**بحث بعنوان:**

**انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة**

# **Reflections of Authentic Assessment Application on the Students of Basic**

# **Stage in Gaza**

**اعداد الباحثان**

|  |  |
| --- | --- |
| أ. عبد الرحمن محمد أبو عودة  **Abed el rahman M. Abu owdah** | **د. محمد فؤاد أبوعودة**  **Dr. mohammed F. Abu owda** |
| باحث دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات  الجامعة الاسلامية بغزة – فلسطين  [abuowdah.ab@gmail.com](mailto:abuowdah.ab@gmail.com)  0595166010 | أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد  الجامعة الاسلامية بغزة – فلسطين  [modaa@iugaza.edu.ps](mailto:modaa@iugaza.edu.ps)  0599605210 |

**انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة**

# **Reflections of Authentic Assessment Application on the Students of Basic Stage in Gaza**

# ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، والتعرفُ على الفروقِ في تقديرات عينة الدراسة حول الانعكاسات وفقَ المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة)، وقد استخدم الباحثان المنهجَ الوصفيَّ، وتم تطبيق استبانة تم اعدادها اعتماداً على دراسات سابقة وعلى وثائق تتعلق بالتقويم الواقعي، وطُبَّقَتْ الدراسةُ على عينةٍ عشوائيةٍ مكونةٍ من (110) من المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس طلبة المرحلة الأساسية في غزة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة بلغ بمتوسط حسابي (3.87) وهي درجة مرتفعة، وجاءت (الانعكاسات على البنية المهارية) في الترتيب الأول ، تليها (الانعكاسات على البنية المعرفية)، ثم (الانعكاسات على البنية الوجدانية). كما تبين أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى () بين رتب درجات تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم، بينما تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة لصالح طلبة الصف الثالث الأساسي.

**كلمات مفتاحية:** التقويم الواقعي، المرحلة الأساسية.

**المقدمة:**

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وتحتاج عملية التدريس حتى تكون ناجحة إلى عملية تقويم ذات فعالية في الكشف عن حدوث أثر التعلم؛ لذلك لا بد من توافر نظام تقويمي يبين مدى تقدم الطلبة، وقادر على كشف نقاط القوة والضعف.

ويُعَرف التقويم التربوي أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم، كما يُزود المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلبة وتحقيقهم الأهداف التعليمية أولاً بأول، مما يساعده في تخطيط التدريس بطريقة أفضل تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي، وتحقيق جودة التعليم (الزيادات وقطاوي، 2014م)

ويُعتبر التقويم التربوي كما وضَّح العزاوي (2013، ص 18) "عملية شاملة تتضمن إصدار حكم معين في ضوئه يتم التطوير والتحسين فعندما نقيم شيئًا ما نقول هذا حسن أو رديء بغية تحسينه أو تطويره نحو الأفضل، وللقيام بعملية التقويم لابد من توافر بيانات ومعلومات حول الشيء المراد تقويمه. وبمعنى أوضح إن التقويم عملية تؤدَىَ استنادًا إلى توافر معايير محددة مسبقًا. هذا ويتضمن التقويم عمليتين هما: القياس وإصدار حكم يتضمن القيمة. أبو بعبارة أخرى قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى القرب أو البعد عن تحقيق هذه الأهداف.. إذن فتحديد الأهداف يسبق عادةً عملية التقويم. ومع ذلك ففي بعض الأحيان يجري التقويم لنستنتج منه الأهداف المقصودة.

ويُلاحَظ في الأنظمة التعليمية كما بيَّنت دراسة عبد الوهاب (2013) أنَّ التقويم فيها يقتصر على الاختبارات التحصيلية كوسيلة رئيسية أو وحيدة لتقويم التحصيل، وأنَّه يأتي في نهاية عملية التدريس، وبالتالي فنتائجه لا تأثير لها على التعلم اللاحق ولا يستفيد منها الطالب لتحسين تعلمه أو علاج مواطن الضعف التي لم يتقنها، وذلك يعني أن الانظمة التعليمية تتعامل مع التقويم كعملية منفصلة وليس كجزء من العملية التعليمية.

ويرى الباحثان أنَّ التقويم التربوي يجب أن يعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم بشكل مستمر وبنائي وأن يُقدم حكم شامل على جميع جوانب شخصية المتعلم وفقًا لمعايير ومحكات محددة؛ كما أنَّ اقتصار التقويم التقليدي على استخدام الاختبارات كوسيلة للتقويم، لا تقتصر أضراره فقط في عدم قدرته على قياس قدرات وإمكانيات المتعلم بشكل تكاملي يشمل جميع جوانب شخصيته وجميع مستوياته الفكرية والمعرفية، ويعكس عمليات التعلم التي تحدث، وإنما أيضًا أنه يؤدي إلى سير كل من المعلم والمتعلم في اتجاه يبعد كل البعد عن التعلُّم الحقيقي الذي يؤهل المتعلم للعيش في عالمه وتحقيق احتياجاته ومواجهة العقبات والمشكلات التي تواجهه والتفاعل بشكل إيجابي مع متغيرات الحياة والمجتمع والتكنولوجيا، أي تعلماً مدى الحياة يجعله يحيا حياةً تميزه عن غيره الجاهل، في حين تركز أن يكون ما يميز الإنسان المتعلم هو مجموعة المعرفة التي يحاول فهمها وحفظها واستظهارها في الامتحانات للحصول على الشهادات والدرجات العلمية، وعدم التطرق إلى توظيف تلك المعرفة في حياته وحياة الآخرين للاستفادة منها.

وقد مرَّ التقويم عبر تاريخه بتغييرات عديدة سواء كان ذلك في مفهومه أم أساليبه أم اتجاهاته، وقد جرت هذه التغييرات نتيجة عوامل منها تأثر التقويم بنظريات التربية، والنظرة للدور أو الأدوار المتوقع من التقويم أن يلعبها، كما كانت هذه التغييرات نتيجة للتقدم التقني في أدوات القياس الذي يعتبر أساسًا لعملية التقويم (مجيد، 2011،ص 17). مما أدى إلى الانتقال من الاعتماد على مبادئ النظرية السلوكية والاختبارات المختلفة إلى مبادئ النظرية المعرفية التي تتعلق ببناء التعلم وعمليات التعلم.

وأشار الصراف (2002، ص284) "أن ظهور التقويم البديل الذي أتى كبديل للاختبارات التقليدية، يرجع إلى عام 1983 حينما صدر في أمريكا التقرير المشهور عن التعليم بعنوان "أمة في خطر" (a nation at risk) "، كما أشار كل من كيتا وابن اسماعيل (2017)، والثوابتة والسعودي (2016) أن مفهوم التقويم الواقعي بدأ في الظهور عام 1988م من خلال ارشباء ونيومان (Archbald and Newman) في كتابيهما (الاختبارات المقننة) والذي أشارا فيه إلى أهمية التقويم الواقعي ذي المعنى المرتبط بالمشكلات العالمية الحقيقية، ثم في عام 1989 قام جرانت ويجنز (Grant Wiggins) في ولاية نيوجرسي برفض عملية الاستعمال الواسعة الانتشار لأساليب التقويم التقليدية المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المتعددة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ أشار إلى أنه ينبغي التوجه نحو ممارسة الاختبارات الواقعية.

وقد عرف مهيدات والمحاسنة (2009،ص18) التقويم الواقعي بأنه "صورة من صور التقويم يُطلب فيها من الطالب أداء وإنجاز مهام حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها، وذلك بهدف تقويم الطالب في سياق واقعي أقرب للحياة اليومية".

أما فعرفته مجيد (2011، ص55) بأنه "العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها. لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم".

ويُلاحَظ كثير من المصطلحات المرادفة لمفهوم التقويم الواقعي في أدبيات القياس والتقويم، ومنها: التقويم البديل، التقويم الأصيل، التقويم القائم على الأداء، التقويم البنائي، التقويم المستمر، تقويم الكفاءة، التقويم المتوازن، التقويم الطبيعي، التقويم الشامل، التقويم القائم على الأحكام، التقويم الديناميكي، والتقويم المباشر، ولخص الحربي (2014) القول بأنها مفاهيم يكمل بعضها الآخر، حيث أنَّ ضعف قدرة الاختبارات التقليدية على قياس جميع المهارات المعرفية والأدائية والسلوكية للطلبة أدى للتوجه إلى أساليب تقويم بديلة ومتنوعة من خلال التقويم التربوي الواقعي.

إنَّ أهم ما يميز التقويم الواقعي كما أكدت دراسات عديدة مثل دراسة العدوان وقطاوي (2016) ويوسف (2018) وشعبان (2015) والحربي (2014) ودواغرة وأبو عبيد (2014) أنه يقوِّم الأداء الحقيقي والفعلي الذي يمارس فيه الطلاب مهارات تفكير عليا موظفين معارفهم السابقة والحالية، وقدراتهم البحثية لحل المشكلات الحياتية الحقيقية، بالاعتماد على أساليب تقويمية متنوعة تتصف بالشمولية والتركيز والاستمرارية، وتوفير التغذية الراجعة لكل من الطالب والمعلم لتحسين وتطوير التعلُّم والتعليم. حيث أنّ الطلاب الذين طُبق عليهم التقويم الواقعي في دراسة بولات وكاركوس (Bolat & Karakus, 2017) وصفوا أنشطة التقويم الواقعي بأنها تختلف عن الأنشطة السابقة من حيث أنها تركز على المتعلم، وموجهة نحو التعلم، وتتطلب توظيف معارف ومهارات مختلفة، واستخدام المهارات ما وراء المعرفية، كما وتجعل الطالب أكثر مسؤولية عن تعلمه.

وأضاف دواغرة وأبو عبيد (2014) أن التقويم التربوي البديل يهتم بتوثيق تحسن مستوى التعلم لدى الطالب، وتؤكد الباحثة على أهمية التوثيق كخاصية مميزة للتقويم الواقعي، لأنه البديل لمقارنة الطلاب بعضهم مع بعض، فبدلاً من المقارنة بين مستويات الطلاب تُصبح المقارنة بين الطالب ونفسه، فهو يركز على تحسين نقاط الضعف وتطوير نقاط القوة لدى الطلبة والاهتمام بالأنشطة التي تزيد من تحقيق الطالب للمعايير والأهداف التعليمية وبشكل مرتبط بواقعه، كما ذكر الحربي (2014) أن هذا النوع من التقويم يسهم في تشكيل شخصية مستقلة لكل طالب، ويزوده بمعارف ومهارات متنوعة تمكنه من الاستفادة منها في مواقف حياتية حقيقية آنية، أو مستقبلية، حيث تؤكد الباحثة مدى مناسبة تطبيق التقويم الواقعي على المرحلة الأساسية الدنيا، لأننا وخاصة في هذه المرحلة نهدف في أساس عملية التربية والتعليم إلى بناء وتشكيل شخصية الطالب الطفل، وعدم التسرع في إصدار الأحكام والمقارنات بين مستويات الطلبة.

وأكدَّ ابن عبد العزيز ويوسف (Bin abdul Aziz &Yousoff, 2016) على ميزة مهمة وهي اكتساب المعرفة أثناء إكمال مهام التقويم الواقعي بما يُعرف بالتقويم من أجل التعلُّم، والتي تعود بالفائدة على تجاربهم الحقيقية، كما بيَّنت نتائج دراسة المزيني (2015) والعتيبي (2016) وجود أثر لاستخدام التقويم الواقعي في تحسين التعلم بجانبيه المعرفي والمهاري، وتحسين مستوى التحصيل، وتنمية التفكير التأملي لدى المتعلمين.

وفي الصفوف الدنيا يركز التقويم الواقعي " بصورة أكثر على عملية التعلُّم، معتمدًا على طرق الملاحظة والتسجيل لمراحل نمو الطفل في بيئة التعليم الطبيعية. وهو بذلك يعطي معلومات عن كيفية تقدم المتعلم بالنسبة لمعايير النمو المتعلقة بطبيعة التعلم وعلاقة المتعلم بالأطفال الآخرين" (الصراف، 2002،ص285).

استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته:

ولكي يحقق التقويم الواقعي أهدافه، ويتمكن من عكس صورة شاملة متكاملة عن قدرات وإمكانيات الطالب في عدد من الموضوعات، لا بد من استخدام استراتيجيات وأدوات متعددة ومتنوعة، وهذا التعدد والتنوع يؤكد على مرونة هذا التقويم ونظرته التكاملية والشمولية. وقد أشار الأدب التربوي بأن هناك خمس استراتيجيات للتقويم الواقعي وهي: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة (Pencil and Paper)، و استراتيجية الملاحظة (Observation)، استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication)، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Performance Based Assessment)، استراتيجية مراجعة الذات (Reflection).

وقد أشارت الدراسات السابقة كدراسة العتوم (2018) والمشيخي (2018) وابراهيم (2017) والجعافرة (2016) والعدوان وقطاوي (2016) وشعبان (2015) وخير (2015) وأحمد (2014) والزغبي (2013) وأبو خليفة وخصر وعشا وهماش (2011)، أنَّ هناك أدوات متعددة ومتنوعة للتقويم الواقعي، ويتم توظيفها حسب أهداف التقويم وطبيعة النتاجات المراد تقييمها ومدى ملاءمتها للفئة المستهدفة، وهذه الأدوات هي: قوائم الرصد والشطبCheck List) )، و سلالم التقدير العددية Rating Scale))، و سلالم التقدير اللفظية(Rubric)، و سجل وصف سير التعلم (Learning Log)، السجل القصصيAnecdotal Record) )

وبيَّنت نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة كل من المشيخي (2018) والعتوم(2018) وإبراهيم (2017) والجعافرة (2016) والزغبي (2013) وأبو خليفة وآخرون (2011) أنَّ درجة استخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي جاءت بدرجة ضعيفة إلى متوسطة، وأداة التقويم السائدة والتي يعتمد عليها المعلمون في التقويم الواقعي هي سلالم التقدير وقوائم الشطب، ويأتي استخدام المعلم لبقية الأدوات بدرجة متوسطة وفي المرتبة الأخيرة السجل القصصي، وفسَّرت الدراسات قلة استخدام المعلمين لهذه الأدوات أنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد، وأنَّ المعلم ما زال يعتمد على الاختبارات في عمليات التقويم نظرًا لضعف كفايته المعرفية والمهارية في بناء واستخدام أدوات التقويم الواقعي.

وفي هذا الإطار سعت هذه الدراسة لمحاولة التعرف على انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية في البنية المعرفية والمهارية والوجدانية، لإعطاء صورة واضحة لصانعي القرار عن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، وللفت أنظار العاملين في حقل التعليم من مديرين ومشرفين ومعلمين لواقع انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة ليتسنى لهم وصف نمو أداء الطالب وتطوره، والعمل على تحسين وإثراء تعلم الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا؛ وهذا ما تميزت به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

## مشكلة الدراسة:

ومن هذا المنطلق تحاول هذه الدراسة التعرف على انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة من وجهة نظر معلميهم.

وتنحصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

**ما هي انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة تقدير عينة من المعلمين والمعلمات لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **()** بين رتب درجات تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة)؟

**فروض الدراسة:**

للإجابة عن السؤال الثاثي من أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضية التالية :

لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **()** بين رتب درجات تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة)

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة من وجهة نظر معلميهم.
2. الكشف عن الفروق في تقديرات عينة الدراسة حول انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة)

## أهمية الدراسة:

ينطلق البحث الحالي من الاتجاهات الحديثة في منظومة التعليم والتعلم، حيث يطرح التقويم الواقعي العديد من البدائل لتقويم أداء الطلاب بما يضمن شمولية التقويم واستمراريته، وتطوير العملية التعليمية بصفة مستمرة، والدراسة الحالية قد تسهم فيما يلي:

1. إعطاء صورة واضحة لصانعي القرار عن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة.
2. لفت أنظار العاملين في حقل التعليم من مديرين ومشرفين ومعلمين لواقع انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة ليتسنى لهم وصف نمو أداء الطالب وتطوره.
3. تحسين وإثراء تعلم الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا.
4. تفتح مجال أمام الباحثين التربويين لإجراء دراسات أخرى مماثلة تسهم في تطوير التقويم الواقعي بما يحسن تعليم طلبتنا.
5. سد ثغرة ناتجة عن عدم وجود دراسات – في حدود علم الباحثين- تناولت انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على الطلبة.

**حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة على مجموعة من المعلمين والمعلمات العاملين في وكالة الغوث الدولية لتشغيل اللاجئين في منطقة غرب غزة التعليمية والذين يقومون بتدريس الطلبة من الصف الأول حتى الصف الرابع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني من العام (2018-2019) م، كما اقتصرت على تطبيق استبانة للتعرف إلى انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسي من وجهة نظر معلميهم.

## مصطلحات الدراسة الإجرائية:

**انعكاسات التقويم الواقعي:**

هي عبارة عن الأثر الناتج عن تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية والمهارية والوجدانية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، ويتم تحديدها من خلال تطبيق مقياس استبانة من وجهة نظر المعلمين في منطقة غرب غزة التعليمية، والذين يقومون بتدريس الطلبة من الصف الاول حتى الصف الرابع الأساسي.

**المرحلة الأساسية:**

هي إحدى مراحل سلم التعليم الأساسي في فلسطين، والتي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع (1 – 4)، ويتراوح أعمار الطلبة ما بين (6 – 10) سنوات.

**منهج الدراسة واجراءاتها:**

**منهج الدراسة:**

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الكمي، حيث تم استخدام المنهج الكمي من خلال احتساب استجابات عينة الدراسة على الاستبانة التي أعدها الباحثين لغرض الدراسة.

## مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في وكالة الغوث الدولية لتشغيل اللاجئين في منطقة غرب غزة التعليمية، والذين يقومون بتدريس الطلبة من الصف الأول حتى الصف الرابع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني من العام (2018-2019) م، ويبلغ عددهم وفقاً للإحصائيات والسجلات الرسمية لعام 2018- 2019م (259) معلم ومعلمة، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (42.47%) من المجتمع الكلي للدراسة، والبالغ عددهم (110) معلم ومعلمة.

**وفيما يلي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة:**

**أولاً: تصنيف عينة الدراسة وفقاً لمتغير تخصص المعلم/ة:**

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير تخصص المعلم/ة

| تخصص المعلم/ ة | العدد | النسبة المئوية (%) |
| --- | --- | --- |
| معلم المرحلة الأساسية | 80 | 72.7 |
| لغة إنجليزية | 13 | 11.8 |
| لغة عربية | 8 | 7.3 |
| رياضيات | 7 | 6.4 |
| علوم | 2 | 1.8 |

**ثانياً: تصنيف عينة الدراسة وفقاً لمتغير خبرة المعلم/ة:**

الجدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير خبرة المعلم/ة

| خبرة المعلم/ ة | العدد | النسبة المئوية (%) |
| --- | --- | --- |
| أقل من 10 سنوات | 61 | 55.5 |
| من 10 إلى أقل من 20 | 37 | 33.6 |
| من 20 إلى أقل من 30 | 8 | 7.3 |
| أكثر من 30 | 4 | 3.6 |

**ثانياً: تصنيف عينة الدراسة وفقاً لمتغير الصفوف الدراسية التي يقوم المعلم/ة بتدريسها:**

الجدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الصفوف الدراسية التي يقوم المعلم/ة بتدريسها

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| الصف الدراسي | العدد | النسبة المئوية (%) |
| الأول | 26 | 23.6 |
| الثاني | 22 | 20.0 |
| الثالث | 39 | 35.5 |
| الرابع | 23 | 20.9 |

**أداة الدراسة:**

لتحقيق هدف الدراسة والتي تمثلت في الكشف عن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام الأداة التالية:

**مقياس استبانة لقياس انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية:**

وفيما يلي وصف أداة الدراسة:

تم بناء استبانة للتعرف على انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي من خلال الرجوع إلى دراسات سابقة ذات علاقة بهذا الموضوع مثل دراسة العمري وشحادة (2010م)، وأيضاً من خلال الرجوع إلى وثائق وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالتقويم الواقعي، بعد ذلك تم وضع الاستبانة في صورتها الأولية حيث اشتملت الاستبانة على (36) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، المحور الأول وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المعرفية للطالب واشتمل على (13) فقرة، والمحور الثاني وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المهارية للطالب واشتمل على (9) فقرات، والمحور الثالث وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية الوجدانية للطالب واشتمل على (14) فقرة، علما بأن كل فقرة لها خياراتها المستقلة يتم تصحيحها بناءً على مقياس ليكرت الخماسي، كما تضمنت الاستبانة بيانات شخصية تخص المعلم/ة، وهي: التخصص، عدد سنوات الخبرة، الصف الدراسي الذي يقوم المعلم/ة بتدريسه.

ولقياس مدى صدق الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق وقياس ما وضع من أجله تم عرضه على لجنة من المحكمين وعددهم (9) من أساتذة المناهج وطرق التدريس في جامعات قطاع غزة، وأيضاً تم عرضها على بعض مشرفي ومعلمي وكالة الغوث الذين يقومون بتطبيق التقويم الواقعي، والأخذ بآرائهم وإجراء التعديلات المناسبة، وقد أشار بعض المحكمين إلى اعادة صياغة بعض الفقرات وتعديلها لتصبح أكثر وضوحاً، وأشار البعض إلى حذف بعض الفقرات في الاستبانة، وبذلك أصبح عدد الفقرات (30) فقرة، أيضاً تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (30) معلم ومعلمة للمرحلة الأساية بغزة وجميعهم من خارج إطار عينة الدراسة ولهم نفس خصائص العينة وكانت جميع فقرات الاستبانة حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى دلالة (0.05)؛ وتم حساب الثبات للاستبانة بطريقتين حيث بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للاستبانة (0.827) وهي قيمة مرتفعة، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانةبطريقة كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) (0.794) وهي قيمة مرتفعة، والتي تطمئن الباحثين للوثوق بالاستبانة لتطبيقها على العينة الكلية.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، المحور الأول وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المعرفية للطالب واشتمل على (13) فقرة، والمحور الثاني وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المهارية للطالب واشتمل على (6) فقرات، والمحور الثالث وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية الوجدانية للطالب واشتمل على (11) فقرة.

**إجراءات تطبيق أداة الدراسة:**

بعد الانتهاء من كافة التعديلات تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة في ظروف ملائمة، حيث تم التطبيق بعد أخذ الموافقة من وكالة الغوث الدولية لتشغيل اللاجئين التابعة لمنطقة غرب غزة التعليمية وتسهيل مهمة الباحثين، وتم توزيع الاستبانات على عينة الدراسة على عدة مراحل، وأيضاً تم الاستعانة بالمشرفين التربويين لإكمال تطبيق أداة الدراسة على أفراد آخرين من العينة، بحيث تعطى الاستبانة من خلال رابط الكتروني يقوم المعلم/ة بتعبئتها، وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة جُمعت جميع الإجابات لتصحيحها وتحليلها.

**تصحيح أداة الدراسة:**

بعد جمع الاستجابات، تم تصحيحها بناءً على مقياس ليكرت الخماسي، وقد تم تحديد طريقة الاستجابة لفقرات استبانة انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على النحو التالي:

جدول (4) طريقة تصحيح استبانة انعكاسات التقويم الواقعي على الطلبة

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

يتم احتساب الدرجة الموضحة بالجدول، ويتم استخدام العكس في الفقرات السلبية.

**المحك المعتمد في أداة الدراسة:**

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1 = 4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4/5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة على أقل قيمة في المقياس بداية المقياس وهي واحد صحيح لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي الذي يوضح تصنيف مستويات انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على الطلبة في المرحلة الأساسية:

**جدول (5): المحك المعتمد في الدراسة (الاستبانة)**

| طول الخلية/ (المتوسطات) | التقدير |
| --- | --- |
| من 1 – 1.80 | قليلة جدًا |
| من 1.81 – 2.60 | قليلة |
| من 2.61 – 3.40 | متوسطة |
| من 3.41 – 4.20 | كبيرة |
| من 4.21 – 5 | كبيرة جدًا |

## المعالجات الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" والمعروفة بـ Statistics Package For Social Science باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضيات الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

* + التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
  + اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVAلعينتين مستقلتين فأكثر.
  + اختبار كروسكال ولاس Kruskal Wallis Test لعينتين مستقلتين فأكثر لا تتبعان التوزيع الطبيعي.
  + اختباري شيفيه Scheffe، ودانت Dunnett T3 للمقارنات البعدية الثنائية، لتحديد اتجاه الفروق في استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير الصف الذي يقوم المعلم/ة بتدريسه بالنسبة للانعكاسات في البنية المهارية.

# نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد التأكد من ملاءمة الأداة للهدف الموضوع من أجله لقياس انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة من وجة نظر المعلمين، وتطبيقها على عينة الدراسة، يقدم الباحثان عرضًا تفصيليًا للنتائج التي تمَّ التوصل إليها و تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضيتها.

**النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضيتها وتفسيرها:**

## أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الاول ومناقشتها:

وينصُّ السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: **ما درجة تقدير عينة من المعلمين والمعلمات لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة؟**

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لكل محور من محاور انعكاسات التقويم الواقعي، ولكل فقرة من فقرات المحاور، ويتبين ذلك من خلال الجداول التالية.

**أولاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحاور استبانة انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على عينة الدراسة:**

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| م. | محاور الاستبانة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الترتيب |
| قيمة المتوسط | درجة الموافقة |
| 1 | انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية للطلبة. | 3.8744 | كبيرة | .60614 | 2 |
| 2 | انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المهارية للطلبة. | 4.0530 | كبيرة | .54321 | 1 |
| 3 | انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الوجدانية للطلبة. | 3.7679 | كبيرة | .62671 | 3 |
| جميع المحاور | | 3.8712 | كبيرة | .57400 | --- |
|  |

يتضح من جدول (6) السابق، أنَّ عينة الدراسة يعتبرون أنَّ انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لمحاور الاستبانة (3.8712) أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة، وجاءت **(الانعكاسات على البنية المهارية**) في **الترتيب الأول** بمتوسط حسابي (4.053) وبدرجة كبيرة، تلتها في **الترتيب الثاني** **(الانعكاسات على البنية المعرفية**) بمتوسط حسابي (3.8744) أي بدرجة كبيرة، ثم **الترتيب الثالث** (**الانعكاسات على البنية الوجدانية)** بمتوسط حسابي (3.7679) وبدرجة كبيرة أيضًا.

**ثانيًا: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل محور من محاور الاستبانة:**

**المحور الأول: انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية للطلبة:**

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول (انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية للطلبة)

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الترتيب |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| موافق  بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | قيمة المتوسط | درجة الموافقة |
| 1 | يعمل التقويم الواقعي على زيادة تحصيل الطلبة. | 21 | 57 | 11 | 21 | 0 | 3.71 | كبيرة | 0.98 | 13 |
| 19.1% | 51.8% | 10% | 19.1% | 0 |
| 2 | ينمي التقويم الواقعي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. | 18 | 57 | 27 | 8 | 0 | 3.77 | كبيرة | 0.81 | 10 |
| 16.4% | 51.8% | 24.5% | 7.3% | 0% |
| 3 | يتيح التقويم الواقعي للطلبة التعبير عن كل ما تعلموه بطلاقة وبلغة مفهومة للجميع. | 20 | 48 | 38 | 4 | 0 | 3.76 | كبيرة | 0.78 | 11 |
| 18.2% | 43.6% | 34.5% | 3.6% | 0% |
| 4 | يمكن التقويم الواقعي الطلبة من القيام بأنشطة تبرز مهاراتهم المعرفية. | 26 | 75 | 3 | 6 | 0 | 4.10 | كبيرة | 0.69 | 1 |
| 23.6% | 68.2% | 2.7% | 5.5% | 0% |
| 5 | ينمي التقويم الواقعي قدرة الطلبة على الابداع. | 30 | 65 | 10 | 5 | 0 | 4.09 | كبيرة | 0.73 | 2 |
| 27.3% | 59.1% | 9.1% | 4.5% | 0% |
| 6 | يوجه التقويم الواقعي الطلبة للبحث عن المعرفة. | 17 | 73 | 16 | 4 | 0 | 3.94 | كبيرة | 0.66 | 4 |
| 15.5% | 66.4% | 14.5% | 3.6% | 0% |
| 7 | يمكن من خلال التقويم الواقعي تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية. | 25 | 52 | 25 | 8 | 0 | 3.85 | كبيرة | 0.85 | 7 |
| 22.7% | 47.3% | 22.7% | 7.3% | 0% |
| 8 | يزيد التقويم الواقعي من قدرة الطلبة على فهم المادة. | 25 | 51 | 24 | 8 | 2 | 3.81 | كبيرة | 0.93 | 9 |
| 22.7% | 46.4% | 21.8% | 7.3% | 1.8% |
| 9 | يعمل التقويم الواقعي على ربط التعلم السابق مع التعلم اللاحق للطلبة. | 33 | 55 | 6 | 14 | 0 | 3.99 | كبيرة | 0.94 | 3 |
| 30% | 50% | 5.5% | 12.7% | 0% |
| 10 | يهيئ التقويم الواقعي الطلبة للحياة المستقبلية. | 15 | 66 | 20 | 3 | 6 | 3.74 | كبيرة | 0.93 | 12 |
| 13.6% | 60% | 18.2% | 2.7% | 5.5% |
| 11 | ينمي التقويم الواقعي قدرة الطلبة على حل المشكلات. | 19 | 63 | 22 | 3 | 0 | 3.86 | كبيرة | 0.76 | 6 |
| 17.3% | 57.3% | 20% | 5.5% | 0% |
| 12 | يزيد التقويم الواقعي من قدرة الطلبة على ربط المعارف المختلفة. | 18 | 62 | 24 | 4 | 2 | 3.82 | كبيرة | 0.82 | 8 |
| 16.4% | 56.4% | 21.8% | 3.6% | 1.8% |
| 13 | يمكن تشخيص جوانب الضعف والقصور في العملية التعليمية من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة. | 22 | 65 | 15 | 8 | 0 | 3.92 | كبيرة | 0.79 | 5 |
| 20% | 59.1% | 13.6% | 7.3% | 0% |
|  | جميع فقرات المحور | | | | | | 3.874 | كبيرة | 0.6 | --- |

نلاحظ من جدول (7) أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية للطلبة جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (3.874)، وحصلت الفقرة رقم (4) والتي نصها " يمكن التقويم الواقعي الطلبة من القيام بأنشطة تبرز مهاراتهم المعرفية." على الترتيب الأول، واعتبرها المعلمون بأنها بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.10)؛ بينما حصلت الفقرة رقم (1) والتي نصها "يعمل التقويم الواقعي على زيادة تحصيل الطلبة." على الترتيب الاخير، بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.71).

**المحور الثاني: انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المهارية للطلبة:**

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني (انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المهارية للطلبة)

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الترتيب |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| موافق  بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | قيمة المتوسط | درجة الموافقة |
| 1 | يعمل التقويم الواقعي على توظيف الطلبة لما تعلموه في مواقف حياتية خارج المدرسة. | 23 | 65 | 20 | 2 | 0 | 3.99 | كبيرة | 0.68 | 5 |
| 20.9% | 59.1% | 18.25 | 1.85 | 0% |
| 2 | يزيد التقويم الواقعي من اتقان المهارات التي تعلمها الطلبة. | 23 | 49 | 31 | 7 | 0 | 3.80 | كبيرة | 0.84 | 6 |
| 20.9% | 44.5% | 28.2% | 6.4% | 0% |
| 3 | يعزز التقويم الواقعي مشاركة فاعلة للطلبة في الموقف التعليمي. | 35 | 61 | 8 | 6 | 0 | 4.14 | كبيرة | 0.77 | 3 |
| 31.8% | 55.5% | 7.3% | 5.5% | 0% |
| 4 | يمكن التقويم الواقعي الطلبة من القيام بأنشطة تبرز مهاراتهم الأدائية. | 29 | 67 | 14 | 0 | 0 | 4.14 | كبيرة | 0.61 | 2 |
| 26.4% | 60.9% | 12.75 | 0% | 0% |
| 5 | يحسن التقويم الواقعي المهارات الاجتماعية لدى الطلبة. | 29 | 65 | 14 | 2 | 0 | 4.10 | كبيرة | 0.67 | 4 |
| 26.4% | 59.1% | 12.7% | 1.8% | 0% |
| 6 | يحسن التقويم الواقعي مهارة التواصل لدى الطلبة. | 33 | 63 | 12 | 2 | 0 | 4.15 | كبيرة | 0.68 | 1 |
| 30% | 57.3% | 10.9% | 1.8% | 0% |
|  | جميع فقرات المحور | | | | | | 4.053 | كبيرة | 0.54 | --- |

نلاحظ من جدول (8) أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المهارية للطلبة جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (4.053)، وحصلت الفقرة رقم (6) والتي نصها " يحسن التقويم الواقعي مهارة التواصل لدى الطلبة." على الترتيب الأول، وهي بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.15)؛ بينما حصلت الفقرة رقم (2) والتي نصها " يزيد التقويم الواقعي من اتقان المهارات التي تعلمها الطلبة." على الترتيب الاخير، وهي بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.80).

**المحور الثالث: انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الوجدانية للطلبة:**

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث (انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الوجدانية للطلبة)

| **م** | **الفقرات** | **درجة الموافقة** | | | | | **المتوسط الحسابي** | | **الانحراف المعياري** | **الترتيب** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **موافق**  **بشدة** | **موافق** | **محايد** | **غير موافق** | **غير موافق بشدة** | **قيمة المتوسط** | **درجة الموافقة** |
| 1 | يزيد التقويم الواقعي من تركيز الطلبة أثناء الموقف التعليمي. | 25 | 61 | 12 | 12 | 0 | 3.90 | كبيرة | 0.88 | 4 |
| 22.7% | 55.5% | 10.9% | 10.9% | 0% |
| 2 | يكشف التقويم الواقعي عن حاجات الطلبة وميولهم | 24 | 58 | 12 | 10 | 6 | 3.76 | كبيرة | 1.07 | 7 |
| 21.8% | 52.7% | 10.9% | 9.1% | 5.5% |
| 3 | يشجع التقويم الواقعي الطلبة على التأمل الذاتي. | 24 | 50 | 23 | 11 | 0 | 3.81 | كبيرة | 0.90 | 6 |
| 21.8% | 45.5% | 20.9% | 10% | 0% |
| 4 | يُشعر التقويم الواقعي الطلبة بالحيوية والنشاط. | 19 | 40 | 32 | 17 | 2 | 3.518 | كبيرة | 1.01 | 9 |
| 17.3% | 36.4% | 29.1% | 15.5% | 1.8% |
| 5 | يَشعر الطلبة في التقويم الواقعي بالعدل فيما بينهم. | 13 | 51 | 21 | 22 | 3 | 3.445 | كبيرة | 1.03 | 10 |
| 11.8% | 46.4% | 19.1% | 20% | 2.7% |
| 6 | يشجع التقويم الواقعي على تنمية العمل التعاوني بين الطلبة. | 31 | 73 | 4 | 2 | 0 | 4.21 | كبيرة جداً | 0.59 | 1 |
| 28.2% | 66.4% | 3.6% | 1.8% | 0% |
| 7 | يهتم التقويم الواقعي بالفروق الفردية سواء في قدرات الطلبة أو في أنماط تعلمهم. | 25 | 62 | 11 | 12 | 0 | 3.91 | كبيرة | 0.87 | 3 |
| 22.7% | 56.4% | 10% | 10.9% | 0% |
| 8 | ينمي التقويم الواقعي قدرة الطلبة على الاستقلالية والاعتماد على الذات. | 22 | 63 | 17 | 8 | 0 | 3.90 | كبيرة | 0.80 | 5 |
| 20% | 57.3% | 15.5% | 7.3% | 0% |
| 9 | يجعل التقويم الواقعي الطلبة فاعلين وإيجابيين في مجتمعهم. | 24 | 69 | 11 | 6 | 0 | 4.01 | كبيرة | 0.74 | 2 |
| 21.8% | 62.7% | 10% | 5.5% | 0% |
| 10 | يزيد التقويم الواقعي من روح التنافس بين الطلبة. | 16 | 49 | 20 | 15 | 10 | 3.418 | كبيرة | 1.17 | 11 |
| 14.5% | 44.5% | 18.2% | 13.6% | 3.1% |
| 11 | يزيد التقويم من دافعية الطلبة للتعلم. | 20 | 51 | 13 | 25 | 1 | 3.582 | كبيرة | 1.06 | 8 |
| 18.2% | 46.4% | 11.8% | 22.7% | 9% |
|  | **جميع فقرات المحور** | | | | | | **3.7679** | **كبيرة** | **0.626** | **---** |

نلاحظ من جدول (9) أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الوجدانية للطلبة جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (3.7679)، وحصلت الفقرة رقم (6) والتي نصها " يشجع التقويم الواقعي على تنمية العمل التعاوني بين الطلبة." على الترتيب الأول، وهي بدرجة كبيرة جداً في فقرات هذا المحور وفي فقرات الاستبانة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.21)؛ بينما حصلت الفقرة رقم (10) والتي نصها " يزيد التقويم الواقعي من روح التنافس بين الطلبة." على الترتيب الاخير في المحور وفي الاستبانة ككل، وهي بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.582).

## ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

وينصُّ السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على**: هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة)؟**

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الصفري التالي:

**لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة)؟**

ولاختبار هذه الفرضية تم تجزئتها حسب المتغيرات التصنيفية وهي كالتالي:

**أولاً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى تخصص المعلم؟**

وقد قام الباحثان إجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في تخصصات اللغة الانجليزية والعربية والرياضيات والعلوم للمعلمين بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الثلاثة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، ولأن عدد العينة في هذه التخصصات كان صغيراً نسبياً، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة معلمي المرحلة الأساسية لأن حجم العينة كبير نسبياً. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي في فئة معلمي اللغة الإنجليزية والرياضيات بالنسبة للدرجة الكلية، وغير اعتدالي في فئة معلمي اللغة الانجليزية والعربية والرياضيات بالنسبة لمحوري الانعكاسات على البنية المهارية والوجدانية، بينما كان توزيع البيانات اعتدالياً في محور الانكاسات على البنية المعرفية، ولذلك سيستخدم الباحثان اختبار كروسكال ولاس Kruskal Wallis Test لعينتين مستقلتين فأكثر لا تتبعان التوزيع الطبيعي لاختبار هذه الفرضية للمقارنة بين رتب درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير تخصص المعلم في الدرجة الكلية للاستبانة وفي محوري الانعكاسات على البنية المهارية والوجدانية، بينما سيتم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVAلعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في محور الانعكاسات على البنية المعرفية، وكانت النتائج كما يوضحها جدولي (7، 8):

###### جدول (7) نتائج اختبار كروسكال ولاس Kruskal Wallis Test للفروق بين رتب درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير تخصص المعلم

| **انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية** | **التخصص** | **العدد** | **متوسط الرتب** | **قيمة**  Chi-Square | **القيمة الاحتمالية (Sig.)** | **الدلالة الإحصائية** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **البنية المهارية** | مرحلة أساسية | 80 | 63.69 | 20.777 | 0.000 | **دالة إحصائية** |
| لغة إنجليزية | 13 | 32.58 |
| لغة عربية | 8 | 36.44 |
| رياضيات | 7 | 38.57 |
| علوم | 2 | 12.50 |
| **البنية الوجدانية** | مرحلة أساسية | 80 | 62.92 | 18.503 | 0.001 | **دالة إحصائية** |
| لغة إنجليزية | 13 | 30.65 |
| لغة عربية | 8 | 50.19 |
| رياضيات | 7 | 33.21 |
| علوم | 2 | 19.50 |
| **الدرجة الكلية** | مرحلة أساسية | 80 | 64.16 | 22.860 | 0.000 | **دالة إحصائية** |
| لغة إنجليزية | 13 | 32.00 |
| لغة عربية | 8 | 38.75 |
| رياضيات | 7 | 31.86 |
| علوم | 2 | 11.50 |

تبين من الجدول (7) ما يلي:

**بالنسبة للدرجة الكلية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لتخصص المعلم/ة تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى دلالة (), مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في الدرجة الكلية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية، حيث أظهرت النتائج بعد قيام الباحثين بعمل فروقات ثنائية بين كل تخصصين أن هناك فروق بين المعلمين في تخصص المرحلة الأساسية مع كل تخصص على حدة ولصالح معلمي المرحلة الأساسية، ولم تكن هناك فروقات بين باقي التخصصات الأخرى مع بعضها البعض، وهذا يعني أن تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في الدرجة الكلية كان بشكل أكبر على طلبة معلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم.

**بالنسبة لمحور البنية المهارية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية في محور البنية المهارية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لتخصص المعلم/ة تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى دلالة (), مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية، حيث أظهرت النتائج بعد قيام الباحثين بعمل فروقات ثنائية بين كل تخصصين أن هناك فروق بين المعلمين في تخصص المرحلة الأساسية مع كل تخصص على حدة ولصالح معلمي المرحلة الأساسية، ولم تكن هناك فروقات بين باقي التخصصات الأخرى مع بعضها البعض، وهذا يعني أن تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية للطلبة كان بشكل أكبر على طلبة معلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم.

**بالنسبة لمحور البنية الوجدانية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية في محور البنية الوجدانية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لتخصص المعلم/ة تساوي (0.001) وهي أقل من مستوى دلالة (), مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية الوجدانية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية، حيث أظهرت النتائج بعد قيام الباحثين بعمل فروقات ثنائية بين كل تخصصين أن هناك فروق بين المعلمين في تخصص المرحلة الأساسية مع كل تخصص على حدة ولصالح معلمي المرحلة الأساسية، ولم تكن هناك فروقات بين باقي التخصصات الأخرى مع بعضها البعض، وهذا يعني أن تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية الوجدانية للطلبة كان بشكل أكبر على طلبة معلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم.

**وفيما يلي اختبار تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVA لاختبار الفروق في محور انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية، وهي كما يوضحها جدول (8):**

###### جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVAلاختبار الفروق في محور انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية بالنسبة لمتغير تخصص المعلم

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **المحور** | **مصدر التباين** | **مجموع المربعات** | **درجات الحرية** | **متوسطات المربعات** | **قيمة f** | **مستوى الدلالة** | **الدلالة الإحصائية** |
| **البنية المعرفية** | بين المجموعات | 8.350 | 4 | 2.088 | 6.916 | .000 | **دالة إحصائية** |
| داخل المجموعات | 31.696 | 105 | .302 |

يتبين من جدول (8) أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية في محور البنية المعرفية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لتخصص المعلم/ة تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى دلالة (), مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى تخصص المعلم.

ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي تخصص، تم أولاً فحص البيانات باستخدام اختبار Levene، وكانت البيانات غير متجانسة، لذلك سيتم استخدام الاختبار البعدي (Dunnett T3)، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (9) التالي:

جدول (9): نتائج الاختبار البعدي (Dunnett T3) لتحديد اتجاه الفروق في انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية للطلبة بالنسبة لتخصص المعلم/ة.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| المحور | المجموعة |  | مرحلة أساسية | لغة إنجليزية | لغة عربية | رياضيات | علوم |
| البنية المعرفية | مرحلة أساسية | فرق المتوسطات |  | .71349 | .35994 | .48356 | .95609\* |
| مستوى الدلالة | .066 | .562 | .081 | .000 |
| لغة إنجليزية | فرق المتوسطات | -.71349 |  | -.3535 | -.2299 | .24260 |
| مستوى الدلالة | .066 | .906 | .986 | .940 |
| لغة عربية | فرق المتوسطات | -.3599 | .3535 |  | .12363 | .59615 |
| مستوى الدلالة | .562 | .906 | 1.000 | .116 |
| رياضيات | فرق المتوسطات | -.4835 | .2299 | -.1236 |  | .47253 |
| مستوى الدلالة | .081 | .986 | 1.000 | .090 |
| علوم | فرق المتوسطات | -.95609\* | -.2426 | -.59615 | -.47253 |  |
| مستوى الدلالة | .000 | .940 | .116 | .090 |

**\*الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05**

**يتبين من جدوال (9) السابق ما يلي:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين متوسطات درجات المعلمين في تخصص المرحلة الأساسية، ومتوسطات درجات المعلمين في تخصص العلوم لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة لصالح معلمي المرحلة الأساسية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين متوسطات درجات المعلمين في باقي التخصصات بين كل تخصصين على حدة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة.

**ثانياً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم/ة؟**

وقد قام الباحثان إجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في فئة الخبرة من 20 إلى أقل من 30، وفئة أكثر من 30 بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الثالثة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، ولأن عدد العينة في هذه الفئتين كان صغيراً نسبياً، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات لأن حجم العينة كبير نسبياً. وقد كان توزيع البيانات في فئة الخبرة أكثر من 30 في الدرجة الكلية غير اعتدالي، أيضاً كان توزيع البيانات في فئة الخبرة من 20 إلى أقل من 30 في المحاور الثلاثة غير اعتدالي، ولذلك سيستخدم الباحثان اختبار كروسكال ولاس Kruskal Wallis Test لعينتين مستقلتين فأكثر لا تتبع التوزيع الطبيعي لاختبار هذه الفرضية للمقارنة بين رتب درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير خبرة المعلم/ة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (10):

###### جدول (10) نتائج اختبار كروسكال ولاس Kruskal Wallis Test للفروق بين رتب درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير خبرة المعلم/ة

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية | الخبرة | العدد | متوسط الرتب | قيمة  Chi-Square | القيمة الاحتمالية (Sig.) | الدلالة الإحصائية |
| البنية المعرفية | أقل من 10 سنوات | 61 | 57.20 | 4.385 | .223 | غير دالة إحصائية |
| من 10 إلى أقل من 20 | 37 | 58.49 |
| من 20 إلى أقل من 30 | 8 | 35.56 |
| أكثر من 30 | 4 | 41.75 |
| البنية المهارية | أقل من 10 سنوات | 61 | 58.59 | 2.389 | .496 | غير دالة إحصائية |
| من 10 إلى أقل من 20 | 37 | 54.31 |
| من 20 إلى أقل من 30 | 8 | 44.31 |
| أكثر من 30 | 4 | 41.75 |
| البنية الوجدانية | أقل من 10 سنوات | 61 | 57.22 | 1.706 | .636 | غير دالة إحصائية |
| من 10 إلى أقل من 20 | 37 | 56.24 |
| من 20 إلى أقل من 30 | 8 | 46.06 |
| أكثر من 30 | 4 | 41.25 |
| الدرجة الكلية | أقل من 10 سنوات | 61 | 57.50 | 2.946 | 0.400 | غير دالة إحصائية |
| من 10 إلى أقل من 20 | 37 | 57.00 |
| من 20 إلى أقل من 30 | 8 | 39.44 |
| أكثر من 30 | 4 | 43.25 |

تبين من جدول (10) ما يلي:

**بالنسبة للدرجة الكلية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لخبرة المعلم/ة تساوي (0.400) وهي أكبر من مستوى دلالة (), مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم/ة، وقد تُعزى هذه النتيجة لعدم وجود علاقة بين خبرة المعلم وانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية، أو بسبب حداثة تطبيق التقويم الواقعي في مدارس قطاع غزة، فهو جديد سواء على المعلم ذو الخبرة الكبيرة، أو على المعلم ذو الخبرة القليلة، فلذلك لم توجد فروق في انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على الطلبة من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى خبرة المعلم/ة.

**بالنسبة لمحور البنية المعرفية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في محور البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لخبرة المعلم/ة تساوي (0.223) وهي أكبر من مستوى دلالة (), مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم/ة.

**بالنسبة لمحور البنية المهارية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في محور البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لخبرة المعلم/ة تساوي (0.496) وهي أكبر من مستوى دلالة (), مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم/ة.

**بالنسبة لمحور البنية الوجدانية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في محور البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لخبرة المعلم/ة تساوي (0.636) وهي أكبر من مستوى دلالة (), مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية الوجدانية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم/ة.

**ثالثاً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة؟**

وقد قام الباحثان إجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الصف الدراسي الأول، والثاني، والرابع بالنسبة للدرجة الكلية لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، ولأن عدد العينة في هذه التخصصات كان صغيراً نسبياً، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة الصف الثالث لأن حجم العينة كبير نسبياً. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي في فئة الصف الأول في الدرجة الكلية، وغير اعتدالي في فئة الصف الرابع والثاني في محوري البنية المهارية والوجدانية، وغير اعتدالي في فئة الصف الرابع في محور البنية المعرفية، ولذلك سيستخدم الباحثان اختبار كروسكال ولاس Kruskal Wallis Test لعينتين مستقلتين فأكثر لا تتبع التوزيع الطبيعي لاختبار هذه الفرضية للمقارنة بين رتب درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير الصف الدراسي للطلبة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (11):

###### جدول (11) نتائج اختبار كروسكال ولاس Kruskal Wallis Test للفروق بين رتب درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير الصف الدراسي للطلبة

| انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية | الصف الدراسي | العدد | متوسط الرتب | قيمة  Chi-Square | القيمة الاحتمالية (Sig.) | الدلالة الإحصائية |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| البنية المعرفية | الأول | 26 | 46.92 | 9.415 | .024 | دالة إحصائية |
| الثاني | 22 | 52.20 |
| الثالث | 39 | 67.81 |
| الرابع | 23 | 47.48 |
| البنية المهارية | الأول | 26 | 43.73 | 14.603 | .002 | دالة إحصائية |
| الثاني | 22 | 52.05 |
| الثالث | 39 | 70.60 |
| الرابع | 23 | 46.50 |
| البنية الوجدانية | الأول | 26 | 51.08 | 4.783 | .188 | غير دالة إحصائية |
| الثاني | 22 | 50.68 |
| الثالث | 39 | 64.44 |
| الرابع | 23 | 49.96 |
| الدرجة الكلية | الأول | 26 | 50.44 | 9.335 | 0.025 | دالة إحصائية |
| الثاني | 22 | 49.57 |
| الثالث | 39 | 67.85 |
| الرابع | 23 | 45.96 |

تبين من الجدول (10) ما يلي:

**بالنسبة للدرجة الكلية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة للصف الدراسي للطلبة تساوي (0.025) وهي أقل من مستوى دلالة (), مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة لصالح طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث أظهرت النتائج بعد قيام الباحثين بعمل فروقات ثنائية بين كل صفين دراسيين أن هناك فروق بين الطلبة في الصف الثالث الأساسي مع كل صف دراسي على حدة ولصالح طلبة الصف الثالث، ولم تكن هناك فروقات بين باقي الصفوف الدراسية الأخرى مع بعضها البعض، وهذا يعني أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي كان بشكل أكبر على طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر عينة الدراسة.

**بالنسبة لمحور البنية المعرفية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة للصف الدراسي للطلبة تساوي (0.024) وهي أقل من مستوى دلالة (), مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة لصالح طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث أظهرت النتائج بعد قيام الباحثين بعمل فروقات ثنائية بين كل صفين دراسيين أن هناك فروق بين الطلبة في الصف الثالث الأساسي مع كل صف دراسي على حدة ولصالح طلبة الصف الثالث، ولم تكن هناك فروقات بين باقي الصفوف الدراسية الأخرى مع بعضها البعض، وهذا يعني أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية كان بشكل أكبر على طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر عينة الدراسة.

**بالنسبة لمحور البنية المهارية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة للصف الدراسي للطلبة تساوي (0.002) وهي أقل من مستوى دلالة (), مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة لصالح طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث أظهرت النتائج بعد قيام الباحثين بعمل فروقات ثنائية بين كل صفين دراسيين أن هناك فروق بين الطلبة في الصف الثالث الأساسي مع كل صف دراسي على حدة ولصالح طلبة الصف الثالث، ولم تكن هناك فروقات بين باقي الصفوف الدراسية الأخرى مع بعضها البعض، وهذا يعني أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية كان بشكل أكبر على طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر عينة الدراسة.

**بالنسبة لمحور البنية الوجدانية:**

أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية الوجدانية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة للصف الدراسي للطلبة تساوي (0.188) وهي أكبر من مستوى دلالة (), مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية الوجدانية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة.

## التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحثان بما يلي:

1. الأخذ ببرنامج التقويم الواقعي واستمرار دعم تطبيقه في المرحلة الأساسية.
2. لفت أنظار العاملين في حقل التعليم من مديرين ومشرفين ومعلمين لواقع انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة ليتسنى لهم وصف نمو أداء الطالب وتطوره.
3. ابراز أهمية التقويم الواقعي من خلال نماذج واقعية يتم توضيحها للمعلمين في دورات تدريبية.
4. وضع نظام تحفيزي مادي/ معنوي للمعلمين لاستخدام التقويم الواقعي والابداع في إعداد أدواته واستراتيجياته.

## المقترحات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يلي:

1. دراسة انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الشخصية لدى طلبة المرحلة الأساسية.
2. دراسة تجريبية لمعرفة أثر تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية.
3. تطبيق نفس الدراسة على مناطق تعليمية مختلفة في قطاع غزة.

**المراجع**

# أولاً: المراجع باللغة العربية :

إبراهيم، خالد.(2017). درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، مجلة كلية التربية – الجامعة الاسكندرية، 27(1)، 73-90.

أبو خليفة، ابتسام؛ وخضر، غازي؛ وعشا، انتصار؛ وهماش، حنان.(2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان – الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، 38، 984-1002.

أبو شعيرة، خالد، واشتيوه، فوزي، وغباري، ثائر.(2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الألى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) – الأردن، 24 (3).

أحمد، أيمن .(2014). اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظرهم، رسالة المعلم – الأردن، 51 (2)، 22-25.

الثوابتة، أحمد؛ والسعودي، خالد.(2016). معوقات تطبيق استراتيجات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معملي التربية الإسلامية في محافظة الطفييلية، مجلة العلوم التربوية – جامعة الطفيليية التقنية – الطفيلية – الأردن، 43 (1)، 265-280.

الجعافرة، عبد السلام.(2016). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأساسية الثانية في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في ضوء الاتجاهات الحديثة، مجلة دراسات: جامعة عمار ثليجي، (49)، 101-117.

الحجيلي، محمد.(2016). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه، مجلة العلوم التربوية، 1(2)، 206-261.

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

حمزة، أحمد وصومان، أحمد.(2012). مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، مجلة جامعة الخليل للبحوث، 7 (1).

خير، النور.(2015). التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة، مجلة البحوث النفسية والتربوية- كلية التربية جامعة المنوفية-مصر، 30 (2)، 1-29.

دواغرة، نايف، وأبو عبيد، أحمد.(2014). التقويم من خلال ملف أعمال الطالب، مجلة رسالة المعلم – الأردن، 52 (1).

الزغبي، آمال. (2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21 (3)، 165-197.

الزيادات، ماهر؛ قطاوي، محمد (2014م). الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها. ط2. عمات: دار الثقافة.

شعبان، فاطمة. (2015). درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن، المجلة التربوية – جامعة سوهاج، (42)، 141-223.

الصراف، قاسم.(2002). القياس والتقويم في التربية والتعليم، (1).1. القاهرة، الكويت، الجزائر، الإمارات: دار الكتاب الحديث.

عبد الوهاب، عبد الناصر. (2012). التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة نموذجًا، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول- رؤية استشراقية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة – كلية التربية – جامعة المنصورة – مصر، 1، ص ص1073-1107.

العتوم، جمانة (2018). مدى امتلاك المعلمين لمهارة توظيف أدوات التقيم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش، مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (198)، 47-72.

العتيبي، نوال.(2016). أهمية استخدام ملف الإنجاز (البورتفولي) كأداة تقويمية للمتعلم والمعلم من وجهة نظر معلمات الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 19 (1)، 108-150.

العدوان، زيد، والقطاوي، محمد. (2016) درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي وممارساته وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، المجلة التربوية – الكويت، 30 (119)، 139-236.

العزاوي، رحيم.(2008). مقدمة في مناهج البحث العلمي، 1. المملكة الأردنية الهاشمية: دار دجلة.

العمري، وصال؛ شحادة، فواز (2010م). درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية. جامعة عين شمس – كلية التربية. ص ص 249 – 284.

الفجال، سعاد. (2016). التقويم الواقعي للأداء المهاري للطلاب بين الواقع والمأمول: دراسة تقويمية"، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – مصر، (79)، 289-308.

كيتا، جاكاريجا، وابن اسماعيل، محمد.(2017). درجة استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، مجلة العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة الملك سعود – السعودية، 29 (3)، 379-408.

مجيد، سوسن.(2011). تطورات معاصرة في التقويم التربوي، (ج1).ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المزيني، تهاني.(2015). فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيًا تحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (3)، 67-130.

المشيخي، موسى.(2018). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير، المجلة التربوية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (10)، 101-153.

مهيدات، عبد الحكيم، والمحاسنة، إبراهيم. (2009). *التقويم الواقعي*، ط (1). عمان-الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

يوسف، يحي. (2018). المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3 (2)، 292-319.

## ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

Bolat, Y. & Karakus, M. (2017), "Design implementation and authentic assessment of a unit according to concept – based interdisciplinary approach", *international electronic journal of elementary education, 10* (1),37-47.

Bin Abdul Aziz, M. & Yusoff, N. M. (2016) "improving process writing with the use authentic assessment", *International Journal of Evaluation and Research in Education, Malaysia, 5* (3),200-204.