Arabian Gulf Journal of Humanities and Social Studies

ISSN: 3080-4086

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

انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة من وجهة نظرهم

Reflections of Science Teachers' Implementation of Authentic Assessment Strategies on Upper Basic Stage Students' Learning in Gaza from Their Point of View

مها خليل إبراهيم موسى

Maha Khalile Ibraheem Mousa

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

DOI: https://doi.org/10.64355/agjhss51517

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

الملخص:
هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة انعكاس استراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بأبعادها (الانعكاسات على الجانب المعرفي، الانعكاسات على الجانب المهاراتي، الانعكاسات على الجانب الوجداني) في مدارس قطاع غزة. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (213) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات. أظهرت النتائج الإحصائية أن درجة انعكاس استراتيجيات التقويم البديل جاءت مرتفعة وبشكل متجانس في الأبعاد الثلاثة وللدرجة الكلية. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq 0$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، مما يشير إلى وجود ثقافة مؤسسية مشتركة وتوافق مهني عالٍ بين المعلمين تجاه التقويم الواقعي رغم التحديات الميدانية واللوجستية. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بدمج أدوات التقييم البديلة في المناهج الدراسية، بالإضافة إلى ضرورة تخفيف الضغوط الإدارية عن كاهل المعلمين، وتعزيز تطوير البنية التحتية للمختبرات المدرسية لدعم الفعاليات العملية.

الكلمات المفتاحية: الانعكاسات، التقويم الواقعي، المرحلة الأساسية العليا، غزة.

Abstract:

This study aimed to determine the degree of reflection of authentic assessment strategies on the learning of upper basic stage students across its dimensions (reflections on the cognitive domain, reflections on the skill-based domain, and reflections on the affective domain) in Gaza Strip schools. The researcher adopted a descriptive-analytical approach, and the study sample consisted of (213) male and female teachers. To achieve the study objectives, a questionnaire was developed as the primary tool for data collection.

The statistical results revealed that the degree of reflection of alternative assessment strategies was high and consistent across the three dimensions as well as the total score. Furthermore, the findings showed no statistically significant differences at the significance level ($0 \leq 0.05$) among the mean scores of the participants' responses attributable to the demographic variables (gender, educational qualification, and years of experience). This indicates a shared institutional culture and high professional consensus among teachers toward authentic assessment despite field and logistical challenges. Based on these findings, the study recommended integrating alternative assessment tools into the curricula, reducing administrative burdens on teachers, and enhancing school laboratory infrastructure to support practical activities.

Keywords: Reflections, Authentic Assessment, Upper Basic Stage, Gaza.

المقدمة

شهد الخطاب التربوي المعاصر تحولات فكرية عميقة أعادت صياغة كثير من المسلمات التي حكمت العملية التعليمية لعقود طويلة؛ إذ لم يعد التركيز منصبًا على المعلم بوصفه المصدر المركزي للمعرفة، ولا على المحتوى الدراسي باعتباره الغاية النهائية للتعلم، بقدر ما أصبح الاهتمام موجها نحو المتعلم نفسه وما يطوره من كفايات معرفية وأدائية وقدرات على التفكير والتفاعل مع المواقف الحياتية المعقدة. هذا التحول لم يكن شكليًا؛ بل مس البنية الفلسفية للتعليم ذاتها. وضمن هذا السياق، أعيد النظر في وظيفة التقويم التربوي، بحيث لم يعد يتعامل معه كإجراء نهائي يهدف إلى فرز الطلبة وتصنيفهم وفق درجات التحصيل، وإنما كعملية ممتدة ومتشابكة مع التعلم نفسه، تُستخدم لتوجيه الأداء، والكشف عن مواطن القصور، وتحسين مخرجات التعلم بصورة مستمرة.

ومن هنا تحديداً، برز التقويم الواقعي بوصفه محاولة لتجاوز محدودية النماذج الاختبارية التقليدية التي اختزلت التعلم في كثير من الأحيان في القدرة على الحفظ والاسترجاع داخل سياقات مصطنعة ومنفصلة عن الحياة الفعلية. فجوهر التقويم الواقعي لا يتمثل في سؤال الطالب عما يعرفه فقط، بل في اختبار ما يستطيع أن يفعله بهذه المعرفة عندما يوضع أمام مشكلة حقيقية أو مهمة ذات معنى. ولهذا ارتبط هذا النمط من التقويم بمهام الأداء، والمشروعات التطبيقية، وملفات الإنجاز، وغيرها من الأدوات التي تسمح بتتبع التعلم بوصفه ممارسة معقدة لا مجرد ناتج رقمي.

والأهم من ذلك أن هذا التصور التقويمي يتعامل مع التعلم باعتباره بنية متعددة الأبعاد؛ إذ لا يقتصر على قياس الجانب المعرفي الضيق، بل يمتد إلى المهارات الأدائية والاتجاهات والقيم وأنماط التفكير.

تكتسب أساليب التقويم الواقعي دورًا بالغ الأهمية بشكل خاص في تدريس العلوم، وذلك بسبب الطبيعة الاستقصائية والتطبيقية التي تتسم بها هذه المادة. فالعلوم ليست مجرد مجموعة من الحقائق والمفاهيم الجاهزة، بل تشكل نظامًا وطريقة للتفكير والبحث العملي. وبالتالي، يتطلب تقييم التعلم في ميدان العلوم من المعلم اعتماد استراتيجيات وأدوات متعددة ومرنة مثل الملاحظة، والتقويم الذاتي، ومقاييس التقدير اللفظية وذلك لمتابعة تطور مهارات الاستقصاء العلمي، وقدرة الطلاب على إجراء التجارب المخبرية، وتنمية ميولهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو العلم والعلماء.

وتكتسب هذه المسألة حساسية أكبر عند الحديث عن المرحلة الأساسية العليا؛ إذ تمثل هذه المرحلة نقطة تحول نمائي ومعرفي مهمة يبدأ فيها المتعلم بالانتقال التدريجي نحو التفكير المجرد والمنطقي الأكثر تركيبًا، بالتوازي مع تغيرات نفسية واجتماعية متسارعة تؤثر بصورة مباشرة في استجاباته التعليمية. وهذا يعني أن الممارسات التدريسية والتقويمية التي يتعرض لها الطلبة خلال هذه المرحلة لا تترك أثرًا مؤقتًا فحسب، بل تُسهم أحيانًا بصورة غير مرئية في تشكيل أنماط تفكيرهم واتجاهاتهم نحو التعلم والعلم والحياة المدرسية عموماً. وفي قطاع غزة تبدو الصورة أكثر تعقيدًا؛ فالمعلم لا يعمل داخل بيئة تعليمية مستقرة أو مكتملة الشروط، وإنما داخل واقع مثقل بالضغوط اللوجستية والاقتصادية والنفسية، الأمر الذي يفرض عليه البحث عن بدائل تقويمية أكثر مرونة وقابلية للتكيف مع الظروف الميدانية القائمة، لا مع التصورات النظرية المثالية فقط.

وانطلاقًا مما سبق، تظهر أهمية الاستماع إلى آراء معلمي العلوم حول ممارسات التقويم الواقعي وتأثيراتها في المجال التعليمي. لأن المعلم، يبقى هو الأقرب للتفاصيل اليومية الفعلية للعملية التعليمية. وفي أحيان كثيرة، تكون هذه التفاصيل الصغيرة أكثر دقة من الخطط الكبيرة بأكملها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتحدد مشكلة البحث الحالي في التعرف على انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة من وجهة نظرهم (الانعكاسات على الجانب المعرفي، الانعكاسات على الجانب المهاراتي، الانعكاسات على الجانب الوجداني). وتتضح هذه المشكلة بشكل خاص من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السئلة الفرعية التالية:

- ما درجة انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل وفي كل مجال من مجالاتها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (الجنس)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة انعكاس ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة في الجانب المعرفي من وجهة نظرهم.
- التعرف على درجة انعكاس ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة في الجانب المهاراتي من وجهة نظرهم.

- التعرف على درجة انعكاس ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة في الجانب المهاراتي من وجهة نظرهم.
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq 0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة هذه الانعكاسات تُعزى للمتغيرات الديموغرافية: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

الأهمية العلمية (النظرية):

تقديم إطار نظري متجدد وأدبيات جديدة تتعلق باستراتيجيات التقويم الواقعي، مع تسليط الضوء على تأثيرها المباشر على ثلاثة أبعاد رئيسية للتعلم (الانعكاسات على الجانب المعرفي، الانعكاسات على الجانب المهاراتي، الانعكاسات على الجانب الوجداني) خاصة في مجالات العلوم التي تعتمد على البحث والتجريب. وكذلك التركيز على واقع أساليب التقييم في قطاع غزة، مما يتيح للباحثين إمكانية الحصول على معلومات علمية نادرة حول كيفية تطبيق النظريات التعليمية الحديثة في ظروف الأزمات والتحديات اللوجستية المعقدة. بالإضافة إلى استهداف المرحلة الأساسية العليا، التي تمثل مرحلة انتقالية مفصلية حيث تتبلور فيها الاتجاهات العلمية الأساسية لدى الطلاب وتتطور فيها قدراتهم على التفكير التجريدي.

الأهمية العملية (التطبيقية):

تزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بمعلومات ميدانية دقيقة حول فعالية فلسفة التقويم الواقعي، مما يعينهم على اتخاذ قرارات مستندة إلى أدلة لتحسين أنظمة الامتحانات وإعادة النظر في آلية توزيع الدرجات. ودعم المشرفين في تحليل أداء معلمي العلوم في الميدان، مما يُسهم في تصميم ورش عمل تدريبية وبرامج لدعم المهني تتماشى مع الاحتياجات الفعلية للمعلمين وتساعد في تجاوز التحديات التي تواجههم. بالإضافة إلى زيادة وعي المعلمين بالمنافع الإيجابية المستدامة للتقويم الواقعي على الجوانب المعرفية والنفسية للطلاب، مما يعزز من تحفيزهم لاستمرار هذه الممارسات وابتكار وسائل تقويم جديدة كالمقاييس وبطاقات الملاحظة. وجذب انتباه مطوري المناهج الفلسطينية نحو أهمية دمج أدوات التقويم الواقعي وإرشاداتها بشكل فعال وواضح ضمن محتويات الكتب الدراسية وأدلة المعلمين.

حدود الدراسة

تُعمم نتائج هذا البحث في ضوء الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة من وجهة نظرهم والمحددة في ثلاثة مجالات فقط: (الانعكاسات على الجانب المعرفي، الانعكاسات على الجانب المهاراتي، الانعكاسات على الجانب الوجداني).
- الحدود البشرية: معلمو ومعلمات العلوم الذين يتولون تدريس مرحلة التعلم الأساسي العُليا.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة.

فرضيات الدراسة

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

- الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq 0$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر / أنثى).
- الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq 0$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس / الدراسات العليا).
- الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq 0$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات / من 5 سنوات إلى 10 سنوات / 11 سنة فأكثر).

مصطلحات الدراسة

- **الانعكاسات**

تعريفها إصطلاحًا: هي الآثار والنتائج الناتجة عن تنفيذ أساليب تدريسية أو تقييمية معينة في المجال التربوي، ومدى تأثيرها على سلوك المتعلمين ونتائج تعملهم.

تعريفها إجرائيًا: تشير الانعكاسات في هذه الدراسة بالآثار والنتائج الناجمة عن تطبيق معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وما يحققه ذلك من تطور في جوانب تعلم الطلاب في المرحلة الأساسية العليا في غزة. ويتم قياس ذلك من خلال الدرجات الكلية والفرعية التي يحصل عليها المشاركون في الاستبيان المعد لهذه الدراسة، والذي يغطي ثلاثة أبعاد: (الانعكاسات على الجانب المعرفي، الانعكاسات على الجانب المهاراتي، الانعكاسات على الجانب الوجداني).

- **التقويم الواقعي**

تعريفه إصطلاحًا: نظام تقييم هادف يتطلب من الطلاب استخدام المعلومات والمهارات التي اكتسبوها في ظروف ومواقف تعكس الواقع، من خلال أداء مهام ذات مغزى مثل المشاريع، والملاحظات، وحل المشكلات (Alnasraween et al., 2020, 1089).

تعريفه إجرائيًا: هو مجموعة من الأساليب والأدوات المستخدمة في التقييم مثل: ملفات الإنجاز، بطاقات الملاحظة، سلالم التقدير، والتقويم الذاتي، والتي يُطبقها معلمو العلوم في غزة خلال تدريسهم لطلاب المرحلة الأساسية العليا، ومكوناته تتضح في جوانب أداة البحث الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

مفهوم التقويم الواقعي

يشهد المجال التعليمي اليوم تغييرًا جذريًا في مبادئه وطرقه، حيث انتقل التركيز الرئيسي في العملية التعليمية من الكم البحت من المعرفة إلى الاهتمام بالنتائج الشاملة للتعلم والقدرات على الأداء. في سياق هذا التحول، أصبح نظام التقييم التعليمي لا يُعتبر مجرد وسيلة نهائية لقياس الحفظ والاسترجاع، بل بات عملية حيوية ومستمرة تهدف إلى توجيه مسارات التعلم، وتحسين نواتجه، وتمكين الطلاب من اكتساب مهارات التفكير المتقدمة.

بناءً على ذلك، أصبح مفهوم التقييم الواقعي بديلاً استراتيجيًا ونظامًا حيويًا يدعو المتعلمين إلى إظهار مهاراتهم ومعارفهم من خلال إنجاز مهام ذات مغزى في ظروف ومواقف تعكس الحياة اليومية. تؤكد الأبحاث الحديثة أن الفلسفة التي يستند إليها هذا المفهوم تقوم على مبدأ التعلم من أجل العمل والإنتاج، حيث يُطلب من الطالب أن يثبت قدرته على تطبيق ما اكتسبه في مواجهة تحديات واقعية أو ابتكار مشاريع علمية، بدلاً من مجرد إجراء امتحانات نظرية حول ما يعرفه. (Linga et al., 2025, 178)

يُشير التقويم الواقعي إلى أنه نوع من التقييم يطلب من الطالب القيام بمهام حقيقية تعكس بوضوح مدى استخدامه للمعارف والمهارات الأساسية التي حصل عليها وتعلمها، يهدف هذا الشكل من التقييم إلى قياس قدرة الطالب في سياقات قريبة من حياته اليومية. (جمال الدين، 2021، 297)

استراتيجيات التقويم الواقعي

تطبيق التقويم الواقعي في مجال التعليم لا يعتمد على أداة واحدة فقط، بل يحتاج إلى مجموعة شاملة من الاستراتيجيات المرنة التي تتكامل وتتفاعل لتلبية جميع جوانب التعلم لدى الطلاب. وفي ميدان العلوم، تكتسب هذه الاستراتيجيات طابعًا مميزًا نظرًا لطبيعة المادة التي تتسم بالعملية والاستقصاء، ويمكن توضيح هذه الاستراتيجيات وطرق تنفيذها كما يلي:

- **استراتيجية التقويم بالقلم والورق**

رغم أن التقويم الواقعي ظهر كحل بديل للتقويم التقليدي، إلا أنه لم يلغي استخدام استراتيجيات القلم والورقة، بل أعاد تشكيلها وتوجيه فلسفتها بشكل مختلف. لم تعد هذه الطريقة محصورة في اختبارات الاختيار من متعدد أو أساليب الحفظ والتلقين، بل أصبحت تركز بشكل أكبر على الاختبارات ذات الإجابات المفتوحة، وحل المشكلات العلمية التي تتطلب تحليلات دقيقة، وفهم الرسومات البيانية، وصياغة الفرضيات. كما أن اعتماد معلم العلوم لهذه الاستراتيجية بصيغتها الحديثة يساهم بشكل مباشر في تقييم الفهم المعرفي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، حيث

يقيس قدرتهم على التفكير النقدي والقدرة على المحاكمة العقلية لحل المشكلات الفيزيائية والكيميائية، بدلاً من مجرد استحضار القوانين النظرية بشكل سطحي. (دبوس وأبو هاني، 2024، 836)

- **استراتيجية الملاحظة**

تعتبر الملاحظة واحدة من أبرز استراتيجيات التقييم الحقيقي في مجال العلوم، حيث تتيح للمعلم القدرة على متابعة الأداء الفعلي للطلاب أثناء مشاركتهم في الأنشطة التعليمية بشكل فوري تُنفذ هذه الاستراتيجية بناءً على خطة مدروسة، يستعين فيها المعلم بأدوات معينة مثل بطاقات الملاحظة وسلالم التقدير اللفظية، لتوثيق الأحداث والمهارات حال وقوعها. كما تكمن أهمية هذه الاستراتيجية في قدرتها الفائقة على تقييم المهارات العملية، مثل مهارة استخدام المجهر وتركيب الدارات الكهربائية، والالتزام بمعايير السلامة داخل المختبر المدرسي. كما تساهم في مراقبة الجوانب الوجدانية، كمدى تعاون الطالب مع زملائه خلال الأنشطة الجماعية الاستقصائية. (السليمي والوهيبي، 2024، 153)

- **استراتيجية التقويم بالتواصل**

تستند هذه الاستراتيجية إلى إنشاء تواصل حواري ولفظي دائم بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب أنفسهم، لقياس تطورهم الفكري والعلمي. تشمل أدوات هذه الاستراتيجية: المقابلات التعليمية، والنقاشات الصفية، والاختبارات الشفوية، والندوات التربوية. تمنح هذه الاستراتيجية معلمي المواد العلمية الفرصة لفهم التركيبة المعرفية للطلاب من أجل تحديد المفاهيم الخاطئة السائدة، وتحليل التفسيرات العلمية للظواهر الطبيعية. هذا الأمر يؤثر بشكل إيجابي على مهارات التواصل العلمي ويساعد الطلاب على التعبير عن أفكارهم بثقة ووضوح، وهو ما يساهم في تعزيز الجوانب الوجدانية والمعرفية لديهم. (ارجوب، 2025، 20)

- **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء**

تعكس هذه الاستراتيجية جوهر الفكر الواقعي في التقييم، حيث تمنح الطلاب الفرصة للتعبير عن معرفتهم من خلال تنفيذ مهام عملية تشبه الأنشطة التي يقوم بها العلماء في الحياة الواقعية. ومن هذه الأنشطة: تصميم نماذج ثلاثية الأبعاد، وإجراء تجارب مخبرية تتبع خطوات محددة، بالإضافة إلى إعداد أبحاث ومشاريع علمية صغيرة، وإنشاء ملفات إنجاز تشمل الأعمال المقدمة. كما أن استخدام هذه الاستراتيجية من قبل معلمي العلوم يترك تأثيرًا قويًا ومتوازنًا على مختلف جوانب التعلم. فهي تعزز من تطوير المهارات اليدوية والمخبرية المتقدمة(الانعكاس المهاراتي)، وتتطلب من الطلاب تطبيق الأفكار المجردة في سياقات جديدة (الانعكاس المعرفي)، كما أنها تمنحهم إحساسًا بالإنجاز وتقدير الذات، وتزيد من اهتمامهم بدراسة العلوم (الانعكاس الوجداني). (بن سعود، 2023، 773)

أهداف ممارسة التقويم الواقعي

يهدف التقويم الواقعي عند تطبيقه في بناء المناهج العلمية إلى بلوغ مجموعة من الأهداف المهمة التي تتعدى الفهم التقليدي للاختبارات، لتشمل الاهتمام بجميع جوانب نمو التلميذ بشكل كامل. يمكن توضيح هذه الأهداف وأغراضها التعليمية في مجال العلوم كما يلي: (ارجوب، 2025، 19-20)

- يركز التقويم الواقعي على قياس قدرته على توظيف المفاهيم الفيزيائية والكيميائية والحيوية المجردة وتحويلها إلى ممارسات عملية في مواقف حياتية جديدة تحاكي واقع الطالب الفعلي.
- يُسهم التقويم الواقعي من خلال المهام الأدائية والمشاريع في صقل مهارات التفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات المستنيرة لدى الطلبة.
- يهدف التقويم الواقعي إلى رصد وتقييم أداء الطلبة بشكل مباشر أثناء تفاعلهم الفعلي داخل المختبر المدرسي.
- إن دمج الطلبة في مهام تقويمية واقعية ومرتبطة ببيئتهم إلى زيادة دافعيتهم الداخلية نحو التعلم، وتخليصهم من قلق الاختبارات التقليدية مما ينعكس إيجابيًا على الجانب الوجداني للطالب.
- يهدف التقوم الواقعي إلى تزويد كل من المعلم والطالب بمؤشرات دقيقة وفورية حول سير العملية التعليمية، وهذا يتيح للمعلم تعديل استراتيجياته التدريسية، كما تساعد الطالب على اكتشاف فجواته المعرفية وتصحيح مسار تعلمه ذاتياً أولاً بأول.
- يهدف إلى تحويل الطالب من متلقٍ سلبي للأحكام إلى مشارك فعال في صياغتها، وذلك عبر تدريبه على العديد من الاستراتيجيات.

الدراسات السابقة

دراسة (Alnasraween et al., 2020) بعنوان:

The Effect of Using Authentic Assessment on Eighth Grade Student's Motivation in English Language Course in Amman.

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام التقويم الواقعي في تنمية دافعية طلبة الصف الثامن نحو تعلم اللغة الإنجليزية. وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات بلغ عدد أفرادها الكلي (200) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2018–2019)، حيث تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ولتنفيذ الدراسة، أعد الباحثان برنامجًا تدريبيًا لتدريب المعلمين على استخدام أدوات التقويم الواقعي، كما تم تطوير أداتين للتقويم الواقعي هما: قائمة الشطب وسلم التقدير. ولقياس الدافعية لدى الطلبة، استخدمت الدراسة مقياس ليبر. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى الدافعية، تُعزى إلى استخدام أدوات التقويم الواقعي. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

دراسة (Sutadji et al., 2021) بعنوان:

Authentic Assessment Implementation in Natural and Social Science.

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة جوانب تطبيق التقويم الواقعي في العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية. واعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الكمي باستخدام أسلوب الدراسة المسحية، حيث ركزت على تحليل الفروق في تطبيق التقويم الواقعي من حيث أساليب التقويم المستخدمة، وتقنيات الواجبات، ومكونات التقويم، وإجراءات ما بعد التقويم في جامعة مالانغ الحكومية، وذلك في مجالين علميين مختلفين هما: العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية. وتكوّن مجتمع الدراسة من (1069) عضو هيئة تدريس، مثّل منهم (270) محاضرًا عينة للدراسة، حيث بلغ عدد العينة من تخصصات العلوم الطبيعية (106) محاضرين يمثلون (388) من مجتمع الدراسة، في حين بلغ عدد العينة من تخصصات العلوم الاجتماعية (164) محاضرًا يمثلون (681) من مجتمع الدراسة. وأجري التحليل من خلال مقارنة نتائج كل جانب من جوانب تطبيق التقويم الواقعي في المجالين العلميَّين. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في معظم جوانب التقويم الواقعي بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، باستثناء شكل التقويم وتقنيات الواجبات الفردية المستخدمة. كما بينت النتائج أن تخصصات العلوم الاجتماعية استخدمت أساليب التقويم غير الاختبارية بدرجة أكبر مقارنة بالعلوم الطبيعية، في حين اعتمدت العلوم الطبيعية بصورة أكبر على الاختبارات المقننة التي تتضمن أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا، بينما استخدمت العلوم الاجتماعية اختبارات الأداء بدرجة أكبر.

دراسة أبو عودة وأبو عودة (2021) بعنوان: انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة.

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 المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة تم إعدادها اعتمادًا على دراسات سابقة، وعلى وثائق تتعلق بالتقويم الواقعي، وطُبقت 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.

دراسة (Alfiani and Wijayati, 2022) بعنوان:

Authentic Assessment: Is It Good to Be Implemented in My Classroom?

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك المعلمين أساليب التقويم الواقعي، اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الكمي، وشملت (12) معلمًا للغة الإنجليزية في مدرستين إعداديتين مختلفتين في مدينة سومينيب، بهدف التعرف إلى مدى فهمهم للتقويم الواقعي وكيفية تطبيقه داخل الغرف الصفية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمتلكون بصورة عامة معرفة جيدة بالتقويم الواقعي، إلا أن هناك بعض المعوقات التي تواجه تطبيقه،

تمثلت في ضعف مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، والمشكلات المتعلقة بإعداد سلالم التقدير(Rubrics)، إضافة إلى أن هذا النوع من التقويم يحتاج إلى وقت طويل في الإعداد والتنفيذ.

دراسة القعاقعة (2022) بعنوان: درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظرهم في محافظة عجلون.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظرهم في محافظة عجلون في الاردن، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا (التاسع والعاشر) في محافظة عجلون، والبالغ عددهم (220) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ عددهم (112) معلماً ومعلمة وبنسبة (51%) من مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث أداة الدراسة والمتمثلة باستبانة مهارات التفكير المنظومي طبقت على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الاساسية العليا لمهارات التفكير المنظومي تعزى لمتغير الجنس ومتغير المؤهل ومتغير الخبرة.

دراسة عليمات وآخرون (2023) بعنوان: درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء لاستراتيجيات التقويم البديل في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم البديل في مديرية تربية الزرقاء الأولى في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، وفقاً لمتغير الالتحاق في برامج التنمية المهنية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق هدفها. فقد تم إعداد استبانة لجمع البيانات، والتأكد من صدقها وثباتها، حيث تم تطبيقها على (273) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الزرقاء الأولى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتوصلت الدراسة إلى ان معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الزرقاء الأولى يطبقون استراتيجيات التقويم البديل بدرجة منخفضة بمتوسط (2.41)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم البديل، وفقاً لمتغير الالتحاق في دورات التنمية المهنية.

دراسة مسلم وخطايبة (2023) بعنوان: درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطوير استبانة وتوزيعها على عينة متيسرة مكونة من (208) معلماً ومعلمة من مدارس مديرية تربية قصبة عمان. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسة تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي وحضور الدورات التدريبية في مجال العلوم التربوية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية تساعد معلمي العلوم على فهم وتوظيف جميع استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي وعدم الاقتصار على استراتيجيات وأدوات محددة.

دراسة (Nyinge, 2024) بعنوان:

Authentic Assessment Tools: Implication to Enhancement of Learning among Undergraduate Science Student-Teachers.

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء استخدام أدوات التقويم الواقعي استخدامًا ختاميًا في تعزيز تعلم الطلبة المعلمين في تخصص العلوم في الجامعات التنزانية. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط باستخدام التصميم التفسيري التسلسلي، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من (650) طالبًا معلمًا في تخصص العلوم، إضافة إلى (20) عضو هيئة تدريس من جامعتين مختارتين في تنزانيا. وشملت عينة الدراسة (231) طالبًا معلمًا و(6) أعضاء هيئة تدريس، تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية التناسبية والعينة القصدية. واستخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلات شبه المقننة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج هيمنة الاستخدام الختامي لأدوات التقويم الواقعي، حيث تبين أن ملفات الإنجاز، والأعمال التطبيقية، والمشروعات تُستخدم بصورة أساسية لأغراض التقويم الختامي، في حين كان استخدام التربية العملية لأغراض التقويم الختامي محدودًا. كما كشفت النتائج أن الاستخدام الختامي لأدوات التقويم الواقعي كان أكثر شيوعًا في بعض المساقات التربوية، وأقل شيوعًا أو غير مستخدم في بعض مساقات العلوم. وخلصت الدراسة إلى أن التركيز على الاستخدام الختامي لأدوات التقويم الواقعي لا يسهم بصورة كافية في تحسين تعلم الطلبة المعلمين في تخصص العلوم، مؤكدة أهمية توظيف هذه الأدوات بصورة تدعم التعلم المستمر والتكويني داخل البيئة الجامعية.

دراسة (Hamel and Lee, 2024) بعنوان:

Supporting the evaluation of authentic assessment in environmental sciences: a case study.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأطر والنماذج القائمة المستخدمة في تحسين أصالة المقررات الجامعية، من خلال تطبيقها على أحد مقررات العلوم البيئية، وتقويم مدى أصالته وفاعليته. واعتمدت الدراسة في تقويمها على بيانات كمية ونوعية تم جمعها من خلال استبانات الطلبة، إضافة إلى اليوميات التأملية الخاصة بهم. وأظهرت النتائج أن المقرر الدراسي حقق بدرجة عامة معايير التقويم الواقعي، والمتمثلة في الواقعية، والتحدي المعرفي، والحكم التقويمي. كما بينت النتائج أن الطلبة أظهروا استجابات معرفية ووجدانية وسلوكية إيجابية تجاه المقرر الدراسي. وأشارت الدراسة إلى أن الأطر والأدوات الحالية يمكن أن تسهم بصورة فعّالة في دعم تقويم التقويم الواقعي، إلا أنها أكدت في الوقت ذاته الحاجة إلى بذل مزيد من الجهود لتقليل الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين في الاطلاع على الأدبيات الحديثة المتعلقة بالتقويم الواقعي، بما يسهم في تحسين خبرات الطلبة التعليمية.

دراسة السليمي والوهيبي (2024) بعنوان: درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم.

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدراس الحكومية في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وعلاقته ببعض المتغيرات. استخدم الباحثان المنهج الوصفي حيث طبق الباحثان أداة الدراسة على عينة من المفحوصين بلغت (381) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية بسلطنة عمان. خلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته كانت بمستوى مرتفع، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التدريب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الخبرة، أيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير التخصص، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغير التخصص. أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة حول التقويم الواقعي، وطريقة تطبيقه، والاحتياجات المرتبطة به. وكذلك تدريب المعلمين الجدد حول مهارات التقويم الواقعي وطرق ممارسته، قبل الانخراط في العمل المدرسي من خلال عقد دورات، وبرامج تدريبية.

دراسة ارجوب (2025) بعنوان: واقع استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التقويم الواقعي في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل- دراسة تحليلية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التقويم الواقعي في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، في ضوء متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، والدرجة العلمية، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي منهجاً للدراسة، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من (280) معلم ومعلمة في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من أفراد المجتمع، وتكونت من (24) معلم و (64) معلمة، ما نسبته(31.43%) من مجتمع الدراسة للفصل الثاني من العام الدراسي(2024- 2025)، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، مكونة من(5) أبعاد، وتم التحقق من صدقها وثباتها قبل تطبيق الدراسة. أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التقويم الواقعي في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل قد بلغت (4.26)، وانحراف معياري(0.58)، ونسبة مئوية(85.20%) وهي نسبة كبيرة، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التقويم الواقعي في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، و سنوات الخدمة، و الدرجة العلمية. وأصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على معلمي مواد أخرى و ربطها بمتغيرات مختلفة، تعزيز المعلمين المتميزين في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي عمل دورات تدريبية للمعلمين لتنمية مهارات توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي، وإعطاء الأولوية للمعلمين الجدد، والعمل على خفض أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية ليتمكن المعلم من تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي و متابعة جميع الطلبة.

دراسة (Linga et al., 2025) بعنوان:

Authentic Assessment in Science VI: A Descriptive Correlational Study of Teachers' Practices and Student Performance.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى استخدام معلمي العلوم للصف السادس الأساسي لأدوات التقويم الواقعي المختلفة، والكشف عن علاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلبة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث شملت عينة من معلمي العلوم في المدارس الابتدائية الحكومية وطلبتهم. وأظهرت النتائج أن أدوات التقويم الواقعي، مثل: مهام الأداء، والأنشطة المخبرية، وملفات الإنجاز، والتأملات، والتعلم القائم على المشروعات، تُستخدم بصورة متكررة في تدريس العلوم داخل الصفوف الدراسية. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة ولكنها دالة إحصائيًا بين استخدام الأنشطة المخبرية والتأملات الطلابية وبين التحصيل الأكاديمي للطلبة. في المقابل، لم تظهر النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التقويم

القائم على المشروعات والتحصيل الدراسي. وخلصت الدراسة إلى أن أدوات التقويم الواقعي، رغم تفاوت أثرها، تسهم بصورة عامة في تحسين تعلم الطلبة في مادة العلوم، حيث أظهر الطلبة الذين تعرضوا للتقويم الواقعي فهمًا أفضل للمفاهيم العلمية وقدرة أعلى على تطبيقها مقارنة بأساليب التقويم التقليدية. وأوصت الدراسة بضرورة قيام مخططي المناهج والقيادات التربوية بتطوير إطار منهجي يركز على توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي المرتبطة بكفايات تعلم واضحة، إضافة إلى توفير التدريب والدعم اللازمين للمعلمين؛ لتمكينهم من تطبيق هذه الأدوات بفاعلية في تدريس العلوم، بما يجعل التقويم جزءًا حقيقيًا وفاعلًا من عملية التعلم.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف وتحليل وجهات نظر معلمي العلوم حول التغيرات والنواتج التعليمية التي تنتج عن أساليبهم في التقويم. ولبلوغ هذا الهدف وفهم الظاهرة كما تظهر في الواقع العملي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. يعد هذا المنهج الأكثر توافقاً وملاءمة لطبيعة وأهداف البحث، لأنه لا يقتصر فقط على وصف كيفية انعكاس التقويم على تعلم الطلاب من الناحية الكمية من خلال الأرقام والمتوسطات، بل يتضمن أيضًا تحليلاً تربويًا عميقًا ودلالات إحصائية تكشف طبيعة العلاقات بين المتغيرات. يسهم هذا المنهج في تمكين الباحث من استقصاء آراء الهيئة التعليمية وتفسير الفروق الإحصائية بين تقييماتهم بناءً على خلفياتهم المهنية والديموغرافية، مما يمكن من الوصول إلى استنتاجات علمية موثوقة وتوصيات عملية قابلة للتنفيذ دون التأثير على البيئة التعليمية أو محاولة تغيير مجراها الطبيعي.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة الحالي على كافة المعلمين والمعلمات المتخصصين في تدريس مواد العلوم العامة (مثل الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، العلوم الحياتية والأرض) لطلاب المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التي تتبع وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة.

عينة الدراسة

بسبب التحديات المرتبطة بتطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي، قامت الباحثة باختيار عينة بسيطة وعشوائية تعكس المجتمع الميداني. تم إرسال الاستبانات بشكل إلكتروني وميداني إلى المعلمين والمعلمات، وبعد إنجاز جمع البيانات وإقصاء الاستبانات التي لم تستوفِ الشروط أو التي احتوت على إجابات عشوائية، كان العدد النهائي للعينة الفعّالة هو (213) معلماً ومعلمة. ويعكس هذا العدد المحدود النسب الحقيقية والدقيقة التي خضعت للتصحيح والتحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وهو يعتبر حجم عينة كافٍ ومناسب لتحقيق مستوى عالٍ من الثقة والصلاحية الإحصائية للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وإمكانية التعميم على أساسها.

صدق أداة الدراسة

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

- الجزء الأول: تضمن هذا الجزء جمع البيانات العامة والديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، حيث شمل ثلاثة متغيرات هي: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، بالإضافة إلى عدد سنوات الخبرة).
- الجزء الثاني: تمثل بالمجال الأول من مجالات أداة الدراسة وهو (الانعكاسات على الجانب المعرفي)، واحتوى على (5) فقرات (من الفقرة 1 إلى 5)، هدفت إلى رصد أثر ممارسة التقويم الواقعي في تحقيق الفهم المستدام والعميق للمفاهيم العلمية لدى الطلبة، ومدى إسهامه في تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد وحل المشكلات، بالإضافة إلى قياس قدرة الطلبة على ربط الأفكار العلمية وانتقال أثر التعلم إلى مواقف حياتية جديدة.
- الجزء الثالث: تمثل في المجال الثاني من مجالات الأداة وهو (الانعكاسات على الجانب المعرفي)، واحتوى على (5) فقرات (من الفقرة 6 إلى 10)، هدفت إلى قياس مدى تطور مهارات الأداء العملي والمخبري لدى الطلبة نتيجة تطبيق التقويم البديل، وتوثيق خطوات الاستقصاء العلمي عبر ملفات الإنجاز، فضلاً عن رصد نمو مهارات التواصل، والعمل الجماعي، وتوظيف التقنية وتكنولوجيا التعليم في إعداد المشاريع العلمية.

- الجزء الرابع: تمثل في المجال الثالث والأخير للأداة وهو (الانعكاسات على الجانب المعرفي)، واحتوى على (5) فقرات (من الفقرة 11 إلى 15)، هدفت إلى تشخيص انعكاسات التقويم الواقعي على تعزيز الثقة بالنفس والتقدير الإيجابي للذات لدى الطلبة، ومدى إسهامه في رفع دافعيتهم الداخلية نحو تعلم العلوم وتحمل مسؤولية تعلمهم الذاتي، بالإضافة إلى تقليل قلق الامتحانات التقليدية وتشكيل اتجاهات إيجابية مستدامة نحو المباحث العلمية.

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

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

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

ثبات أداة الدراسة

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

جدول (2) معامل ألفا كرونباخ

الفقرات	**البُعد**	**عدد الفقرات**	**معامل ألفا كرونباخ**
5-1	الانعكاسات على الجانب المعرفي	**5**	0.85
10-6	الانعكاسات على الجانب المهاراتي	**5**	0.83
15-11	الانعكاسات على الجانب الوجداني	**5**	0.86
المقياس الكلي		**15**	**0.90**

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد الانعكاسات للأداة ككل. ويظهر من الجدول(2) أن معاملات ألفا كرونباخ للمجالات الفرعية تراوحت ما بين (0.83-0.86)، في حين بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.90). وهي قيم ثبات مرتفعة وتفوق حد القبول الإحصائي التربوي المتعارف عليه (0.70)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق، وتؤكد صلاحيتها للتطبيق الميداني الفعلي والاعتماد على نتائجها في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

وصف خصائص عينة الدراسة

أولاً: توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

جدول (3) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الفئة	التكرار	النسبة المئوية %
أنثى	103	%48.36
ذكر	110	%51.64
المجموع	**132**	**%100**

يتضح من الجدول (3) الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (الجنس)، وجود توازن ومثالية عالية في توزيع أفراد عينة الدراسة بين الجنسين، حيث بلغت نسبة المعلمين الذكور (51.64%) بتكرار قدره (110) معلماً، في حين قاربتها نسبة المعلمات الإناث لتصل إلى (48.36%) بتكرار قدره (103) معلمة.

وتُعزى هذه النتيجة الدقيقة إلى عدالة التمثيل الميداني وتكافؤ الفرص في التوزيع الوظيفي للمعلمين والمعلمات داخل المدارس المستهدفة. ويُعد هذا التقارب الشديد ميزة منهجية قوية للدراسة الحالية؛ إذ يضمن الحصول على استجابات موضوعية متزنة وغير منقادة لخصوصية نوع اجتماعي معين، مما يمنح النتائج المتعلقة بانعكاسات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي درجة عالية من الثبات والشمولية لتعبر عن الميدان التربوي بكافة أطرافه.

ثانياً: توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

جدول (4) توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الفئة	التكرار	النسبة المئوية %
بكالوريوس	185	%75
دراسات عليا	28	%17
المجموع	**213**	**%100**

يتضح من الجدول (4) الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة هم من حملة درجة البكالوريوس، حيث بلغت تكراراتهم (185) معلمًا ومعلمة وبنسبة مئوية مرتفعة وصلت إلى (86.85%)، بينما شكلت فئة حملة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) النسبة الأقل المتبقية وهي (13.15%) بواقع (28) ممارسًا تربويًا.

وتتفق هذه النتيجة إحصائيًا وواقعيًا مع معايير التوظيف المعتمدة في الهياكل الإدارية والتعليمية للوزارة، والتي تضع درجة البكالوريوس كشرط أساسي وأصيل لممارسة مهنة التعليم. وفي الوقت ذاته، فإن وجود نسبة (13.15%) من حملة الشهادات العليا يرفد الدراسة بآراء ذات طابع أكاديمي تخصصي، مما يثري الميدان البحثي عند تقييم انعكاسات الاستراتيجيات على التقويم الواقعي.

ثالثًا: توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

جدول (5) توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

الفئة	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	46	%1.62
10-6 سنوات	82	%38.5
11 سنة فأكثر	85	%39.9
المجموع	**213**	**%100**

يتضح من الجدول (5) الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخدمة (الخبرة)، أن هناك تنوع وتدرج طبيعي وممتاز في سنوات الخبرة المهنية للمعلمين المشاركين؛ حيث احتلت فئة الخبرة الطويلة (11 سنة فأكثر) المرتبة الأولى بنسبة (39.90%) وبتكرار (85)، تلتها مباشرة بفارق ضئيل فئة الخبرة المتوسطة (من 5 إلى 10 سنوات) بنسبة (38.50%) وبتكرار (82)، في حين جاءت فئة المعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات) في المرتبة الأخيرة بنسبة (21.60%) وبتكرار (46).

هذا التوزيع يمنح الدراسة عمقًا تفسيريًا متميزًا؛ حيث إن أكثر من (78%) من أفراد العينة يمتلكون خبرة ميدانية راسخة (تتجاوز الـ 5 سنوات)، عاصروا من خلالها تغير الخطط الدراسية وتطور الفلسفات التقويمية، مما يجعل تشخيصهم لانعكاسات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي نابعًا من ممارسات مهنية تراكمية حقيقية، مع تدعيم هذا التشخيص برؤية فئة المعلمين الجدد الذين يمثلون طاقة الميدان الحالية وضخ الأفكار الحديثة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة والذي ينص على: ما درجة انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل وفي كل مجال من مجالاتها؟، وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات استجابة أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة الثلاثة، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد العينة لمعوقات تطبيق التقويم الواقعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الانعكاسات على الجانب المعرفي	3.99	0.10
2	الانعكاسات على الجانب المهاراتي	3.85	0.21
3	الانعكاسات على الجانب الوجداني	3.96	0.09
الدرجة الكلية		**3.93**	**0.11**

يتضح من الجدول السابق (6) أن النتائج المستخرجة من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والمدرجة في الجدول أعلاه، أن درجة انعكاسات ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة من وجهة نظرهم جاءت بمستوى مرتفع بصفة عامة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي للمجالات (3.93) وبوزن نسبي إجمالي قدره(78.68%)، وانحراف معياري إجمالي بلغ (0.11).

ويشير الانحراف المعياري المنخفض إلى مدى التجانس الكبير والاتفاق الواضح بين أفراد عينة الدراسة حول التأثير الإيجابي المرتفع لاستراتيجيات التقويم البديل. وعند ترتيب مجالات الدراسة تنازلياً وفقًا للمتوسطات الحسابية، جاءت النتائج على النحو التالي:

- **الانعكاسات على الجانب المعرفي:** جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.10) ووزن نسبي(79.77%)، وهو بمستوى انعكاس (مرتفع)، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة ممارسة التقويم الواقعي في مباحث العلوم كالخرائط المفاهيمية وتقييم الأداء تدفع الطلبة نحو الفهم العميق وتجاوز الحفظ التلقيني؛ مما يُسهم مباشرة في تمكينهم من مهارات التفكير العليا وانتقال أثر التعلم إلى مواقف حياتية جديدة.
- **الانعكاسات على الجانب الوجداني:** جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.09) ووزن نسبي (79.71%)، وهو بمستوى انعكاس (مرتفع)، وتُفسر هذه النتيجة التربوية بأن تنويع المعلمين لأدوات التقويم الواقعي يراعي الفروق الفردية للطلبة ويزيل رهبة الامتحانات التقليدية الصعبة؛ مما يخلق بيئة تعليمية محفزة ترفع من تقدير الذات لدى الطلبة وتبني لديهم اتجاهات إيجابية مستدامة نحو تعلم العلوم واستكشاف ظواهرها.
- **الانعكاسات على الجانب المهاراتي:** جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.21) ووزن نسبي (77.09%)، وهو بمستوى انعكاس (مرتفع)، ورغم تحقيقه درجة تقدير مرتفعة تعكس نجاح الاستراتيجيات في تحسين الأداء المختبري والتكنولوجي للطلبة، إلا أنه جاء أخيرًا في الترتيب؛ ويُعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى المعوقات اللوجستية والمادية التي قد تواجه المدارس في قطاع غزة، من حيث توفر المختبرات المجهزة والمواد المستهلكة اللازمة لتطبيق وتقييم المهارات الأدائية بشكل مستمر ومثالي.

النتائج المتعلقة بالانعكاسات على الجانب المعرفي

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد "الانعكاسات على الجانب المعرفي"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يساعد التقييم الواقعي الطلاب على انتقال ما تعلموه إلى مواقف جديدة في الحياة	4.02	0.28
2	تساهم أدوات التقييم البديلة في تغيير الطالب من الحفظ السطحي إلى فهم أعمق للمفاهيم العلمية	3.98	0.15
3	يعزز تطبيق المهام العملية قدرة الطلاب على الربط بين الأفكار المنطقية والأمور الحياتية	3.95	0.23
4	يحفز التقييم الواقعي التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات العلمية عند الطلاب	4.01	0.21
5	تقدم الاختبارات المعتمدة على الأداء دليلاً موثوقاً على الفهم الحقيقي للمواد الدراسية بالمقارنة مع الاختبارات التقليدية	3.98	0.21
الدرجة الكلية		**3.99**	**0.10**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول أعلاه أن جميع فقرات مجال (الانعكاسات على الجانب المعرفي) قد حظيت بدرجات تقييم (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد العينة؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.95-4.02)، وهو ما يشير إلى الأثر الإيجابي المتوازن والمتقارب جدًا لتطبيقات التقويم البديل على البنية المعرفية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة.

وقد جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.28)، والتي تنص على أن التقييم الواقعي يساعد الطلاب على انتقال ما تعلموه إلى مواقف جديدة في الحياة؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مباحث العلوم الطبيعية في هذه المرحلة العمرية (الفيزياء، الكيمياء، والأحياء) تصبح أكثر ارتباطًا بالظواهر البيئية واليومية، وحين يعتمد المعلم استراتيجيات تقويمية واقعية ترتبط ببيئة الطالب، فإنها تُمكنه تلقائيًا من تفعيل المعرفة العلمية وتوظيفها خارج أسوار المدرسة لحل مشكلات حياتية ملموسة. وفي المرتبة الثانية، جاءت الفقرة رقم (4) بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.21)، والتي تشير إلى دور التقويم الواقعي في تحفيز التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات العلمية؛ وتفسر الدراسة هذا التميز الإحصائي بأن أدوات التقويم الواقعي لا تتطلب مجرد استرجاع آلي للمعلومات، بل تضع الطالب في مواقف تتطلب الاستقصاء، والتحليل، والمقارنة، وهي جوهر عمليات التفكير الناقد وحل المشكلات المستهدفة في مناهج العلوم المطورة.

وبالمقابل، وعلى الرغم أن القيمة مرتفعة وإيجابية جاءت الفقرة رقم (3) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وانحراف معياري (0.23)، والمتعلقة بتعزيز قدرة الطلاب على الربط بين الأفكار المنطقية والأمور الحياتية؛ وترى الباحثة أن هذا الترتيب قد يعود إلى أن الربط التام بين الأفكار العلمية المنطقية المجردة والتطبيقات الحياتية المعقدة يمثل أحيانًا عبئًا ذهنيًا تفاوتت قدرات الطلبة الإدراكية في تحقيقه بسلاسة كاملة، مما جعل انعكاسها الإحصائي أقل نسبيًا وبفارق ضئيل جدًا عن بقية الفقرات.

النتائج المتعلقة بالانعكاسات على الجانب المهاراتي

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد "الانعكاسات على الجانب المهاراتي"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تعمل طريقة التقييم الواقعي على تحسين قدرة الطالب في استخدام الأدوات والأجهزة في المختبر بطريقة آمنة	3.83	0.37
2	يعزز نظام تقييم الأقران والعمل الجماعي مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب	3.85	0.39
3	تساعد ملفات الإنجاز في تنظيم وتوثيق خطوات البحث العلمي للطالب	3.89	0.35
4	تمكن العروض التقديمية والملصقات العلمية الطلاب من تقديم أفكارهم والدفاع عن آرائهم العلمية	3.82	0.42
5	يرفع التقييم البديل من كفاءة الطلاب في دمج التكنولوجيا ووسائل التعليم أثناء إعداد مشاريع العلوم	3.88	0.35
الدرجة الكلية		**3.85**	**0.21**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول أعلاه أن جميع فقرات مجال (الانعكاسات على الجانب المهاراتي) قد حظيت بدرجات تقييم (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد العينة؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.82-3.89)، وهو ما يشير إلى الرؤية المتزنة والمشتركة لدى معلمي العلوم في غزة حول مدى مساهمة استراتيجيات التقويم الواقعي في الارتقاء بالأداء المهاري للطلبة.

وقد جاءت الفقرة (3) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.35)، والتي تشير إلى دور هذه الاستراتيجيات في صقل مهارات العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب؛ وتعزو الباحثة تميز هذه الفقرة إحصائيًا إلى أن فلسفة التقويم الواقعي تقوم أساسًا على كسر النمط الفردي التنافسي التقليدي، وتستبدله بمهام أدائية ومشاريع جماعية تتطلب من طلبة المرحلة الأساسية العليا توزيع الأدوار، والتفاعل الاجتماعي، والتفكير التشاركي لحل المشكلات العلمية، وهو ما ينعكس فورًا وبشكل ملموس على مهاراتهم السلوكية والتعاونية. وفي المرتبة الثانية، جاءت الفقرة رقم (5) بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.35)، والتي تشير إلى تطوير مهارات العرض والاتصال العلمي؛ وتُفسر هذه النتيجة التربوية الإيجابية بأن مطالبة الطلبة بتقديم عروض شفوية، أو إعداد ملصقات علمية، أو الدفاع عن تقاريرهم الاستقصائية كجزء من عملية التقويم، يُسهم بشكل مباشر في تعزيز ثقتهم اللغوية والعلمية وتنمية قدراتهم الحوارية على شرح وتبسيط المفاهيم الطبيعية أمام زملائهم.

وبالمقابل، وعلى الرغم أن القيمة مرتفعة وإيجابية جاءت الفقرة رقم (4) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وانحراف معياري (0.42)، المتعلقة في تمكين الطلاب من مهارة جمع البيانات العلمية وتصنيفها وتحليلها؛ وترى الباحثة أن تراجع هذه الفقرة نسبيًا في الترتيب يعود إلى أن عمليات معالجة البيانات وتحليلها إحصائيًا أو بيانيًا تعتمد على مهارات رياضية ومنطقية مركبة تحتاج إلى تدريب مكثف وتراكم خبرات، وتتأثر بعامل الوقت المتاح للحصة الدراسية، مما يمنحها وزناً أقل فصليًا بالمقارنة مع المهارات الاجتماعية والتواصلية المباشرة كالعمل الجماعي.

النتائج المتعلقة بالانعكاسات على الجانب الوجداني

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد "الانعكاسات على الجانب الوجداني"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	مشاركة الطلاب في تطوير وسائل التقييم مثل قوائم المراقبة تساعدهم على أن يصبحوا أكثر مسؤولية عن تعلمهم	3.98	0.19
2	التقييم الواقعي يخفف من توتر الطلاب المرتبط بالاختبارات التقليدية الصعبة	3.92	0.29
3	تنوع استراتيجيات التقييم يزيد من حماس الطلاب للعمل على اكتشاف الظواهر العلمية	3.98	0.13
4	استخدام التقييم البديل يعزز ثقة الطلاب بأنفسهم وتقديرهم الإيجابي لذاتهم، خصوصا لدى من لديهم مستوى تحصيل متوسط	3.93	0.27
5	التقييم الواقعي يخلق اتجاهات إيجابية طويلة الأمد لدى الطلاب نحو المهن والمجالات العلمية في المستقبل	3.99	0.11
الدرجة الكلية		**3.95**	**0.09**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول أعلاه أن جميع فقرات مجال (الانعكاسات على الجانب الوجداني) قد حظيت بدرجات تقييم (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد العينة؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.92-3.99)، وهو ما يشير إلى النظرة الموحدة والوعي المشترك لدى معلمي العلوم في غزة بالانعكاسات النفسية والسلوكية البالغة لأدوات التقويم البديل في بناء شخصية الطالب وتشكيل وجدانه العلمي.

وقد جاءت الفقرة (5) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.11)، والتي تشير إلى أن التقويم الواقعي يشجع الطلاب على ممارسة التقييم الذاتي وتحديد مواطن قوتهم وضعفهم بروح إيجابية؛ وتعزو الباحثة إلى أن فلسفة التقويم البديل تنقل الطالب من كونه متلقيًا سلبيًا للأحكام التقييمية الجاهزة، إلى شريك حقيقي يمتلك زمام تعلمه وعقله؛ فاستخدام أدوات كقوائم الرصد وبطاقات التقييم الذاتي تمنح طلبة المرحلة الأساسية العليا الشجاعة والموضوعية في نقد أدائهم الأكاديمي، وتقبل التغذية الراجعة من المعلم والزملاء كفرصة للتطور والنمو وليس كأداة للعقاب أو الإحباط. وفي المرتبة الثانية والثالثة (بمتوسط متطابق)، جاءت الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.13)، والتي تشير إلى تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم. تلتها الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.19)، والتي تشير إلى زيادة دافعية الطلاب نحو تعلم العلوم وتؤكد هذه النتائج المتكاملة تربويًا أن تحرر الطالب من نمطية الورقة والقلم، وإعطائه فرصة للتعبير عن مهاراته عمليًا ومخبريًا، يقود حتمًا إلى رفع كفاءته الذاتية المدركة، ويبث فيه روح الشغف والفضول العلمي لمتابعة الظواهر واستكشافها بنشاط وحيوية.

وبالمقابل، وعلى الرغم أن القيمة مرتفعة وإيجابية جاءت الفقرة رقم (2) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.92) وانحراف معياري (0.29)، المتعلقة في تقليل مشاعر القلق والتوتر المصاحبة للاختبارات التقليدية؛ وترى الباحثة أن تراجع هذه الفقرة نسبيًا في الترتيب يعود إلى طبيعة البنية التربوية العامة التي لا تزال تعتمد في نهايتها على اختبارات تحصيلية موحدة تفرض ضغطًا نفسيًا مستمرًا على الطلبة، بالإضافة إلى الظروف النفسية العامة والمحيطة بالطلبة في قطاع غزة، مما يجعل خفض مشاعر القلق والتوتر بشكل كامل أمراً معقدًا ومرتبطًا بمتغيرات بيئية ونفسية أوسع تتداخل مع الأدوات التعليمية.

النتائج المتعلقة بتباين أبعاد أداة الدراسة وفقًا لمتغيراتها المستقلة

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

الجدول (10) نتائج اختبار الفرضيات لمتغيرات الدراسة الديموغرافية

المتغير	الاختبار الإحصائي المستخدم	قيمة الاختبار الإحصائي	درجات الحرية
النوع الاجتماعي (الجنس)	اختبار (T-Test)	1.679	201.35
المؤهل العلمي	تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)	2.217	(1، 211)
سنوات الخبرة	تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)	0.507	(2، 210)

يظهر استقراء النتائج الإحصائية الواردة في الجدول الموحد السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤ 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تدريس العلوم تُعزى لأي من المتغيرات الديموغرافية الثلاثة: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؛ حيث جاءت جميع قيم مستوى الدلالة (Sig) أكبر من القيمة المقرة إحصائيًا (0.05)، مما يشير إلى قبول الفرضيات الصفرية للدراسة.

يُعزى هذا الإجماع الإحصائي وتجانس الآراء التام بين أفراد عينة الدراسة بكافة تصنيفاتهم إلى أن الوعي بالأهمية البالغة والأثر الإيجابي للتقويم الواقعي قد تحول إلى ثقافة مؤسسية وفلسفة تعليمية موحدة تهيمن على الميدان التربوي في مدارس قطاع غزة. هذا التجانس يعكس نجاح التوجهات الإشرافية والخطط التدريبية المركزية الموحدة التي تعاملت مع الكادر التدريسي ككتلة مهنية واحدة، ورسخت تطبيق أدوات التقويم الواقعي كجزء أصيل لا يتجزأ من بنية منهاج العلوم الفلسطيني المطور.

ترى الباحثة أن طبيعة مبحث العلوم وما يشتمل عليه من أنشطة استقصائية، وتجارب مخبرية، ومشاريع علمية، قد فرضت تنوعًا تلقائيًا في أدوات القياس والتقويم (كبطاقات الملاحظة، وسلالم التقدير، وملفات الإنجاز) كضرورة ميدانية ملحة يلمسها الجميع على حد سواء. وبناءً عليه، فإن هذه القناعات المعرفية والمهارية والوجدانية لا تتأثر بالخصائص الذاتية للمعلم؛ فالمعلم الذكر يلمس نمو مهارات طلبته وتحسن دافعيتهم نتيجة التقويم البديل بذات الدرجة المتطابقة التي تلمسها المعلمة الأنثى في صفها.

يجد المعلم الجديد الذي يتسم بالحماسة وله إلمام كبير بالنظريات التعليمية الحديثة، توافقًا في الرؤية مع المعلم الذي يمتلك سنوات عديدة من الخبرة العملية. تلك التجربة تجعل المعلم (صاحب الخبرة الطويلة) مؤمنًا بأن الاعتماد على الاختبارات التقليدية فقط لم يعد كافيًا لتقييم المعرفة والسلوك الشامل لدى الطلاب.

وبالمثل، فإن امتلاك المعلم لمؤهل علمي مرتفع (دراسات عليا) أو اكتفائه بشهادة البكالوريوس لم يشكل فارقًا جوهريًا في تقييم هذه الانعكاسات؛ نظرًا لأن مهارات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي هي مهارات أدائية وميدانية بالدرجة الأولى، يتم تمكين المعلمين منها صعودًا عبر الورش التدريبية الميدانية، ومجتمعات التعلم المهنية، والتعاميم الصادرة عن دوائر الإشراف التربوي، وهي قنوات تتوفر لجميع المعلمين بالتساوي دون تمييز بناءً على شهاداتهم الأكاديمية النظرية.

وبناءً على ذلك، تلاشت الفروق الفردية أمام وحدة الممارسة العملية والظروف الميدانية المشتركة داخل الغرفة الصفية والمختبر المدرسي، وظهرت استجابات العينة متسقة بدرجة عالية من التجانس في تأكيد الأثر الرفيع للتقويم الواقعي على تجويد مخرجات العملية التعليمية بمختلف أبعادها.

التوصيات

التوصيات المتعلقة بالسياسات التربوية وصناع القرار:

- ينبغي دمج استراتيجيات التقييم الواقعي كعنصر أساسي في كتيبات المعلمين لجميع المراحل التعليمية في مادة العلوم، بدلاً من اعتبارها أنشطة إضافية اختيارية.
- ينبغي إعادة تقييم النسب المخصصة للدرجات في الامتحانات التقليدية ورفع مدى الدرجات المخصصة لأدوات التقييم البديل، مثل المشاريع العلمية، وملفات الإنجاز، والنماذج المعتمدة على الأداء.
- تقديم مكافآت مادية ومعنوية للمعلمين الذين يظهرون تميزًا في تطوير وتنفيذ أساليب تقييم واقعي ذات جودة، رغم التحديات في الميدان، لتعزيز حماسهم واستمرار عطائهم.
-

التوصيات المتعلقة بالبيئة المدرسية والتسهيلات اللوجستية:

- تقليل الأنشطة الروتينية الموكلة لمدرسي العلوم، مما سيمكنهم من التركيز على تطوير وتنفيذ بطاقات الملاحظة والمعايير التقييمية التي تتطلب جهدًا ووقتًا للمراقبة الدقيقة لكل طالب.
- تزويد المؤسسات التعليمية بالأدوات المخبرية والمواد الكيميائية والمستهلكات الضرورية لإجراء التجارب العلمية، حيث أن التقويم الواقعي يعتمد بشكل أساسي على الأداء العملي للطالب في المختبر.
- البحث عن حلول لتقليل عدد الطلاب في الصفوف (كالتوسع في المدارس أو فتح فترات مسائية) للسماح للمعلمين بتقييم المهارات السلوكية والانفعالية للطلاب بشكل عادل وموضوعي.

التوصيات المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين:

- تنظيم ورش عمل متخصصة تهدف إلى تدريب المعلمين على التقويم الواقعي الإلكتروني، مثل استعمال ملفات الإنجاز الرقمية ونماذج التقييم الإلكترونية، للتخفيف من قيود الوقت المتاحة في الحصص وكذلك للتقليل من الروتين الورقي.
- دعم تبادل المعرفة بين المعلمين ذوي الخبرة والمعلمين الجدد داخل المؤسسة التعليمية أو في نطاق المنطقة التعليمية، لتقديم نماذج ناجحة من أساليب التقييم البديل وتوسيع الفائدة للجميع.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو عودة، محمد فؤاد، وأبو عودة، عبدالرحمن محمد. (2021). "انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12(33): 57–74. https://doi.org/10.33977/1182-012-033-005

ارجوب، سحر. (2025). "واقع استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التقويم الواقعي في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل- دراسة تحليلية". مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية. 9(17): 15-36. https://doi.org/10.69867/PEAJ0214

بن سعود، الرميح د. بندر. (2023). م تطلبات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في الجامعات السعودية وآليات تحقيقها. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 15(4): 765-792. 10.21608/jehs.2023.343167

جمال الدين، جيهان علي محروس. (2020). "أساليب التقويم الواقعي وعلاقته بواقع المهارات اللازمة لسوق العمل وتقدير الطالبة لذاتها بكلية التربية بجامعة سطام بن عبد العزيز". مجلة كلية التربية (أسيوط). 36(9): 289-315.

دبوس، محمد طالب وأبو هاني، اميرة عطا. (2024). "أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع في مدينة رهط بالنقب". المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 13(5): 832-847.

السليمي، سليمان بن عبيد بن شامس و الوهيبي، إبراهيم بن سعيد بن حميد. (2024). "درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم". مجلة جامعة القدس المفتوحة: للأبحاث و الدراسات التربوية والنفسية، 15 (45):150-174. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1733625

عليمات أ. م. خ. الغويري م. س. والمشاقبه ش. س. ف. (2023). "درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء لاستراتيجيات التقويم البديل في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا". دراسات: العلوم التربوية، 50(1): 121–131. https://doi.org/10.35516/edu.v50i1.4510

القعاقعة، عمر رياض محمد. (2022). "درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظرهم في محافظة عجلون". مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية. 3(2): 619-634. https://doi.org/10.53796/hnsj3234

مسلم، أسماء محمد والخطايبة، عبد الله محمد الإبراهيم. (2023). "درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته". دراسات: العلوم التربوية، مج. 50، ع. 2(1): 31-47. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1614136 .

ثانياً: قائمة المراجع الأجنبية

Alfiani, Syafira and Primardiana Hermilia Wijayati. (2022). “Authentic Assessment: Is It Good to Be Implemented in My Classroom?” in The International English Language Teachers and Lecturers (iNELTAL)”, KnE Social Sciences, pages 261–267. DOI 10.18502/kss.v7i7.10668

Al-Nasrawin, Muin Salman Salim; al-Shaqran, Rami Ibrahim; Harahishi, Ala Ahmad. (2020). “The effect of using authentic assessment on eighth grade student’s motivation in English language course in Amman”. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences. Vol. 28, no. 6: pp.1085-1102.

Hamel, P., & Lee, W. K. (2024). “Supporting the evaluation of authentic assessment in environmental sciences: a case study”. Cogent Education, *11*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2399433

Linga, J. D., Moreal, J. M. E., Marquez, E. C., & Jaravata, L. M. M. (2025). “Authentic Assessment in Science VI: A Descriptive Correlational Study of Teachers’ Practices and Student Performance”. Journal of Education, Learning, and Management, 2(2), 177-182. https://doi.org/10.69739/jelm.v2i2.972

Nyinge, B. (2024). “Authentic assessment tools: Implication to enhancement of learning among undergraduate science student-teachers”. Indonesian Journal of Educational Research and Technology, *4*(2), 157-170.

Sutadji E, Susilo H, Wibawa AP, Jabari NAM, Rohmad SN. “Authentic Assessment Implementation in Natural and Social Science”. Education Sciences. 2021; 11(9):534. https://doi.org/10.3390/educsci11090534