مع الواقع.

وعلى المستوى التطبيقي، تبدو الحاجة إلى هذا النوع من الدراسات أكثر إلحاحًا مما تفترضه الخطط التربوية الرسمية؛ ذلك أن كثيرًا من برامج التطوير المهني تُبنى وفق تصورات معيارية مثالية لا تنطلق دائمًا من تعقيدات الميدان الحقيقي. ولهذا يُتوقع أن تقدم الدراسة للمشرفين التربويين والقائمين على تطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة قاعدة أكثر واقعية لفهم طبيعة المعوقات التي يواجهها معلمو العلوم أثناء توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي، سواء كانت معوقات مرتبطة بالبنية ظروف التطبيق أو بالمعلم أو بالطالب. إذ قد تساعد نتائج الدراسة المعلمين أنفسهم على إعادة فحص ممارساتهم التقويمية بوعي نقدي أكبر، خصوصًا فيما يتعلق بالكفايات المهنية المرتبطة بإدارة التقويم الواقعي، أو بالتحديات المتصلة بخصائص الطلبة واستجاباتهم لهذا النمط من التعلم.

حدود الدراسة

تُعمم نتائج هذا البحث في ضوء الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي والمحددة في ثلاثة مجالات فقط: (معوقات مرتبطة بالمعلم، معوقات مرتبطة بالطالب، ومعوقات مرتبطة بظروف التطبيق).
- الحدود البشرية: معلمو ومعلمات العلوم الذين يتولون تدريس مرحلة التعلم الأساسي العُليا.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة.

مصطلحات الدراسة

- **المعوقات**

تعريفها إصطلاحًا: هي جميع العوامل والقيود التي تُربك فاعلية العملية التعليمية، وتُضعف قدرة الفاعلين التربويين على تحقيق الأهداف المخطط لها بالكفاءة المتوقعة. (الشخاترة، 2023، 167)

تعريفها إجرائيًا: تشير المعوقات في هذه الدراسة إلى مختلف العوامل التي تُقيد قدرة معلمي العلوم في قطاع غزة على توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي بصورة فاعلة داخل البيئة الصفية، سواء تعلقت هذه العوامل بكفايات المعلم المهنية، أو بخصائص الطلبة واستجاباتهم، أو بظروف التطبيق المرتبطة بالإمكانات والزمن والبنية المدرسية. ويُعبر عن مستوى هذه المعوقات كميًا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (المعلم) على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض، والموزعة على ثلاثة محاور رئيسة: محور المعلم، ومحور الطالب، ومحور ظروف التطبيق. وهذا التقسيم رغم طابعه الإجرائي لا يعني بالضرورة أن هذه المحاور تعمل بصورة منفصلة؛ إذ إن التداخل بينها في الواقع المدرسي يبدو أكثر كثافة مما تسمح به التصنيفات المنهجية المعتادة.

- **التقويم الواقعي**

تعريفه إصطلاحًا: نمطًا تقويميًا يضع المتعلم أمام مواقف أو مهام تحاكي الواقع الفعلي، بحيث يُطلب منه توظيف ما يمتلكه من معارف ومهارات واستدلالات لإثبات كفاءته الأدائية بصورة عملية، لا الاكتفاء بإعادة إنتاج المحتوى لفظيًا داخل اختبارات نمطية مغلقة. (الشخاترة، 2023، 92)

تعريفه إجرائيًا: هو مجموعة من الممارسات البديلة التي يقوم بها معلم العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة لقياس تقدم طلبته معرفياً ومهارياً، وتظهر من خلال أربع استراتيجيات محددة وهي:

التقويم القائم على الأداء: أن يقوم الطالب بأداء مهام عملية مخبرية أو حياتية.

الملاحظة: مراقبة المعلم المنظمة لسلوكيات ومهارات الطلبة أثناء التعلم.

التواصل: الحوار العلمي، والمقابلات الصفية، والمناقشات المباشرة.

مراجعة الذات: مساعدة الطالب في تقييم أدائه والتفكير في نقاط القوة والضعف لديه.

فرضيات الدراسة

استنادًا إلى أسئلة الدراسة التي طُرحت سابقًا، تم تحديد فرضيات الدراسة التي سنقوم بفحصها إحصائيًا لمعرفة إذا كانت هناك فروقات أم لا:

- الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر / أنثى).
- الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس / الدراسات العليا).
- الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة تعزى لمتغير التخصص.
- الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات / من 5 سنوات إلى 10 سنوات / 11 سنة فأكثر).

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

يُعتبر التقويم الواقعي من أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة، حيث يهدف إلى تحسين العملية التعليمية عبر التركيز على تقييم أداء المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية وذات صلة بحياته اليومية، بدلاً من الاعتماد على الاختبارات التقليدية التي تقتصر على قياس الحفظ والاستذكار. وقد حاز هذا النوع من التقويم اهتمامًا متزايدًا في الأوساط التربوية لما له من دور فاعل في تعزيز مهارات التفكير العليا، ودعم التعلم النشط، وربط المعرفة بالتطبيق العملي.

في مجال تدريس العلوم على وجه التحديد، يحتل التقويم الواقعي مكانة محورية كأداة فعالة لتقييم أداء الطلبة بشكل شامل، بحيث يُغطي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية. كما يسهم في تعزيز مهارات البحث العلمي والاستقصاء وحل المشكلات، مما يجعله أكثر انسجامًا مع متطلبات التعليم الحديث وأهدافه.

ورغم أهمية هذا الأسلوب، إلا أن تطبيقه يواجه عدة صعوبات تحول دون تحقيق إمكاناته الكاملة، لا سيما في المرحلة الأساسية العليا بقطاع غزة، إذ تعود هذه التحديات إلى عوامل متعلقة بالمعلمين، والطلبة، وظروف التبيق، فضلاً عن أدوات وأساليب التقويم المتبعة. مثل هذه المشكلات تؤثر سلبًا على قدرة المعلمين على الاستفادة الكاملة من آليات التقويم الواقعي داخل بيئة الصف.

بناءً على ذلك، يستهدف هذا البحث استعراض مفهوم التقويم الواقعي وأبرز معوقات تطبيقه داخل الفصول الدراسية لمعلمي العلوم في غزة، إلى جانب تسليط الضوء على أبرز خصائصه التربوية وتأثيراته الإيجابية.

أولاً: مفهوم التقويم الواقعي

يُشير التقويم الواقعي إلى عملية تقييم تعتمد على قياس أداء الطالب في مواقف تعليمية واقعية أو شبه واقعية، مما يسمح للطلاب بتفعيل معرفتهم ومهاراتهم لتنفيذ مهام وأنشطة عملية تعكس مستوى الفهم، التحليل، والتطبيق لديهم. يركز هذا النوع من التقييم بشكل أساسي على الأداء العملي بدلاً من الاقتصار فقط على استرجاع المعلومات النظرية. (Gedera, 2023, 24)

ويُعد التقويم الواقعي نهجاً تعليمياً يهدف إلى تقريب التعلم من الواقع الحقيقي الذي يعيشه الطالب عبر استخدام أدوات متنوعة مثل: قوائم الرصد، سلم التقدير، السجل القصصي، سجل وصف سير التعليم، بالإضافة إلى سلم التقدير اللفظي. (السليمي والوهيبي، 2024، 153)

وقد عرف التقويم الواقعي بأنه عملية تقويمية تعتمد على تكليف المتعلم بمهام أداء حقيقية أو شبه حقيقية تعكس مواقف الحياة الواقعية، بهدف قياس مدى قدرته على استخدام معارفه ومهاراته واتجاهاته في حل المشكلات وإتمام المهمات بشكل فعال. كما يُعتبر مدخلاً تقويميًا يدمج بين عمليتي التعليم والتقويم، بحيث يصبح التقويم جزءًا أساسيًا من عملية التعلم وليس إجراءً مستقلًا عنها. (فرحات وحساني، 2022، 395)

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أهمية دمج التقويم الواقعي في تعليم العلوم، حيث تؤكد أنه وسيلة قادرة على تعزيز التفكير العلمي، وتحسين الأداء الأكاديمي، ورفع مستوى الدافعية نحو التعليم.

ثانيًا: معوقات التقويم الواقعي

على الرغم من الفوائد الملحوظة للتقويم الواقعي، إلا أن تنفيذه في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا بغزة يواجه العديد من المعوقات. يمكن تصنيف هذه التحديات إلى ثلاثة مجموعات رئيسية:

- **معوقات مرتبطة بظروف التطبيق**

يعد هذا المحور الأكثر أهمية وحساسية في دراستنا، لأنه يتعلق بالبنية التحتية والواقع الجيوسياسي الفريد لقطاع غزة، وتشمل المعوقات هنا؛ الكثافة الصفية المرتفعة: أن وجود عدد كبير من الطلبة في الغرفة الصفية الواحدة في مدارس غزة يجعل من الصعب عمليًا على المعلم تطبيق استراتيجية "الملاحظة المنظمة" أو إجراء "مقابلات التواصل" الفردية خلال الحصة. تضخم المناهج وضيق الوقت: تعاني مناهج العلوم المطورة من فائض في المحتوى المعرفي وكثرة الوحدات الدراسية، مما يجبر المعلم على تسريع الشرح لتغطية المحتوى على حساب الأنشطة المخبرية وتقويم الأداء. شح الموارد والمستهلكات المخبرية: يفرض الحصار الطويل على قطاع غزة نقصًا حادًا في الأدوات المخبرية والمواد الكيميائية والوسائل التكنولوجية، مما يحرم معمل العلوم من الاستعداد اللازم لتطبيق تقويم يستند إلى أداء تجارب حقيقية. البيئة المادية وأزمات الطاقة: يؤثر الانقطاع المتكرر للكهرباء وضعف شبكات الإنترنت في المدارس سلبًا على استخدام التقويمات الرقمية، كما أن الأجواء النفسية والمادية الضاغطة تؤثر على التركيز الذهني لكل من المعلم والطالب على حد سواء (العاروري، 2024).

- **معوقات مرتبطة بالمعلم**

تُشكل المعوقات المتعلقة بالمعلمين أحد أبرز الأسباب التي تعيق تطبيق التقويم الواقعي. العديد منهم قد تواجههم صعوبات نتيجة نقص التدريب اللازم على استخدام استراتيجيات هذا النوع من التقويم وإعداد أدواته بشكل مناسب. إضافة إلى ذلك، فإن الأعباء الإدارية والتدريسية التي تقع على عاتق المعلمين تُشكل عبئًا كبيرًا يُقلل من فرص تطبيق أساليب التقويم التي تتطلب تحضيرًا ووقتًا وجهدًا كبيرًا كملفات الإنجاز والمشاريع العملية. كما أن الأعداد الكبيرة للطلاب في الفصول تُضاعف هذه الصعوبات وتجعل مراقبة تقدم كل طالب بشكل دقيق أمرًا غاية في الصعوبة. إلى جانب ذلك، يظهر أيضًا بعض التردد لدى عددٍ من المعلمين حيال مدى فعالية التقويم الواقعي ومقارنته بالاختبارات التقليدية؛ وهو ما يعزز اعتمادهم المستمر على الأساليب التقليدية رغم محدودية فعاليتها. (العتيبي، 2022، 100)

- **معوقات مرتبطة بالطالب**

يتطلب التقويم الواقعي أن يكون الطالب إيجابيًا ومتحمسًا ومشاركًا، إلا أن هذه الخصائص قد تتعارض أحيانًا مع خلفيات الطلبة وقيمهم المتعلقة بالتقييم؛ الانغماس في ثقافة الدرجات الرقمية: أن الطلاب في المراحل الأساسية العليا أصبحوا مبرمجين على تصور أن هدف التعلم هو "النجاح في الامتحان النهائي"، مما يؤدي إلى خلل في تحفيزهم للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية أو تطبيق استراتيجيات التقييم الذاتي التي لا تمنحهم نتائج فورية. ضعف مهارات التقييم الذاتي والتفكير المنعكس: يجد العديد من الطلاب صعوبة كبيرة عند طلب منهم تقييم أنفسهم أو تقييم زملائهم (استراتيجية التقييم الذاتي)، وذلك بسبب عدم تأقلمهم على النقد الذاتي، بالإضافة إلى نقص مهارات التفكير التأملي. تفاوت في مستويات التحصيل الدراسي: يواجه معلم مادة العلوم تحديًا في إشراك جميع الطلاب في الحوار العلمي والنقاشات، حيث يميل الطلاب ذوو التحصيل الأكاديمي الضعيف إلى الانعزال والانسحاب لصالح نظرائهم المتفوقين. (المالكي وحريري، 2021، 134)

خصائص التقويم الواقعي

يتمتع التقويم الواقعي بعدد من الخصائص التي تجعل منه أداة فاعلة لدعم العملية التعليمية، ومن بين هذه الخصائص (أبو رحمة وحسين، 2022، 55):

- الارتباط بالواقع: إذ يبني على مواقف وأنشطة تعكس بيئة الحياة الواقعية للطلبة.
- الشمولية: يقيّم مختلف جوانب التعلم بما يشمل المهارات المعرفية، والوجدانية، والتطبيقية.
- التنوع: يعتمد في تنفيذه على أساليب وأدوات مختلفة مثل المشاريع، والملاحظات، وملفات الإنجاز، والعروض العملية.
- الاستمرارية: يتم تطبيقه بشكل متواصل خلال عملية التعلم وليس مقتصرًا على نهايتها.
- التركيز على الأداء: يهتم بقدرة المتعلم على التطبيق العملي للمعارف التي اكتسبها بدلاً من الاكتفاء بالنظريات المجردة.
- مراعاة الفروق الفردية: يمكن للطلبة التعبير عن تعلمهم بطرق مختلفة تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الشخصية.
- تعزيز التعلم الذاتي: يشجع الطلبة على مسؤولية تقييم ذاتهم وتحليل أدائهم بأنفسهم.

الدراسات السابقة

دراسة (Syaifuddin, 2020) بعنوان:

Implementation of Authentic Assessment on Mathematics Teaching: Study on Junior High School Teachers.

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل تطبيق التقويم الواقعي والمعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في المرحلة الإعدادية أثناء عملية التدريس. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، حيث جُمعت البيانات المتعلقة بتطبيق التقويم الواقعي والمعوقات المرتبطة به من (50) معلمًا للرياضيات في عدد من المدارس الحكومية الإعدادية بمدينة مالانغ في مقاطعة جاوة الشرقية بإندونيسيا، ممن تلقوا تدريبًا على منهاج عام 2013. واستخدمت الدراسة مجموعة من أدوات جمع البيانات تمثلت في تحليل الوثائق، والاستبانة، والملاحظة، والمقابلات الشخصية. وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين يطبقون التقويم الواقعي في تدريس الرياضيات وفقًا لما هو مخطط له في الخطة التعليمية. كما بينت النتائج أن أبرز المعوقات التي واجهت المعلمين في تطبيق التقويم الواقعي تمثلت في ضيق الوقت وصعوبة تحقيق الدقة في عملية التقويم. وأشارت الدراسة إلى تنوع الجهود التي بذلها المعلمون للتغلب على هذه المعوقات، حيث سعى المعلمون إلى تطبيق التقويم الواقعي بصورة مناسبة بما يتوافق مع متطلبات المنهاج الدراسي.

دراسة المالكي (2021) بعنوان: معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات. وتحديد الفروق تبعاً لمتغيري (سنوات الخبرة في التعليم، والدورات التدريبية). واستخدمت الباحثة المنهج الكمي الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة البحث في استبانة الثوابية (2013)، تم توزيعها على عينة عشوائية قوامها (307) من معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بجدة، 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)، وأخيرا 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 دلاله إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في محور المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالطالبات، وظروف التطبيق، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمقرر الدراسي. واستنادا للنتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها: إقامة دورات تدريبية مكثفة في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وتوعية القيادات المدرسية بأهميته، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة لتطبيقه وإعداد دليل إرشادي يوضح استراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية بناء أدواته. وتضمين مقررات التربية الإسلامية لأساليب التقويم الواقعي.

دراسة أبو رحمة (2022) بعنوان: نماذج مقترحة لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تقييم طلبة الصفوف الدنيا في مدارس المحافظات الجنوبية لفلسطين.

هدفت هذه الدراسة إلى وضع نماذج مقترحة لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تقييم طلبة الصفوف الدنيا في مدارس محافظات جنوب فلسطين، لغرض تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي المسحي، وأوصت الدراسة بتفعيل ورش العمل و الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الأساسية الدنيا وتكثيفها في مجال تطبيق التقويم الواقعي. كما أوصت بتشجيع المعلمين عن طريق تطبيق نظام الحوافز المادية والمعنوية لدى معلمي المرحلة الدنيا لاستخدام التقويم الواقعي والإبداع في إنتاج أدواته. كما أشارت إلى أهمية إعداد الأدلة الإرشادية من قبل وزارة التربية والتعليم وإرفاق نماذج لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي الموضحة لآليات تطبيق التقويم الواقعي واحتساب علامات الطلبة من خلاله. كما اكدت على وضع استراتيجية للتعاون والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية لإدراج التقويم الواقعي في خطط الأقسام المختلفة في كليات التربية في الجامعات. كما أوصت أيضاً بتقييم أداء المعلمين على أساس توظيف التقويم الواقعي إلى جانب تقييم الكفايات الأخرى. ونوهت إلى ضرورة تخصيص جزء من ميزانية المدرسة لتنفيذ أنشطة استراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس. وأخيراً أوصت بتخفيف العبء التدريسي عن المعلمين في المرحلة الدنيا وتقليل عدد الطلبة في الصفوف، بحيث تتيح للمعلمين الوقت الكافي لتفعيل التقويم الواقعي.

دراسة (Asante et al., 2023) بعنوان:

Social Studies Teachers' Authentic Assessment Practices, Tools and Challenges in Assessing Students' Learning Outcomes.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع تطبيق التقويم الواقعي في تدريس الدراسات الاجتماعية والمعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية في تطبيقه. وقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج المختلط التفسيري بتصميم تسلسلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بمنطقة أبينسوانو. واستخدمت الدراسة أسلوب العينة المتيسرة إلى جانب الحصر الشامل، وشملت جميع المعلمين الذين يدرّسون مادة الدراسات الاجتماعية في المدارس الإعدادية، والبالغ عددهم (127) معلمًا. وجُمعت البيانات باستخدام الاستبانة ودليل المقابلة، وتم تحليل البيانات الكمية باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية، بينما تم تحليل البيانات النوعية من خلال التفريغ والترميز وفق موضوعات محددة مسبقًا استنادًا إلى أسئلة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يوظفون بعض ممارسات التقويم الواقعي، مثل توجيه الطلبة إلى تفسير الموضوعات والمواقف وتحويلها إلى مهام ذات أهداف واضحة، ومساعدتهم على ربط المعرفة النظرية بالتطبيقات العملية. كما بينت النتائج أن من أبرز أدوات واستراتيجيات التقويم الواقعي المستخدمة: المقالات المطوّرة، والعروض الشفوية، والمقابلات، ودراسات الحالة، والعروض العملية، بهدف تقويم تعلم الطلبة في مادة الدراسات الاجتماعية. كما كشفت النتائج عن وجود عدد من المعوقات التي تؤثر في فاعلية تطبيق التقويم الواقعي، ومن أبرزها: كثافة أعداد الطلبة، والاعتماد على أساليب التقويم التقليدي، وضعف الإمكانات والموارد، وقلة الدعم المالي، وضعف دافعية الإدارة المدرسية، وضيق الوقت، وصعوبة تصميم مهام التقويم الواقعي، إضافة إلى صعوبة تطبيقه في بعض الدروس. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الدعم المادي والإداري لتشجيع المعلمين على استخدام التقويم الواقعي، إلى جانب تنفيذ برامج تدريبية وورش عمل من قبل مؤسسات إعداد المعلمين والجامعات والجهات التربوية المختصة، بهدف رفع كفاءة المعلمين في تطبيق ممارسات التقويم الواقعي بفاعلية داخل الصفوف الدراسية.

دراسة العتيبي (2023) بعنوان: معوقات استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة عند استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل، والكشف عن مدى وجود فروق في هذه المعوقات في ضوء بعض المتغيرات، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من أربعة محاور: البيئة التعليمية، المقررات الدراسية، معلم العلوم، والطلاب. وطُبقت على عينة عشوائية طبقية مكونة من (428) معلمًا للعلوم من المدارس الابتدائية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة. وقد أظهرت النتائج أن معلمي العلوم يواجهون معوقات عالية عند استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل ككل، وكذلك في محاور: البيئة التعليمية، ومعلم العلوم، والطلاب؛ بينما كانت المعوقات بدرجة متوسطة في محور المقررات الدراسية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لمعوقات استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل وفي محوري البيئة التعليمية، ومعلم العلوم، تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية. كما وجدت فروق في الدرجة الكلية وفي المحاور الفرعية ما عدا محور المقررات الدراسية، تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من عشر سنوات في الدرجة الكلية وفي محوري البيئة التعليمية، ومعلم العلوم، بينما كانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر في محور المعوقات المرتبطة بالطلاب، كذلك وجدت فروق في المحاور الفرعية الأربعة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا في محوري البيئة التعليمية، ومعلم العلوم، ولصالح البكالوريوس في محوري المقررات الدراسية، والطلاب. كما وجدت

فروق في الدرجة الكلية وفي محاور: البيئة التعليمية، ومعلم العلوم، والطلاب، تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية، ماعدا محور الطلاب، حيث كانت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على دورة إلى ثلاث دورات، وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها تصميم برامج تدريبية مخططة في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم، ووضع دليل إرشادي مبسط للطلبة حول التقويم الأصيل.

دراسة العاروري (2024) بعنوان: واقع التعليم المدرسي في قطاع غزة ومجالات الدعم اللازمة أثناء وبعد الحرب لاستعادة التعليم من وجهة نظر مديري التربية والتعليم في الضفة الغربية.

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع التعليم المدرسي في قطاع غزة بعد حرب 7 أكتوبر، بهدف وضع خطط وبرامج لاستعادته، بالإضافة إلى تحديد مجالات الدعم اللازمة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النوعي، وشملت مديري التربية والتعليم في المدارس الحكومية بالضفة الغربية، وعددهم 18 مديرًا. أظهرت النتائج أن التعليم في غزة توقف تمامًا، حيث تعرضت العديد من المدارس للتدمير. ومع ذلك، تعمل وزارة التربية والتعليم على استمرار العملية التعليمية في ظروف صعبة، عبر توفير اللوازم للمدارس الصالحة للعمل، وتجهيز الخيام في المدارس المدمرة، وإنشاء صفوف متنقلة في المخيمات، بالإضافة إلى إطلاق منصة إلكترونية للطلاب في الخارج أو الذين لا يستطيعون الحضور. تم التأكيد على أهمية توفير الأمان، المساعدات النفسية، والتعليم المتنقل. كما أكدت الدراسة على ضرورة إعادة بناء المدارس بالتعاون مع منظمات دولية مثل الأونروا واليونيسيف، وتوفير برامج تعليم مسائية ودعماً نفسياً. أشارت النتائج إلى أن التعليم الشعبي يلعب دورًا مهمًا في دعم العملية التعليمية، مع ضرورة توفير الإنترنت للطلاب والمتطوعين لدعم التعليم الإلكتروني. كما أوصت الدراسة بتعزيز التعليم الشعبي ضمن خطط وزارة التربية والتعليم، وتطوير البنية التحتية لدعم التعلم الإلكتروني.

دراسة (Radnasari and Fatonah, 2025) بعنوان:

Obstacles and Challenges in Implementing Authentic Assessment in Elementary Madrasah.

هدف هذه الدراسة إلى تطبيق التقويم الواقعي في سياق المدارس الابتدائية الإسلامية، مع التركيز على المعوقات التي تواجه المعلمين والتوصيات العملية للتغلب عليها. وقد أشارت الدراسة في خلفيتها إلى أن التقويم الواقعي يُعد من الاتجاهات الحديثة التي حظيت باهتمام واسع؛ نظرًا لدوره في تقويم قدرات الطلبة بصورة شمولية من خلال مهام مرتبطة بمواقف حياتية حقيقية. إلا أن تطبيقه في المدارس الابتدائية الإسلامية يواجه العديد من المعوقات، من أبرزها ضعف فهم المعلمين ومهاراتهم المتعلقة بالتقويم الواقعي، إضافة إلى محدودية الموارد والدعم المؤسسي. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي باستخدام أسلوب دراسة الحالة في مدرسة (MIN 2 OKU TIMUR)، حيث جُمعت البيانات من خلال المقابلات المتعمقة مع المعلمين، إلى جانب الملاحظة بالمشاركة داخل الصفوف الدراسية. وأظهرت النتائج الرئيسة وجود معوقات هيكلية وتربوية وتقنية تعيق تطبيق التقويم الواقعي، تمثلت في ضعف الدعم المؤسسي، ومحدودية معرفة المعلمين ومهاراتهم، إضافة إلى المعوقات التكنولوجية. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات العملية للتغلب على هذه المعوقات، من أهمها تعزيز الدعم المؤسسي من خلال توفير الإمكانات اللازمة وتنفيذ برامج تدريبية مكثفة للمعلمين، وتنمية مهارات المعلمين عبر الورش التدريبية والإرشاد التربوي، فضلًا عن تقديم حلول تقنية تتمثل في توفير التكنولوجيا المناسبة وتطوير نظام تقويم رقمي. وخلصت الدراسة إلى أهمية الدعم المؤسسي وتنمية مهارات المعلمين في تعزيز فاعلية تطبيق التقويم الواقعي في المدارس الابتدائية الإسلامية، مع التأكيد على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات في سياقات أوسع، والبحث في توظيف التكنولوجيا في عمليات التقويم.

دراسة المالكي واليامي (2025) بعنوان: الاتجاه نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم ومعوقات تطبيقه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم، وتحديد المعوقات التي تعترض تطبيقه. كما تسعى لمقارنة الفروق في هذه الاتجاهات والمعوقات وفقًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الجامعة، الرتبة العلمية). لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس يضم بعدين: الأول يتعلق بالاتجاهات، والثاني بالمعوقات، حيث شمل البعد الأول ثلاثة مكونات رئيسة (المعرفي، المهاري، الوجداني) بواقع (26) فقرة، بينما اشتمل البعد الثاني على أربعة مجالات للمعوقات (معوقات الطلبة، معوقات أعضاء التدريس، المعوقات البيئية، ومعوقات المجتمع) بواقع (12) فقرة. تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية تتكون من (430) عضوًا في ثلاث جامعات، مما يمثل (10%) من مجتمع الدراسة. كشفت النتائج عن اتجاهات إيجابية نحو التقويم الواقعي، حيث تراوحت المتوسطات للمكونات بين (4.26 – 4.017)، وبلغ المتوسط الكلي (4.070). كما أظهرت المعوقات قيمة متوسطة بمعدل (3.516)، حيث تراوحت القيم بين (3.847 – 3.11)، أشار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) إلى عدم وجود فروق دالة في الاتجاهات تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والجامعة والرتبة العلمية، مما يدل على تقارب هذه الاتجاهات بين الأعضاء.

دراسة (Hira et al, 2025) بعنوان:

Challenges and Teacher Strategies in Implementing Authentic Assessment: A Case Study at a State Islamic Junior High School.

هدفت هذه الدراسة إلى وصف التحديات والاستراتيجيات التي يتبعها المعلمون في تطبيق التقويم الواقعي ضمن منهج "Merdeka Curriculum" في المدرسة الإعدادية الإسلامية الحكومية رقم (3) في جاكرتا. وقد اعتمدت الدراسة المنهج النوعي باستخدام تصميم دراسة الحالة، حيث شملت معلمي الصفين الثامن والتاسع كعينة للدراسة. وجُمعت البيانات من خلال المقابلات المتعمقة، والملاحظات الصفية، وتحليل الوثائق المتعلقة بسلالم التقدير (Rubrics) ونتائج أداء الطلبة. كما تمثلت أدوات الدراسة في دليل المقابلة، وبطاقات الملاحظة، ونماذج تحليل سلالم التقدير. وأظهرت النتائج أن المعلمين يواجهون مجموعة من التحديات عند تطبيق التقويم الواقعي، من أبرزها ضيق الوقت اللازم لإعداد سلالم التقدير، وصعوبة تحديد المؤشرات المناسبة للتقويم، إضافة إلى ضعف فهم الطلبة لمعايير التقويم الواقعي. وفي المقابل، بينت النتائج أن المعلمين استخدموا استراتيجيات تكيفية للتغلب على هذه التحديات، مثل التعاون بين الزملاء، وتبسيط سلالم التقدير، وتوظيف الممارسات التأملية في التقويم، بما يسهم في تحسين جودة التعلم.

دراسة (Salsabila et al, 2025) بعنوان:

Overcoming the challenge: Effective strategies for implementing authentic assessment.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في التقويم الواقعي باعتباره أداة لقياس النجاح ووسيلة لتقويم التعلم، بما يسهم في تطوير العملية التعليمية بما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث. وقد اعتمدت الدراسة المنهج النوعي باستخدام أسلوب دراسة الأدبيات (البحث المكتبي)، حيث ركّز الباحث على تحليل الدراسات والمقالات العلمية ذات المصداقية المرتبطة بموضوع الدراسة. كما استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى في معالجة البيانات والمعلومات المستخلصة من الأدبيات. وأظهرت نتائج الدراسة أن نموذج التقويم الواقعي يُعد من النماذج التقييمية الحديثة والملائمة في العملية التعليمية، إذ يهدف إلى قياس قدرات الطلبة بشكل شامل يشمل الجوانب المعرفية (المعرفية/المعرفية المعرفية)، والوجدانية، والمهارية. كما يعتمد تطبيق التقويم الواقعي على ربط التعلم بمواقف الحياة الواقعية من خلال مهام ومشروعات تطبيقية، وذلك بهدف إعداد المتعلمين لمواجهة مواقف الحياة الحقيقية. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود مجموعة من العوامل التي قد تعيق تطبيق التقويم الواقعي، من أبرزها ضيق الوقت، وكثرة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية، وضعف فهم المعلمين لمفهوم التقويم الواقعي وآليات تطبيقه.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تبنت الدراسة منهجية تحليلية وصفية تتناسب مع طبيعتها وأهدافها وكذلك البيانات المجمعة، كان الهدف منها هو تحديد مدى المعوقات المتعلقة بتطبيق استراتيجيات التقييم الواقعي في ثلاثة مجالات: ظروف التطبيق، المعلم، والطالب. كما سعت إلى استكشاف الفروق الدالة في إجابات أفراد العينة بناءً على متغيراتهم الديموغرافية. استخدمت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة. ثم تمت معالجة البيانات إحصائيًا بما يتناسب مع أسئلة البحث، بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة يمكن أن تُسهم في تقديم توصيات عملية لتجاوز هذه العقبات وتحقيق الأهداف المرجوة للدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

بالنظر إلى الأوضاع الحالية والغير عادية التي يعاني منها قطاع غزة، بالإضافة إلى التحديات المتعلقة بالحركة والتنقل والوصول الفعال لكافة فئات المجتمع، اختارت الباحثة استخدام عينة ميسرة كأحد الأساليب المنهجية المناسبة في دراسات الأزمات والطوارئ. وقد بلغت العينة الفعلية المستجيبة (200) معلم ومعلمة من الذين أمكن الوصول إليهم وتوزيع أداة الدراسة عليهم؛ لتشكل بذلك قاعدة بيانات كافية لإجراء التحليلات الإحصائية واستخراج دلالات علمية رصينة تعبر عن واقع المعوقات الميدانية.

صدق أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على تطوير استبانة شاملة تناولت جميع المعوقات المتعلقة بالتقويم الواقعي، ولزيادة موثوقية ومصداقية البيانات التي جُمعت، قد تم الاستناد إلى المعايير المعتمدة في الدراسات السابقة التي أثبتت صدقها وثباتها في القياس. كما أُضيفت بعض العبارات الجديدة الضرورية، التي لم تُذكر في الدراسات السابقة، لتكتمل الاستبانة بصورتها النهائية. وتتألف الاستبانة من أربعة أجزاء رئيسة هي:

- الجزء الأول: تضمن هذا الجزء جمع البيانات العامة والديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، حيث شمل أربعة متغيرات هي: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص، بالإضافة إلى عدد سنوات الخبرة).
- الجزء الثاني: تمثل بالمجال الأول من مجالات أداة الدراسة وهو (معوقات مرتبطة بظروف التطبيق)، واحتوى على (5) فقرات (من الفقرة 1 إلى 5)، هدفت إلى رصد التحديات المادية واللوجستية، وطبيعة البيئة المدرسية، ومدى توفر النماذج المعتمدة والوقت اللازم لتنفيذ أدوات التقويم الواقعي.
- الجزء الثالث: تمثل في المجال الثاني من مجالات الأداة وهو (معوقات مرتبطة بالمعلم)، واحتوى على (5) فقرات (من الفقرة 6 إلى 10)، ركزت على قياس الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق المعلم، والجهد الإضافي المطلوب منه في التحضير، ونقص الحوافز المادية والمعنوية، ومدى كفاية التدريب التربوي الذي تلقاه لتطبيق التقويم الواقعي.
- الجزء الرابع: تمثل في المجال الثالث والأخير للأداة وهو (معوقات مرتبطة بالطالب)، واحتوى على (5) فقرات (من الفقرة 11 إلى 15)، هدفت إلى تشخيص مدى ملاءمة أدوات التقويم للفئات العمرية والظروف الاقتصادية والاجتماعية المتنوعة للطلاب، وتأثير الكثافة العددية داخل الصفوف، بالإضافة إلى مدى تقبل الطلاب لأساليب التقويم البديلة.

واعتمدت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي (Five Point Likert Scale)، لقياس استجابات الأفراد المبحوثين، حيث تتراوح درجة الموافقة بين (5-1)، وكما هو موضوح في الجدول (1):

جدول (1) مقياس ليكرت الخماسي (Five Point Likert Scale)

الدرجة	5	4	3	2	1
درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الحدود الإحصائية للمتوسط	5.00 - 4.21	4.20 - 3.41	3.40 - 2.61	2.60 - 1.81	1.80 - 1.00
مستوى درجة المعوقات	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، فقد حسب المعامل الإحصائي ألفا كرونباخ؛ بهدف التأكد من توافق أسئلة الاستبانة وصدق أداة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (2):

جدول (2) معامل ألفا كرونباخ

الفقرات	**البُعد**	**عدد الفقرات**	**معامل ألفا كرونباخ**
5-1	معوقات مرتبطة بظروف التطبيق	**5**	0.82
10-6	معوقات مرتبطة بالمعلم	**5**	0.86
15-11	معوقات مرتبطة بالطالب	**5**	0.79
المقياس الكلي		**15**	**0.90**

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد المعوقات وللأداة ككل. ويظهر من الجدول(2) أن معاملات ألفا كرونباخ للمجالات الفرعية تراوحت ما بين (0.79 و 0.86)، في حين بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.90). وهي قيم ثبات مرتفعة وتفوق حد القبول الإحصائي التربوي المتعارف عليه (0.70)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق، وتؤكد صلاحيتها للتطبيق الميداني الفعلي والاعتماد على نتائجها في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

وصف خصائص عينة الدراسة

أولاً: توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

جدول (3) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الفئة	التكرار	النسبة المئوية %
أنثى	122	61%
ذكر	78	39%
المجموع	**200**	**%100**

يتضح من الجدول (3) الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (الجنس)، أن نسبة الإناث شكلت الكتلة الأكبر في عينة الدراسة، حيث بلغت (61%) بتكرار قدره (122) معلمة، في حين بلغت نسبة الذكور (39%) بتكرار قدره (78) معلماً من إجمالي العينة الفعليّة البالغة (200) معلم ومعلمة.

ويُعزى ارتفاع نسبة الإناث في العينة المستجيبة إلى طبيعة التوزيع العددي الفعلي لمعلمي المدارس الأساسية في قطاع غزة، حيث تفوق أعداد المعلمات الإناث أعداد المعلمين الذكور في هذه المرحلة التعليمية، مما ينعكس منطقياً على نسب الاستجابة لأداة الدراسة.

ثانياً: توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

جدول (4) توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الفئة	التكرار	النسبة المئوية %
دبلوم	16	8%
بكالوريوس	150	75%
دراسات عليا	34	%17
المجموع	**200**	**%100**

يتضح من الجدول (4) الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، أن الغالبية العظمى من أفراد العينة هم من حملة درجة البكالوريوس، حيث بلغ تكرارهم (150) معلماً ومعلمة بنسبة بلغت (75%)، يليهم في المرتبة الثانية حملة درجة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه) بتكرار قدره (34) وبنسبة (17%)، في حين جاء حملة مؤهل الدبلوم في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (16) وبنسبة ضئيلة بلغت (8%).

ويُعزى هذا التوزيع إلى السياسات التوظيفية والمعايير المهنية المقرة من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي تشترط الحصول على شهادة البكالوريوس في التخصصات العلمية (مثل الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، والعلوم العامة) كمتطلب أساسي للتعيين والتدريس في المرحلة الأساسية العليا، بينما تعكس نسبة حملة الدراسات العليا التوجه الذاتي والمستمر لدى معلمي العلوم في قطاع غزة نحو تطوير كفاياتهم الأكاديمية والمهنية.

ثالثًا: توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص

جدول (5) توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص

الفئة	التكرار	النسبة المئوية %
فيزياء	36	18%
كيمياء	44	22%
أحياء	50	%25
علوم عامة	70	%35
المجموع	**200**	**%100**

يتضح من الجدول (5) الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث تبين أن التخصص الأكبر عدداً في العينة هو تخصص (العلوم العامة) بتكرار قدره (70) معلماً ومعلمة وبنسبة بلغت (35%)، يليه في المرتبة الثانية تخصص (الأحياء) بتكرار قدره (50) وبنسبة (25%)، وجاء تخصص (الكيمياء) في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (44) وبنسبة (22%)، في حين حلّ تخصص (الفيزياء) في المرتبة الأخيرة بتكرار قدره (36) وبنسبة بلغت(18%).

ويعتبر هذا التوزيع ممثلاً ومنسجماً مع الواقع الميداني لتوزيع تخصصات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بقطاع غزة؛ حيث تعتمد كليات التربية بالجامعات الفلسطينية مسار "تعليم العلوم العامة" كمسار أساسي لتأهيل معلمي هذه المرحلة صقلًا لمهاراتهم في تدريس المناهج المدمجة، في حين يتم الاستعانة بخريجي التخصصات الصرفة (أحياء، كيمياء، فيزياء) لتغطية الاحتياجات التدريسية وفقاً للمخططات التشكيلية للمدارس، مما يضمن أن عينة الدراسة تعكس بوضوح آراء كافة الفئات التخصصية التي تواجه معوقات تطبيق التقويم الواقعي.

رابعًا: توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

جدول (6) توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

الفئة	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	50	25%
6-10 سنوات	70	35%
11 سنة فأكثر	80	%40
المجموع	**200**	**%100**

يتضح من الجدول (6) الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة (الخبرة)، حيث جاءت فئة ذوي الخبرة الطويلة (11 سنة فأكثر) في المرتبة الأولى بتكرار قدره (80) معلماً ومعلمة وبنسبة بلغت (40%)، تلتها في المرتبة الثانية فئة الخبرة المتوسطة (من 6 إلى 10 سنوات) بتكرار بلغ (70) وبنسبة (35%)، في حين حلّت فئة المعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات) في المرتبة الأخيرة بتكرار قدره (50) وبنسبة بلغت(25%).

ويُعزى هذا التوزيع إلى استقرار الكادر التدريسي لِمُعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بقطاع غزة، وتراكم الخبرات لديهم نتيجة استمرارهم في الخدمة لسنوات طويلة. ويُعد هذا التنوع المنهجي في سنوات الخبرة بين أفراد العينة ميزة إيجابية للدراسة الحالية؛ حيث يضمن رصد معوقات تطبيق التقويم الواقعي من وجهات نظر متباينة؛ تمثل فئة المعلمين الجدد الذين قد يواجهون تحديات تتعلق بنقص الممارسة الميدانية، وفئة المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة الذين يمتلكون رؤية أعمق حول التغيرات الوزارية وتحديات البيئة الصفية والكثافة الطلابية، مما يُكسب نتائج الدراسة عمقاً وموضوعية أعلى.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس للدراسة والذي ينص على: ما معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بغزة؟، وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات استجابة أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة الثلاثة، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد العينة لمعوقات تطبيق التقويم الواقعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	معوقات مرتبطة بظروف التطبيق	3.94	0.54
2	معوقات مرتبطة بالطالب	3.72	0.61
3	معوقات مرتبطة بالمعلم	3.46	0.58
الدرجة الكلية		**3.71**	**0.49**

يتبين من الجدول السابق (7) أن الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في غزة جاءت بمتوسط حسابي إجمالي بلغ (3.71) وبوزن نسبي قدره (74.2%)، وهي درجة تقع ضمن فئة (المستويات المرتفعة) وفقاً لمعيار الحكم المعتمد في الدراسة.

وعند النظر إلى ترتيب المجالات، يتضح أن (المعوقات المرتبطة بظروف التطبيق) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.94 - مستوى مرتفع)، تليها في المرتبة الثانية (المعوقات المرتبطة بالطالب) بمتوسط (3.72 - مستوى مرتفع)، في حين جاءت (المعوقات المرتبطة بالمعلم) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط (3.46 - مستوى متوسط).

يُعزى حصول المعوقات الإجمالية على درجة (مرتفعة) إلى الواقع الاستثنائي والظروف الصعبة والمستمرة التي يمر بها قطاع غزة، وتحديداً التحديات اللوجستية التي تواجه البيئة المدرسية (كضعف البنية التحتية، ونقص المختبرات، وعدم توفر قرطاسية أو أدوات التقويم البديل)، بالإضافة إلى الكثافة الصفية العالية التي تجعل من الصعب على معلم العلوم تطبيق تقويم واقعي ومتابعة كل طالب بشكل مستمر.

النتائج المتعلقة بمعوقات مرتبطة بظروف التطبيق

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد "معوقات مرتبطة بظروف التطبيق" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	قلة الإمكانات والمواد والمستهلكات المخبرية اللازمة لتنفيذ التجارب والتقويم الواقعي	4.25	0.62
2	ضيق وقت الحصة الدراسية وعدم كفايته لتطبيق ومتابعة أدوات التقويم البديل	4.10	0.58
3	كثرة الأعباء الإدارية والورقية المطلوبة من المعلم لتوثيق نتاجات التقويم الواقعي	3.90	0.71
4	عدم ملاءمة البيئة الصفية والمدرسية الحالية لتنفيذ الاستراتيجيات الحديثة	3.85	0.65
5	نقص النماذج والأدلة الإرشادية الواضحة الصادرة من الوزارة حول آليات التطبيق	3.60	0.73
الدرجة الكلية		**3.94**	**0.54**

تظهر النتائج أن الدرجة الكلية لمعوقات ظروف التطبيق جاء بدرجة (مرتفعة)؛ حيث تصدرت الفقرة الأولى المتعلقة بـ "قلة الإمكانات والمواد المخبرية" المرتبة الأولى بمتوسط (4.25). ويُعزى ذلك بشكل مباشر إلى الواقع المرير والتحديات الهيكلية واللوجستية التي يواجهها قطاع التعليم في غزة، من شح في التمويل وتدمير جزئي أو كلي لبعض المرافق وصعوبة استيراد المواد المخبرية اللازمة للمناهج العلمية المتطورة.

كما تفسر الباحثة حصول "ضيق وقت الحصة وكثافة العبء الإداري" على درجات مرتفعة بأن فلسفة التقويم الواقعي (كالبروتفوليو والمشاريع العلمية) تتطلب وقتًا زمنيًا ممتدًا للملاحظة والتوجيه، وهو ما لا تتيحه الحصة الدراسية التقليدية المحددة بـ 45 دقيقة فقط.

النتائج المتعلقة بمعوقات مرتبطة بالمعلم

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد "معوقات مرتبطة بالمعلم" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	زيادة العبء التدريسي (عدد الحصص الأسبوعية) الملقى على عاتق معلم العلوم	3.70	0.64
7	نقص الدورات التدريبية التخصصية والعملية أثناء الخدمة المتعلقة بالتقويم الواقعي	3.65	0.70
8	حاجة أدوات التقويم الواقعي لجهد ووقت كبيرين من المعلم في الإعداد والتصحيح	3.45	0.67
9	غياب الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في تطبيق الأساليب الحديثة	3.30	0.78
10	ميل بعض المعلمين إلى استخدام الاختبارات التقليدية لسهولة تطبيقها ورصدها	3.20	0.83
الدرجة الكلية		**3.46**	0.58

تظهر النتائج أن الدرجة الكلية لمعوقات ظروف المعلم جاء بدرجة (متوسطة)؛ حيث تصدرت الفقرة الأولى المتعلقة "بـزيادة العبء التدريسي ونصاب الحصص" بالمرتبة الأولى بمتوسط (3.70). يوضح هذا الترتيب أن المعلم يعاني من ضغوط جدول الحصص الأسبوعي المزدحم، مما يستهلك طاقته البدنية والذهنية داخل الحصص، فلا يتبقى لديه متسع كافٍ لتصميم سلالم تقدير (Rubrics) أو قوائم شطب لمباحث العلوم التي تتسم بالدسامة المعرفية.

أما وقوع بقية الفقرات مثل "نقص التدريب وميل المعلم للتقليد" في المستوى المتوسط، فيشير إلى أن معلمي العلوم في قطاع غزة يمتلكون بالأساس دافعًا وتأهيلاً علميًا جيدًا ورغبة في مواكبة التطور، بدليل تصنيف هذه المعوقات كدرجة متوسطة وليست مرتفعة، ولكن العوائق الخارجية (الظروف والطلبة) هي التي تكبح ممارساتهم الميدانية وتدفعهم رغمًا عنهم أحيانًا للالتجاء إلى الاختبارات التحصيلية التقليدية لسهولتها وسرعة رصدها.

النتائج المتعلقة بمعوقات مرتبطة بالطالب

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد "معوقات مرتبطة بالطالب" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
11	الكثافة العددية الكبيرة للطلاب داخل الصف الواحد (الاكتظاظ الصفي)	4.15	0.55
12	ضعف وعي الطلاب وثقافتهم بأهمية أساليب التقويم الواقعي مقارنة بالاختبارات	3.80	0.69
13	صعوبة الظروف الاقتصادية للطلاب والتي تحول دون توفير متطلبات الأنشطة العلمية	3.75	0.71
14	تفاوت مستويات الطلاب التحصيلية وصعوبة تصميم أدوات تقويم تلائم الفروق الفردية	3.55	0.74
15	ضعف دافعية الطلاب للمشاركة في الأنشطة التقويمية المستمرة التي تتطلب جهداً مستمراً	3.35	0.68
الدرجة الكلية		**3.72**	**0.61**

تظهر النتائج أن الدرجة الكلية لمعوقات ظروف الطالب جاء بدرجة (مرتفعة)؛ حيث تصدرت الفقرة الأولى المتعلقة بـ "الكثافة العددية واكتظاظ الصفوف" أولاً بمتوسط (4.15). وهذا يعكس الواقع الميداني لمدارس قطاع غزة التي تعاني من ضغط عددي كبير واضطرار الوزارة لتطبيق نظام الفترتين في كثير من المدارس، مما يرفع عدد الطلاب في الصف الواحد لأكثر من 40-45 طالباً، الأمر الذي يجهض أي محاولة حقيقية من معلم العلوم لتطبيق استراتيجيات واقعية مثل الملاحظة أو تقويم الأقران أو ملفات الإنجاز لعدم القدرة على المتابعة الفردية الدقيقة.

أما حصول "الظروف الاقتصادية وضغوطها" على درجة مرتفعة، فيرتبط مباشرة بانتشار الفقر والبطالة في القطاع، مما يجعل تكليف الطلبة بمشاريع علمية أو مجسمات أو طباعة تقارير عبئاً مالياً إضافياً ترفضه أولياء الأمور، وتتلاقى هذه النتيجة منطقياً مع الأدبيات التربوية الحديثة التي ترى في البيئات غير المستقرة اقتصادياً عائقاً أمام تجويد مخرجات التقويم البديل.

النتائج المتعلقة بتباين أبعاد أداة الدراسة وفقًا لمتغيراتها المستقلة

تم فحص دلالة الفروق الإحصائية، تم تطبيق اختبار (T-Test) للمجموعات المستقلة لمتغير النوع الاجتماعي، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للمتغيرات الأخرى (المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة)، والجدول الآتي يلخص كافة النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (11) نتائج اختبار الفرضيات لمتغيرات الدراسة الديموغرافية

المتغير	الاختبار الإحصائي المستخدم	قيمة الاختبار الإحصائي	درجات الحرية
النوع الاجتماعي (الجنس)	اختبار "ت" (T-Test)	0.450	198
المؤهل العلمي	تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)	0.280	(2، 197)
التخصص	تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)	0.150	(3، 196)
سنوات الخبرة	تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)	0.352	(2، 197)

يظهر استقراء النتائج الإحصائية الواردة في الجدول الموحد السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤ 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي تُعزى لأي من المتغيرات الديموغرافية الأربعة: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، وسنوات الخبرة)؛ حيث جاءت جميع قيم مستوى الدلالة (Sig) أكبر بكثير من القيمة المقرة إحصائياً (0.05).

يُعزى هذا الإجماع الإحصائي وتجانس الآراء التام بين أفراد عينة الدراسة بكافة تصنيفاتهم إلى أن "المعوقات السياقية والمادية الخارجية" المفروضة على البيئة التعليمية في قطاع غزة هي معوقات قاهرة وعامة، وتلقي بظلالها الثقيلة على الكادر التدريسي بأكمله بشكل متساوٍ ومتطابق.

وتفصيلاً لذلك، ترى الباحثة أن التحديات الجوهرية المرصودة في الميدان مثل الاكتظاظ الصفي الحاد (أكثر من 45 طالباً في الفصل)، وضيق زمن الحصة المحددة بـ 45 دقيقة فقط، والانقطاع المستمر للتيار الكهربائي، والنقص الشديد في الميزانيات التشغيلية والمستهلكات والمواد الكيميائية المخبرية اللازمة لتجارب منهاج العلوم هي عوائق هيكلية موضوعية. وبالتالي، فإن هذه العوائق لا تتأثر بالخصائص الذاتية للمعلِّم؛ فالمعلم الذكر يواجه ذات التحديات التي تواجهها المعلمة الأنثى، والمعلم الجديد (أقل من 5 سنوات خبرة) المليء بالحماس يصطدم بذات الجدار اللوجستي الذي يواجه المعلم الخبير (11 سنة فأكثر) الذي يمتلك مهارات إدارة صفية عالية.

وبالمثل، فإن امتلاك المعلم لمؤهل علمي مرتفع (دراسات عليا) أو انتمائه لتخصص دقيق معين (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم عامة) لا يمنحه أي ميزة إضافية لتذليل معوقات البيئة المدرسية أو الأوضاع الاقتصادية الصعبة للطلبة وأولياء أمورهم التي تحول دون توفير متطلبات الأنشطة والتقويم البديل. وبناءً على ذلك، تلاشت الفروق الفردية أمام حجم التحديات الميدانية العامة، وظهرت استجابات العينة متسقة بدرجة عالية من التجانس في تشخيص المعوقات والمرور بذات الخبرة المهنية التدريسية الصعبة.

التوصيات

توصيات موجهة لوزارة التربية والتعليم:

- العمل على تزويد مدارس المرحلة الأساسية العليا بالمستلزمات والأدوات والأجهزة المخبرية الضرورية لإجراء التجارب العلمية، نظرًا لأن المختبر هو البيئة المثلى للتقييم الواقعي.
- السعي المستمر لبناء غرف صفية جديدة، أو إعادة تنظيم القبول المدرسي لتقليل عدد الطلاب في الغرفة الصفية الواحدة (بحيث لا يتجاوز 30 طالبًا)، لتمكين المعلم من استخدام أدوات الملاحظة وملفات الإنجاز بشكل فعال.
- دراسة إمكانية دمج حصص العلوم أو زيادة زمن الحصة الدراسية لتوفير الوقت الكافي للأنشطة والتقييم البديل.
- إصدار أدلة رسمية مبسطة تحتوي على نماذج تطبيقية لمعايير التقدير (Rubrics) وقوائم الشطب لمواد العلوم، لتخفيف الجهد والعبء الإداري والورقي الملقى على المعلم.

توصيات موجهة للمشرفين التربويين والإدارات المدرسية:

- تقليص المهام غير التعليمية التي تُعطى لمعلمي العلوم، مع مراعاة تقليل عدد الحصص الأسبوعية للمعلمين الذين يطبقون مشاريع تقييم جديدة ومبتكرة.
- إقامة ورش عمل ودورات تدريبية تتميز بالجانب العملي خلال فترة العمل، تركز على كيفية إعداد أدوات التقييم الواقعي وإدارتها في الفصول المزدحمة.
- توفير الدعم النفسي والمالي للمعلمين المتميزين والمبدعين في استخدام استراتيجيات التقييم البديل، وتعميم تجاربهم الناجحة على مستوى الإدارة.

توصيات موجهة لمعلمي العلوم:

- استخدام خامات البيئة المحيطة والمواد ذات التكلفة المنخفضة لإجراء الأنشطة والمشاريع العلمية، مما يساعد على تقليل الأعباء المالية على الطلاب وأولياء أمورهم.

- إشراك الطلاب في عملية التقييم؛ مما يسهم في تقليل عبء التصحيح والمتابعة عن المعلم، ويطور لدى الطلاب مهارات التفكير النقدي والمسؤولية الشخصية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو رحمة محمد، محمد الزعيم وحسين أبو ليلة. (2022). "نماذج مقترحة لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تقييم طلبة الصفوف الدنيا في مدارس المحافظات الجنوبية لفلسطين". مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 1(3): 52-70.

السليمي، سليمان بن عبيد بن شامس والوهيبي، إبراهيم بن سعيد بن حميد. (2024). "درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 15(45).

شخاترة، سناء محمد نهار. (2023). "صعوبات استخدام معلمي المدارس الحكومية لتقنيات التعليم الحديث: دراسة حالة: معلمي مدارس محافظة المفرق-الأردن". مجلة الإدارة و التنمية للبحوث و الدراسات، مج. 12، ع. 1، ص ص. 162-192. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1483370

العاروري س. (2024). "واقع التعليم المدرسي في قطاع غزة ومجالات الدعم اللازمة أثناء وبعد الحرب لاستعادة التعليم من وجهة نظر مديري التربية والتعليم في الضفة الغربية". مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية. 6(14), 84-100. https://doi.org/10.69867/PEAJ0167

العتيبي، مخلد. سعد. (2023). "معوقات استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة". مجلة العلوم التربوية و النفسية. 7(7):112-94 . https://doi.org/10.26389/AJSRP.B241022 .

فرحات، أحمد وحساني، محمد. (2022). "التقويم الواقعي كاستراتيجية داعمة للتقويم التقليدي في العملية التعليمية التعلمية". مجلة المجتمع والرياضة، 5(1): 393-406.

المالكي، ذياب عايض عوض واليامي، عبير علي عيظة. (2025). "الاتجاه نحو التقويم الواقعي لمخرجات التعلم ومعوقات تطبيقه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس". مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، 32(2): 86-120.

المالكي، جوهرة حامد سعد وحريري، رندا. (2021). "معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات". المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(19): 117-156. doi: 10.21608/jasep.2021.136071 .

ثانياً: قائمة المراجع الأجنبية

Asante, G., Brany, N.K., Osafo, S.S., & Boateng, G. (2023). Social Studies Teachers' Authentic Assessment Practices, Tools and Challenges in Assessing Students' Learning Outcomes. *Universal Journal of Social Sciences and Humanities*.

Gedera, D. (2023). A holistic approach to authentic assessment. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning*, *13*(2), 23-34.

Hira, H. H., Ernawati, E., Praptama, R., Andhika, M. R., & Driana, E. (2025). Challenges and Teacher Strategies in Implementing Authentic Assessment: A Case Study at a State Islamic Junior High School. *Al-Fikrah: Jurnal Manajemen Pendidikan*, *13*(2), 160–174. https://doi.org/10.31958/jaf.v13i2.16021

Radnasari, D., & Fatonah, S. (2025). Obstacles and challenges in implementing authentic assessment in elementary madrasah. *International Journal of Basic Educational Research*, *2*(1), 21-25.

Salsabila, Alifia Zulfi, Amalia, Irma Dwi and Bashith, Abdul (2025) *Overcoming the challenge: Effective strategies for implementing authentic assessment.* Intelegensi: Jurnal Ilmu Pendidikan, 8 (1). pp. 198-211. ISSN 2656-601X

Syaifuddin, M. (2020). Implementation of authentic assessment on mathematics teaching: Study on junior high school teachers. *European Journal of Educational Research, 9*(4), 1491-1502. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1491