

تاريخ الإرسال (2020-12-07) تاريخ قبول النشر (2021-01-10)

عائد عبد اللطيف الربيعي

اسم الباحث الأول:

سماح اسماعيل الجيش

اسم الباحث الثاني:

الجامعة الإسلامية - كلية التربية - فلسطين

اسم الجامعة والبلد:

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: sjaish@hotmail.com

درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الحكومية في محافظات غزة

<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.4/2021/8>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظات غزة والبالغ عددهم (769) معلماً ومعلمة. طبق الباحثان الدراسة على عينة عشوائية من معلمي اللغة الانجليزية بلغ عددهم (237) معلماً ومعلمة. استخدم الباحثان الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية الورقة والقلم جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (85.84%)، يليها استراتيجية الملاحظة، ثم التقويم بالتواصل، يليه مراجعة الذات، ثم التقويم المعتمد على الأداء بوزن نسبي (77.22، 75.60، 70.42، 68.92) على التوالي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق استراتيجيات الورقة والقلم والملاحظة تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وهي لصالح حملة البكالوريوس فأقل. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أهم التحديات التي تواجه معلمي اللغة الانجليزية في تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي. وقد ظهر من النتائج أن العبء التدريسي للمعلم، وازدحام الصفوف بالطلاب، وعدم تفهم أولياء الأمور لدورهم في التقويم الواقعي كانت أكبر التحديات التي تواجه المعلم. وفي نهاية الدراسة اقترح الباحثان عدد من التوصيات أهمها: توفير دليل واضح ومتكامل عن التقويم الواقعي ليتمكن المعلمون من تطبيقه في إطار علمي.

كلمات مفتاحية: إستراتيجيات التقويم الواقعي، معلمي اللغة الإنجليزية، محافظات غزة، تحديات.

The Extent of Implementing Authentic Assessment Strategies by English Teachers in Gaza governorates.

Abstract:

This study aims to identify the extent to which strategies of authentic assessment are implemented by English teachers in Gaza governorates. Descriptive analytical approach is performed. The population of this study included all English teachers who teach high schools in Gaza governorates and they are (769) teachers. The researchers use probability random sample to select (237) participants. A self-report structure questionnaire is used in this study. The results of the study reveal that the pencil and paper is the first strategy with weight mean (85.84%), followed by observation strategy, communication strategy, self-assessment strategy and performance-based assessment with weight mean (77.22, 75.60, 70.42, and 68.92) respectively. Furthermore, the results show that there is a significant difference related to pencil and paper and observation strategies due to gender in favor of female teachers. Also, there is a significant difference related to qualification in favor of Bachelor degree and less. The study highlighted the main obstacles which face English teachers in the implementation of authentic assessment as follow: the load of teaching, crowded class and parents' perceptions about authentic assessment. The study recommends to offer a teacher guide about authentic assessment.

Keywords: strategies of authentic assessment, English teachers, Gaza Governorates, obstacles

المقدمة:

تعتبر العملية التعليمية منظومة شاملة مكونة من مجموعة من العناصر المترابطة فيما بينها في وحدة متكاملة. والتقويم هو أحد أهم هذه العناصر، بل هو العنصر الحاسم، والذي يعطي مؤشراً عن مدى تحقق النواتج التعليمية من عدمها من ناحية، كما يعطي تغذية راجعة عن الإجراءات التصحيحية الواجب اتباعها للوصول للأهداف المرجوة من ناحية أخرى (كيثا وبن إسماعيل، 2017). وقد أشار العدوان وقطاوي (2016) إلى أن الهدف الرئيس للتقويم هو تطوير عملية التعلم والتعليم من أجل اكساب الطلبة المعارف والخبرات والاتجاهات اللازمة لخوض معترك الحياة بثقة ونجاح والمساهمة في رُقي المجتمع بأكبر قدر من الفاعلية.

والجدير بالذكر أنه لفترة طويلة من الزمن، اعتبر كثير من التربويين التقويم التربوي هو مرادف للاختبارات التحصيلية التي يتم عقدها في نهاية كل فصل أو عام دراسي، بل واعتبروا أن العلامات التي يحصلها الطالب في الاختبار بمثابة مؤشر لمدى تحقق الأهداف التعليمية. وقد كان هذا الاتجاه من التقويم ملائم للطرق التربوية السائدة في حينها والتي تعتمد على التلقين والحفظ، حيث كانت قدرة الطالب على استرجاع ما حفظه في الاختبار مؤشراً على نجاحه؛ ولذا كانت الاختبارات في صورتها التقليدية بمثابة أداة لقياس الحد الأدنى من المستويات المعرفية والعقلية، وفي مجال واحد من مجالات الأهداف وهو المجال المعرفي بالتحديد (الشريف، 2009).

لكن مع ظهور النظرية التربوية الحديثة والتي تنادي بأن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية وتفعيل دوره النشط في عملية تعلمه والتركيز على تنمية مهاراته العليا، أصبح التقويم التقليدي قاصراً على إعطاء مؤشر حقيقي عن التعلم. ومن هنا برزت الحاجة للبحث عن استراتيجيات تقويمية حديثة تتماشى مع المتطلبات التربوية الحالية والمستقبلية وتساعد في تحسين النظام التعليمي ككل (البلاونة، 2010). وقد بدأ اهتمام التربويين بهذا النوع من التقويم كمنحنى أكثر صدقاً في تقويم الطلبة، وتعددت المفاهيم التي تشير إلى التقويم الواقعي نظراً لحداثة هذا المفهوم، وبالرجوع إلى الأدب التربوي نجد الكثير من المسميات المترادفة للتقويم الواقعي مثل التقويم البديل والتقويم البنائي والتقويم الأصيل والتقويم القائم على الأداء، وعلى الرغم من اختلاف المسميات إلا أنها تتفق في المفهوم الذي يتجاوز الحدود التقليدية للتقويم والمعتمدة فقط على الورقة والقلم (الحكمي، 2007؛ عودة، 2015؛ علام، 2004).

ولقد عُرف التقويم الواقعي بالعديد من التعريفات وأشهرها تعريف Elliott (1991, 146) إذ عرفه على أنه " جزء من مشروع تعاوني بين المعلمين والطلبة، وهو أسلوب يتضمن التنوع في استخدام الأدوات، بخلاف الاختبارات التقليدية والتي تركز على اختبار الطلبة باستخدام القلم والورقة" وقد بينت Svinicki (2004, 23) أن "التقويم الواقعي لم يعد معتمد على الورقة والقلم أو على طباعة الحاسوب، بقدر اعتماده على أنشطة الطلاب والتي تعتبر استنساخاً لممارسات واقعية حقيقية" وقد أكد Refnaldi and Zaim (2018, 333) على أن التقويم الواقعي هو " تقييم للأداء في مواقف حياتية واقعية وهو تقويم بأشكال متعددة تتماشى مع الأهداف، والمنهاج، وطريقة التدريس، وتعكس تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي، ودافعيتهم واتجاهاتهم".

وبالتالي تتضح أهمية التقويم الواقعي في أنه انعكاس لإنجازات المتعلم في مواقف حياتية حيث يقوم المتعلمون بمهام ذات معنى وقيمة بالنسبة لهم فتبدو كأنشطة يمارسون من خلالها مهارات التفكير العليا والتي تمكنهم من اتخاذ القرارات أو حل المشاكل الحياتية الواقعية التي يعيشونها؛ فتتطور قدرتهم على التفكير الناقد الذي يساعدهم في تحليل ونقد المعلومات؛ كما تمكنهم من التعلم مدى الحياة. (عبيدات، 2020؛ المقابلة، 2011؛ أبو شعيرة وآخرون، 2010)

وقد أظهر العديد من الباحثين التربويين مثل Svinicki (2004)، عبيدات (2020)، كيثا وبن إسماعيل (2017)، العدوان وقطاوي (2016)، النجار (2018)، باجبير والعتوم (2016)، عواودة والمقابلة (2016)، والفريق الوطني (2004) أن هناك

استراتيجيات متعددة للتقويم الواقعي، وهي تختلف تبعاً للأعمال المراد تقويمها، وتتمثل في: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية مراجعة الذات، استراتيجية التقويم بالتواصل، واستراتيجية الورقة والقلم.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة توظيف استراتيجيات تقويمية تعكس الدور النشط الفعال الذي يقوم به المتعلم خلال عملية تعلمه. من هنا ظهرت سلبيات التقويم التقليدي وأنه لابد من توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي والتي تعمل على تقويم شامل لشخصية الطالب بجوانبها المختلفة. وقد كشفت العديد من الدراسات السابقة أن معظم المعلمين في الدول العربية ليس لديهم المعرفة الكافية لاستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي مما ينعكس على درجة توظيفهم لهذه الاستراتيجيات. لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية في محافظات غزة لاستراتيجيات التقويم الواقعي والتحديات التي تواجههم.

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة استجابة موضوعية للتوجهات الحديثة والتي تنادي بضرورة قياس أداءات المتعلم في مواقف واقعية يستخدم فيها المتعلم مهاراته العليا في التفكير، ويطبقها لحل مشكلات حياتية حقيقية يعيشها. ولذلك فإن هذه الدراسة تسهم في الكشف عن درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي داخل الغرف الصفية والتي تعد أحد أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم، لاسيما أن هناك توجه من قبل وزارة التربية والتعليم بأهمية امتلاك المعلمين لهذا النوع من التقويم. كما أنها ستقدم تغذية راجعة للمسؤولين وأصحاب القرار عن أهم التحديات التي تواجه المعلمين في توظيف هذه الاستراتيجيات. كما ستفتح هذه الدراسة الباب أمام الباحثين التربويين لإجراء دراسات أخرى مماثلة تسهم في تطوير كفايات المعلمين.

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة تعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التي تلقاها المعلم عن التقويم الواقعي)؟
3. ما التحديات التي تواجه المعلم أثناء توظيف المعلم لاستراتيجيات التقويم الواقعي؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة.
2. تحديد إذا ما كان هناك اختلاف في درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة تبعاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التدريب وعدد الدورات.
3. التعرف على التحديات التي تواجه المعلم في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي.

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات درجة التوظيف للاستراتيجيات تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات درجة التوظيف للاستراتيجيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات درجة التوظيف معلمي اللغة الإنجليزية للاستراتيجيات تعزى لمتغير الحصول على تدريب ودورات.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة التوظيف للاستراتيجيات تعزى لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة التوظيف للاستراتيجيات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مصطلحات الدراسة:

التقويم الواقعي: هو " التقويم الذي يُظهر إنجازات الطالب وقياسها في مواقف واقعية حيث يكون التقييم من خلال مهمات ذات معنى وقيمة بالنسبة للمتعلمين، فيبدو كمنشآت تعلم وليس كاختبارات سرية. كما يستطيع الطالب توظيف مهاراته العليا في التفكير ويوائم بين المعارف لإصدار الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها ". (الفريق الوطني، 2004؛ السواط، 2014؛ عبيدات 2020؛ البشير وبرهم، 2012)

يعرفه الباحث إجرائياً على أنه: " التقويم الذي يهدف إلى قياس قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف حياتية واقعية".

استراتيجيات التقويم الواقعي: هي " الاستراتيجيات التي تقيس نتائج متنوعة مرتبطة بالمنهاج، وهي خمس استراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، التقويم بالقلم والورقة، الملاحظة، التقويم بالتواصل، مراجعة الذات ". (الزغبى، 2013، 171)

ويعرفها الباحثان إجرائياً على أنها " الطرق والإجراءات التي يستخدمها معلم اللغة الإنجليزية لتقويم الطالب أثناء عملية التعليم والتعلم ويؤدي الطلبة من خلالها أنشطة ذات معنى لهم ويمارسون مهارات تفكير عليا، وهي خمس استراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، التقويم بالقلم والورقة، الملاحظة، التقويم بالتواصل، مراجعة الذات".

وقد عرف كيتا وبن إسماعيل (2017)، النجار (2018)، الفريق الوطني (2004)؛ العبسي (2010)؛ باجبير والعنوم (2016) ؛ الرفاعي وآخرون (2012) استراتيجيات التقويم الواقعي على النحو التالي:

التقويم المعتمد على الأداء: هي أسلوب تقويم يوظف فيه المتعلم مهاراته في مواقف واقعية، أو مواقف تحاكي الواقع، أو يقوم بعروض عملية توضح مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات، في ضوء النتائج التعليمية المراد تحقيقها.

التقويم بالقلم والورقة: تشمل الاختبارات بأنواعها وهي من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلمين في مجالات معينة، كما تهدف الى قياس مستوى المهارات العقلية التي يمتلكها المتعلمين المتضمنة في النتائج التعليمية لموضوع أو مبحث ما بعناية وإحكام.

الملاحظة: هي استخدام المعلم أو الملاحظ لحواسه المختلفة لمراقبة المتعلم في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقه وطريقة تفكيره.

التقويم بالتواصل: استخدام فعاليات التواصل لجمع معلومات عن المتعلم تبين مدى ما حققه من تقدم كما تظهر طريقة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

مراجعة الذات: توضح مدى النمو المعرفي للمتعلم، حيث أن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يعد مؤشراً على تحقق مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للمتعلم، وهي مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعال، والتعلم المستمر، كذلك تعطي المتعلم فرصة لتطوير مهاراته الفوق معرفية، والتفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، وتساعد الطلبة في تشخيص ما لديهم من مواطن قوة ومواطن ضعف، وتحدد احتياجاتهم واتجاهاتهم.

درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي: تعني استخدام المعلمين للكفايات اللازمة أثناء الموقف التعليمي ويقدرها المعلم لنفسه أثناء إجابته على مجالات التقويم الواقعي الموضحة بأداة الدراسة.

تعريف التحديات إجرائياً: هي المعوقات التي يصطدم بها المعلم أثناء تطبيقه للتقويم الواقعي.

الدراسات السابقة:

تم مراجعة الأدب التربوي والمتمثل في المجالات والدوريات والدراسات العربية والأجنبية وقواعد البيانات الموجودة على شبكة الإنترنت والتي تحدثت عن التقويم الواقعي أو الحقيقي أو الأصيل أو البديل والتي سأذكر منها ما يلي:

دراسة عواودة والمقابلة (2016)

هدفت دراسة العواودة والمقابلة (2016) للتعرف على مدى ممارسة معلمين اللغة العربية والدراسات الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات ومن ثم تم تطبيق الأداة على عينة عشوائية من المعلمين مكونة من 199 معلم في مدارس محافظة الدمام. وقد بينت النتائج أن ممارسة المعلمين للتقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.07) وجاءت مرتبة كالتالي: الورقة والقلم بدرجة كبيرة، ثم جاءت بالمرتبة الثانية التقويم المعتمد على الأداء، تلتها التقويم بالتواصل، وفي المرتبة الرابعة التقويم بالملاحظة، وفي المرتبة الخامسة جاء التقويم الذاتي ضمن درجة ممارسة قليلة. كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، أما في متغير الخبرة التعليمية فقد كانت الفروق لصالح المعلمين والمعلمات الذين تقل خبرتهم عن (5) سنوات. بينما لا توجد فروق في متغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

دراسة عبيدات (2020)

هدفت دراسة عبيدات (2020) للكشف عن مدى تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الأردنية، ومعوقات التطبيق، وكيفية التغلب على هذه المعوقات، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة تطبيق هذه الاستراتيجيات، كما طبق الباحث استبيان للتعرف على معوقات الاستخدام، وكيفية التغلب عليها. شملت عينة الدراسة (60) من المعلمين، وكشفت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التقويم الواقعي وُظف بشكلٍ منخفض، أما أهم الصعوبات لاستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي فهي الزمن المخصص لتغطية المقرر غير كافٍ، ويمكن التغلب على تلك المعوقات بزيادة عدد الحصص المقررة للتدريس.

كيثا وابن اسماعيل (2017)

هدفت دراسة كيثا وابن اسماعيل (2017) لمعرفة درجة استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية من قبل معلمي اللغة العربية في مالي. وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة وتم تطبيق الدراسة على المجتمع ككل والبالغ عددهم (138) معلماً. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الورقة والقلم هي أكثر استراتيجيات التقويم استخداماً لدى معلمي اللغة العربية، وأن مراجعة الذات هي أقلها استخداماً، وكان متوسط درجة استخدام التقويم الواقعي (3.13). كما تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين اجابات مجتمع الدراسة في استخدام التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل ترجع لمتغير الخبرة لصالح الذين خبرتهم بين 5-10 سنوات، والذين خبرتهم من (15) فأكثر. كما كشفت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية تعود لمتغير نوع المؤهل ماعدا في التقويم المعتمد على الأداء وكانت لصالح التربويين.

دراسة باجبير والعنوم (2016)

هدفت دراسة باجبير والعنوم (2016) إلى معرفة مدى استخدام التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته من قبل معلمي العلوم في مدارس محافظة شرونة. وقد استخدم الباحثان الاستبيان كأداة للدراسة. طبقت الدراسة على (46) معلم علوم، وقد بينت الدراسة أن درجة استخدام التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة في جميع الاستراتيجيات، كما بينت النتائج أنه لا فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق لمتغير التدريب ولصالح المعلمون الذين تلقوا تدريباً على كيفية تنفيذ التقويم. كما وضحت النتائج أن هناك فروق في متغير الخبرة وكانت لصالح المعلمين الذين يمتلكون خبرات تدريسية أكثر من (6) سنوات. ومن أهم المعوقات التي أظهرتها الدراسة: قلة التدريب على التقويم الواقعي، وزيادة عبء التدريس على المتعلم. وفي نهاية الدراسة اقترح

الباحثان عدد من التوصيات أهمها زيادة عدد حصص العلوم في الجدول الدراسي، والتدريب المستمر لمعلمي العلوم عن التقويم الواقعي.

دراسة العدوان والقطاوي (2016)

أما دراسة العدوان والقطاوي (2016) فهدفت إلى تحديد مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالتقويم الواقعي وصعوبات استخدامه في مدارس الأردن. تكونت عينة الدراسة من (35) معلم للدراسات الاجتماعية. وقد استخدم الباحثان اختبار مكون من (20) فقرة لقياس درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالتقويم الواقعي، وقائمة رصد مكونة من (20) ممارسة لقياس درجة ممارستهم له، واستبانة مكونة من (15) فقرة. كشفت الدراسة أن معرفة المعلمين للتقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة، بينما كانت الصعوبات التي تواجه المعلمين بدرجة عالية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجة معرفة التقويم الواقعي ترجع لمتغير الجنس وهي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجة المعرفة والممارسة للتقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة، كما بينت النتائج أن هناك فروق ذات دالة إحصائية في صعوبات استخدام التقويم الواقعي تعود لمتغير الخبرة وذلك لصالح المعلمين ذوي الخبرة من 1-5 سنوات.

دراسة النجار (2018)

لقد هدفت دراسة النجار (2018) إلى توظيف التقويم الواقعي في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس الزرقاء في الأردن. استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لتحقيق هدف الدراسة، وقد طبقت الباحثة دراستها على 100 معلم من مختلف التخصصات. أوضحت نتائج الدراسة أن التقويم المعتمد على التواصل (الأسئلة والأجوبة) والملاحظة التلقائية والورقة والقلم، والتقويم الذاتي كانت الأعلى توظيفاً بمتوسط (4.55) من (5). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعود لمتغيرات: الجنس، التخصص، أو سنوات الخدمة. في حين ظهرت فروق دالة إحصائية ترجع لمتغير تلقي دورات تدريبية.

دراسة الزغبى (2013)

أما دراسة الزغبى (2013) فقد هدفت إلى توضيح درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات في الأردن للتقويم الواقعي، وكذلك معرفة تأثير متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على المعرفة بهذه الاستراتيجيات، تكونت عينة الدراسة من (91) معلم. استخدمت الباحثة الاستبانة وبطاقة الملاحظة كأدوات للدراسة. بينت النتائج أن درجة معرفة المعلمين للاستراتيجيات ليست في المستوى المطلوب، وأن أهم سبب يحد من استخدام التقويم الواقعي يكمن في أنها تأخذ الكثير من الوقت والجهد، وأن هناك كثير من الأعباء ملقاة على عاتق المعلم. ولم يتضح في النتائج أي أثر للمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل، لكن ظهر أثر التفاعل بين الجنس والمؤهل في آراء المعلمين حول التقويم الواقعي.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

حدود موضوعية: الكشف عن درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

حدود بشرية: وهم معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظات غزة.

حدود زمنية: نفذت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال التطرق إلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، ويتم فيه دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً ويعتمد في جمع معلوماته من الواقع نفسه.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا (من الصف الخامس -الصف العاشر) بحافظات غزة في الفصل الدراسي الأول للعام 2021/2020. والبالغ عددهم (769) معلماً ومعلمة، موزعين على جميع مديريات وزارة التربية والتعليم بحافظات غزة وذلك وفقاً للإحصاءات الرسمية للإدارة العامة للتخطيط في وزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة.

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة وهي الاستبانة على عينة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا وتم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد تألفت العينة من (237) معلماً ومعلمة، وهو عدد المعلمين الذين شاركوا بتعبئة الاستبانة بشكل صحيح وردها إلى الباحثين وهؤلاء المشاركون يمثلون نسبة (30.8%) من مجتمع الدراسة الكلي البالغ (769) معلماً ومعلمة، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول رقم (1)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
30.8	73	ذكور
69.2	164	إناث
100.0	237	المجموع
النسبة المئوية	التكرار	المؤهل العلمي
92.0	218	بكالوريوس
8.0	19	ماجستير
100.0	237	المجموع
النسبة المئوية	التكرار	الصف الذي تدرسه
9.7	23	الخامس
7.2	17	السادس
8.9	21	السابع
15.2	36	الثامن
10.5	25	التاسع
48.5	115	العاشر
100.0	237	المجموع
النسبة المئوية	التكرار	سنوات الخبرة
6.3	15	أقل من 5 سنوات
20.3	48	من 5 - 10 سنوات
35.4	84	من 11 - 15 سنة
38.0	90	أكثر من 15 سنة

100.0	237	المجموع
النسبة المئوية	التكرار	هل حصلت على دورات
46.4	110	نعم
53.6	127	لا
100.0	237	المجموع
النسبة المئوية	التكرار	عدد الدورات
57.0	135	لم أحصل على دورات
16.5	39	دورة واحدة
17.7	42	دورتان
8.9	21	ثلاث دورات
100.0	237	المجموع

أداة الدراسة:

طور الباحثان استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء تشمل (49) فقرة، حيث يتعلق الجزء الأول بخصائص أفراد العينة مثل الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التدريب على استراتيجيات التقويم الواقعي. وتكون الجزء الثاني من مقياس للتقويم الواقعي وقد اشتمل على خمس مجالات متعلقة باستراتيجيات التقويم الواقعي وهي: التقويم المعتمد على الأداء، الملاحظة، مراجعة الذات، التقويم بالتواصل، الورقة والقلم. أما الجزء الثالث فقد تعلق بالتحديات التي يصطدم بها المعلم أثناء تطبيق الاستراتيجيات. وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة (عبيدات، 2020؛ عواودة والمقابلة، 2016؛ كيتا وابن إسماعيل، 2017؛ النجار، 2018)؛ (باجبير والعنوم، 2016). وقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي بحيث إذا كان المتوسط:

- أقل من (1.8) تعبر عن درجة توظيف قليلة جداً.
- أكبر من (1.8) وأقل من (2.6) تعبر عن درجة توظيف قليلة.
- أكبر أو تساوي (2.6) وأقل من (3.4) تعبر عن درجة توظيف متوسطة.
- أكبر من أو تساوي (3.4) وأقل من (4.2) تعبر عن درجة توظيف كبيرة.
- أكبر أو تساوي (4.2) وأقل من (5) تعبر عن درجة توظيف كبيرة جداً، وتم توظيف هذا المقياس لأغراض تحليل

النتائج.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: صدق المحكمين:

للتأكد من أن الأداة تخدم أهداف وأسئلة الدراسة تم تحكيمها من قبل مجموعة من الخبراء التربويين وذو الاختصاص وعددهم ثمانية. وبعد أخذ آراء المحكمين وملاحظاتهم بعين الاعتبار تم تعديل بعض الفقرات لغوياً. وبذلك تصبح الاستبانة تتمتع بالصدق الظاهري.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

لقد تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية تكونت من (25) معلماً ومعلمة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الجدول 2، 3، 4، 5، 6) وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في جدول رقم (7).

الجدول (2)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معاملات الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1.	أُكَلِّف الطلبة بتقديم عرض توضيحي لتوضيح لفكرة ما.	0.628	0.001	دالة عند 0.01
2.	أَقُومُ أداءات الطلبة لمهارات محددة.	0.535	0.006	دالة عند 0.01
3.	أَقُومُ الطلبة عن طريق لعب الأدوار والمحاكاة لمواقف واقعية.	0.588	0.002	دالة عند 0.01
4.	أَقُومُ الطلبة عن طريق عرض إنتاجهم من أعمال كتابية وأنشطة ولوحات ومجسمات.	0.615	0.001	دالة عند 0.01
5.	أُجْري مناظرة بين فريقين للنقاش والحوار حول قضية ما.	0.491	0.013	دالة عند 0.05
6.	أَقُومُ الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع ما خلال فترة قصيرة.	0.679	0.000	دالة عند 0.01
7.	أُكَلِّف الطلبة بعمل مشروع لحل مشكلة ما أو لإنجاز مهمة.	0.456	0.022	دالة عند 0.05

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.456-0.679)، وهذا يعني أن فقرات المجال تنتمي إلى المجال وتتسم بدرجة عالية من الصدق.

الجدول (3)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني: استراتيجية الملاحظة مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معاملات الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1.	أستخدم الملاحظة لجمع معلومات عن الطلبة.	0.459	0.021	دالة عند 0.05
2.	أستخدم بطاقة ملاحظة للمهارات والأنشطة التي يقوم بها الطلبة.	0.752	0.000	دالة عند 0.01
3.	أحدد المهارة أو السلوك المراد ملاحظته بدقة.	0.676	0.000	دالة عند 0.01
4.	أدون ملاحظات عن الطلبة في سجل خاص.	0.703	0.000	دالة عند 0.01
5.	أستعين بالملاحظات المدونة عن الطالب عند التقويم النهائي.	0.783	0.000	دالة عند 0.01
6.	أراعي العدالة في توزيع ملاحظتي للطلبة.	0.408	0.043	دالة عند 0.05

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.408-0.783)، وهذا يعني أن فقرات المجال تنتمي إلى المجال وتتسم بدرجة عالية من الصدق.

الجدول (4)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث: استراتيجية مراجعة الذات مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معاملات الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1.	أُكَلِّف الطلبة بعمل ملف للطالب ليضع فيه أعماله الكتابية.	0.510	0.009	دالة عند 0.01
2.	أَقُومُ ملف أعمال الطالب لتحديد مدى تقدمه.	0.507	0.010	دالة عند 0.05

م	الفقرة	معاملات الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
3.	أستخدم ملف أعمال الطالب لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطالب.	0.646	0.000	دالة عند 0.01
4.	أكلف الطالب بتصويب أخطائه الكتابية ذاتيا.	0.465	0.019	دالة عند 0.05
5.	أعطي الطالب الفرصة لتصويب أدائه عند القراءة أو الإجابة عن سؤال ما.	0.555	0.004	دالة عند 0.01
6.	أكلف الطالب بتصويب أخطائه اللغوية بالرجوع إلى القواعد اللغوية.	0.655	0.000	دالة عند 0.01
7.	أشجع الطلبة على تقدير أنفسهم بتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.	0.651	0.000	دالة عند 0.01
8.	أشجع الطلبة على كتابة يوميات ذاتية عن مدى تقدمهم في الموضوعات التي يتعلمونها.	0.547	0.005	دالة عند 0.01
9.	أقدم تغذية راجعة للطلبة بعد التقويم الذاتي.	0.592	0.002	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.408-0.783)، وهذا يعني أن فقرات المجال تنتمي إلى المجال وتتسم بدرجة عالية من الصدق.

الجدول (5)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع: استراتيجية التقويم بالتواصل مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معاملات الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1.	أستخدم الأسئلة الشفوية لتقويم مهارة التحدث.	0.481	0.015	دالة عند 0.05
2.	أستخدم الأسئلة الشفوية للحوار حول الدرس.	0.609	0.001	دالة عند 0.01
3.	أستخدم أسئلة شفوية لرصد مدى تقدم الطلبة.	0.779	0.000	دالة عند 0.01
4.	أناقش الطلبة لمعرفة آرائهم وحكمهم على مواقف معينة.	0.757	0.000	دالة عند 0.01
5.	أستثير تفكير الطلبة باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة.	0.589	0.002	دالة عند 0.01
6.	أقوم الطلبة بعمل مقابلة جماعية لهم لمعرفة طريقة حل المشكلات اللغوية لديهم.	0.725	0.000	دالة عند 0.01
7.	أستخدم المقابلة الفردية للتعرف على المشاكل اللغوية لدى كل طالب.	0.670	0.000	دالة عند 0.01
8.	أعطي الطالب الوقت الكافي للتفكير والإجابة عن أسئلة المقابلة.	0.660	0.000	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.481-0.779)، وهذا يعني أن فقرات المجال تنتمي إلى المجال وتتسم بدرجة عالية من الصدق.

الجدول (6)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس: استراتيجية الورقة والقلم مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معاملات الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1.	أستخدم الاختبارات وأوراق العمل لتقويم الطلبة.	0.587	0.002	دالة عند 0.01
2.	أضع الأسئلة الاختبارية وفق جدول مواصفات محدد.	0.699	0.000	دالة عند 0.01
3.	أبني الفقرات الاختبارية لتقيس نواتج تعليمية محددة.	0.627	0.001	دالة عند 0.01

م	الفقرة	معاملات الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
4.	أنوع بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية عند وضع الاختبار.	0.696	0.000	دالة عند 0.01
5.	أستخدم الأسئلة المقالية لقياس المهارات الكتابية عند الطلبة.	0.589	0.002	دالة عند 0.01
6.	أنوع في الأسئلة تبعاً للمهارات اللغوية المختلفة.	0.860	0.000	دالة عند 0.01
7.	أصحح الاختبارات وأوراق العمل بدقة وموضوعية.	0.781	0.000	دالة عند 0.01
8.	أحلل نتائج الاختبارات للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطلبة.	0.801	0.000	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.587-0.860)، وهذا يعني أن فقرات المجال تنتمي إلى المجال وتتسم بدرجة عالية من الصدق.

الجدول (7)

معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معاملات الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1.	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	0.758	0.000	دالة عند 0.01
2.	استراتيجية الملاحظة	0.817	0.000	دالة عند 0.01
3.	استراتيجية مراجعة الذات	0.716	0.000	دالة عند 0.01
4.	استراتيجية التقويم بالتواصل	0.767	0.000	دالة عند 0.01
5.	استراتيجية الورقة والقلم	0.811	0.000	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط مع الدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

تأكد الباحثان من ثبات الاستبانة بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient :

قام الباحثان بقياس معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة الاستبانة إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman-Brown Coefficient وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (8):

الجدول (8)

يوضح معامل الارتباط بين نصف الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

البيان	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الاستبانة ككل	0.609	0.757

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات الاستبانة ككل (0.757)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات تطمئن الباحثان لتطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحثان طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

يوضح معامل ألفا كرونباخ للاستبانة

البيان	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الاستبانة ككل	0.874

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للاستبانة ككل (0.874)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

- 1- إعداد الأداة بصورتها النهائية.
 - 2- تم توزيع (25) استبانة أولية؛ للتأكد من صدق الاستبانة وثباتها، وقد تم حذف العينة الاستطلاعية للتعديلات التي أُجريت على الاستبانة.
 - 3- بعد إجراء الصدق والثبات تم توزيع (237) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.
 - 4- تم جمع البيانات بطريقة إلكترونية من خلال برنامج google form حيث تم تجهيز الاستبانة ومن تم الدخول من قبل عينة الدراسة عبر الصفحة المعدة على البرنامج لتعبئة البيانات.
- #### الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
- لقد قام الباحثان بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- 1- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
 - 2- لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson".
 - 3- لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.
 - 4- اختبار T. Test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
 - 5- تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات ثلاث مستويات للمتغير فأكثر.

الإطار التطبيقي للدراسة:

أجاب الباحثان عن أسئلة الدراسة وقاما بتوضيح أبرز النتائج التي تم التوصل إليها بهدف التعرف على درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة، وقد تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة وفيما يلي عرضاً لذلك:

استخدم الباحثان التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول (10، 11، 12، 13، 14، 15) لتوضيح الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة؟"

الجدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من المجالات والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب في الاستبانة
1.	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	24.12	3.448	68.92	5
2.	استراتيجية الملاحظة	23.16	3.344	77.22	2
3.	استراتيجية مراجعة الذات	31.69	5.192	70.42	4
4.	استراتيجية التقويم بالتواصل	30.24	4.148	75.60	3
5.	استراتيجية الورقة والقلم	34.34	4.259	85.84	1
	المجموع	143.55	15.143	75.55	

يتبين من الجدول رقم (10) درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي حيث كان أعلى درجة توظيف هي "الورقة والقلم" حيث جاءت بالمرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (85.84%)، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باجبير والعنوم (2016)، العدوان وقطاوي (2016)، الزغبى (2013)، كيتا وبن إسماعيل (2016). تلاه وفي المرتبة الثانية "الملاحظة" بوزن نسبي (77.22%)، ثم جاءت "التقويم بالتواصل" في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (75.60%)، ولقد جاءت "مراجعة الذات" في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (70.42%)، أما "التقويم المعتمد على الأداء" فقد كانت في المرتبة الخامسة والأخيرة بوزن نسبي قدره (68.92%)، ولقد كان الوزن النسبي لتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي والممثل بالوزن النسبي للاستبانة ككل (75.55%).

ويعزو الباحثان ذلك بأن المعلمين يستخدمون استراتيجية الورقة والقلم عادة في تقييم طلبتهم لأنهم يؤمنون بأن التقويم بالورقة والقلم هو الذي يمكن أن يميز الطلبة المتقنون من غير المتقنون. كما أن هؤلاء المعلمين درسوا وأنها دراستهم وهم يُقيمون من قبل معلميه باستخدام الورقة والقلم لذا يصعب عليهم الاستغناء عنه أو استخدام غيره. أما استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء فمن الطبيعي أن تكون في المرتبة الأخيرة لديهم إذ أن ثقافة التقويم المعتمد على الأداء لم تنتشر بعد، ويرى الباحثان أن المعلمين بحاجة إلى تدريب وتوعية وتنقيف في هذا الجانب.

استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

الجدول (11)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء)

م	الفقرة	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	الأوزان النسبية	الترتيب في الاستبانة	الترتيب في المجال
1.	أُكلف الطلبة بتقديم عرض توضيحي لتوضيح لفكرة ما.	3.24	0.772	64.73	33	5
2.	أُقوّم أداءات الطلبة لمهارات محددة.	3.90	0.669	77.97	18	1
3.	أُقوّم الطلبة عن طريق لعب الأدوار والمحاكاة لمواقف واقعية.	3.65	0.868	73.00	24	3

4.	أَقَوِّم الطلبة عن طريق عرض إنتاجهم من أعمال كتابية وأنشطة ولوحات ومجسمات.	3.80	0.843	76.03	20	2
5.	أُجْري مناظرة بين فريقين للنقاش والحوار حول قضية ما.	3.19	0.838	63.71	34	6
6.	أَقَوِّم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع ما خلال فترة قصيرة.	3.37	0.822	67.43	31	4
7.	أَكلف الطلبة بعمل مشروع لحل مشكلة ما أو لإنجاز مهمة.	2.98	0.851	59.58	37	7
	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	24.12	3.448	68.92		

يتبين من الجدول رقم (11) الفقرات المتعلقة بالتقويم المعتمد على الأداء حيث كانت أعلى فقرة في هذه الاستراتيجية هي الفقرة (2) والتي نصت على "أَقَوِّم أداءات الطلبة لمهارات محددة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (77.97%)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باجبير والعنوم (2016) حيث أن الفقرة التي تنص على أن المعلم يحدد الغرض من التقويم بشكل واضح في استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت الأولى. ويفسر ذلك بأن المعلمين لديهم معرفة تامة بالموضوعات المراد تقويمها فيخططون للتقويم قبل أدائه، ثم يقوموا بتحديد المهارات ومن ثم يُقوموا الطلبة تبعاً لتلك المهارات، وعادةً ما يطلب المعلم من طلابه عرض نتائجهم من أعمال كتابية وأنشطة حيث يظهر فيها ما يمتلكون من مهارات. وأن أدنى فقرة في المجال كانت الفقرة (7) والتي نصت على "أَكلف الطلبة بعمل مشروع لحل مشكلة ما أو لإنجاز مهمة" جاءت بالمرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (59.58%)، يعزو الباحثان ذلك إلى ضيق وقت الحصة مما يؤدي لصعوبة تطبيق المشروع لتقويم أداءات الطلبة.

استراتيجية الملاحظة:

الجدول (12)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات (استراتيجية الملاحظة)

م	الفقرات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	الأوزان النسبية	الترتيب في الاستبانة	الترتيب في المجال
1.	أستخدم الملاحظة لجمع معلومات عن أداء الطلبة.	4.09	0.711	81.77	11	2
2.	أستخدم بطاقة ملاحظة للمهارات والأنشطة التي يقوم بها الطلبة.	3.67	0.864	73.42	22	5
3.	أحدد المهارة أو السلوك المراد ملاحظته بدقة.	3.89	0.779	77.81	19	3
4.	أدون ملاحظات عن الطلبة في سجل خاص.	3.47	0.977	69.45	28	6
5.	أستعين بالملاحظات المدونة عن الطالب عند التقويم النهائي.	3.72	0.951	74.43	21	4
6.	أراعي العدالة في توزيع ملاحظتي للطلبة.	4.32	0.700	86.41	4	1
	استراتيجية الملاحظة	23.16	3.344	77.22		

يبين جدول رقم (12) استراتيجية الملاحظة حيث كانت أعلى فقرة في المجال هي الفقرة (6) والتي نصت على "أراعي العدالة في توزيع ملاحظتي للطلبة" جاءت بالمرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (86.41%)، ويفسر الباحثان ذلك بأن المعلم غالباً ما يكون عادلاً في تعامله مع جميع الطلاب فهو يوزع وقت الحصة على جميع الطلاب بالتساوي ولا يميز بينهم فجميعهم سواسية أمامه. وأن أدنى فقرة في المجال كانت الفقرة (4) والتي نصت على "أدون ملاحظات عن الطلبة في سجل خاص" كانت بالمرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (74.43%)، تتفق هذه النتيجة مع دراسة كيتا وبن إسماعيل (2016) والتي بينت أن المعلم لا يحرص على تسجيل الملاحظات وتلخيصها بعد حدوثها. ويُرجع الباحثان ذلك لكثرة أعداد الطلبة في الفصول يجعل مهمة تدوين الملاحظات لعدد كبير من الطلاب أمراً صعباً. كما أن تدوين الملاحظات يأخذ وقتاً يمكن أن يؤثر على استمرارية شرح الدرس.

استراتيجية مراجعة الذات:

الجدول (13)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات (استراتيجية مراجعة الذات)

م	الفقرات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	الأوزان النسبية	الترتيب في الاستبانة	الترتيب في المجال
1.	أُكلف الطلبة بعمل ملف للطلاب ليضع فيه أعماله الكتابية.	3.54	0.958	70.89	27	5
2.	أَقومَ ملف أعمال الطالب لتحديد مدى تقدمه.	3.43	0.944	68.61	30	7
3.	أستخدم ملف أعمال الطالب لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطالب.	3.26	0.986	65.15	32	8
4.	أُكلف الطالب بتصويب أخطائه الكتابية ذاتياً.	3.44	0.921	68.78	29	6
5.	أُعطي الطالب الفرصة لتصويب أدائه عند القراءة أو الإجابة عن سؤال ما.	3.92	0.798	78.31	17	2
6.	أُكلف الطالب بتصويب أخطائه اللغوية بالرجوع إلى القواعد اللغوية.	3.57	0.854	71.31	26	4
7.	أشجع الطلبة على تقدير أنفسهم بتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.	3.66	0.816	73.25	23	3
8.	أشجع الطلبة على كتابة يوميات ذاتية عن مدى تقدمهم في الموضوعات التي يتعلمونها.	2.92	0.957	58.31	38	9
9.	أقدم تغذية راجعة للطلبة بعد التقويم الذاتي.	3.96	0.822	79.16	15	1
	استراتيجية مراجعة الذات	31.69	5.192	70.42		

يبين جدول رقم (13) استراتيجية مراجعة الذات حيث كانت أعلى فقرة في المجال هي الفقرة (9) والتي نصت على "أقدم تغذية راجعة للطلبة بعد التقويم الذاتي" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (79.16%)، ويُفسر الباحثان ذلك بأن المعلم دائماً يرشد الطالب ويوجهه من خلال تقديم تغذية راجعة متواصلة مما يُشعر المتعلم بأنه يسير في الطريق الصحيح للتعلم. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كيتا وبن إسماعيل (2016) والتي ظهرت فيها فقرة تقديم المعلم تغذية راجعة عن التقويم الذاتي كانت الفقرة قبل الأخيرة في مجال استراتيجية مراجعة الذات. وهذا الاختلاف في النتائج يمكن أن يرجع لاختلاف بيئة تطبيق الدراسة. بينما كانت أدنى فقرة في المجال الفقرة (8) والتي نصت على "أشجع الطلبة على كتابة يوميات ذاتية عن مدى تقدمهم في الموضوعات التي يتعلمونها" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (58.31%)، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة باجبير والعتوم (2016) حيث نالت فقرة يوميات الطالب لديهم أقل تقدير. ويُفسر ذلك بأن المعلم لا يعرف جميع المهارات المندرجة في استراتيجية مراجعة الذات، لذلك لا يشجع الطلبة على كتابة يوميات ذاتية عن مدى تقدمهم، بل إن اهتمام المعلم غالباً ما يوجه للأعمال الكتابية التي يعطيها للطلبة.

استراتيجية التقويم بالتواصل:

الجدول (14)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات (المجال الرابع/ استراتيجية التقويم بالتواصل)

م	الفقرات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	الأوزان النسبية	الترتيب في الاستبانة	الترتيب في المجال
1.	أستخدم الأسئلة الشفوية لتقويم مهارة التحدث.	4.24	0.629	84.81	7	2
2.	أستخدم الأسئلة الشفوية للحوار حول الدرس.	4.29	0.722	85.82	6	1
3.	أستخدم أسئلة شفوية لرصد مدى تقدم الطلبة.	4.07	0.778	81.35	12	3
4.	أناقش الطلبة لمعرفة آرائهم وحكمهم على مواقف معينة.	3.96	0.755	79.24	14	4
5.	أستثير تفكير الطلبة باستخدام أسئلة شفوية مفتوحة.	3.96	0.769	79.16	16	5
6.	أقوم الطلبة بعمل مقابلة جماعية لهم لمعرفة طريقة حل المشكلات اللغوية لديهم.	3.07	0.897	61.43	36	8
7.	أستخدم المقابلة الفردية للتعرف على المشاكل اللغوية لدى كل طالب.	3.08	0.938	61.60	35	7
8.	أعطي الطالب الوقت الكافي للتفكير والإجابة عن أسئلة المقابلة.	3.57	0.948	71.39	25	6
	استراتيجية التقويم بالتواصل	30.24	4.148	75.60		

يبين جدول رقم (14) استراتيجية التقويم بالتواصل حيث كانت أعلى فقرة في المجال هي الفقرة (2) والتي تنص على " أستخدم الأسئلة الشفوية للحوار حول الدرس" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (85.82%)، ويعزى ذلك إلى أن المعلم يعتمد على الأسئلة الشفوية في النقاش وفي شرح الدرس وفي حوار مع الطلبة لسرعتها وسهولة استخدامها. وأن أقل فقرة في المجال كانت الفقرة (6) والتي تنص على " أقوم الطلبة بعمل مقابلة جماعية لهم لمعرفة طريقة حل المشكلات اللغوية لديهم" كانت بالمرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (61.43%)، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة كيتا وبن إسماعيل (2016)، ويعزى الباحثان ذلك إلى أن عقد مقابلات مع الطلبة يحتاج وقت من المعلم، في حين يلقي على عاتقه مهام إدارية بجانب المهام التدريسية. استراتيجية الورقة والقلم:

الجدول (15)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات (استراتيجية الورقة والقلم)

م	الفقرات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	الأوزان النسبية	الترتيب في الاستبانة	الترتيب في المجال
1.	أستخدم الاختبارات وأوراق العمل لتقويم الطلبة.	4.55	0.672	90.97	1	1
2.	أضع الأسئلة الاختبارية وفق جدول مواصفات محدد.	4.11	0.793	82.11	10	7
3.	أبني الفقرات الاختبارية لتقيس نواتج تعليمية محددة.	4.23	0.737	84.64	8	5
4.	أنوع بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية عند وضع الاختبار.	4.47	0.680	89.37	3	3
5.	أستخدم الأسئلة المقالية لقياس المهارات الكتابية عند الطلبة.	4.02	0.821	80.42	13	8
6.	أنوع في الأسئلة تبعاً للمهارات اللغوية المختلفة.	4.30	0.668	85.91	5	4
7.	أصحح الاختبارات وأوراق العمل بدقة وموضوعية.	4.49	0.746	89.79	2	2
8.	أحلل نتائج الاختبارات للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطلبة.	4.18	0.825	83.54	9	6
	استراتيجية الورقة والقلم	34.34	4.259	85.84		

يبين جدول رقم (15) استراتيجية الورقة والقلم حيث كانت أعلى فقرة في المجال هي الفقرة (1) والتي نصت على " أستخدم الاختبارات وأوراق العمل لتقويم الطلبة" احتلت المرتبة الأولى في الاستبانة وكذلك في هذا المجال بوزن نسبي قدره (90.97%)،

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عواودة والمقابلة (2016) ودراسة العدوان وقطاوي (2016) في أن الاختبارات تحتل المركز الأول في التقويم عند المعلم. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين مازالوا يركزوا ويهتموا باستخدام التقويم التقليدي من اختبارات وأوراق عمل لمعرفتهم التامة به والتعود على استخدامه. وأن أقل فقرة في المجال كانت الفقرة (5) والتي تنص على "أستخدم الأسئلة المقالية لقياس المهارات الكتابية عند الطلبة" جاءت بالمرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (80.42%)، ويرجع ذلك إلى أن الأسئلة الكتابية تحتاج إلى وقت وجهد أكبر من المعلم لذلك لا يفضل استخدامها.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة التوظيف لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، التدريب والدورات التي تلقاها المعلم عن التقويم الواقعي، الصف الذي يدرسه المعلم، الخبرة)؟" وللإجابة عن هذا السؤال صاغ الباحثان خمس فرضيات وبالتحقق من هذه الفرضيات تظهر الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

الفرضية الأولى:

تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت "T. test" والجدول (16) يبين ذلك:

جدول (16)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	ذكر	73	23.95	3.464	-0.527	.599	غير دالة إحصائية
	انثى	164	24.20	3.448			
استراتيجية الملاحظة	ذكر	73	22.49	3.392	-2.077	.039	دالة عند 0.05
	انثى	164	23.46	3.289			
استراتيجية مراجعة الذات	ذكر	73	31.37	5.237	-0.628	.531	غير دالة إحصائية
	انثى	164	31.83	5.181			
استراتيجية التقويم بالتواصل	ذكر	73	29.85	4.530	-0.968	.334	غير دالة إحصائية
	انثى	164	30.41	3.969			
استراتيجية الورقة والقلم	ذكر	73	32.73	5.213	-4.008	.000	دالة عند 0.01
	انثى	164	35.05	3.547			
المجموع	ذكر	73	140.383	17.306	-2.166	.031	دالة عند 0.05
	انثى	164	144.963	13.900			

يظهر من الجدول (16) أن قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في كل من الاستراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، مراجعة الذات، والتقويم بالتواصل، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذين المجالين تعزى لمتغير الجنس، ويتضح كذلك أن قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة (0.05) في استراتيجيتي الملاحظة، والورقة والقلم وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في هاتين الاستراتيجيتين والدرجة الكلية للاستبانة

تعزى لمتغير الجنس، ولقد كانت الفروق لصالح الإناث حيث جاء متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور، مما يعني قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفريّة.

ويعزو الباحثان توظيف المعلمات لهذه الاستراتيجيات إلى إن البيئة الصفية لدى المعلمات أهدأ من البيئة الصفية لدى الذكور، وكذلك فإن المعلمات بسبب طبيعتهن لديهن الإمكانية للقيام بالعديد من النشاطات اليومية، فهن أكثر قدرة على التحمل من الذكور فيما يتعلق بالقيام والتركيز في أكثر من عمل وفي وقت واحد، ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن الإدارات المدرسية لدى الإناث أكثر اهتماماً ومتابعة للمعلمات في تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي بصورة أكثر من نظائهم من الذكور. وهذا ما أكدته دراسة العدوان وقطاوي (2016) والتي توافقت مع نتائج هذه الدراسة، كما توافق معها أيضاً دراسة عواودة والمقابلة (2016)، في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزغبى (2013) والتي كشفت عدم وجود أثر للجنس في توظيف المعلمين للتقويم الواقعي، ويعزو الباحثان الاختلاف في النتائج إلى اختلاف طبيعة عينة الدراسة والبيئة التي طبقت فيها الدراسة. **الفرضية الثانية:**

تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة التوظيف لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت "T. test" والجدول (17) يُظهر ذلك:

جدول (17)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بكالوريوس فأقل	218	24.22	3.452	1.483	.139	غير دالة إحصائياً
	ماجستير	19	23.00	3.283			
استراتيجية الملاحظة	بكالوريوس فأقل	218	23.43	3.184	4.310	.000	دالة عند 0.01
	ماجستير	19	20.11	3.695			
استراتيجية مراجعة الذات	بكالوريوس فأقل	218	31.99	5.087	3.050	.003	دالة عند 0.01
	ماجستير	19	28.26	5.290			
استراتيجية التقويم بالتواصل	بكالوريوس فأقل	218	30.51	3.899	3.517	.001	دالة عند 0.01
	ماجستير	19	27.11	5.577			
استراتيجية الورقة والقلم	بكالوريوس فأقل	218	34.62	3.855	3.532	.000	دالة عند 0.01
	ماجستير	19	31.11	6.830			
المجموع	بكالوريوس فأقل	218	144.770	14.064	4.350	.000	دالة عند 0.01
	ماجستير	19	129.578	19.945			

يتبين من الجدول (17) أن قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في التقويم المعتمد على الأداء، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاستراتيجية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ويتضح كذلك أن أن قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الملاحظة ومراجعة الذات والتواصل والورقة والقلم والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المجالات والدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي،

ولقد كانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس فأقل حيث كان متوسطهم أعلى من متوسط حملة الماجستير، مما يعني قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفرية.

ويرى الباحثان أن ذلك يؤكد على أن الارتقاء بالمؤهل العلمي للمعلم ليست السبب في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي. ويرجح الباحثان أن هناك عوامل أخرى مثل معرفة المعلم بالاستراتيجيات، والبيئة الصفية المناسبة للتطبيق، والوقت المتوفر للمعلم للتطبيق، هي ما يدفع إلى توظيف الاستراتيجيات وليس المؤهل العلمي. وتتوافق هذه النتائج مع دراسة الزعبي (2013) والتي كشفت عن فروق في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس. بينما تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة عواودة والمقابلة (2016) والتي وضحت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود للمؤهل العلمي، ويعتقد الباحثان أن سبب الاختلاف يرجع لحجم العينة والفئة المستهدفة.

الفرضية الثالثة:

تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات درجة التوظيف لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير التدريب والدورات في التقويم الواقعي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار T. test والجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الحصول على دورات في التقويم الواقعي

المجال	هل حصلت على دورات في التقويم الواقعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	نعم	110	24.39	3.359	1.117	.265	غير دالة إحصائية
	لا	127	23.89	3.519			
استراتيجية الملاحظة	نعم	110	23.40	3.243	1.009	.314	غير دالة إحصائية
	لا	127	22.96	3.428			
استراتيجية مراجعة الذات	نعم	110	31.88	4.997	.535	.593	غير دالة إحصائية
	لا	127	31.52	5.369			
استراتيجية التقويم بالتواصل	نعم	110	30.04	4.077	-0.704	0.482	غير دالة إحصائية
	لا	127	30.42	4.217			
استراتيجية الورقة والقلم	نعم	110	33.87	4.206	-1.568	.118	غير دالة إحصائية
	لا	127	34.74	4.280			
المجموع	نعم	110	143.581	15.455	.027	.978	غير دالة إحصائية
	لا	127	143.527	14.928			

يظهر من الجدول (18) أن قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في جميع مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوظيف للاستراتيجيات تعزى لمتغير التدريب والدورات في التقويم الواقعي، مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

ويرجح الباحثان ذلك إلى قلة الإمكانات اللوجستية في مدارس محافظات غزة، وكثرة أعداد الطلاب في الصف الدراسي الواحد، مما يعني أن هناك تحديات وصعوبات تواجهه المعلم في التطبيق تغطي على المهارات التي اكتسبها من الدورات التي تلقاها في

التقويم الواقعي. وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة باجبير والعتوم (2016)، والنجار (2018) حيث أن نتائجهم أظهرت أن الدورات التي يتلقاها المعلم تساهم في زيادة البنية المعرفية لديهم مما ينعكس على تطوير الأداء في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي. ويرى الباحثان أن هذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف البيئة التعليمية التي طبقت فيها الدراسة.

الفرضية الرابعة:

تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة التوظيف للاستراتيجيات تعزو لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA والجدول (19) يوضح ذلك:

جدول (19)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة
لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	84.366	5	16.873	1.432	.213	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2721.086	231	11.780			
	المجموع	2805.451	236				
استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	83.048	5	16.610	1.501	.190	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2555.5	231	11.063			
	المجموع	2638.582	236				
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	97.622	5	19.524	.720	.609	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6263.272	231	27.114			
	المجموع	6360.895	236				
استراتيجية التقويم بالتواصل	بين المجموعات	93.888	5	18.778	1.093	.365	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3967.403	231	17.175			
	المجموع	4061.291	236				
استراتيجية الورقة والقلم	بين المجموعات	76.041	5	15.208	.835	.526	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4204.955	231	18.203			
	المجموع	4280.996	236				
المجموع	بين المجموعات	1521.452	5	304.290	1.336	.250	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	52597.13	231	227.693			
	المجموع	54118.59	236				

يتضح من الجدول (19) أن قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزو لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلم الفلسطيني لا يتوانى في بذل الجهد في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في أي صف يدرسه سواء كان الصف الخامس الأساسي أو العاشر الأساسي فلا فرق في العطاء.

الفرضية الخامسة:

تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA والجدول (20) يوضح ذلك:

جدول (20)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة

لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	48.901	3	16.300	1.378	.250	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	2756.551	233	11.831			
	المجموع	2805.451	236				
استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	13.894	3	4.631	.411	.745	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	2624.688	233	11.265			
	المجموع	2638.582	236				
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	26.357	3	8.786	.323	.809	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	6334.537	233	27.187			
	المجموع	6360.895	236				
استراتيجية التقويم بالتواصل	بين المجموعات	92.654	3	30.885	1.813	.145	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	3968.637	233	17.033			
	المجموع	4061.291	236				
استراتيجية الورقة والقلم	بين المجموعات	120.856	3	40.285	2.256	.083	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	4160.139	233	17.855			
	المجموع	4280.996	236				
المجموع	بين المجموعات	750.697	3	250.232	1.092	.353	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	53367.89	233	229.047			
	المجموع	54118.59	236				

يتضح من الجدول (20) أن قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة مما يعني قبول الفرضية الصفرية. يعزو الباحثان هذا إلى أن المعلم مؤهل تربوياً بما يكفي لتطبيق وتوظيف التقويم الواقعي، لذلك فإن متغير الخبرة لم يظهر له تأثير في تطبيق تلك الاستراتيجيات. وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الزغبى (2013) التي أظهرت أنه لا أثر لمتغير الخبرة على تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي. في حين اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عواودة والمقابلة (2016) ودراسة باجبير والعنوم (2016) والتي أظهرت أن هناك تأثير لمتغير الخبرة في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، ويعتقد الباحثان أن ذلك يرجع إلى اختلاف بيئة الدراسة.

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: ما التحديات التي تواجه معلمي اللغة الانجليزية في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي؟

يوضح الجدول (21) أهم التحديات التي تواجه المعلم في توظيف التقويم الواقعي وقد استخدم الباحثان الأوزان النسبية لترتيب هذه التحديات.

جدول (21)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للتحديات التي تواجه المعلم في توظيف التقويم الواقعي

الترتيب	الوزن النسبي	المتوسط	الفقرة
1	91.70	4.58	1. زيادة العبء التدريسي للمعلم.
2	82.64	4.13	2. ازدحام الصفوف بالطلاب.
3	81.51	4.08	3. عدم تفهم أولياء الأمور لدورهم في التقويم الواقعي.
4	80	4.00	4. الزمن المخصص لتغطية مقرر اللغة الانجليزية غير كافي لاستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.
5	65.66	3.28	5. عدم توفر دليل واضح ومتكامل عن التقويم الواقعي.
6	65.66	3.28	6. ضعف التقدير للمعلم الذي يستخدم استراتيجيات التقويم الواقعي.
7	63.77	3.19	7. قلة الدورات التدريبية في مجال التقويم الواقعي.
8	62.64	3.13	8. عدم توفر المعرفة الكافية بكيفية استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.
9	59.62	2.98	9. عدم مناسبة محتوى مبحث اللغة الانجليزية للتقويم الواقعي.
10	58.11	2.91	10. عدم تعاون إدارة المدرسة في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.
11	46.79	2.34	11. عدم توفر توجيهات من المشرف التربوي لاستخدام التقويم الواقعي.

يتضح من الجدول (21) أن أكبر التحديات التي تواجه المعلم هي "زيادة العبء التدريسي للمعلم"، "ازدحام الصفوف بالطلاب"، "عدم تفهم أولياء الأمور لدورهم في التقويم الواقعي" حيث كانت الأوزان النسبية لهم (91.70، 82.64، 81.51) على التوالي. أما عن أقل التحديات فقد كانت كالتالي: "عدم توفر توجيهات من المشرف التربوي لاستخدام التقويم التربوي"، "عدم تعاون إدارة المدرسة"، "عدم مناسبة محتوى مبحث اللغة الانجليزية للتقويم الواقعي" بأوزان نسبية (46.79، 58.11، 59.62) على التوالي. وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة باجبير والعنوم (2016) وعبيدات (2020). وقد توقع الباحثان هذه النتائج حيث أن العبء التدريسي للمعلم يحد من قدرة المعلم على توظيف التقويم الواقعي لأنها تحتاج جهد ووقت وعندما يكون العبء التدريسي كبير لن يستطيع المعلم تطبيق هذه الاستراتيجيات. كما أن ازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من الطلبة سيؤدي إلى عدم تمكن المعلم من تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي حيث أن بعضها يحتاج مقابلات فردية وبعضها الآخر يحتاج إلى متابعة وإعطاء تغذية عن التقويم الذاتي وبالتالي لن يكون ذلك هيناً على المعلم في وجود أعداد كبيرة من الطلبة داخل الصف الواحد. بالنسبة للتحدي الثالث من التحديات هو "عدم تفهم أولياء الأمور لدورهم في التقويم الواقعي". والذي سينعكس سلباً على تطبيق المعلم لتلك الاستراتيجيات لأن كثيراً من أولياء الأمور لا يؤمن إلا بالتقويم التقليدي وبالاختبارات والدرجات وسيبقى كثير من أولياء الأمور أن تقويم المعلم باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي ما هو إلا رأي شخصي يعكسه في شكل تقويم وبالتالي هذا تحدي كبير يواجه المعلم. أما بالنسبة للمشرف التربوي وإدارة المدرسة فقد كان لهم دوراً إيجابياً ولم يمثلوا تحدياً بالنسبة للمعلم.

الخلاصة:

أهم النتائج التي توصل لها الباحثان من خلال إجراء هذه الدراسة أن استراتيجية الورقة والقلم واستراتيجية الملاحظة هي الأكثر توظيفاً من قبل معلمي اللغة الإنجليزية. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في توظيف الاستراتيجيات تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الإناث. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين توظيف الاستراتيجيات ومتغير التدريب، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. أما أهم التحديات التي تواجه المعلم في توظيف التقويم الواقعي فهي العبء التدريسي على المعلم، وازدحام الصفوف بالطلاب.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج يوصي الباحثان بما يلي:

- توفير دليل واضح ومتكامل عن التقويم الواقعي ليمكن المعلمين من توظيف التقويم الواقعي في إطار علمي.
- توفير الامكانيات المادية والبشرية لتذليل التحديات التي تواجه المعلم في توظيف لاستراتيجيات التقويم الواقعي.
- إجراء دراسة حول درجة توظيف المعلم للتقويم الواقعي في تخصصات مختلفة ومراحل دراسية أخرى.
- إدراج استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ضمن محتويات مقرر التقويم التربوي في الجامعات والمؤسسات التربوية الفلسطينية لتأهيل الطلبة المعلمين.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو شعيرة، خالد؛ اشتيه، فوزي؛ وغباري، ثائر (2010). معوقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة النجاح الوطنية، 24(3)، 754-797.
- باحبير، عبد القادر؛ العنوم، عبد القادر (2016). مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شرونة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته. مجلة البحث العلمي في التربية، 3(17)، 379-400.
- البشير، أكرم؛ برهم، أريج (2012). استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(1)، 241-270.
- البلاونة، فهمي (2010). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح الوطنية، 24(8)، 2227-2270.
- بني عودة، خالد (2015). أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية.
- الحكمي، علي (2007). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم، 809-829.
- الرفاعي، عبير؛ طوالبه، هادي؛ قاعود، إبراهيم (2012) درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة أربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 4(1)، 369-408.
- الزغبى، أمال (2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 11(3)، 165-197.
- السواط، سامي (2014). درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس الابتدائي في محافظة الطائف (دراسة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الشريف، فهد (2009). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، جامعة الأزهر -كلية التربية، 4 (143)، 467-517.
- العبيسي، محمد (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية، عمان: دار المسيرة.
- عبيدات، عمر (2020). درجة تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي ومعوقاته في المدارس الأردنية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10(1)، 190-212.
- العدوان، زيد؛ قطاوي، محمد (2016). درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وممارساته، وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية بالأردن، المجلة التربوية، 30(191)، 193-236.
- علام، صلاح (2004). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عواودة، إسماعيل؛ المقابلة، محمد (2016). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 11 (1)، 43-59.
- الفريق الوطني للتقويم (2004). استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية والتعليم.
- كيثا، جاكاريجا؛ بن إسماعيل، محمد (2017) درجة استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، مجلة العلوم التربوية، 29 (3)، 379-408.
- المقابلة، محمد (2011). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية. ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- النجار، يسرى (2018). توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى، الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(2)، 1-19.

المراجع الأجنبية:

- Elliott, N (1991). Authentic Assessment: An Introduction to A new Behavioral Approach to classroom Assessment, *School Psychology Quarterly*, 6 (4), 273-278.
- Moria, E., Refnaldi, R. & Zaim, M. (2018). Using Authentic Assessment to Better Facilitate Teaching and Learning: The Case for Students' Writing Assessment. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, volume 148 This is an open access article under the CC BY-NC license, 333-337. Sixth International Conference on Languages and Arts (ICLA 2017).
- Svinicki, M. (2004) Authentic Assessment: testing in reality, *New Direction for teaching and learning*, 100 (4), 23-29.
- Romanization
- Abu Shaira, Kh., Ishtawa, F., & Gbari, Th. (2010). Obstacles facing implementation of authentic assessment strategies in teaching the first four classes in primary stage in Zarqa governorate (in Arabic). *Al-Najah national Journal*, 24 (3), 754-797.
- Al-absi, M., (2010). Authentic assessment in teaching process, Amman, Dar almaseera.
- Alam, S. (2004). Alternative educational assessment (in Arabic). Cairo, Dar alfikr.
- Al-balawna, F. (2010). The impact of performance-based assessment strategy in developing mathematical thinking and the ability of problem solving for secondary school students (in Arabic). *Al-Najah National University Journal*, 24 (8), 2227-2270.
- Al-edwan, Z.& Qattawi, M. (2016). Degree of social studies teachers' knowledge of authentic assessment, its practices and usage difficulties in the UNRWA schools in Jordan (in Arabic). *Educational Journal*, 30(119), 193-236.

- Al- hakamee, A. (2007). Educational assessment and quality in education (in Arabic). Scientific paper in the fourteenth annual conference for Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, Alkaseem. 809-829.
- Al-magableh, M. (2011) Educational training and modern leadership styles and its educational applications, first edition, Jordan, Dar Alshorook for publishing and distribution.
- Al-najar, Y. (2018). Implementation of authentic assessment strategies and tools in assessing high schools' students in governmental schools in Zarqa first directorate in Jordan (in Arabic). **Journal of Educational and Psychological Sciences**, 2 (2), 1-19.
- Al-refai, A., Tawaba, H., & Kawod, I. (2012). Extent of using authentic assessment strategies by social studies teachers in Irbid governorate (in Arabic). **Um Alqura Educational and Psychological Journal**, 4 (1), 369-408.
- Al-sawat, S. (2014). English language teachers use of authentic assessment strategies and their tools in evaluating sixth grade students in Al-Ta'if governorate (in Arabic). Master dissertation, Um Alqura University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al- Sharif, F. (2009). Suggested Program for improving English teachers' skills in using authentic assessment in middle schools. Al-Azhar University – Education college, 4 (143), 467-517.
- Al-zubi, A. (2013). Knowledge and the utilization degree of authentic assessment strategies and tools by mathematical teachers (in Arabic). **Journal of Islamic University for Psychological and Educational Studies**, 21 (3), 165-197.
- Awawodah, I. & Magableh, M. (2016). The extent to which Dammam middle school teachers implement authentic assessment strategies (in Arabic). **Tiba University Journal for Educational Sciences**, 11 (1), 43-59.
- Bagebaer, A.& Atoom, A. (2016) The range of using science teachers in Sharurah the authentic assessment strategies, and its tools and obstacles (in Arabic). **Educational Research Journal**, 3 (17),379-400.
- Bani Oda, Kh., (2015). The impact of using alternative assessment in ninth grade students' achievement and their attitudes towards science in Nablus governorate, Master dissertation, Al-Najah National University.
- Basheer, A. & Barhem, A. (2012). The use of alternative assessment strategies and its tools in evaluation of Maths and Arabic language learning in Jordan (in Arabic). **Journal of Educational and Psychological sciences**. 13 (1), 241-270.
- Ketta, D. & Bin Ismail, M. (2017) The degree of using authentic assessment strategies among Arabic language teachers in Arabic senior secondary schools in Mali, **Journal of Educational Sciences**, 29 (3), 379-408.
- National assessment team (2004) Authentic assessment strategies and tools (in Arabic). The administration of examination, Ministry of Education, Jordan.
- Obaidat, O. (2020) Extent of authentic assessment strategies application and obstacles in Jordanian schools (in Arabic). **University of Palestine Journal**, 10 (1), 190-212.