Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies

Volume 12 | Number 33 Article 5

2021

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

Mohammed F. Abu Owda
Islamic University of Gaza/ Palestine, modaa@iugaza.edu.ps

Abdel-Rahman M. Abu Owdah
Islamic University of Gaza/ Palestine, Abuowdah.ab@gmail.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych

Recommended Citation

Abu Owda, Mohammed F. and Abu Owdah, Abdel-Rahman M. (2021) "Reflections of Authentic Assessment Application on the Students of Basic Stage in Gaza," *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*: Vol. 12 : No. 33 , Article 5.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych/vol12/iss33/5

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة

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

محمد فؤاد أبو عودة
أستاذ / الجامعة الإسلامية بغزة/ فلسطين

Mohammed F. Abu Owda
Professor/ Islamic University of Gaza/ Palestine
modaa@iugaza.edu.ps

عبدالرحمن محمد أبو عودة
مشرف تربوي / الجامعة الإسلامية بغزة/ فلسطين

Abdel-Rahman M. Abu Owdah
Educational supervisor/ Islamic University of Gaza/ Palestine
Abuowdah.ab@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2019/10/13، تاريخ القبول: 2020/09/15
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 13/10/2019 , **Accepted:** 15/09/2020 .
DOI: 10.33977/1182-012-033-005
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، والتعرف 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 إعدادها اعتمادًا على دراسات سابقة، وعلى وثائق تتعلق بالتقويم الواقعي، وطُبِّقَتْ 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 ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط 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 ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية المتخصصين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة لصالح طلبة الصف الثالث الأساسي.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، المرحلة الأساسية.

Abstract

The study aimed to identify the implications of the reflections of authentic assessment application on the students of the basic stage in Gaza, and identify the differences in the estimates of the study sample on the reflections according to the variables of teacher major, teacher experience, and classroom for students. The researchers used the descriptive approach. A questionnaire was prepared based on previous studies and documents related to authentic assessment. The study applied a random sample of 110 male and female teachers who teach basic stage students in Gaza. The study results found that the level of estimation for the effects of the application of the authentic assessment on the basic stage students in Gaza reached an arithmetic average of 3.87, which is high. Accordingly, the reflections on the skill structure were positioned at the top, followed by the reflections on the cognitive structure, then the reflections on the emotional structure. It was also found that there are no statistically significant differences at the level between the mean's estimates of the effects of the application of the realistic evaluation on the basic stage students in Gaza due to the experience of the teacher. While there are statistically significant differences at the level of significance attributed to the major of the teacher in favor of teachers of the basic stage. The results also showed that there are statistically significant differences at the level of significance attributed to the grade of students for the benefit of third grade students.

***Keywords**: Authentic Assessment, Basic Stage.*

المقدمة

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

يقوم التقويم التربوي بتعريف أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم، كما يُزود المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلبة، وتحقيقهم الأهداف التعليمية أولًا 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 (2008: 18) "عملية شاملة تتضمن إصدار حكم معين في ضوئه يتم التطوير والتحسين، فعندما نُقيّم شيئًا ما نقول: هذا حَسَنُ أو رديء؛ بغيةَ تحسينه أو تطويره للأفضل، وللقيام بعملية التقويم لا بدّ من توافر بيانات ومعلومات حول الشيء المراد تقويمه. وبمعنى أوضح إن التقويم عملية تؤدَىَ استنادًا إلى توافر معايير محددة سابقًا. هذا ويتضمن التقويم عمليتين هما: القياس، وإصدار حكم يتضمن القيمة. أو 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 رئيسة 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 الأنظمة التعليمية تتعامل مع التقويم كعملية منفصلة، وليس كجزء من العملية التعليمية. وأشار واتكينس (Watkins,2007) أن تطبيق التقويم بشكل مستمر في إطار شمولي مع أساليب التقويم الأخرى والاختبارات أدى إلى تحسين عملية التعليم في كثير من الدول الأوروبية.

ويرى الباحثان أنَّ التقويم التربوي يجب أن يعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم بشكل مستمر وبنائي، وأن يُقدم حكمًا شاملًا على جوانب شخصية المتعلم جميعها وفقًا لمعايير ومحكات محددة؛ كما أنَّ اقتصار التقويم التقليدي على استخدام الاختبارات كوسيلة للتقويم، لا تقتصر أضراره فقط في عدم قدرته على قياس قدرات المتعلم وإمكانياته بشكل تكاملي بحيث يشمل جوانب شخصيته جميعها و مستوياته الفكرية

والمعرفية، ويعكس عمليات التعلم التي تحدث، وإنّما أيضًا يؤدي إلى سير كل من المعلم والمتعلم في اتجاه بعيد عن التعلُّم الحقيقي، الذي يؤهل المتعلم للعيش في عالمه، وتحقيق احتياجاته، ومواجهة العقبات والمشكلات التي تواجهه، والتفاعل بشكل إيجابي مع متغيرات الحياة والمجتمع والتكنولوجيا، هذا يعني أنه يعيش حياة متعلمة تميزه عن حياة الجاهل.

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: 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: 284) "أن ظهور التقويم الواقعي 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 إسماعيل (2017)، والثوابتة والسعودي (2016) أن مفهوم التقويم الواقعي بدأ في الظهور عام (1988م) من خلال ارشبالد 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: 18) التقويم الواقعي بأنه "صورة من صور التقويم يُطلب فيها من الطالب أداء وإنجاز مهام حياتية واقعية، تُظهِر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف، والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها؛ وذلك بهدف تقويم الطالب في سياق واقعي أقرب للحياة اليومية".

أما مجيد (2011: 55) فعرفته بأنه "العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال أساليب عدة 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 وجود 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، التقويم المباشر، ولخص الحربي (2014) القول بأنها مفاهيم يكمل بعضها الآخر، حيث إنَّ ضعف قدرة الاختبارات التقليدية على قياس المهارات المعرفية جميعها، والأدائية، والسلوكية للطلبة أدى للتوجه إلى أساليب تقويم بديلة، ومتنوعة من خلال التقويم الواقعي.

إنَّ أهم ما يميز التقويم الواقعي كما أكدت دراسات عديدة، مثل: دراسة العدوان وقطاوي (2016) ويوسف (2018) وشعبان (2015) والحربي (2014) ودواغرة وأبي عبيد (2014) أنه يقوّم 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 إنّ الطلاب الذين طُبق عليهم التقويم الواقعي في دراسة

وصف بولات وكاركوس (Bolat & Karakus, 2017) أنشطة التقويم الواقعي بأنها تختلف عن الأنشطة السابقة من حيث إنها 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 وأبي عبيد (2014) أن التقويم الواقعي يهتم بتوثيق تحسن مستوى التعلم لدى الطالب، ويؤكد الباحثان على أهمية التوثيق كخاصية مميزة للتقويم الواقعي؛ لأنه البديل لمقارنة الطلاب بعضهم ببعض، فبدلًا 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 في هذه المرحلة - خصوصًا- نهدف في أساس عملية التربية والتعليم إلى بناء وتشكيل شخصية الطالب الطفل، وعدم التسرع في إصدار الأحكام والمقارنات بين مستويات الطلبة.

وأكدَّ كلٌّ من 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)، وكارونشاس وفوسيورن وفينجساوات (charoenchai, Phuseeorn, Phengsawat, 2015) وراتمنينجسيه ومارهاني (Ratminingsih & Marhani,2018) وبولات وكاركوس (Bolat & Karakus,2017) 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، معتمدا 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: 285).

إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته

ولكي يحقق التقويم الواقعي أهدافه، ويتمكن من عكس صورة شاملة متكاملة عن قدرات وإمكانيات الطالب في عدد من الموضوعات، لا بدّ من استخدام إستراتيجيات 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)، واستراتيجية 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) وأبي 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 والشطب (Check List)، وسلالم التقدير العددية (Rating Scale)،

وسلالم التقدير اللفظية (Rubric)، وسجل وصف سير التعلم (Learning Log)، السجل القصصي (Anecdotal Record).

وبيَّنت نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة كل من المشيخي (2018) والعتوم(2018) وإبراهيم (2017) والجعافرة (2016) والزغبي (2013) وأبي خليفة وآخرين (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، وفَسَّرت الدراسات قلة استخدام المعلمين لهذه الأدوات؛ أنها تتطلب كثيراً من الوقت والجهد، وأنَّ المعلم ما زال يعتمد على الاختبارات في عمليات التقويم؛ نظرًا لضعف كفايته المعرفية، والمهارية في بناء واستخدام أدوات التقويم الواقعي؛ وقد هدفت دراسة السعدوني (2019) إلى التعرف على معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية (1 – 4) في فلسطين، وتوصلت الدراسة لوجود العديد من المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية ، وأولياء الأمور والطلاب والمعلمين، وأخرى مرتبطة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي؛ وقد تبين أن معظم الدراسات المتعلقة بالتقويم الواقعي -في حدود علم الباحثين- قد تناولت هذا الموضوع من جانب المعوقات التي تتعلق به مثل دراسة العياصرة (2017) التي أظهرت وجود معيقات: كضيق الوقت، وكثرة أعباء المعلم، ومعوقات توفير المواد والأدوات اللازمة، وضعف الدعم، وبرامج التدريب المقدمة للمعلم وازدحام الصفوف بالطلبة، بينما دراسة البلادي (2015) بينت وجود معوقات مرتبطة بقلة الاهتمام بالتقويم الواقعي في إعداد المعلم في الكليات التربوية، وكثرة الأعباء التدريسية والإشرافية على عاتق المعلم، وقلة اشتراكه في الدورات التدريبية؛ مما أدى إلى ضعف إلمامه بأساليب التقويم الواقعي. ودراسات أخرى أيضًا تناولت معوقات تطبيق التقويم الواقعي، مثل: دراسة الثوابتة والسعودي (2016) التي أضافت معوقات متعلقة بظروف التطبيق، ودراسة يوسف (2018) التي أكدت على وجود معوقات مرتبطة بوعي المعلم معرفيًا بالتقويم الواقعي، وضعف مهارات المعلم في توظيف التقويم الواقعي داخل الصف، في حين أشارت دراسة باجيير والعتوم (2016) إلى عدم كفاية الوقت المخصص لتغطية محتوى المقرر بما فيه استراتيجيات التقويم الواقعي.

وفي هذا الإطار سعت هذه الدراسة إلى 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 وأسئلتها

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 الو اقعي 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 ($\alpha \leq 0.05$) 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)؟

فرضيات الدراسة

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

لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) 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).

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:

- إعطاء صورة واضحة لصانعي القرار عن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة.
- 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.
- تحسين تعلم الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا وإثرائها.
- فتح مجال أمام الباحثين التربويين لإجراء دراسات أخرى مماثلة تسهم في تطوير التقويم الواقعي بما يحسن تعليم طلبتنا.
- سد ثغرة ناتجة عن عدم وجود دراسات – في حدود علم الباحثين- تناولت انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على الطلبة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت حدود الدراسة ومحدداتها 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.

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

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 استبانة من وجهة نظر المعلمين في منطقة غرب غزة التعليمية، والذين يقومون بتدريس الطلبة من الصف الأول 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 الباحثان لغرض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة الحالية من المعلمين والمعلمات العاملين جميعهم 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 وفقًا للإحصائيات والسجلات الرسمية لعام)2018- 2019من (259) معلما ومعلمة، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (42.47%) من المجتمع الكلي للدراسة، والبالغ عددهم (110) معلما ومعلمة.

وفيما يلي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير تخصص المعلم/ة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات التصنيفية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية (%)
تخصص المعلم/ة	معلم مرحلة أساسية متخصص	80	72.7
	معلم مرحلة أساسية غير متخصص	30	27.3
خبرة المعلم/ة	أقل من 10 سنوات	61	55.5
	من 10 إلى أقل من20	37	33.6
	من 20 فاكثر	12	10.9
الصف الدراسي	الأول	26	23.6
	الثاني	22	20.0
	الثالث	39	35.5

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 "استبانة لقياس انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية". حيث تم بناء الاستبانة للتعرف على انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي من خلال الرجوع إلى دراسات سابقة ذات علاقة بهذا الموضوع: مثل دراسة العمري وشحادة (2010م)، وأيضًا 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 مجالات، المجال الأول وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المعرفية للطالب واشتمل على (13) فقرة، والمجال الثاني وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المهارية للطالب، واشتمل على (9) فقرات، والمجال الثالث وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية الوجدانية للطالب، واشتمل على (14) فقرة، علمًا 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.

صدق الأداة : 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، وأيضًا تم عرضها على بعض مشرفي وكالة الغوث ومعلميها الذين يقومون بتطبيق التقويم الواقعي، والأخذ بآرائهم وإجراء التعديلات المناسبة، وقد أشار بعض المحكمين إلى إعادة 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) معلما ومعلمة للمرحلة الأساسية بغزة وجميعهم من خارج إطار عينة الدراسة، ولهم خصائص العينة نفسها، وكانت فقرات الاستبانة جميعها 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 للاستبانة بطريقة (كرونباخ ألفا) (Cronbach 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 مجالات، المجال الأول وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المعرفية للطالب، واشتمل على (13) فقرة، والمجال الثاني وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المهارية للطالب، واشتمل على (6) فقرات، والمجال الثالث وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية الوجدانية للطالب واشتمل على (11) فقرة.

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 مراحل عدة، 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 الإجابات جميعها 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 (2) طريقة تصحيح استبانة انعكاسات التقويم الو اقعي على الطلبة

مو افق بشدة	مو افق	محايد	غيرمو افق	غيرمو افق بشدة
5	4	3	2	1

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 (3) 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 بـــ(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 ANOVA) لعينتين مستقلتين فأكثر.
- اختبار (T) لعينتين مستقلتين
- اختبار كروسكال ولاس (Kruskal Wallis Test) لعينتين مستقلتين فأكثر لا تتبعان التوزيع الطبيعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد التأكد من ملاءمة الأداة للهدف الموضوع من أجله لقياس انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة من وجهة نظر المعلمين، وتطبيقها على عينة الدراسة، يقدم الباحثان عرضًا تفصيليًا للنتائج التي تمَّ التوصل إليها.

أولًا: النتائج المتعلقة بال سؤال الاول ومناق شتها، والذي ينصُّ 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 مجال من مجالات انعكاسات التقويم الواقعي، ولكل فقرة من فقرات المجالات، ويتبين ذلك من خلال الجداول التالية.

ـ المتو سطات الح سابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمجالات ا ستبانة انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على عينة الدراسة.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمجالات الاستبانة

م.	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي: قيمة المتوسط	المتوسط الحسابي: درجة المو افقة	الانحراف المعياري	الترتيب
1	انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية للطلبة.	3.87	كبيرة	.61	2
2	انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المهارية للطلبة.	4.05	كبيرة	.54	1
3	انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الوجدانية للطلبة.	3.77	كبيرة	.62	3
	جميع المجالات	3.87	كبيرة	0.57	---

يتضح من جدول (4) السابق، أنَّ عينة الدراسة يعتبرون انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لمجالات الاستبانة (3.87) أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة، وجاءت (الانعكاسات على البنية المهارية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.05) وبدرجة كبيرة، تلتها في الترتيب الثاني (الانعكاسات على البنية المعرفية) بمتوسط حسابي (3.87) أي بدرجة كبيرة، ثم الترتيب الثالث (الانعكاسات على البنية الوجدانية) بمتوسط حسابي (3.77) وبدرجة كبيرة أيضًا.

وقد لاحظ الباحثان أن الانعكاسات على البنية المهارية جاءت في الترتيب الأول؛ وذلك لأن التقويم الواقعي يعتمد على الأداء وذلك من خلال الاستراتيجيات المستخدمة فيه مثل

استراتيجية التقويم بالقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التقويم بالتواصل، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية مراجعة الذات وجميعها استراتيجيات قائمة على الأداء، وكذلك الأدوات المستخدمة فيه معظمها تقيس أداءات الطلبة.

ـ المتو سطات الح سابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة

المجال الأول: انعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي على البنية المعرفية للطلبة

جاءت انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية للطلبة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.87)، 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 الأخير، بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.71).

المجال الثاني: انعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي على البنية المهارية للطلبة

جاءت انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المهارية للطلبة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (4.05)، 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 إتقان المهارات التي تعلمها الطلبة." على الترتيب الأخير، وهي بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.80).

المجال الثالث: انعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي على البنية الوجدانية للطلبة

جاءت انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الوجدانية للطلبة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.77)، 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 المجال 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 الأخير في المجال وفي الاستبانة ككل، وهي بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.58).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، والذي وينصُّ على: "هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) 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 "لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) 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:

1ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متو سط درجات تقدير أفراد العينة لانعكا سات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأ سا سية بغزة تعزى إلى تخ صص المعلم (معلم مرحلة أساسية متخصص ـ معلم مرحلة أساسية غير متخصص)؟

وقد استخدم الباحثان (Independent Samples Test) لعينتين مستقلتين؛ لاختبار هذه الفرضية للمقارنة بين متوسط درجات

العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير تخصص المعلم في الدرجة الكلية للاستبانة وفي المجالات الفرعية، وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (5):

جدول (5) نتائج اختبار Independent Samples Test (T) للفروق بين متوسط درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي بالنسبة لمتغير تخصص المعلم

المجال	التخصص - مرحلة أساسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig.)
البنية المعرفية	متخصص	80	4.03	.529	4.94	0.00**
	غير متخصص	30	3.45	.63		
البنية المهارية	متخصص	80	4.2	.53	5.87	0.00**
	غير متخصص	30	3.67	.38		
البنية الوجدانية	متخصص	80	3.91	0.6	4.41	0.00**
	غير متخصص	30	3.37	.53		
الدرجة الكلية	متخصص	80	4.02	.52	5.03	0.00**
	غير متخصص	30	3.47	.53		

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

تبين من الجدول (5) 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 (0.00) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) , مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط 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 إن المتوسط الحسابي لمعلم المرحلة الأساسية المتخصص كان أكبر، وهذا يعني أن تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في الدرجة الكلية كان بشكل أكبر على طلبة معلمي المرحلة الأساسية المتخصصين من وجهة نظرهم.

بالنسبة للمجالات الفرعية (البنية المعرفية، البنية المهارية، البنية الوجدانية): أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية في كل مجال من المجالات الفرعية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لتخصص المعلم/ة تساوي (0.00) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$), مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية (المعرفية، المهارية، الوجدانية) على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلم المرحلة الأساسية المتخصص، وهذا يعني أن تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية للطلبة كان بشكل أكبر على طلبة معلمي المرحلة الأساسية المتخصصين من وجهة نظرهم.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مدرس المرحلة الأساسية هو الأكثر قربًا من الطلبة، ويقضي وقتًا أطول معهم في التدريس خلال اليوم الدراسي، وبالتالي يكون على دراية أكثر بالانعكاسات التي ظهرت على الطلبة من خلال تطبيق التقويم الواقعي ولاحظها المدرس.

2 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكا سات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم/ة؟

وقد قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي (Tests of Normality) اختبار (Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئة الخبرة من (20) فأكثر، بالنسبة للدرجة الكلية وللمجالات الثالثة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا؛ ولأن عدد العينة في هذه الفئة كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات في فئة الخبرة من 20 فأكثر اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وبالنسبة للمجالات الفرعية، ولذلك سيستخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لعينتين مستقلتين فأكثر تتبع التوزيع الطبيعي لاختبار هذه الفرضية للمقارنة بين متوسط درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير خبرة المعلم/ة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (6):

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA للفروق بين متوسط درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي بالنسبة لمتغير خبرة المعلم/ة

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة f	Sig.)
البنية المعرفية	.86	2	.43	1.174	.31
	39.19	107	.37		
	40.05	109			
البنية المهارية	.77	2	.38	1.307	.28
	31.40	107	.29		
	32.16	109			
البنية الوجدانية	.50	2	.25	.636	.53
	42.31	107	.39		
	42.81	109			
الدرجة الكلية	.68	2	.34	1.036	.36
	35.23	107	.33		
	35.91	109			

تبين من جدول (6) ما يلي:

بالنسبة للدرجة الكلية: إنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لخبرة المعلم/ة تساوي (0.40) وهي أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$), مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم/ة.

بالنسبة للمجالات الفرعية: إنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في المجالات الفرعية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لخبرة المعلم/ة كانت أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية (المعرفية، المهارية، الوجدانية) 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 الأساسي؛ أو بسبب حداثة تطبيق التقويم الواقعي في مدارس قطاع غزة، فهو جديد سواء على المعلم ذي الخبرة الكبيرة، أو على المعلم ذي الخبرة القليلة، فلذلك لم توجد فروق في انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على الطلبة من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى خبرة المعلم/ة.

3ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) 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؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا؛ ولأن عدد العينة في هذه التخصصات كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة الصف الثالث؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي في فئة الصف الأول في الدرجة الكلية، وغير اعتدالي في فئة الصف الرابع والثاني في مجالي البنية المهارية والوجدانية، وغير اعتدالي في فئة الصف الرابع في مجال 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 (7)، والذي يتبين منه ما يلي:

بالنسبة للدرجة الكلية: إنَّ 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 ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) 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 فروقًا 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 مقارنة بعضها ببعض، وهذا يعني أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي كان بشكل أكبر على طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر عينة الدراسة.

جدول (7) نتائج اختبار كروسكال ولاس *Kruskal Wallis Test* للفروق بين رتب درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي بالنسبة لمتغير الصف الدراسي للطلبة

المجال	الصف الدراسي	العدد	متوسط الرتب	قيمة Chi-Square	القيمة الاحتمالية (Sig)
البنية المعرفية	الأول	26	46.92	9.42	.02*
	الثاني	22	52.20		
	الثالث	39	67.81		
	الرابع	23	47.48		
البنية المهارية	الأول	26	43.73	14.60	.00**
	الثاني	22	52.05		
	الثالث	39	70.60		
	الرابع	23	46.50		
البنية الوجدانية	الأول	26	51.08	4.78	.19
	الثاني	22	50.68		
	الثالث	39	64.44		
	الرابع	23	49.96		
الدرجة الكلية	الأول	26	50.44	9.34	.03*
	الثاني	22	49.57		
	الثالث	39	67.85		
	الرابع	23	45.96		

** دالة عند مستوى دلالة(0.01)

* دالة عند مستوى دلالة(0.05)

بالنسبة لمجال البنية المعرفية: إنَّ 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 ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) 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 فروقًا 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 مقارنة بعضها ببعض، وهذا يعني أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية كان بشكل أكبر على طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر عينة الدراسة.

بالنسبة لمجال البنية المهارية: إنَّ 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 ($\alpha = 0.01$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) 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 فروقًا 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 مقارنة بعضها ببعض، وهذا يعني أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية كان بشكل أكبر على طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر عينة الدراسة.

بالنسبة لمجال البنية الوجدانية: إنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية الوجدانية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة للصف الدراسي للطلبة تساوي (19.) وهي أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية الوجدانية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة.

ويعزو الباحثان السبب إلى أن الفروق ظهرت لصالح الصف الثالث الأساسي لأن: من يقوم بتدريس طلبة الصف الثالث هم مدرسون متخصصون في تعليم المرحلة الأساسية، بالإضافة إلى أن الصف الثالث هو مرحلة انتقالية من حيث التوسع في المساقات، فمثلًا بالنسبة لمساق العلوم والحياة لم يكن موجودًا في الصف الأول والثاني، ولكنه جاء في الصف الثالث مع العلم أن هذا المساق مليء بالأنشطة التي تتناسب وتتناغم مع استراتيجيات التقويم الواقعي؛ مما أظهر تقدم في انعكاسات التقويم الواقعي على طلبة الصف الثالث.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحثان بما يلي:

- الأخذ ببرنامج التقويم الواقعي واستمرار دعم تطبيقه في المرحلة الأساسية.
- 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.
- إبراز أهمية التقويم الواقعي من خلال نماذج واقعية يتم توضيحها للمعلمين في دورات تدريبية.
- وضع نظام تحفيزي مادي/ معنوي للمعلمين لاستخدام التقويم الواقعي والإبداع في إعداد أدواته، واستراتيجياته

المقترحات

من خلال نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحثان ما يلي:

- دراسة انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الشخصية لدى طلبة المرحلة الأساسية.
- دراسة تجريبية لمعرفة أثر تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية.
- تطبيق الدراسة نفسها على مناطق تعليمية مختلفة في قطاع غزة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، خالد. (2017). درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، **مجلة كلية التربية**، الجامعة الاسكندرية، 27(1)، 73-90.
- أحمد، أيمن. (2014). اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظرهم. **رسالة المعلم – الأردن**، 51 (2): 22-25.
- باجبير، عبد القادر والعتوم، عبد القادر (2016). مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شرورة لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته. **مجلة البحث العلمي في التربية – مصر**، 3 (17): 379 -400.
- البلادي، حمدي (2015). المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية:** جامعة أسيوط – كلية التربية، 31 (3): 358 – 376.
- الثوابتة، أحمد والسعودي، خالد. (2016). معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معملي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلية، **مجلة العلوم التربوية** – جامعة الطفيلية التقنية – الطفيلية – الأردن، 43 (1): 265-280.
- الجعافرة، عبد السلام. (2016). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأساسية الثانية في الأردن لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في ضوء الاتجاهات الحديثة، مجلة دراسات: جامعة عمار ثليجي، (49)، 101-117.
- الحربي، محمد. (2014). إستراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس – السعودية**، (44): 49-80.
- خير، النور (2015). التقويم التربوي البديل وردوه الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** – كلية التربية جامعة المنوفية – **مصر**، 30 (2): 1 – 29.
- أبو خليفة، ابتسام وخضر، غازي وعشا، انتصار وهماش، حنان. (2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي وإستراتيجياته في مدارس محافظة عمان – الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، **دراسات – العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، 38: 984-1002.
- 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 لإستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21 (3): 165-197.
- الزيادات، ماهر وقطاوي، محمد (2014م). **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها**. ط2. عمات: دار الثقافة.
- السعدوني، هبة (2019). معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية (1 - 4) في فلسطين، وتصور مقترح لتطويره. (**رسالة ماجستير غير منشورة**). الجامعة الاسلامية بغزة

- شعبان، فاطمة. (2015). درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لإستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن، **المجلة التربوية – جامعة سوهاج**، (42): 141-223.
- الصراف، قاسم. (2002). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. القاهرة، الكويت، الجزائر، الإمارات: دار الكتاب الحديث.
- عبد الوهاب، عبد الناصر. (2013). 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: 1073-1107.
- العتوم، جمانة (2018). مدى امتلاك المعلمين لمهارة توظيف أدوات التقييم 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 وشحادة، فواز. (2010). درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية. **مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر**، 1 (34): 249 – 284.
- العياصرة، أحمد (2017). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية للتقويم البديل وكيفية استخدامهم لها. **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية:** جامعة العلوم الإسلامية العالمية – عمادة البحث العلمي، 4 (1): 263 – 284.
- كيتا، جاكاريجا، وابن اسماعيل، محمد. (2017). درجة استخدام معلمي اللغة العربية إستراتيجيات 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 لإستراتيجيات 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: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Abu Khalifa, I.; Khader, G.; Asha, E.; &Hamash, H. (2011). The degree of employing teachers of the first basic cycle of realistic evaluation tools and strategies in schools in Amman Governorate - Jordan from the teachers' own point of view, Studies - Educational Sciences: University of Jordan - Deanship of Scientific Research, 38: 984-1002.*
- *Abdel Wahab, A., (2013). The orientation towards alternative assessment methods for quality assurance in higher education institutions: Graduated assessment measures as a model, a work paper presented to the first international scientific conference - an oriental vision for the future of education in Egypt and the Arab world in light of contemporary societal changes : faculty of Education - Mansoura University - Egypt, 1: 1073-1107.*
- *Ahmed, A. (2014). Teachers 'attitudes towards realistic evaluation and problems of using it from their point of view, Teacher's Message - Jordan, 51 (2): 22-25.*
- *Al-Atoum, J. (2018). The extent to which teachers possess the skill of employing realistic assessment tools from the teachers' point of view in Jerash Governorate, Reading and Knowledge Magazine: The Egyptian Society for Reading and Knowledge, (198): 47-72.*
- *Al-Azzawi, R. (2008). Introduction to Scientific Research Curricula, 1. The Hashemite Kingdom of Jordan: Degla House.*
- *Al-Ayasrah, A. (2017). Science teachers' perceptions of the primary stage in a Jordanian village for alternative evaluation and how they use it. Al-Mishkat Journal for Humanities and Social Sciences: The International Islamic Sciences University - Deanship of General Research, 4 (1): 263--284.*
- *AL-Beladi, H. (2015). Obstacles facing mathematics teachers in applying the continuous evaluation of primary school students, Journal of the faculty of Education: Assiut University - faculty of Education, 31 (3): 358--376.*
- *Al-Harbi, M. (2014). Realistic academic evaluation strategies based on improving multiple skills in educational institutions, Journal of Education and Psychology - Saudi Arabia, (44): 49-80.*
- *AL- Mushaykhy, M.(2018). The extent to which social and national studies teachers use alternative evaluation strategies and tools in Mahayil Asir Governorate, The Educational Journal for Educational and Psychological Sciences: The Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, (10): 101-153.*
- *Al-Muzaini, T. (2015). The Effectiveness of Using Alternative Assessment Methods in Developing Cognitive and Skill Aspects and Providing Self-Structured Learning Skills Improving Contemplative Thinking for English Language Students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Journal of Educational Sciences: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (3): 67-130.*

- *Kheir, A. (2015). Alternative educational evaluation and its positive response in measuring student achievement and evaluating their performance at different stages of education, Journal of Psychological and Educational Research - Faculty of Education, Menoufia University - Egypt, 30 (2): 1--29.*
- *Majeed, S. (2011). Contemporary Developments in the Educational Evaluation, (C1), Amman: Safaa House for Publishing and Distribution.*
- *Muhaidat, A., and Al-Mahasna, I. (2009). Realistic Calendar, (1). Amman-Jordan: Jarir House for Publishing and Distribution.*
- *Shaban, F. (2015). The degree of family education teachers 'practice of alternative educational evaluation strategies and tools and their relationship to the learning motivation of their students, The Educational Journal - Sohag University, (42): 141-223.*
- *Yusef, Y. (2018). Obstacles facing the application of real evaluation in teaching and learning Islamic education courses in Tabuk educational district schools, International Journal of Educational and Psychological Studies, 3 (2): 292-319.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *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.*
- *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.*
- *Charoenchai, Ch., Phuseeorn, S. & Phenegsawat, W.(2015), "Teachers development model to authentic assessment by impowerment evaluation approach", Educational Research and Reviwe, Mahsarakham university, Thailand, 10 (17), 2525-2530.*
- *Ratminingsih, N.M., Marhaeni, A.A.I.N., & Vigayaunti, L.P.D., (2018) "Self assessment: the effect on students' independence and writing competence", international Journal of Instruction, 11 (3),277-290.*
- *Watkins, A., Ed. (2007). Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.*
- *Al-Otaibi, N. (2016). The importance of using the achievement file (Portfolio) as an evaluation tool for the learner and teacher from the point of view of mathematics teachers in Makkah Al-Mukarramah, Journal of Mathematics Education: The Egyptian Association for Mathematics Education, 19 (1): 108-150.*
- *AL Odwan, Z., and Al-Qatawi, M. (2016) The degree of social studies teachers' knowledge of realistic evaluation and its practices and the difficulties of using it in UNRWA schools in Jordan, The Educational Journal - Kuwait, 30 (119): 139-236.*
- *Al-Omari, W, and Shehadeh, F. (2010). The degree of satisfaction of science teachers with the use of realistic evaluation methods in evaluating the teaching process. Journal of the Faculty of Education - Ain Shams - Egypt, 1 (34): 249—284.*
- *Al-Saadouni, H(2019). Obstacles to applying realistic evaluation in the basic stage (1-4) in Palestine, and a proposal for its development. (A master thesis that is not published). The Islamic University of Gaza.*
- *Al-Sarraf, Q. (2002). Measurement and Evaluation in Education, (1) 1. Cairo, Kuwait, Algeria, UAE: The Modern Book House.*
- *AL-Thawabta, A.; And Al-Saudi, KH.(2016). Obstacles to the Application of Realistic Assessment Strategies and Tools from the Viewpoint of Islamic Education Labs in Tafiliya Governorate, Journal of Educational Sciences - Al-Tafailiya Technical University - Al-Tafiliya - Jordan, 43 (1): 265-280.*
- *Al -Zoghbi, A. (2013). Degree of Mathematics Teachers' Knowledge and Practice of Realistic Assessment Strategies and Tools, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 21 (3): 165-197.*
- *AL-Zyadat, M.; Qatawi, M. (2014). Social studies: its nature and methods of teaching and learning. I 2. Aunts: House of Culture.*
- *Bagger, A., and Al-Atoum, A.(2016). The extent to which science teachers in Sharurah governorate use realistic evaluation strategies, tools, and obstacles to it. Journal of Scientific Research in Education - Egypt, 3 (17): 379-400.*
- *Dawaghra, Nayef, and Abu Obeid, Ahmad (2014). Evaluation through the Student Work File, Teacher Mission Journal - Jordan, 52 (1).*
- *Ibrahim, K. (2017). The degree of teachers' use of alternative evaluation strategies and tools, Journal of the Faculty of Education - Alexandria University, 27 (1): 73-90.*