



جامعة النجاح الوطنية  
كلية الدراسات العليا

درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى  
الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس

إعداد

إسراء بشار مصطفى شراب

إشراف

د. محمود رمضان

د. عبد الكريم أيوب

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس بكلية الدراسات  
العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2023

درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى  
الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس

إعداد

إسراء بشار مصطفى شراب

نوقشت هذه الرسالة في تاريخ 2023/11/09م، وأُجيزت:

 التوقيع	د. محمود رمضان
 التوقيع	د. عبد الكريم أيوب
 التوقيع	د. ايمان النجار
 التوقيع	د. اجتياذ أبو ثابت
	الممتحن الداخلي

## الإهداء

إلى من دعماني وساراً معي منذ نعومة أظفاري إلى يومي هذا، أمي وأبي لولاكما ما كنت أنا وما استطعت

نيل المبتغى.

إلى عكازي الذي عليه أتكى، وبوصلتي التي ترشدني إن ضلّ بي الطريق إلى رفيق الروح زوجي.

إلى حلو الحياة وهواؤها إلى من تحديث كل الظروف لأجلهم، إلى قطعاً مني تبقى حولي أطفالي.

إلى من تعبت معي وكانت أمّاً ثانية لأطفالي في انشغالي وغيابي، أم زوجي الرائعة.

إلى أخوتي وأخواتي وأخوات زوجي وإلى كل من يحب تقدمي ونجاحي.

إلى أرواحاً غالية لو بقيت إلى هذا اليوم لسعدت وافتخرت بي جدي وجدتي.

إلى صديقاتي وزميلاتي في الدراسة والعمل.

إليهم جميعاً أهدي هذا البحث المتواضع.

## الشكر والتقدير

الحمد لله الذي وفقني في دربي واختار لي الخير أينما كان وأوصلني إلى هذا الطريق حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه.

يسرني أن أقدم جزيل الشكر لكل من علمني حرفاً طيلة سنواتي الدراسية من رياض الأطفال حتى الجامعات.

كما أتقدم بخالص شكري وامتناني للمشرفين الأفاضل على هذا البحث، د. محمود رمضان، ود. عبد الكريم أيوب على جهودهم ومساندتهم المخلصة وارشادهم لي.

ويسعدني أن أقدم جزيل الشكر للجنة المناقشة على إثراءها لهذا البحث.

والشكر موصول لكل من ساهم في اتمام هذا البحث المتواضع.

## الإقرار


أنا الموقع أدناه، مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

**درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى  
الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس**

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تم الإشارة إليه كما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، وأي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

إسراء بشار مصطفى شراب

اسم الطالبة:



التوقيع:

2023/11/09

التاريخ:

## قائمة المحتويات

ج	الإهداء	.....
د	الشكر والتقدير	.....
هـ	الإقرار	.....
و	قائمة المحتويات	.....
ح	قائمة الجداول	.....
ط	قائمة الملاحق	.....
ي	الملخص	.....
1	الفصل الأول: المقدمة/ سياق الدراسة والإطار النظري	.....
1	المقدمة	.....
6	الإطار النظري والدراسات السابقة	.....
20	الدراسات السابقة	.....
24	التعقيب على الدراسات السابقة	.....
25	مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	.....
26	مشكلة الدراسة وأسئلتها	.....
27	فرضيات الدراسة	.....
28	أهداف الدراسة	.....
28	أهمية الدراسة	.....
28	حدود الدراسة	.....
29	الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات	.....
29	منهج الدراسة	.....
29	مجتمع الدراسة	.....
29	عينة الدراسة	.....
31	أدوات الدراسة ومؤشرات صدقها وثباتها	.....

34	متغيرات الدراسة
35	المعالجات الإحصائية
36	اجراءات الدراسة
37	الفصل الثالث: نتائج الدراسة
37	نتائج السؤال الأول
40	نتائج السؤال الثاني
44	الفصل الرابع: مناقشة النتائج
44	مناقشة نتائج السؤال الأول
45	مناقشة نتائج السؤال الثاني
46	محددات الدراسة
47	التوصيات والمقترحات البحثية
48	المراجع العلمية
55	الملاحق
b	Abstract

## قائمة الجداول

- جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية ..... 30
- أدوات الدراسة ومؤشرات صدقها وثباتها ..... 31
- جدول (2): نتائج الصدق العملي للاستبانة ومعامل الثبات (كرو نباخ ألفا) ..... 33
- جدول (3): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t- Test)، لفحص دلالة الفروق بين الدرجة الكلية لاستجابات أفراد الدراسة ومستويات مقياس ليكرت الخماسي. حيث ((n=119 ..... 38
- جدول (4): نتائج ارتباط بيرسون وعلاقة المجالات والمتغيرات الديموغرافية على الدرجة الكلية ..... 41
- جدول (5): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات القادرة على التنبؤ بدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المديرين والمشرفين في محافظة نابلس ..... 42

## قائمة الملاحق

- ملحق (أ): استبانة لقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين والمديرين التربويين في محافظة نابلس قبل التحليل العاملي ..... 55
- ملحق (ب): استبانة لقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين والمديرين التربويين في محافظة نابلس بعد التحليل العاملي ..... 58

# درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس

إعداد

إسراء بشار مصطفى شراب

إشراف

د. محمود رمضان

د. عبد الكريم أيوب

## الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى معرفة درجة توظيف معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس. وهدفت إلى تقصي أثر بعض المتغيرات الديموغرافية في درجة توظيف معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي. اتخذت هذه الدراسة من المنهج الوصفي أساساً لمناسبتها لها؛ حيث أعدت استبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وتمّ تقنينها بواسطة التحليل العاملي وحساب معامل ثبات كرو نباخ ألفا البالغ (0.934)، وتطبيقها على العينة البالغة (11) مشرفاً ومشرفة، و(108) مدير ومديرة في المرحلة الأساسية الدنيا.

خرجت النتائج بدرجة متوسطة في درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة في محافظة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين. كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس تعزى للجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص بينما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الإداري (مشرف، مدير) ولصالح المدير.

وقد أوصت هذه الدراسة في ضوء النتائج على ضرورة توعية المشرفين والمديرين والمعلمين والطلبة بالتقويم الحقيقي وأهميته، وتدريبهم على استراتيجيات التقويم الحقيقي وكيفية توظيف أدواته. وأيضاً التركيز على

تدريس التقويم الحقيقي في الكليات نظرياً وعملياً، للخروج بمعلمين ومعلمات من المتوقع أن يكونوا قادرين على توظيفه وممارسته.

**الكلمات المفتاحية:** التقويم الحقيقي، المشرفون التربويون، مديرو ومديرات المدارس، المرحلة الأساسية الدنيا.

## الفصل الأول

### المقدمة/ سياق الدراسة والإطار النظري

يتضمن هذا الفصل المقدمة، الإطار النظري والدراسات السابقة والتعقيب عليها، ومصطلحات الدراسة، ومشكلة الدراسة والأسئلة المتعلقة بها، وفرضيات الدراسة، وأهداف الدراسة، وأهمية الدراسة، وحدودها.

#### المقدمة

اهتمت البشرية بالتعليم الذي يرقى به الإنسان ويتقدم ويحاط به ما يحيطه من صعوبات، فيجب ألا يكون عشوائياً وإنما مدروساً ومخطط له من كافة جوانبه بطريقة منظومية، ولا بد من استمرارية تطويره بما يتناسب ومتطلبات كل عصرٍ وحين.

تعد ظاهرة تعلم الإنسان ظاهرة من ظواهر الوجود الإنساني، بل هي آية من آيات الخالق الكثيرة في هذا العالم، فهي ركيزة في إنماء الإنسان وتطويره، ليمثل دوره الإداري في المجتمع الذي ينتمي إليه. وقد شكلت هذه الظاهرة قضيةً كبرى عند كثير من العلماء والباحثين لمعرفة طبيعة هذه الظاهرة والكشف عن ميكانيكية حدوثها، من أجل التحكم في تعليم الإنسان وتصميمه بما يتناسب مع طبيعة تعلمه (الحوالدة، 2011).

تلعب التربية دوراً بارزاً في حياة المجتمعات والأفراد على السواء؛ لذلك فهي تكتسب اليوم أهمية وضرورة هامة في حياة المجتمع المعاصر؛ فمن خلالها يستطيع الإنسان أن يتعلم العديد من القيم والقدرات والمهارات التي يستطيع من خلالها أن يلعب دوره في واقعه المعاش. فالتربية هي وسيلة المجتمع في تحقيق وحدته وانسجام فئاته في ظل التناقضات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. فالتربية إجراء يومي يقوم به الأفراد من تلقاء أنفسهم وتجاربهم في المؤسسات التربوية والتعليمية في المجتمع لتعكس قيم وأهداف في الواقع الاجتماعي (مقدم، 2020).

ترتكز العملية التعليمية على مكونات رئيسية تتفاعل معاً فيما بينها؛ حيث يؤثر بعضها في بعض ويتأثر به، ولو نظرنا إلى هذه العناصر لوجدنا أنّ الأهداف التربوية هي أهم هذه العناصر، والمحتوى التعليمي الذي يحقق هذه الأهداف، وكيفية فهم هذا المحتوى وما يحتاجه من طرائق ووسائل وأنشطة وغيرها، وعمليات التقويم اللازمة لمعرفة مدى تحقق الأهداف. ولعل هذا يبين حاجة التعليم إلى أنموذج شامل لبناء المنهج وتطويره ليوضح مسار التفاعلات بين عناصره كافة وأسس بنائه. كما يوضح العلاقات بين المنهج وبين النظم الأخرى المؤثرة والمتفاعلة معه، لإدراك جوانب التأثير والتأثر بينها (خليل، 2011).

تسعى معظم الدول إلى تطوير العملية التربوية بجوانبها كافة وتحديثها لتناسب متطلبات التطورات الحديثة والمستجدات التربوية؛ ليحقق التعليم طموحات الأمة وآمالها والنضوج بتطلعاتها في حياة أكثر رقياً وتطوراً ونماءً وازدهاراً في هذا العصر المتسم بالعلم والتطورات والانفجار المعرفي الهائل وثورة المعلومات والاتصالات (Chowdhury & Phan, 2014).

حظيت المناهج الدراسية بالاهتمام منذ القدم لكونها ضرورة من ضرورات الحياة؛ فتزايد الاهتمام بها عبر الزمن، فهي تحافظ على بقاء الإنسانية وتطورها، وذلك بتحريرها من الجهل وبغرس المواطنة الصالحة عند الأفراد في إطار قدراته واستعداداته ونموه، موجّهة هذا النمو لصالح المجتمع في نواحيه كافة في الوقت ذاته (الزويني، 2015).

إنّ بؤرة كلّ نظام تعليمي تتمثل بالمناهج؛ لما تشكّله من نقطة تجاذب بين المهتمين بالتجديد التربوي؛ فالمجتمع يمر بتحوّلات متسارعة تطلّ مجالات المعرفة والتشريع والقيم والتقنيات والإنتاج، مما يجعل التجديد التربوي أمر ضروري وحتمي لاستمرار المؤسسات التربوية والتعليمية في أداء وظائفها؛ لكي تحافظ على تراث مجتمعاتها ونقله للأجيال القادمة وإنشائهم وتكوينهم، لمواكبة تحولات وتطورات الوسط الاجتماعي؛ لذا من المهم الارتكاز على بناء المناهج وتخطيطها على أسس سليمة ومتابعتها، فهذه مسألة

من أولويات المراجعة والتجديد في كل نظام تربوي. وإن كانت التربية شأنًا من شؤون الحياة الإنسانية، فإنّ وسيلتها لتعديل سلوك أفرادها، وتنمية قدراتهم وعاداتهم واتجاهاتهم تتمثل بالمنهج التربوي الذي يحوّل محتواها النظري إلى واقع ملموس، نظراً لكونه الغذاء الذي تقدمه التربية للإنسان؛ فإن صلح هذا الغذاء يكون خير عطاء له ويمكنه من قيادة الحياة، ومواجهة مشكلاتها، وإن قصر عن ذلك قصر الإنسان عن بلوغ الغايات ونيل المقاصد (الربيعي، 2016).

والوسيلة التي نحكم بها على فاعلية العملية التعليمية وجدارتها في تحقيق ما نسمو إليه، والتي تعتبر الاستراتيجية العامة للتغيير التي يتم من خلالها الإصلاح التربوي هي عملية التقويم، لذا لا بد من الاهتمام بها وتطويرها بما يتناسب ومتطلبات العصر (طعيمة، 2013).

يعد التقويم أحد أهم مكونات المنظومة التعليمية؛ فهو عنصرٌ أساسيٌ يتميز بدوره الفاعل في إنجازها لما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، وبما يحدثه من تعديل أو تكييف أو تصويب في ضوء البيانات والمعلومات والإحجام التي تنشأ عنه. ويكمن الجزء الأساسي في التعليم والتعلم بتقويم نواتج التعلم سواء أكانت معرفية أم مهارية أم وجدانية، ويربطها معاً في جميع مراحلها لتوفير التغذية الراجعة بقصد التحسين؛ وذلك لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية، وتعزيز مواطن القوة ومعالجة عناصر الضعف بما يحقق أهم الغايات المنشودة (علي، 2011).

تأثر مفهوم التقويم بالفلسفة التربوية التي ينبثق منها ويعمل على دعمها؛ ففي ظل التربية التقليدية التي اقتصرت أهم أهدافها على نقل التراث وحفظه والإمام به كان معنى التقويم حينها الامتحانات بصورتها التقليدية التي تتمثل في إعطاء الطالب درجات نتيجة لاستجاباتهم عليها في نهاية العام الدراسي لإصدار أحكام تتعلق بنقل الطلبة من صف إلى آخر أو توزيعهم إلى شعب. والتقويم بمفهومه هذا يجعله قائماً بمعزل عن العملية التربوية، فقد كان هدفاً في ذاته بدلاً من أن يكون وسيلة لتحسينها والارتقاء بمستواها

وركناً من أركانها؛ بل كان حاكماً مستتبداً يوجه عمل كل من المعلم والطالب، ويترتب على توظيفه كثير من النتائج السيئة التي تلحق بعقول الطلبة ونفوسهم وأبدانهم وشخصياتهم (تمام و صلاح، 2015).

لقد تطورت مجالات التقويم في العملية التعليمية عما كانت عليه في الماضي، حيث كانت تنصب على نقطة واحدة وهي قياس استيعاب الطلبة للمعلومات، عن طريق الاختبارات، أما التقويم بمفهومه الحديث فأصبح يشمل جميع جوانب نمو الطالب؛ لذلك تسعى الكثير من الأنظمة التعليمية والتربوية إلى التطوير التربوي الذي يعنى بتقويم تعلم الطلبة الذي يعد من أهم مراحل العملية التربوية، ومن أهم أبعاد عملية التقويم الذي يسهم في تقويم الكثير من الجوانب الشخصية للطلبة بهدف تنميتها، ويكون تقويم الطلبة مستمراً وممتداً إلى جميع جوانب نموهم، بهدف تزويدهم بنتائج الأداء باستمرار ومدى تحقق الأهداف لتوجيههم نحو مناحي القوة لتعزيزها و معالجة مناحي الضعف، من أجل النهوض بهم (المبروك، 2016).

اهتمت البحوث التربوية بالتقويم وبعلمه، وذلك لأهميته ومكانته الكبيرتين في شتى العلوم؛ لكن مع تطور الأبحاث وازدياد التركيز على جوانب نمو المتعلم المختلفة أصبحت الحاجة ماسة للجوء إلى استراتيجيات وأدوات جديدة تقيس ما يجب قياسه لدى الطالب؛ فبدأ مفهوم التقويم الحقيقي (Authentic Assessment) يجد مكانه في عمليتي التعلم والتعليم، وهو التقويم الذي يظهر أداء الطلبة وذلك بتوفير أدوات القياس المناسبة في المواقف التعليمية الواقعية، حيث يوفر للطلبة الفرصة لممارسة مختلف الأنشطة العلمية والعملية، وتوجيه تعلمهم نحو تنمية مهارات التفكير العليا كالنقد والتحليل وتوظيف ما تعلموه من مهارات في حل المشكلات الحياتية المختلفة (أبو شارب، 2015).

والتقويم الحقيقي بمسمياته المختلفة (التقويم الأصيل، والتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الواقعي، وغيرها) يعتمد على استراتيجيات مختلفة مثل: استراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، كما يستخدم أدوات متعددة مثل: قوائم

الرصد، وسلام التقدير، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي. لذلك فهو يمكّننا من معرفة قدرة الطلبة على توظيف ما تعلموه في مواقف الحياة التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية، وهل بإمكانهم التجديد والابتكار في المواقف الجديدة. وهذا التقويم يساعد على تحسين عملية التعلم إذا ما تم العمل باستراتيجياته وأدواته الفعلية كونه مبني على أسس علمية دقيقة تساهم في ضمان جودة وتحسين العملية التعليمية، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة. (خليفة، 2019)

ولا بد من متابعة التقويم الذي يتم توظيفه للمتعلم، وما يستخدمه المعلم من استراتيجيات وأدوات للتأكد من نجاح العملية التعليمية، وأفضل المتابعين لذلك هم المشرفون والمديرون كونهم المتابعون لممارسات المعلمين وأدائهم؛ فالإشراف التربوي من أهم عناصر المنظومة التعليمية، حيث أن تنفيذ السياسة التعليمية يحتاج إلى إشراف تربوي فعّال يعمل على تحسينها، فهو أحد آليات ضمان تنفيذ المهام الإدارية والأكاديمية داخل المدرسة، كما يعتبر من أهم الخدمات المهنية التي تهدف إلى مساعدة المعلمين وإكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطوير البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف النظام التعليمي وتفعيل دورهم في تربية مواطنين صالحين نامين عقلياً واجتماعياً ووجدانياً وانفعالياً ونفسياً، كما أن وجود المشرف المؤهل تربوياً يعدّ من أهم الوسائل الفعّالة في النهوض بالتعليم والارتقاء به، حيث بإشرافه يتابع عناصر العملية التعليمية كاملة ومن ضمنها التقويم ويقدم التغذية الراجعة (الدليمي، 2016).

أمّا بالنسبة لمدير المدرسة فهو يعتبر مشرفاً تربوياً فنياً مقيماً يساعد العاملين على فهم أهداف المرحلة التي يعملون بها، والوقوف على أحدث الطرق التربوية للإفادة من تطبيقاتها، والاطلاع على أساليب تقويم الطلبة وتحصيلهم العلمي، والإلمام بطرق تنمية العاملين مهنيّاً، وإعداد البحوث الإجرائية الموجهة لتحسين العمل (الشوابكة، 2021).

بناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة للبحث في درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

يعتبر التقويم جزءاً أصيلاً في العملية التربوية كونه الأداة التي تتحكم في سير هذه العملية، وأيضاً يزود القائمين على تلك العملية بالتغذية الراجعة والتأثير العميق عليها، وعند التكلم عن الأهداف الكبرى للتربية، أو تبني مهارات حديثة مثل التفكير الناقد والابداع والابتكار والقيم، وغيرها من أجل تطوير المناهج وتحسين التعليم، يصبح بلا فائدة إذا ما قامت أدوات التقويم المعمول بها بقياس تلك الأهداف والمهارات؛ فما لا يتم تقويمه لا يتم تعلمه؛ فلا بد من إجراء عملية إصلاح شاملة للتقويم تتضمن فلسفته وأساليبه وأغراضه ونظمه وتقنياته من أجل تحسين جودة منظومة تقويم المتعلم (العسكري، 2019).

والتقويم التربوي يعد وسيلة تمكننا من إصدار القرارات المرتبطة بكل من المنهج والمعلم والطالب؛ فهو يكشف عن مدى وصول العملية التعليمية إلى أهدافها ويتابع سيرها لكشف نواحي النقص فيها واقتراح الوسائل الملائمة لتفاديها، ومن خلال التقويم يتم متابعة ما يحدثه المعلم من تدريس من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ولأن غاية التربية هي تحقيق النمو المتوازن والمتكامل للطلبة، ونيلهم المعلومات والمهارات والميول والقيم والاتجاهات المقصودة من أجل تحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي والنمو السليم لهم، فلا بد من توظيف تقويم يستطيع الكشف عن كل تلك الجوانب لتحقيق الإصلاح في المنظومة التربوية بأكملها (الربيعي والصائغ، 2020).

## مفهوم التقييم الحقيقي

مرت عملية التقييم بمراحل تاريخية مختلفة، وتطورت وسائلها بتطور حياة الإنسان، ففي العصور القديمة كان الإنسان يستخدم التقييم من أجل إصدار الأحكام على الظواهر والناس أيضاً، على سبيل المثال يمكن معرفة أن شخصاً قوياً وآخر ضعيفاً، ثم أصبح معلمو الحرف يستخدمون التقييم من أجل الحكم على مدى إتقان الطلبة للحرفة، ظهر فيما بعد تقييم الوظائف لتحديد صفات الموظفين والعاملين بها، ثم تقييم برامج الأعمال المختلفة في المؤسسات لملاحظة أداء الأفراد تلاه الاهتمام بالتقييم في المجال التربوي بهدف إنتاج عالي الجودة (دعمس، 2015).

وقد مر التقييم التربوي بثلاث مراحل بدءاً بالتقييم الموسوعي الذي ظهر مع بيداغوجيا المضامين والمحتويات والذي كان من تأسيس بلوم، وكان يفتقر إلى المعايير العلمية ويركز على أسئلة عامة، ثم جاء بعد ذلك التقييم الميكانيكي والذي ظهر مع بيداغوجيا الأهداف، والذي كان يهتم بوضع أهداف وتقييمها من أجل التأكد من تحققها، بعد ذلك ظهر التقييم الشامل مع بيداغوجيا الكفايات، والذي ركز على التقييم البنائي، وجمع بين البعد المعرفي والمهاري والوجداني (البرجاوي، 2015).

دعا الفكر الحديث في مجال التقييم التربوي إلى التوجه لأحد أصناف التقييم يعرف بالتقييم الحقيقي، وقد كثر توظيف مصطلح "التقييم الحقيقي" نهاية القرن الماضي في السياقات التعليمية من المراحل الأولى (رياض الأطفال) وحتى المرحلة الثانوية (الصف الثاني عشر)، فالتقييم الحقيقي قياس حقيقي للإنجاز أو القدرة الفكرية؛ حيث يتطلب من الطلبة إظهار فهمهم العميق لما تعلموه من معرفة ومهارات، ومستويات التفكير العالية، كحل المشكلات المعقدة من خلال أداء المهام، حيث تكرر هذه المهام الواقعية تحديات العالم (Koh, 2017).

والتقويم الحقيقي هو العملية التي يقوم فيها الطلبة بصّب إنجازاتهم في مواقف حقيقية، حيث ينغمس الطلبة في مهام معنوية ومهمة بالنسبة لهم. كما يشار إلى التقويم الحقيقي بأنه أي أنشطة يتم إجراؤها من الطلبة من خلال مهام تتطلب منهم إظهار معارفهم ومهاراتهم في سياقات ذات مغزى (McLaughlin & Barakatsas, 2021). وتقوم فكرة هذا التقويم على افتراض أن الطالب يكوّن المعرفة وبنيتها بنفسه، في مختلف سياقاتها، فيقوم هذا التقويم بتقديم صورة متكاملة عن الطالب في ضوء مجموعة من البدائل (سيد، 2017)، والتقويم الحقيقي عملية يقوم بها الطالب من أجل تحويل المعرفة إلى التطبيق ومزجها في مهام واقعية ذات مغزى (Crocker, 2013).

### مسميات التقويم الحقيقي

تعددت المسميات التي أطلقت على التقويم الحقيقي، كالتقويم المستند إلى الأداء وهو الاسم الأكثر شيوعاً لأنه يطلب من الطالب أداء مهام ذات مغزى، والتقويم البديل وذلك اعتباراً على أنه بديل للتقويم التقليدي، والتقويم الأصيل أو الواقعي لأنه يتطلب من المتعلم القيام بمهام واقعية وأصيلة، والتقويم المباشر وسمي بذلك لأنه يقدم الأدلة المباشرة على أن الطالب يستطيع تطبيق المعرفة من خلال العمل (Moller, 2018).

### مقومات التقويم الحقيقي

يكون التقويم أكثر أصالة إذا تضمّن عناصر تحقّق له ذلك، نبدأ بالعناصر التي حددها نيكول (Nicole, 2022) كما يلي:

- **عرض التعلم:** يجب أن تسمح نتائج التقويم للطلبة بإثبات التعلم بطرق تعكس مجال دراستهم، على سبيل المثال، أداء أو منتج يكون أصيلاً في حياتهم العملية المستقبلية. أو يجب أن يسمح التقويم باختيار الطالب بناءً على اهتماماته ومهاراته.

● **التعاون:** يجب أن يوفرّ التّقيوم فرصاً للتّفاعل تتماشى مع الواقع. على سبيل المثال إذا تمّ إكمال المهمة بشكل نموذجي بواسطة فريق في الميدان، فيجب إكمال التّقيوم بشكل تعاوني بواسطة مجموعة.

● **الدقة والصلاحية:** ونعني بالدقة هنا مدى تشابه التّقيوم مع المواقف والمشكلات والقضايا في العالم الحقيقي. أما الصّلاحية فتشير إلى مواءمة معايير الدرجات مع أهداف التّعلم، والمهارات القابلة للتحويل.

● **نقل المعرفة:** لا بد أن يوفرّ التّقيوم نقل المعرفة من النظرية إلى التطبيق ومن مهمة إلى أخرى. على سبيل المثال، يكتب الطلبة منشوراً في مدونة ما حول مبدأ علمي تم توضيحه في الأحداث الجارية ليحل محل مقالة أو ورقة بحثية تقليدية حول المبدأ العلمي.

بالإضافة إلى ذلك ما تكلمنا عنه مينر ونيكوديموس (Miner & Nicodemus, 2020) كما في النقاط التالية:

● **التفكير في التفكير:** يجب تخطيط عملية التفكير في التّعلم بشكل هادف للطلبة لإجراء اتصالات وارتباطات مع الخبرات والمعارف السابقة ومجالات المواد المختلفة. على سبيل المثال، يمكن تشجيع ما وراء المعرفة في التّقيوم الحقيقي من خلال مطالبة الطلبة بتّقيوم تقدّمهم، والتّقيوم الذاتي لمنّتهم أو أدائهم، والتّفكير في عمليات تفكيرهم وخبراتهم التّعليمية خلال التّقيوم الأصيل.

● **البيئة والأدوات:** يجب أن تكون الأدوات موجودة والبيئة مجهزة تماماً لمجال دراسة الطلبة، أو تتماشى مع العالم الحقيقي.

● **المرونة:** يجب أن يوفرّ التّقيوم مرونة في الجدول الزمني وتواريخ الاستحقاق للوفاء بمعايير المشروع والتّسليم للتوافق مع مهام العالم الحقيقي على سبيل المثال، إذا كانت المهمة ستستغرق بضعة أسابيع

حتى تكتمل أثناء العمل بدوام كامل، فيجب أن يعكس الجدول الزمني في الدورة هذا التوقيت لضمان الموثوقية وسهولة الإدارة.

عند التفكير في كيفية تقويم تعلم الطلبة في المقرر الدراسي، يتفق معظم المدرسين على أن التقويم المناسب يجب ألا يقتصر على تقويم تعلم الطلبة فقط، وإنما يقوم بتعليم الطلبة وتحسين مهاراتهم وفهمهم للمحتوى، أحد الجوانب الأساسية لمثل هذه الأنواع من التقويم هو أنها أصيلة، وتكون المهمة أصيلة إذا كانت: واقعية، وتتطلب الحكم والابتكار، وتطلب من الطالب "القيام" بالموضوع، أي محاكاة السياقات الواقعية كالمواقف المدنية أو الشخصية، وتقيّم قدرة الطالب على توظيف ذخيرة من المعارف والمهارات بكفاءة وفعالية للتفاوض على مهمة معقدة، وتتيح الفرص المناسبة للتمرن والممارسة والتشاور مع الموارد والحصول على تعليقات حول الأداء والمنتجات وتحسينها (Atienza, 2019).

### فوائد توظيف التقويم الحقيقي

تتمثل إحدى الفوائد المهمة لتوظيف التقويم الواقعي كما تحدّث عنها ميكولوغلين وباراكاتساس (Mclaughlin & Barakatsas, 2021) في: إتاحة الفرصة للطلبة لتعلم المهارات والقدرات، والتي تُعرف غالبًا باسم مهارات القرن الحادي والعشرين والتي تتضمن:

- طرق العمل وهي: (الاتصال والعمل الجماعي التعاوني).
- طرق التفكير وهي: (الابداع والابتكار، وحل المشكلات والتفكير النقدي واتخاذ القرارات، وتعلم التعلم ما وراء المعرفة).
- طرق العيش في العالم: (المسئولية الشخصية والاجتماعية، الحياة والعمل، والمواطنة).

وتحدّث هاجر (Hager, 2019) أيضاً عن بعض فوائد التقييم الحقيقي كالتالي:

1. أفضل طريقة لمعرفة ما تعلمه الطلبة وما يمكنهم فعله بما تم القيام بتعليمه. وفي العالم الحقيقي فإن ما يتم فعله يعتمد على كل ما تعلمه الفرد طوال الوقت وليس مجرد جزء صغير من تعليمهم أو تدريبهم.
2. تكون المعايير مع الطلبة وأولياء الأمور بحيث تكون التوقعات واضحة فيما يتعلق بما هو متوقع من الطالب.
3. يطلب عادة من الطلبة تقييم عملهم بواسطة قاعدة تقييم، فيفكر الطلبة في عملهم وفقها وقد يرون طرقاً لتحسين عملهم.
4. يسمح للمعلم برؤية نمو الطالب في تعلم المحتوى ثم تحسين توظيف المهارات والمعرفة التي يتم تعلمها المشاريع التي تتطلب من الطلبة وقت للقيام بها.
5. تتضمن بعض أنشطة التقييم مسودّات متعدّدة من المعلمين والزملاء تحتوي على ملاحظات بناءة وتقدّمية تجعل الطالب يفكر في تحسين العمل.
6. يعزّز التعاون مع الزملاء والمعلمين وزيادة الاتصال بينهم.

## طرق التقويم التقليدي مقابل طرق التقويم الحقيقي

فرّق رايلان والينا (Railean & Elena , 2020) بين طرق التقويم الحقيقي وطرق التقويم التقليدي كالتالي:

1. يكمن التقويم الحقيقي في اكتساب المعرفة من خلال تطبيقها في مواقف محدّدة على عكس التقليدي الذي يقوم على اختبار اكتساب الطلبة للمعرفة والمفاهيم.
2. يوفر التقويم الحقيقي بيئة واقعية لتحديد أداء الطلبة، حيث يسمح للطلبة بالعمل في ظل نفس الظروف وتوظيف نفس المواد. على عكس التقليدي الذي لا يطلب من أي فرد الاختيار من بين بدائل في الحياة للإشارة إلى الكفاءة في عمل ما.
3. يكون التعلم نشط و متمركز حول الطالب كونه يستخدم التفكير الذاتي، ومهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات المعقّدة عن طريق أداء المهام النموذجية في التقويم الحقيقي، على عكس التقويم التقليدي الذي يركز على عمليات التفكير الدنيا؛ حيث يقوم فيه الطالب باستدعاء المعلومات فقط.

كما أضافا سوبارمي ونوفيريانا (Noveriana & Suparmi, 2020) بعض الفروق كالتالي:

1. يستخدم التقويم الحقيقي التقويم المستند إلى الأداء وتقويم المحفظة اللذان يتطلبان من المتعلم إنتاج منتج يثبت تعلمهم وفهمهم؛ بالتالي فهو يغيّر التقويم التقليدي الذي لا يتطلّب من المتعلم إنتاج أي منتج ليثبت تعلمه، وإنما يكتفي بنتيجة اختباره التي تثبت ذلك.
2. يتم في التقويم الحقيقي تحديد ما يمكن القيام به من قبل الطلبة؛ وبالتالي يعد طريقة مختلفة لتحفيزهم ومساعدتهم على استكشاف العالم. بينما في التقويم التقليدي واضح الاختبار هو من يحدّد ما يمكن القيام به وما المطلوب من الطلبة.

3. يسمح التقويم الحقيقي بالاختلافات في أداء الطلبة، حيث يكون هناك أكثر من أداء مقبول. أما التقليدي فغالباً ما يحتمل أن يكون فيه اجابة واحدة فقط صحيحة من بين خيارات أخرى.
4. يعدّ التقويم الحقيقي الطالب جيداً للالتحاق بالجامعة والمهنة، حيث يحدث لهم التعلم بعمق. أما التقويم التقليدي فهو لا يعدّ الطالب للجامعة كونه يركز على المعارف القابلة للنسيان التي تعلمها الطالب عن ظهر قلب وبدون تطبيق.

### استراتيجيات التقويم الحقيقي

يتضمن التقويم الحقيقي توظيف استراتيجيات خاصة به لا بد من اتباعها حتى يحقق أهدافه وهي:

#### 1. استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Performance – based Assessment): يتم من

خلال توظيف هذه الاستراتيجية قياس وتوضيح تعلم الطلبة من خلال محاكاة الطلبة المواقف الحقيقية أو توظيف مهاراتهم وتطبيقها في مواقف واقعية؛ وبالتالي يفضّل توظيف هذا النوع عندما يريد الطالب اظهار مهاراته من خلال العمل، وتتحقق هذه الاستراتيجية عن طريق هذه الفعاليات: العرض التوضيحي، والمعرض، والحديث، والأداء، والمحاكاة، والتقديم، والمناقشة (Shermis & Divesta, 2011).

ويكون دور المعلم في هذه الاستراتيجية باتباع ما يلي: يجب على المعلم تحديد أهم النقاط الرئيسية التي يجب أن يظهرها الطالب، ثم القيام بتقرير شكل الأداء (فردى أم جماعى)، يليه بناء المعايير بمشاركة طلابه، ووضع خطوط زمنية للإعداد والأداء، بعد ذلك يجمع خطط الأداء المنوي القيام به من الطلبة، وتوفير المواد والتجهيزات اللازمة، ثم يراقب الطلبة في كافة مراحل التحضير؛ لتقويم أدائهم الفعلي الذي يظهره، وأخيراً يقدم تغذية راجعة بعد تقديمهم الأداء (Alaniz & Cerling, 2023).

2. **استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication):** تعتمد هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من خلال أنشطة الاتصال حول تقدّم المتعلم وطبيعة التفكير وطرق حل المشكلات. تعتبر هذه الاستراتيجية تفاعلية؛ حيث تستخدم اللغة في نقل المعلومات والأفكار وغيرها، ويستفيد منها الطلبة من خلال التغذية الراجعة التي تزودهم بها وتطوير قدرتهم على التفكير وهي مفيدة لتخطيط التدريس وتشخيص احتياجات المتعلمين، وتتضمن هذه الاستراتيجية العديد من الأنشطة مثل: السؤال والجواب، والبريد الإلكتروني، والمؤتمر، والمقابلات، وغيرها الكثير، وتتمثل خطوات التقويم بالتواصل بتحديد هدف واضح للتقويم وبوقت مناسب له، ثم خلق بيئة ملائمة مع توظيف اللغة المناسبة لمستوى الطلبة، وكتابة الأسئلة المناسبة والانتباه بأن المتعلمين في حالة يقظة، ثم تجهيز أداة لتسجيل المعلومات وتحديد طريقة لتحليل البيانات ثم اعطاء الملاحظات (Chuan et al, 2016).

3. **استراتيجية الملاحظة (Observation):** تستخدم لتقويم توظيف اللغة أو السلوك الاجتماعي أو مهارة قراءة، وقد ينضم المعلم إلى النشاط لتقويمه بشكل أفضل، ويتفاعل المعلم من خلال عقد اجتماعات معهم وطرح الأسئلة لتشجيع الاستجابة أو التقدم، توفّر الملاحظة والتقويم أثناء التدريس نظرة ثاقبة لأنماط السلوك، ويستطيع المعلم القيام بالمراقبة الفعّالة عندما يقرأ الطلبة بصوت عالٍ أو يؤدّون مسرحية، وكتابة تقارير والتحدث معاً (Peltzman, 2015).

هناك تقنيات عديدة لتسجيل الملاحظة المحددة وهي: أولاً: الحدث والذي يشير إلى تكرار حدوث سلوكيات معينة يتم رصدها وتحليلها من أجل تقييم الأنماط، ويمكن توظيف هذا النوع للأفراد أو المجموعات)، ثانياً: المدة التي تستخدم ساعة الإيقاف لتحديد مدّة سلوك معين أثناء انخراط المتعلم في أنشطة محددة، ويتم عمل اتفاقية لمجموعة من المراقبين، ثالثاً: الفاصل الزمني والذي يحدد وجود أو عدم وجود سلوك معين خلال فترة زمنية معينة وتسجيلها لتحليلها إلى سلوكيات سلبية أو إيجابية، وأخيراً أخذ العينات الزمنية وهي عدد مرات ملاحظات تقدّم السلوك والملاحظات الرسمية ثم يتم تقسيم

فترات المراقبة إلى وحدات قصيرة، وضرورة تحديد المعلم أين ومتى وكيف ستتم الملاحظة قبل اختيار أي تقنية (Ness & Farenga, 2015) .

4. **استراتيجية التأمل (Reflection):** تلعب هذه الاستراتيجية دوراً كبيراً في عرض مدى التطور المعرفي؛ فهي تمكن المتعلم من تطوير ما وراء المعرفة والتفكير النقدي ومهارات حل المشكلات، كما تساعدهم على تشخيص نقاط ضعفهم وقوتهم وتحديد احتياجاتهم وتقييم مواقفهم، وتتركز خصائص هذه الاستراتيجية في إشراك المتعلم في عملية التقييم وزيادة الثقة بنفسه، وتعد هذه الاستراتيجية قوية لأنها تجعل الطالب ينخرط في مستويات عالية من التفكير، وتجعله يحدد موقعه بالضبط فيما تم تعلمه، ويصبح لديه مولدات أفكار قوية وتوليد منصة للتفكير التأملي (Czerniak & Krajcik, 2014).

5. **استراتيجية تقييم الأقران (Peer assessment):** يعد هذا التقييم من أهم استراتيجيات التقييم الحقيقي؛ حيث يشارك فيها الطلبة من خلال تقديم الدرجات والتغذية الراجعة أيضاً، وبالتالي يزيد من التفكير النقدي لديهم وتقبل الرأي الآخر، ويعدّ تقييم الأقران ممكناً وفعالاً في كلا الاتجاهين، في اتجاه واحد أو متبادل، وتؤدي هذه الاستراتيجية إلى تطوير المسؤولية والمغامرة والنضج والثقة للعمل كقوة اجتماعية وتعزيز العلاقات والمهارات ذات الصلة، كما تساعد الطلاب على تعلم تبرير أفكارهم للاستماع والتفكير النقدي (Kubra ER, 2022) .

## أدوات التقويم الحقيقي

1. **قوائم الرصد (Check List)** تحدد هذه القوائم المعايير الخاصة بأداء مهام معينة يكلف بها الطالب، يحدّد المسجّل أثناء قيامه بملاحظة أداء الطالب إذا ما كان الأداء يفي بكل معيار مدرج في القائمة، وقوائم الرصد هي طريفة مفيدة ومهمة جداً للتأكد تماماً من انجاز مهمة معينة، وهي مصممة لإنجاز مهام معينة بطريقة محددة وتسلسل منطقي، بالرغم من بساطتها إلا أنها شاملة (Mora Floris, Gallagher, & Selmi, 2014).

2. **سالم التقدير (Rating Scale):** هو عبارة عن تدرج يبيّن أداء الطالب في صفات مختصرة من الأعلى إلى الأسفل، كما يشير إلى جودة معيار محدّد، يساعد الطالب على تحديد خطواته في التحسين من خلال التغذية الراجعة، وتنقل هذه السلالم المستوى النوعي للإنجاز كما تم قياسه على مقياس معين؛ حيث توفر أكبر قدر من التفاصيل الممكنة حول مستوى الانجاز أكثر مما تقدمه قوائم الرصد ولكنها لا تقدم رؤى حول المعايير المستخدمة في عملية التقييم، ولكنها تعتبر موثوقة ومتسقة لما توفره من معلومات قيمة للطلاب حول سبب تقييمهم عند مستوى معين حيث توفر الأوصاف اشارة للطلاب حول ما كانوا يقومون به بشكل جيد وعلى العكس من ذلك ما كان ينقصهم في منتجهم أو أدائهم (Quinn, 2023).

3. **سجّل وصف سير التعلّم (Learning Log):** هو سجّل منظم يكتب به المتعلم عبارات حول ما مرّ به من مشاهد أو قراءة وتدوين استجاباته حول ما تعلمه داخل المدرسة، ويجب على الطالب جمع ما لا يقل عن خمس بطاقات مكتوبة لسيرته الذاتية الأسبوعية، وتعد هذه الأداة مهمة في تقويم ميول الطلاب من خلال منحهم فرصة للتفكير في بعض جوانب الدرس، وغالباً ما تستخدم هذه الأداة للاستجابة للمواقف ووصف الأحداث والتأمل في التجارب والمشاعر الشخصية وربط ما يتم تعلمه بالتعلم السابق، والتنبؤ بكيفية استخدام ما يتم تعلمه في الحياة الواقعية، ويكمن الغرض الأساسي من

هذا السجل في السماح للطلاب بالتواصل مباشرة مع المعلم فيما يتعلق بالتقدم الفردي والاهتمامات الخاصة والتأملات في عملية التعلم (Inocian, 2018) .

4. **السجل القصصي (Anecdotal Record):** وصف قصير يقوم به المعلم بعد رصده لملاحظات الطالب على مدار اليوم أو الفصل بحيث يجب تأريخها لتكون وسيلة فعالة للتقويم، ويكون على شكل تقرير عن الحوادث السلوكية الملحوظة وهو مكتوب واضح وموضوعي لحادثة محددة لاحظها المعلم خلال الفصل الدراسي، ويصف السجل الحدث بتفاصيل كافية بحيث يتمكن المعلم عندما يراجعها من إعادة بناء الحادث ذهنياً، وتوثق هذه السجلات نمو الطلاب وتسلط الضوء تدريجياً على مجالات المشكلات (Henawi, 2020) .

يمكن الاحتفاظ بالسجلات القصصية بعدة طرق، والمعلم هو من يحدد الطريقة الأكثر راحة له، إحدى الطرق الممكنة هي استخدام بطاقات الفهرسة الموضوعية في ملف صغير على مكتب المعلم، أو بطريقة ثانية عن طريق الاحتفاظ بها على دفتر ملاحظات لاصق محفوظ في جيب المعلم ثم نقل هذه الملاحظات الى دفتر ملاحظات حلزوني مع فواصل لكل طفل، أما الطريقة الثالثة هي كتابة الحكايات في نماذج السجلات القصصية ووضعها في مجلدات تقييم الطلاب، قد يختار المعلمون وسائل أخرى لحفظ هذه السجلات التي تكون مفيدة في بعض الأحيان لمشاركتها مع أولياء الأمور والإداريين (Donoghue, 2018)

تعد أدوات التقويم الحقيقي مناسبة لاستخدامها في تقويم الأقران حيث يقدمون التغذية الراجعة لبعضهم البعض، كما من الممكن استخدامها في التقويم الذاتي أيضاً. واستخدام هذان النوعان من التقويم يساعد الطلاب كثيراً بمرور الوقت على ان يصبحوا متعلمين مستقلين وموجهين ذاتياً، وذلك من خلال تشخيصهم لنقاط القوة والضعف لديهم وتحديد كيفية الاستمرار في التحرك نحو مستويات الانجاز المرغوبة (William, 2020).

## التقويم الحقيقي والتكنولوجيا

يعد التقويم أحد المجالات التي شهدت التغيير والتطوير، وقد رافق التحول إلى التقويم الحقيقي النمو في التكنولوجيا، حيث أدى الانفجار المعرفي الذي جعل المعلومات في متناول الجميع إلى جعل طريقة التدريس أكثر تكراراً، والتقويم الحقيقي يناسب هذا التحول كونه يعتمد على العلاقة والتواصل فهو يطابق بدقة الترابط لدى الجيل الحالي من المتعلمين، وفي بعض النواحي كانت التكنولوجيا عامل تمكين لهذا النوع من التقويم كما يظهر لنا من خلال هذا الجيل الذي اعتاد على وسائل التواصل الاجتماعي وصياغة العلاقات عبر الانترنت واستجابته بشكل جيد للتعليقات الفورية المقدمة من التقويم عبر الانترنت (Wen, 2016). ولا ننسى أهم فوائد التكنولوجيا بأن القدرة على العمل تكون بمعدل يناسب الفرد، مما يسمح بالتقويم الذاتي التأملي وتعزيز التعلم الأكثر استقلالية والأقوى مدى الحياة؛ حيث تتيح التكنولوجيا تقديم المعلومات بمعدل قدرة استيعاب الفرد للمعلومات والمهارات الجديدة اعتماداً على العمر و نمو الدماغ والظروف الجسدية والسياق العاطفي، الأمر الذي يؤدي الى تجنب اهدار الوقت والفرص التي توفرها الأنظمة التعليمية الحالية في كثير من الأحيان، فكل فرد يخضع للتغيير كل يوم وأسبوع و عام، لذا فإن النظام الذي يمكنه التكيف مع هذا يعتبر أكثر قيمة بكثير من نموذج مقياس واحد يناسب الجميع، حيث يمكن للتقنيات الناشئة دمج التقويم مع الأنشطة بسلاسة من خلال جمع معلومات أداء المتعلمين في الأنشطة الأصلية لتشكيل ملفات تعريف الكترونية وتحليلها لتقويم تعلم الطلاب مثل نظام التدريس الذكي وأنظمة التغذية الراجعة مثل أجهزة النقر التي تقدم تعليقات فورية وتسجيل أداء الطلاب (Kinshuk, Huang, & Chang, 2017).

## التقويم الحقيقي عبر الانترنت

من الواضح أن التقويم الحقيقي فعال وقابل للتكيف بسهولة مع الدورات الدراسية عبر الانترنت، فهو يوفر للمدرسين والطلاب أدوات قوية لمراقبة وتقويم التعلم ذي المعنى الشخصي والملائم، فالتقويم الحقيقي عبر الانترنت ليس ممكناً فحسب وإنما يعتبر عنصر حاسم في النهج المبني اجتماعياً للتعليم والتعلم، ولكن

يجب على الممارسين أن يضعوا في الاعتبار أهمية توافق التقييم الحقيقي مع المنهج الدراسي وربط المحتوى باحتياجات الطلبة الحقيقية وازهار قدرة الطالب على حل مشكلات الحياة الواقعية، كما لا بد من توفير الوقت الكافي لإكمال المهام الاصلية، ويجب أيضاً تحديد مستوى كفاءة الطالب الحالي وتحديد هدف الانجاز بناء على ذلك، ولا بد من وجود مقومين متعددين بالإضافة الى المعلمين والأقران وأولياء الأمور والخبراء في مجال قيد الدراسة (Williams, Hricko, & Howell, 2016)

### تقويم طلاب المرحلة الأساسية الدنيا

إنّ تعليم الأطفال الصغار يجب أن ينبع من إبداعهم ورغبتهم الجوهرية في إخراج معنى من عالمهم وخبراتهم فيه. إن الاختبارات التقليدية تؤدي إلى تصورات خاطئة حول قدرات الأطفال وكفاءتهم. يعمل التقييم الحقيقي على تقويم معرفة وسلوك كل طفل فريد من نوعه، بالإضافة إلى أسلوب التعلم بمرور الوقت، بالمقارنة مع الاختبار القياسي الذي يلتقط أداء الطفل في يوم معين، فالتقويم الحقيقي يوفر أكثر من لقطة سريعة لفهم الأطفال وقدراتهم. وهذا يعني أن المعرفة بنمو الطفل والعوامل البيئية المحيطة به (Saracho & Spodek, 2013; Fiore, 2012) هي اعتبارات مركزية عند تحديد أداء الطفل ( باستخدام التقييم الحقيقي).

## الدراسات السابقة

أجرى النسيان وعبد الكريم (2022) دراسة قدمت واقع ممارسة معلمات العلوم الشرعية لأساليب التقويم البديل في المرحلة المتوسطة، تم توظيف المنهج المزجي؛ حيث تم اعداد بطاقة ملاحظة لتحقيق الهدف، بلغت عينة الدراسة العشوائية 24 معلمة من أصل 79 معلمة في العلوم الشرعية بمحافظة عنيزة في السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب التقويم بخرائط المفاهيم جاء في الترتيب الأول، تلاه أسلوب التقويم الذاتي، ثم التقويم بملف الإنجاز، وأخيراً التقويم بالأقران وبدرجة ضعيفة جداً، في ضوء النتائج خرجت الدراسة بضرورة إعداد وتأهيل المعلمين، ونشر الوعي بأهمية التقويم البديل لدى المعلمين والطلبة وأولياء الأمور من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

أما دراسة الربيعي والجيش (2021) دراسة فقد هدفت إلى معرفة درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة، تم اعتماد المنهج الوصفي؛ وبلغت العينة العشوائية (237) من المعلمين والمعلمات، حيث تم جمع بياناتهم بواسطة الاستبانة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن توظيف الاستراتيجيات تراوح بوزن نسبي بين (68.92%-85.84%)، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في توظيف استراتيجيتي القلم والورقة والملاحظة تعود لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، كما وجدت أن هناك فروق دالة إحصائياً ترجع لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس فأقل، كما أوضحت الدراسة عن مجموعة تحديات تواجه المعلمين عند تطبيق التقويم الواقعي كعبء المعلم التدريسي، واكتظاظ الصفوف بالمتعلمين، وعدم استيعاب أولياء الأمور لدورهم في هذا التقويم، أوصت الدراسة بضرورة تصميم دليل يمكن المعلم من توظيف التقويم.

وبالنظر إلى دراسة الجابر (2021) نجد أنها هدفت إلى معرفة درجة وعي وممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين في مدينة الرياض، تم اعتماد المنهج الوصفي؛ حيث تم تطوير استبانة ونشرها لأفراد المجتمع والحصول على (42) رد، أشارت نتائج الدراسة

إلى درجة عالية في الوعي بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي، ودرجة متدنية في ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي، أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تعمل على تدريب المعلمين في استراتيجيات التقويم الواقعي، وبناء منصة الكترونية حول تطبيقات التقويم الواقعي لتبادل الخبرات بينهم.

وقد أجرى **الظفيري و البشير (2021)** دراسة تناولت معرفة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات بدولة الكويت، تم اعتماد المنهج الوصفي لملائمته، حيث تم تطوير استبانة وتوزيعها على عينة عشوائية وصلت إلى (127) من المعلمين والمعلمات من أصل (387). وتم مقابلة (20) من المعلمين والمعلمات، بينت النتائج انحياز استراتيجيات التقويم بالقلم والورقة المرتبة الأولى من حيث التوظيف، أما استراتيجيات تقويم مراجعة الذات فقد احتلت المرتبة الأخيرة، وخلصت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لتوظيفهم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي تعزى لمتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة المتدنية، في حين أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس، أوصت الدراسة بعقد دورات وورش تدريبية متخصصة بالتقويم الواقعي للمعلمين وتضمين مقررات الجامعة بالتقويم الحقيقي وتعريف المعلمين عليها قبل الخدمة.

وهدفت دراسة **ابو حرب (2020)** إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، بالإضافة إلى تقصي أثر متغيرات الدراسة في درجة الممارسة، تم توظيف المنهج الوصفي. وتوظيف عينة عنقودية عشوائية بلغت (52) من المعلمين والمعلمات من المجتمع البالغ (578)، بينما كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تكونت من ثلاث مجالات، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تكونت من ثلاثة أبعاد تم تعيبتها من خلال مشاهدة حصص للمعلمين، أشارت النتائج إلى درجة متدنية في التوظيف. كما أشارت بعدم وجود أثر لمتغيرات الدراسة، أوصت الدراسة بضرورة زيادة الوعي والاهتمام لهذا الصنف من التقويم لدى المعلمين وتدريبهم على تطبيق استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.

كما هدفت دراسة **عبيدات (2020)** إلى معرفة مدى تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الأردنية ومعوقات تطبيقها. تم اعتماد المنهج الوصفي، وعينة طبقية عشوائية مكونة من (60) من المعلمين والمعلمات من المجتمع المكون من (1391)، تم تطبيق استبانة وبطاقة ملاحظة لتحقيق أهداف الدراسة، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى درجة منخفضة في توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي، وأهم الصعوبات لتطبيقها كان الزمن الغير كافي المخصص لتغطية المقرر، أوصى الباحث بضرورة زيادة عدد الحصص للمقرر، وتوفير برامج تدريبية في التقويم الواقعي وتحفيز المعلمين على تطبيقه.

أما دراسة **الشطناوي وبني خلف (2019)** فقد هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في لواء المزار الشمالي، تم اتباع المنهج الوصفي، وتطبيق استبانة على العينة البالغة (101) من المعلمين والمعلمات، وقد أظهرت النتائج درجة متوسطة في توظيف معلمي العلوم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في لواء المزار الشمالي، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في توظيف معلمي العلوم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في لواء المزار الشمالي تعود لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية تعود لمتغير الخبرة لصالح فئة (أقل من 10 سنوات). أوصى الباحثان بضرورة تصميم برامج تدريبية تخص التقويم الواقعي لمعلمي العلوم.

طبقت **الزهراني (2017)** دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الأصيل، وتقصي أثر متغيرات الدراسة في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، تم اعتماد المنهج الوصفي. ولتحقيق الأهداف طبقت استبانة لجمع البيانات من العينة العشوائية البالغة (97) من المعلمات في مدارس مكة المكرمة، خرجت النتائج بدرجة متوسطة في ممارسة المعلمات للتقويم الأصيل، وبينت وجود فرق ذو دلالة إحصائية في درجة ممارسة التقويم الأصيل يعود لمتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة المتوسطة.

بينما نجد دراسة الحراشة (2016) هدفت إلى معرفة واقع توظيف معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا، تم اعتماد المنهج الوصفي لمناسبته للدراسة، وتصميم استبانة تكونت من ثمان مجالات تدرج تحتها (58) فقرة والعمل على تقنينها؛ لتطبيقها على العينة العشوائية البالغة (146) من المعلمين والمعلمات من لواء قصبه المفرق، خرجت النتائج بدرجة متوسطة في ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، كما خرجت بعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة توظيف معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعود لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

### الدراسات الأجنبية

أجرى هانوم، نهار، وتانجونغ (Hanum, Nahar, & Tanjung, 2020) دراسة هدفت إلى فحص التقويم الأصيل في فئة تعلم في مدرسة ابتدائية نيجرية. استخدمت هذه الدراسة منهج نوعي مع منهج وصفي، تم تطبيق هذه الدراسة على مجموعة طلاب يمتلكون نفس الاهتمامات، يتم تكليفهم بمهام مثل أبحاث ومشاريع وغيرها. حيث استخدم الباحثون أساليب المقابلة والملاحظة ودراسة الوثائق بعد تقنينها، خرجت النتائج بأن التقويم الحقيقي في مادة الأخلاق تم بطريقة متكاملة في بداية وأثناء وبعد التعلم، حيث تم توظيف هذا التقويم لتحقيق كفاءة مناهج 2013، كما بينت النتائج أنه يتم توظيف العديد من استراتيجيات التقويم مثل الامتحانات الكتابية والتحريرية والواجبات والممارسات والمشاريع والملاحظات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران ومجلات المعلم. أوصت الدراسة بأن يقوم المعلم بتحليل نتائج التقويم لمعرفة مدى الاتقان ثم تنفيذ برامج معالجة وإثرائيه.

ونلاحظ أن دراسة يانتي (Yanti, 2020) هدفت للإمام بمعرفة معلمي اللغة الانجليزية بتوظيف التقويم الواقعي المرتكز على مناهج 2013 في المدرسة الثانوية في اندونيسيا، تنتمي هذه الدراسة إلى دراسات الأبحاث النوعية، حيث استخدمت المقابلة لثلاث معلمين للغة الانجليزية، توصلت الدراسة إلى قلة دافعية الطلبة وقلة تحفيزهم وقلة الانضباط، كما أن معرفة المعلمين وقلة الوقت ساهمت في هذه المشكلة.

كما هدفت دراسة أوزان (Ozan, 2019) إلى معرفة تأثير التقييم الحقيقي على اتجاهات المعلمين المرتقبين نحو التحصيل والقياس التربوي وآرائهم حول التقييم الواقعي في تركيا، واستخدم منهج التثليث في هذه الدراسة، تألف مجتمع الدراسة من مدرسين يدرسون في كلية التربية بجامعة حكومية في الصف الثالث من برنامج التعليم التركي لفصول الخريف للعام 2016\2017، تم اختيار 45 معلم كمجموعة ضابطة و50 معلم كمجموعة تجريبية، تم اختيار 12 معلم لدورة التقييم لمدة 14 أسبوعاً من المجموعة التجريبية، استخدم الباحث المقابلة وقائمة يوميات غير منظمة لتحقيق أغراض دراسته. استنتجت الدراسة بأن التقييم الحقيقي زاد من التحصيل الدراسي والموقف تجاه التقييم التربوي، أوصت الدراسة بضرورة تضمين التقييم الحقيقي في برامج لتدريب المعلمين في تركيا.

هدفت دراسة صبري ورتنواتي وفترياتونيسية (Sabri, Retenwati & Fetryatonsia, 2019) إلى معرفة العقبات التي يواجهها معلمو الرياضيات عند ممارسات تطبيق التقييم البديل. اتبع المنهج المزجي؛ حيث تم توظيف الملاحظة والمقابلات للعينة، حيث تكونت من معلمي الصف السابع، ووكيل المدرسة لشؤون المناهج، وبعض طلبة الصف السابع في المرحلة الثانوية في ماتا رام بإندونيسيا، توصل الباحثون إلى أن المعلمون يستخدمون أدوات تقييم متنوعة من التقييم البديل، أما الصعوبات فقد تمثلت في عدم وجود كتب تتوافق مع هذا التقييم، وقلة وعي المعلم بعملية التقييم.

#### التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع أهداف الدراسات السابقة في معرفة واقع ممارسة المعلمين للتقييم الحقيقي ومنها: دراسة النصيان وعبد الكريم (2022)، ودراسة الربيعي والجيش (2021)، ودراسة الجابر (2021)، ودراسة أبو حرب (2020)، ودراسة يانتي (Yanti, 2020)، ودراسة الحراشنة (2016)، ودراسة الزهراني (2017)، ودراسة الشطناوي وبنو خلف (2019). أما من حيث المنهج المتبع فقد اتفقت مع الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الاستبانة في سبيل الحصول على المعلومات، كدراسة

الربعي والجيش (2021)، دراسة الجابر (2021)، دراسة الظفيري والبشير (2021)، دراسة أبو حرب (2020)، ودراسة عبيدات (2020). تفردت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في المجتمع المستهدف؛ حيث تكون من مشرفي ومديري المرحلة الأساسية الدنيا. تم الاستفادة في هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري ودعم مشكلة الدراسة، وبناء أدوات الدراسة.

## مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

### التقويم الحقيقي:

هو التقويم الذي يقيس أداء المتعلمين وانجازاتهم في مواقف حقيقية من خلال استراتيجيات وأدوات تقويم متنوعة، ويجعلهم ينغمسون في مهمات واقعية ومعنوية، حيث يمارس فيه المتعلمون مهارات التفكير العليا (الظفيري والبشير، 2020).

### التقويم الحقيقي (إجرائياً):

هو توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي في محافظة نابلس والذي يظهر تعلم الطلبة من خلال مواقف ومشكلات واقعية عند تقويمهم للمتعلمين مثل: التقويم بالملاحظة، التقويم بالورقة والقلم، التقويم بالتواصل، التقويم الذاتي. وأدواته: كقوائم الرصد، سلم التقدير، سجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي.

### المشرف التربوي:

"خبير تربوي يقدم المشورة والخبرة والدعم الفني للمعلمين، وإدارة المدرسة؛ من أجل الارتقاء بمهاراتهم وخبراتهم وكفاياتهم واستثمار قدراتهم لتحقيق تعليم نوعي ملبياً لحاجات الطلبة وأهداف التعليم" (هيئة تطوير مهنة التعليم، 2018، صفحة 6).

## مدير المدرسة:

هو الشخص المسئول عن كافة أنشطة المدرسة في مختلف المجالات التربوية والتعليمية، والشؤون المالية والإدارية والفنية (Fiarman, 2019).

## المشرفون التربويون (إجرائياً):

المشرفون على مدارس محافظة نابلس ومتابعة أداء معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

## مديرو المدارس (إجرائياً):

المديرون في مدارس محافظة نابلس للمرحلة الأساسية الدنيا.

## المرحلة الأساسية الدنيا (إجرائياً):

الصفوف الدراسية المتمثلة من الصف الأول الأساسي حتى الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

أكدت الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة توظيف تقويم يلائم مناهج هذا العصر؛ فالنظرية البنائية تنظر إلى الطالب على أنه كائن نشط، مفكر، مبدع قادر على بناء معارفه من مهام متنوعة هادفة يقوم بتنفيذها (خضيرات، 2019)، مما يتحتم على المعلمين كافة توظيف استراتيجيات تقويمية حديثة ومتنوعة غير الاختبارات كاستراتيجيات التقويم الحقيقي، بالإضافة إلى مهنة الباحثة في مجال التدريس حيث لاحظت عدم توظيف المعلمين في المدرسة التي تعمل بها للتقويم الحقيقي وعدم معرفتهم الكافية به وبإستراتيجياته وأدواته مؤيدة ما جاء في نتائج الدراسات السابقة كدراسة الجابر (2021) المتعلقة بمعرفة مدى توظيف المعلمين للتقويم الحقيقي؛ حيث ظهرت النتائج بعدم معرفة المعلمين لهذا النوع من التقويم وعدم القدرة على توظيفه، وكذلك دراسة الظفيري والبشير (2021) التي أكدت على تدني ممارسة المعلمين

للتقويم الواقعي. وذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الاجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين

التربويين والمديرين في محافظة نابلس؟

2. هل تختلف وجهات نظر المشرفين التربويين والمديرين في توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا

للتقويم الحقيقي لدى الطلبة في محافظة نابلس تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، وسنوات الخبرة،

والمؤهل العلمي، والتخصص، والمسّمى الإداري)؟

### فرضيات الدراسة

من أجل الإجابة عن الأسئلة سيتم فحص الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين درجات المجالات ومستويات مقياس

ليكرت الخماسي.

2. لا يوجد علاقة خطية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين اجابات المشرفين والمديرين حول درجة

توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة في محافظة نابلس ومتغيرات

(الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمسّمى الإداري).

## أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في نابلس.

كما هدفت إلى تحديد معرفة الفروق في وجهات نظر المشرفين والمديرين حول درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة في نابلس تعود للمتغيرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، والمسئى الإداري).

## أهمية الدراسة

تتركز أهمية الدراسة فيما تقدمه من أهمية نظرية كتقديم أداة للباحثين، وتقديم توصيات بناءً على نتائجها كإجراء أبحاث أخرى على علاقة بالموضوع. كما أنه من الممكن أن تقدم هذه الدراسة أهمية عملية؛ حيث يستفيد المشرفون من نتائجها والتركيز على التقويم الحقيقي وعقد دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم به وبكيفية تطبيقه، كما من الممكن حث المعلمين على توظيف مثل هذا النوع من التقويم، كما يحتمل أن يستفيد منها واضعو برامج اعداد المعلمين وذلك بإدخال مساقات تعرف المعلمين بهذا التقويم وتدريبهم على توظيفه، ومن الممكن أيضاً الاستفادة من النموذج الذي توصلت اليه الدراسة من معادلة الانحدار الخطي المتعدد.

## حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2022-2023).

## الفصل الثاني

### الطريقة والإجراءات

يحتوي هذا الفصل عرضاً موضحاً للطريقة والإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، بدءاً بتحديد مجتمع الدراسة المستهدف والعينة المناسبة، والأدوات المستخدمة وكيفية تنفيذها، وإجراءات الدراسة المتبعة، وتحديد متغيراتها، والإجراءات الإحصائية الملائمة لها.

#### منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة، كونه ملائماً لها للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها ومعرفة درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس.

#### مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي/ات، ومديري/ات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس، والبالغ عددهم (15) مشرفاً ومشرفة، و(160) مديراً ومديرة للعام الدراسي 2022م/2023م (دويكات، 2023).

#### عينة الدراسة

كانت عينة الدراسة عبارة عن عينة طبقية عشوائية (مشرف، مدير) عدد أفرادها (108) مدير/ة، و(11) مشرف/ة في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس. وقد بلغت العينة بنسبة (70%) من المديرين التربويين والمشرفين. والجدول (1) يظهر توزيع أفراد الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية.

## جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية

المتغير الديموغرافي	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	54	37.8
	أنثى	65	62.2
	المجموع	119	100
الخبرة	أقل من 7 سنوات	52	43.7
	7-15	32	26.9
	أكثر من 15 سنة	35	29.4
	المجموع	119	100
المؤهل العلمي	دبلوم	2	1.70
	بكالوريوس	80	67.2
	ماجستير	37	31.1
	المجموع	119	100
التخصص	علوم طبيعية	35	29.4
	علوم انسانية	84	70.6
	المجموع	119	100
المسمى الإداري	مشرف	11	9.25
	مدير	108	90.75
	المجموع	119	100

## أدوات الدراسة ومؤشرات صدقها وثباتها

### أدوات الدراسة

تم تصميم الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لمعرفة وجهات نظر المديرين والمشرفين في محافظة نابلس، حيث تكونت الاستبانة من قسمين: للاطلاع على الاستبانة بصورتها الأولية الانتقال إلى الملاحق (ملحق (أ)).

- يتضمن القسم الأول معلومات عامة تتعلق بأفراد العينة كالجنس، والخبرة في الإدارة أو الإشراف، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمسعى الإداري.
- وتكون القسم الثاني من سؤال من نوع اختيار من متعدد يندرج تحته ست مجالات متبوعة بفقرات صممت حسب مقياس ليكرت الخماسي؛ حيث تم توزيع المسافات بين فئات التدرج بشكل متساوٍ حسب المعادلة التي تنص على (أكبر درجة - أصغر درجة) / (5) = (5)/4 = 0.8، ثم تفسيرها في النتائج كالاتي: متوسط الوزن (1 - 1.8) يقابل درجة تقييم متدنية جداً، متوسط الوزن (1.81 - 2.60) يقابل درجة تقييم متدنية، (2.61 - 3.4) تقابل درجة تقييم متوسطة، متوسط الوزن (3.41 - 4.20) يقابل درجة تقييم مرتفعة، ومتوسط الوزن (4.2 - 5) تقابل درجة تقييم مرتفعة جداً (Abd, Ewees, Dahou, & Al-Qaess, 2019).

تم تصميم الأداة باتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة والأدب التربوي.
- اعداد استبانة بصورة أولية تكونت من 39 فقرة.
- تم حساب الصدق من خلال التحليل العاملي.

- تم حساب الثبات بتوظيف معادلة كرو نباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

- صياغة الاستبانة بصورتها النهائية المكونة من 31 فقرة.

### صدق الأداة

بعد اعداد الأداة بصورتها الأولية والمكونة من 39 فقرة والتي تظهر في ملحق (أ)، تم توزيع الاستبانة على

99 من المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية نابلس وجنوبها، واستردادها، ثم اجراء

صدق عاملي للأداة كما يتضح في جدول (2).

## جدول (2)

نتائج الصدق العملي للاستبانة ومعامل الثبات (كرو نباخ ألفا)

معامل كرو نباخ ألفا	التباين المفسر	المجالات					رقم الفقرة	
		6	5	4	3	2		1
0.56	41.328						0.774	25
							0.595	26
							0.696	27
							0.912	29
							0.788	30
							0.672	31
0.774	11.547					0.605	1	
						0.771	3	
						0.434	20	
0.779	6.462				0.702		7	
					0.550		10	
					0.684		22	
					0.771		24	
0.707	5.298			0.432			2	
				0.845			32	
				0.581			33	
				0.613			34	
0.913	4.088		0.516				8	
			0.928				13	
			0.731				14	
			0.947				15	
			0.861				16	
			0.499				17	
			0.529				18	
0.840	3.818	0.561					11	
		0.822					21	
		0.644					28	
		0.597					36	
		0.527					37	
		0.834					38	
		0.989					39	
<b>0.934</b>	<b>72.541</b>						<b>الكلي</b>	

تم حذف الفقرات التالية: (4، 12، 19، و35) وتعديل بعض فقرات الاستبانة وترتيبها، كوضع الفقرات (8،13،14،15،16،17) والفقرات (39) في مجال أدوات التقييم الحقيقي، والفقرات (11،21،28،36،37،38) و(18) في مجال التقييم الذاتي وتقييم الأقران، الفقرات (25،26،27،29،30) و(31) في مجال توظيفات التقييم الحقيقي عند المتعلمين، الفقرات (7،10،22) و(24) في مجال التقييم بالتواصل، الفقرات (2،22،33) و(34) في مجال التقييم المعتمد على الأداء، والفقرات (1،3،20) في مجال خطوات التقييم الحقيقي. للاطلاع على الصورة النهائية للاستبانة الانتقال إلى صفحة الملاحق (ملحق (ب)).

### ثبات الأداة

تم حساب ثبات الاستبانة من خلال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بتوظيف معادلة كرو نباخ ألفا (Cronbach's Alpha)؛ حيث بلغت الدرجة الكلية لثبات الاستبانة (0.93) كما ظهرت في جدول (2)؛ أي أن درجة ثبات الاستبانة عالية.

### متغيرات الدراسة

#### أولاً: المتغيرات المستقلة

1. الجنس:

(أ) ذكر (ب) أنثى.

2. الخبرة:

(أ) أقل من سبع سنوات (ب) من 7-15 سنوات (ج) 15 سنة فأكثر.

3. المؤهل العلمي:

(أ) دبلوم (ب) بكالوريوس (ج) ماجستير فأعلى.

4. التخصص:

أ) علوم طبيعية (ب) علوم إنسانية.

5. المسمى الإداري:

أ) مشرف/ة (ب) مدير/ة.

### ثانياً: المتغير التابع

وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين حول درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي.

### المعالجات الإحصائية

تم معالجة البيانات إحصائياً من خلال برنامج الرزم ال إحصائية (SPSS)، كما استخدمت الأساليب ال إحصائية التالية:

1. اجراء التحليل العاملي لحساب صدق الأداة.
2. حساب معامل ارتباط كرو نباخ ألفا Cronbach's Alpha لإيجاد معامل ثبات الاستبانة.
3. حساب اختبار (One Sample T Test) لفحص درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي من وجهة نظر المشرفين والمديرين.
4. حساب اختبار الانحدار الخطي المتعدد (Step Wise Multiple Linear Regression)؛ لبيان أثر المتغيرات الديموغرافية على المتغير التابع في الدراسة.

## اجراءات الدراسة

- اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في اعداد دراستها:
- الاطلاع على الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة والدراسات السابقة؛ حيث تعمقت الباحثة بموضوع الدراسة من خلال البحث عن دراسات سابقة لنفس الموضوع وقراءة الكتب العربية والبحث في الكتب الأجنبية وترجمتها للإمام الجيد به.
- اختيار المنهج الملائم للدراسة، والمجتمع والعينة الممثلة له.
- بناء الأدوات وتقنيها؛ حيث تم تصميم الاستبانة إلكترونياً بواسطة نماذج جوجل وارسالها إلى عينة من المعلمين والمعلمات البالغ عددهم 99 معلم ومعلمة ثم اجراء التحليل العاملي لها.
- تطبيق الأدوات على أفراد الدراسة، وذلك عن طريق إرسالها إلى المجتمع كامل من خلال الفرق الرسمية للمديريات والمدارس على منصّات وسائل التواصل الاجتماعي، ومن خلال الحسابات الشخصية أيضاً. واجهت الباحثة صعوبة في تحصيل عدد الردود (العينة) وذلك لعدم تعاون الأفراد وتجاهلهم للاستبانة وعزوف بعضهم عن اجابتها، ثم حاولت الباحثة جاهدة خلال شهرين لتحصيل الردود الممكنة غير المحاولات الرسمية بتوظيف كل العلاقات الممكنة من زملاء وأصدقاء وأقارب.
- تطبيق المعالجات ال إحصائية للأدوات بتوظيف برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).
- استخلاص النتائج وتحليلها.
- كتابة توصيات بناءً على نتائج الدراسة.

## الفصل الثالث

### نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها حول درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس. ويقدم أيضاً أثر متغيرات الدراسة على إجابات أفراد العينة المستهدفة حول درجة توظيف المعلمين للتقويم الحقيقي. حيث تم توظيف برنامج الحزمة ال إحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل الإجابات وذلك بعد تطبيق الأدوات وجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

### نتائج السؤال الأول

ما درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة، وإجراء اختبار (ت) لعينة واحدة كما يبينها الجدول (3)؛ للوصول إلى اجابة مناسبة تصب في نتائج السؤال الأول.

### جدول (3)

نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t- Test)، لفحص دلالة الفروق بين الدرجة الكلية لاستجابات أفراد الدراسة ومستويات مقياس ليكرت الخماسي. حيث (n=119)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	المعيار = 4.2		المعيار = 3.4		المعيار = 2.6	
				قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استخدامات التقويم الحقيقي	3.1036	0.57694	118	-20.730	0.000	-5.604	0.000	9.523	0.000
خطوات التقويم الحقيقي	3.4034	0.89134	118	-9.750	0.000	0.041	0.967		0.000
التقويم بالتواصل	3.4832	0.72685	118	-10.758	0.000	1.249	0.214		0.000
التقويم المعتمد على الأداء	3.3529	0.78141	118	-11.825	0.000	-0.657	0.512		0.000
التقويم الذاتي وتقويم الأقران	3.3313	0.88042	118	-10.763	0.000	-0.851	0.397		0.000
أدوات التقويم الحقيقي	3.1525	0.76790	118	-14.881	0.000	-3.517	0.001	7.848	0.000
<b>الدرجة الكلية</b>	<b>3.2762</b>	<b>0.60881</b>	<b>118</b>	<b>-16.552</b>	<b>0.000</b>	<b>-2.218</b>	<b>0.028</b>	<b>12.117</b>	<b>0.000</b>

يظهر من الجدول (3) درجة توظيف كل مجال من المجالات الست والدرجة الكلية في عينة الدراسة حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للمجالات الست والدرجة الكلية بين (3.10 و 3.48) أي وقوعها بين قيمة العالي (3.4) وقيمة المتوسط (2.6). وتفاوتت قيم الانحرافات المعيارية لها بين (0.57 و 0.89)، وللتأكد بأن ذلك ينطبق على المجتمع تم استخدام اختبار ت لعينة واحدة ويظهر الجدول بالنسبة للدرجة الكلية أنها كانت أقل من المعيار 3.4 لأن قيمة الدلالة عندها أقل من 0.05 وقيمة (ت) سالبة، وأنها أكبر من المعيار 2.6؛ لأن مستوى الدلالة عندها أقل من 0.05 وقيمة ت موجبة. كما يظهر الجدول أن قيمة (ت)

سالبة لمختلف المجالات عند المعيار (4.2) ومستوى الدلالة أقل من (0.05)؛ لذا تم رفض الفرضية الصفريّة والإقرار بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المشرفين والمديرين حول درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي للطلبة في محافظة نابلس. ثمّ تم الانتقال لفحص دلالة الفرق بين المتوسط والمعيار (3.4)، حيث كان مستوى الدلالة أكثر من (0.05) في مجال (خطوات التقويم الحقيقي)، و (التقويم بالتواصل)، و (التقويم المعتمد على الأداء)، و (التقويم الذاتي وتقويم الأقران) ما يشير إلى عدم رفض الفرضية الصفريّة والقول بأن درجة التوظيف لتلك المجالات عالية. أما بالنسبة لمجالي (استخدامات التقويم الحقيقي عند المعلمين) و (أدوات التقويم الحقيقي) نرفض الفرضية الصفريّة لهما؛ لأن مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وبقيمة سالبة في (ت) لكليهما أي أنها أقل من (3.4)؛ لذلك تم التوجّه لإعادة الاختبار والفحص عند المعيار (2.6)، فتظهر قيمة (ت) موجبة لكلا المجالين وبمستوى دلالة أقل من (0.05)، لذا تم رفض الفرضية الصفريّة والإقرار بأن القيمة أكبر من المعيار (2.6) أي أن درجة توظيف المجالين كانت متوسطة. أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كان مستوى الدلالة أقل من (0.05) عند المعايير الثلاثة المبينة في الجدول، وقيمة ت سالبة عند كلا المعيارين (4.2) و(3.4)، وموجبة عند المعيار (2.6) أي أن درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس متوسطة.

## نتائج السؤال الثاني

هل تختلف وجهات نظر المشرفين التربويين والمديرين في درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطالبة في محافظة نابلس تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، والمسّمى الإداري)؟

لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المشرفين والمديرين حول درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطالبة، تم توظيف اختبار ارتباط بيرسون واختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Step Wise Multiple Linear Regression) وتظهر نتائج التحليل في جدول (4)، و جدول (5).

جدول (4)

نتائج ارتباط بيرسون وعلاقة المجالات والمتغيرات الديموغرافية على الدرجة الكلية

المسمى الوظيفي	التخصص	المؤهل العلمي	الخبرة	الجنس	أدوات التقييم التقويم الحقيقي	التقويم الذاتي وتقويم الأقران	التقويم المعتمد على الأداء	التقويم بالتواصل	خطوات التقييم الحقيقي	استخدامات التقويم الحقيقي	الدرجة الكلية	الدرجة ارتباط بيرسون
0.304**	-0.059	-0.033	-0.017	0.096	0.852**	0.888**	0.817**	0.814**	0.824**	0.491**	1	الدرجة ارتباط بيرسون
0.001	0.523	0.718	0.853	0.297	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		مستوى الدلالة
119	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119	ن

يظهر من الجدول (4) قوة الارتباط بين كل مجال من المجالات والدرجة الكلية، وأيضاً بين المتغيرات الديموغرافية للدراسة والدرجة الكلية. يبين الجدول أن قوة الارتباط بين استخدامات التقويم الحقيقي والدرجة الكلية بلغت 0.491 أي وجود ارتباط متوسط. بينما نلاحظ أن قوة الارتباط بين مجالات (خطوات التقويم الحقيقي، والتقويم بالتواصل، والتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وأدوات التقويم الحقيقي) والدرجة الكلية بلغت (0.82، 0.814، 0.817، 0.888، 0.852) على التوالي وهي قيم تدل على وجود ارتباط قوي. ونلاحظ أن كل المجالات دالة إحصائياً حيث مستوى الدلالة بلغ 0.0 لها عند مستوى دلالة 0.05. ويظهر الجدول قوة ارتباط المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمسمى الوظيفي) بالدرجة الكلية حيث بلغت (0.096، -0.017، -0.033، -0.059، و0.304) على التوالي، أي وجود ارتباط ضعيف. ويظهر أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 عند كل المتغيرات عدا متغير المسمى الإداري حيث بلغ 0.001 عند مستوى دلالة 0.05 أي أنه دال إحصائياً. ملاحظة: تم استبعاد متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص) من معادلة الانحدار الخطي المتعدد من قبل برنامج (SPSS)، وإدخال متغير المسمى الإداري.

## جدول (5)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات القادرة على التنبؤ بدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المديرين والمشرفين في محافظة نابلس

نموذج	معامل	قيمة بيتا	قيمة (ت)	مستوى دلالة	مربع الارتباط	الارتباط	قيمة (ف)	مستوى دلالة
1	التحديد	المعيارية	قيمة (ت)	مستوى دلالة	مربع الارتباط	الارتباط	قيمة (ف)	مستوى دلالة
(الثابت)	2.158	-	6.579	0.000	0.093	0.304	11.943	0.001
المسمى الإداري	0.591	0.304	3.456	0.001				

لمتغير التابع (استجابة المشرفين والمديرين حول درجة توظيف المعلمين للتقويم الحقيقي).

من الجدول (5) أعلاه والذي يظهر نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات الديموغرافية للدراسة على مقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المديرين التربويين والمشرفين في محافظة نابلس يشير الجدول إلى وجود أثر لمتغير المسمى الإداري (مشرف، مدير).

كما يظهر أيضاً في الجدول، أن قيمة الارتباط وصلت (0.304) وأن المسمى الإداري يفسر ما نسبته حوالي (0.09) من التباين في درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المديرين التربويين والمشرفين في محافظة نابلس. ويظهر من الجدول أن قيمة (ف) بلغت (11.943) عند مستوى دلالة (0.05) بمعنى أن مستوى المسمى الإداري يتسم بالصلاحيية وقادر على التنبؤ. ويتضح أن قيمة (ت) موجبة وقراءتها (3.456) عند مستوى دلالة (0.001) وهو أصغر من قيمة مستوى الدلالة المحدد وهذا يعني وجود فرق دالّ بين اجابات المشرفين والمديرين حول درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي في محافظة نابلس. لصالح المدير؛ حيث تم ترميز المشرف بالقيمة (1) والمدير بالقيمة (2) في برنامج الرزمة ال إحصائية (SPSS). وعليه فيمكن صياغة معادلة الانحدار على أنها تساوي:

المتغير التابع = معامل التحديد (ثابت) +معامل التحديد (المتغير المستقل) \*مستوى المتغير المستقل

درجة توظيف المعلمين للتقويم الحقيقي = 2.158 + 0.591 \*مستوى المسمى الإداري.

## الفصل الرابع

### مناقشة النتائج

يحتوي الفصل الرابع عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة المتعلقة بدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس ومناقشتها، وتقصي أثر المتغيرات الواردة في الدراسة على استجابات المشرفين والمديرين حول درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي، والتعقيب عليها، ثم توصيات ومقترحات بحثية.

#### مناقشة نتائج السؤال الأول

ما درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس؟

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتوظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس كانت في فئة المتوسط؛ حيث جاءت النتائج على غرار ملاحظات الباحثة خلال عملها كمعلمة إذ ان معظم المعلمين والمعلمات لا يحبذون توظيف أدوات التقويم الحقيقي بسبب عدم تدريبهم على كيفية توظيف استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي، وعدم متابعتهم من قبل مديري مدارسهم ومشرفيهم لتوظيف التقويم الحقيقي. وقد يكون سبب توسط توظيف المعلمين للتقويم الحقيقي من وجهة نظر المشرفين والمديرين يعود إلى عدم تقديم دورات وتدريب تمكّن المعلمين من توظيف استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي، وعدم اعداد الطلبة المعلمين في الجامعات عليه؛ مما أدى إلى قلة الوعي بماهية التقويم الحقيقي وكيفية توظيفه. يوازي رأي الباحثة ما جاء في دراسة صبري ورتنواي وفترياتونسية (Sabri, Retenwati & Fetryatonsia, 2019)، ودراسة يانتي (Yanti,2020)؛ حيث توصلتا إلى قلة وعي المعلم بعملية التقويم الحقيقي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الجابر (2021)، ودراسة الشطناوي (2019) ودراسة الزهراني (2017) ، ودراسة الحراشة (2016)؛ حيث خرجت كل هذه الدراسات بدرجة توظيف متوسطة للتقويم الحقيقي. ولو تعمقنا في نتائج المجالات الأخرى لوجدنا أن الدراسة تتفق مع دراسة النصيان وعبد الكريم (2022)، ودراسة الربيعي والجيش (2021) ودراسة هانوم، نهار، وتانجونغ ( Hanum, Nahar, & Tanjung, 2020) في درجة توظيف مجال التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ حيث كانت الدرجة عالية فيها. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الربيعي والجيش (2021)، في درجة توظيف مجال التقويم بالتواصل العالية. وتختلف هذه الدراسة في درجة توظيف المعلمين للتقويم الحقيقي مع دراسة عبيدات (2020)، ودراسة أبو حرب (2020)؛ حيث كانت الدرجة متدنية في كلتا الدراستين على غرار الدراسة الحالية.

### مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل تختلف وجهات نظر المشرفين التربويين والمديرين في توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة في محافظة نابلس تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، والمسعى الإداري)؟

أظهرت نتائج التحليل عدم وجود أثر لمتغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، والتخصص في اجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين والمديرين التربويين في محافظة نابلس. حيث تم استبعاد تلك المتغيرات بعد إدخالها في معادلة الانحدار الخطي المتعدد، وبغض النظر عن هذه المتغيرات قد يكون السبب عدم وجود التقويم الحقيقي في بنود تقييم المشرفين والمديرين لأعمال المعلمين وليس جزءاً أساسياً من أعمالهم.

وتتفق نتائج متغير الجنس مع دراسة أبو حرب (2020)، ودراسة الظفيري والبشير (2021)، ودراسة الشطناوي وبنّي خلف (2019). حيث خرجت هذه الدراسات بعدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغير الجنس.

وتتفق أيضاً نتائج متغير الخبرة مع دراسة الحراشة (2016)، حيث خرجت هذه الدراسة بعدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص.

بينما اختلفت مع دراسة الظفيري والبشير (2021) ودراسة الشطناوي وبنّي خلف (2019)، حيث ظهرت فيهما فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح فئة (1-5) سنوات، ولصالح فئة أقل من 10 سنوات على الترتيب.

تفردت هذه الدراسة بمتغير المسمى الإداري على غرار الدراسات السابقة، وظهر وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة يعزى لمتغير المسمى الإداري ولصالح المديرين. وتعزو الباحثة هذا السبب إلى كون المدير أكثر اطلاعاً ومعرفةً بدرجة توظيف المعلمين للتقويم الحقيقي واستراتيجياته وأدواته مؤيدة لما تناوله الشوابكة (2021) في كتابه بأن المدير يعتبر مشرفاً تربوياً فنياً مقيماً مطلعاً على العملية التعليمية كاملة بما فيها التقويم.

#### محددات الدراسة

تأثرت هذه الدراسة بإجابات المفحوصين العشوائية على فقرات الاستبانة، وعزوف الكثيرين عن الإجابة مما استغرقت عملية جمع الردود وقتاً طويلاً وجهداً مضاعفاً.

## التوصيات والمقترحات البحثية

في ضوء النتائج لهذه الدراسة فيما يأتي عدد من التوصيات: أولاً: ضرورة توعية المشرفين والمديرين والمعلمين والطلبة بالتقويم الحقيقي وأهميته وتدريبهم على استراتيجيات التقويم الحقيقي وكيفية توظيف أدواته؛ حيث ينعكس وعي المشرفين والمديرين بالتقويم الحقيقي على توظيف المعلمين له وذلك بعد تدريبهم جيداً ومتابعتهم. ثانياً: التركيز على تدريس التقويم الحقيقي للطلبة في الكليات نظرياً وعملياً، ليكونوا قادرين على توظيفه وممارسته مستقبلاً. ثالثاً: اجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بدرجة وعي المشرفين والمديرين التربويين بالتقويم الحقيقي. رابعاً: اجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمعوقات تطبيق التقويم الحقيقي. خامساً: اجراء المزيد من الدراسات للمراحل التعليمية الأخرى.

## المراجع العلمية

### المراجع والمصادر العربية

ابراهيم، سعيد وابو حرب، محمد. (يناير، 2020). درجة معرفة وممارسة معلمي الصف الأول في المدارس الحكومية بمحافظة غزة.

لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي. مجلة جامعة الاسراء للعلوم الانسانية، الصفحات 211-245.

أبو شارب، سليمان محمد. (2015). استراتيجيات التقويم في التربية المهنية. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

البرجاوي ، مولاي. (2015). التقويم في المنظومة التربوية.

تمام، شادية ، و صلاح، صلاح. (2015). الشامل في المناهج وطرق التعليم والتعلم الحديثة. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.

الجابر، عبد الرحمن بن حمد. (2021). درجة وعي وممارسة معلمي التربية الاسلامية بمدينة الر ياض

لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين. السعودية: رابطة التربويين العرب.

المجلد 131. العدد 131. 145-171. <https://doi.org/10.21608/saep.2021.153805>

الحراشنة، كوثر. (2016). واقع توظيف معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة

الأساسية العليا في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. المجلد 22. (العدد 4ج). 341-372.

<https://repository.aabu.edu.jo/jspui/handle/123456789/1303>

خضيرات، محمد عبدالله. (2019). استراتيجيات التفكير العميق. [كتاب الكتروني]. عمان: دار الكتاب الثقافي

للنشر . <https://fc-lc.xyz/fdAvMIK>

خليفات، نجاح. (2019). *تربويات المعلم الذي نريده*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

خليل، محمد أبو الفتوح. (2011). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. المدينة المنورة: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

الحوالدة، محمد محمود. (2011). *أساسيات التعلم من أجل التعليم الصفي*. [كتاب الكتروني] عمان: دار

المسيرة للنشر والتوزيع. <https://fc-lc.xyz/cevv>

الدليمي، طارق. (2016). *الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة*. [كتاب الكتروني]. عمان: مركز دبيونو

لتعليم التفكير. <https://fc-lc.xyz/hd43>

دعس، مصطفى نمر. (2015). *اعداد وتأهيل المعلم*. [كتاب الكتروني]. الاردن: دار عالم الثقافة للنشر

والتوزيع. <https://fc-lc.xyz/TaZCR>

عاطف دويكات. (4 مايو، 2023). *عدد المشرفين والمدراء في محافظة نابلس*. (سجلات موظفين تربية نابلس وجنوبها).

الربيعي، عائد عبد اللطيف، و الجيش، سماح اسماعيل. (يوليو، 2021). *درجة توظيف معلمي اللغة*

الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الحكومية في محافظات غزة. *مجلة الجامعة*

الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 49، (عدد 4). 197-221.

<https://journals.iugaza.edu/ps/index.php/IUGJEPS/article/view/9601>

الربيعي، محمود داوود. (2016). *المناهج التربوية المعاصرة*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الربيعي، محمود؛ الطائي، مازن؛ الصائغ، علي. (2020). *الإشراف والتقويم في التربية والتعليم*. بيروت:

دار الكتب العلمية.

الزهراني، عزة صالح. (2017). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مدينة مكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. المجلد 2017. (العدد 88). 79-96.

الزويني، ابتسام صاحي. (2015). *أساليب التدريس قديمها وحديثها*. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.  
السيد علي، محمد. (2011). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. عمان: دار المسير للنشر والتوزيع.

الشطناوي، شيرين. (2019). درجة ممارسة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. مجلد 27. (عدد 5). 774-798.

الشوابكة، تغريد عبدالله. (2021). *الادارة المدرسية ودورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي*. الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.

طعيمة، سعيد. (2013). *التجديد التربوي في ضوء تحديات العصر*. الأردن: دار المنهل.

الظفيري، محمد، و البشير، أكرم. (2021). درجة توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في منهج الكفايات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* \_ جامعة السلطان قابوس.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2010). *الإشراف التربوي والتوجيه الفني*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبيدات، عمر. (2020). درجة تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي ومعوقاته في المدارس الاردنية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*.

العسكري، سليمان. (2019). المسرح المدرسي... مقاربات تربوية. الكويت:المركز العربي للبحوث التربوية  
دول الخليج.

علي، محمد السيد. (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. عمان: دار المسير  
للنشر والتوزيع.

المبروك، فرج. (2016). التقويم والقياس التربوي الحديث. مصر: دار حميثرا للنشر والترجمة.

مقدم، امال. (2020). المناهج التربوية الحديثة واقع وامال. الجزائر: جامعة خميس مليانة.

النصيان، عبد الرحمن ، و عبد الكريم، تهاني. (2022). واقع الممارسات التدريسية لاساليب التقويم البديل  
لدى معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية \_ جامعة المنوفية.

هيئة تطوير مهنة التعليم. (2018). معايير المشرف التربوي. فلسطين: وزارة التربية والتعليم.

- Abd, M., Ewees, A., Dahou, A., & Al-Qaess, M. (2019). *Recent Advances in NLP: The Case Of Arabic Language*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Alaniz, K., & Cerling, K. (2023). *Authentic assessment in action*. Lanham Meryland: Rowman&Littlefield.
- Atienza, R. (2019). *Learning by Refraction Aparctitioner's Guide to 21st Century lgnation pedagogy*. Philippines: Ateneo de Manila University Press.
- Chowdhury, R., & Phan, L. (2014). *Desiring tesol and intrnational education*. UK: Channel view publications.
- Chuan et al, L. (2016). *Proceedings of ICA-TLEI*. Czench: Czench Institute of Academic Education z.s.
- Crocker, W. (2013, Autumn). Authentic assessment: Evaluating applications of knowledge in higher education. *Teaching Support Centre, Western University*, p. 1.
- Czerniak, C., & Krajcik, J. (2014). *Teaching Science in Elementary and Middle School: A Project-Based Approach*. London: Routledge.
- Donoghue, M. (2018). *Language Arts Inttegrating Skills for Classroom Teaching*. USA: SAGE Publications.
- Fiarman, S.(2019) . *Becoming aschool principal* .Harvard: Harvard Education press.
- Fiore, L. (2012). *Assessment of young children: acollaborative approach*. London: Routledge.
- Hager, B. (2019). *Learning and performance assessment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Hershey: IGI Global.
- Henawi, W. (2020). *Assessment Techniques in EFL Brain-Compatible Classroom*. Hershey: IGI-Global.

- Hanum, A., Nahar, S., & Tanjung, A. (2020). IMPLEMENTATION OF AUTHENTIC ASSESSMENT IN THE LEARNING OF AKIDAH. *Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme*, pp. 152-162.
- Inocian, R. (2018). *Aesthetic Teaching Pedagogies: A Voice of Experience*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Kinshuk, Huange, R., & Chang, T.-W. (2017). *Authentic Learning Through Advances in Technologies*. Singapore: Springer Nature Singapore.
- Koh, K. (2017, February 27). *Authentic Assessment*. Oxford University Press, p. 2.
- Kubra ER, H. (2022). *Learning Oriented Assessment and Academic Writing*. Turkey: EGITIM YAYINEVI.
- McLaughlin, P., & Barakatsas, T. (2021). *authentic assessment and evaluation approaches and practices in a digital era*. Netherlands: BRILL.
- Miner, A., & Nicodemus, B. (2020). *Situated learning in interpreter education from the classroom to the community*. USA: Sprenger international publishing.
- Moller, J. (2018). *Authentic Assessment Toolbox*. Naperville: North Central College.
- Mora Floris, E., Gallagher, R., & Selmi, A. (2014). *Early Childhood Curriculum for All Learners*. California: SAGE.
- Ness, D., & Farenga, S. (2015). *Encyclopedia of Education and Human Development*. London: Routledge.
- Nicole, M. (2022). *Authentic assessments*. Chicago: Center for the advancement of teaching excellence.
- Noveriana, A., & Suparmi, C. (2020). *Models of Authentic assessment for speaking skills in tourism vocational school*. Jakarta: Pustaka Galery Mandiri.
- Ozan, C. (2019, June 2). Authentic assement increased academic achievement and attitude towards the educational measurment of prospective teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, pp. 299-312.

- Peltzman, B. R. (2015). *Reading Instruction in America*. USA: McFarland.
- Quinn, J. (2023). *The learner centered instructional designer*. England: Taylor & Francis.
- Railean, & Elena , A. (2020). *Assessment, Testing, and Mesurment Strategies in Global Higher Education*. Hershey: IGI Global.
- Saracho, O., & Spodek, B. (2013). *Assessing Children's Leearning in Early Childhood Education Settings*. New York & London: Routledge.
- Shermis, M., & Divesta, F. (2011). *Classroom assessment in action*. United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Yanti, M. (2020). English Teachers' Perception on Using Authentic Assessment Based on 2013 Curriculum in the Secondary School Level. *Atlantis press Social Science, Education and Humanities Research*.
- Wen, C. (2016). *Proceedings of ICATLEI* . Vienna: Czech Institute of Academic Education z.s.
- William, B. (2020). *Music Learning Today*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, D., Hricko, M., & Howell, S. (2016). *Online Assessment Measurement and Evaluation*. Chicago: information Science Pub.

## الملاحق

### ملحق (أ)

استبانة لقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين والمديرين التربويين في محافظة نابلس قبل التحليل العالمي

تسعى الباحثة لجمع بيانات تتعلق ببحثها بعنوان "درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج وأساليب التدريس/ جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق هذا الهدف، أرفقت لكم هذه الاستبانة طالبة من حضرتكم الاجابة عليها تقديراً لممارسة المعلمين لفقراتها، وذلك بوضع اشارة (√) أمام الخيار الذي يعبر عن تلك الدرجة.

ملاحظة: تستخدم هذه البيانات لغايات البحث العلمي فقط.

شاكرين لطفكم وحسن تعاونكم

الباحثة: اسراء شراب

### الجزء الأول: المعلومات العامة

1. الجنس (أ) ذكر  (ب) أنثى
2. الخبرة: (أ) أقل من 7 سنوات  (ب) 7-15 سنة  (ج) 15 سنة فأكثر
3. المؤهل العلمي: (أ) دبلوم  (ب) بكالوريوس  (ج) ماجستير فأعلى
4. التخصص: (أ) علوم طبيعية  (ب) علوم إنسانية
5. المسمى الإداري: (أ) مشرف/ة  (ب) مدير/ة

رقم الفقرة	الفقرة	درجة التوظيف				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
1	يحدد المعلم الهدف من التقييم الحقيقي بوضوح					
2	يحدد المعلم مستويات الأداء مسبقاً					
3	يختار المعلم الوقت المناسب للتقييم الحقيقي					
4	يقوم المعلم باشتراك الطالب في وضع معايير الأداء					
5	يعطي المعلم الطالب علامات من أجل تحسين علامة الطالب					
6	يدرب المعلم طلبته على الأدوات التي يستخدمها المعلم في التقييم الحقيقي					
7	يستخدم المعلم التقييم المعتمد على التواصل اللفظي					
8	يعمل المعلم على تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة لأدائهم					
9	يستخدم المعلم أسلوب الملاحظة					
10	يحدد المعلم نتائج التعلم المراد ملاحظتها					
11	يدون المعلم الملاحظات التي أخذها أثناء توظيفه أسلوب الملاحظة					
12	يحلل المعلم نتائج أدوات الملاحظة					
13	يحفز المعلم طلبته على القيام بالتقييم الذاتي					
14	يتابع المعلم مدى ممارسة الطلبة للتقييم الذاتي					
15	يجيب المعلم طلبته عن تساؤلاتهم بما يتعلق بالمعايير					
16	يحفز المعلم طلبته على مقارنة نتائجهم الحالية بنتائجهم السابقة					
17	يشجع المعلم طلبته على تقبل التقييم الناقد لأعمالهم من زملائهم					
18	يستخدم المعلم المقابلة للتعرف على اتجاهات المتعلمين نحو موضوع معين					
19	ينظم المعلم مقابلات جمعية للتواصل مع طلبته وإظهار أدائهم					
20	يحدد المعلم المهام بالاتفاق مع الطلبة لتحديد مواعيد رصد تقدمهم فيها					
21	يستخدم المعلم أوراق العمل					
22	معرفة المعلم ووعيه بنقاط القوة والضعف لدى الطلبة					
23	تقييم المعلم للتقييم الحقيقي					
24	يأخذ المعلم نتائج التقييم الحقيقي على محمل الجد					
25	يضيف المعلم علامات على التقييم الحقيقي أكثر من التقليدي					
26	يعطي المعلم الطالب العلامة التي حصلها في ضوء الأداة					
27	يوظف المعلم التقييم الحقيقي في تقييم الجوانب التي لا يتناولها التقليدي					
28	يستخدم المعلم التقييم الحقيقي وفق الزمن (قبلي، تكويني، نهائي)					

					يعتمد المعلم على انطباعاته الشخصية في الحكم على أداء الطلبة	29
					يستطيع المعلم الاستغناء عن التقويم الحقيقي بتوظيف أوراق العمل	30
					يستخدم المعلم التقويم الحقيقي لوصف أداء الطالب لفظياً	31
					يدون المعلم نتائج التقويم الحقيقي في الشهادة المدرسية	32
					يعمل المعلم على اطلاع ولي الأمر على نتائج التقويم الحقيقي	33
					يستخدم المعلم التقويم الحقيقي في تقييم الأداء أكثر من المعلومات	34
					يستخدم المعلم أسلوب التأمل (ما الذي كان، ما التصرف لاحقاً، ماذا لو)	35
					يكلف المتعلمين بكتابة وصف لسير تعلمهم في نشاطات محددة	36
					يستخدم المعلم قوائم الرصد والشطب لتحديد ما حققه الطالب وفقاً للمعايير	37
					يستخدم المعلم سلم التقدير لبيان أداء الطالب وفقاً لمقياس معين	38
					يستخدم المعلم السجل القصصي في وصف أداء الطالب أثناء ملاحظته له	39

## ملحق (ب)

استبانة لقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين والمديرين التربويين في محافظة نابلس بعد التحليل العاملي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تسعى الباحثة لجمع بيانات تتعلق ببحث بعنوان "درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتقويم الحقيقي لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في محافظة نابلس" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج وأساليب التدريس/ جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق هذا الهدف، أرفقت لكم هذه الاستبانة طالبة من حضرتكم الاجابة عليها تقديراً لممارسة المعلمين لفقراتها، وذلك بوضع اشارة (√) أمام الخيار الذي يعبر عن تلك الدرجة.

ملاحظة: تستخدم هذه البيانات لغايات البحث العلمي فقط.

شاكرين لطفكم وحسن تعاونكم

الباحثة: اسراء شراب

الجزء الأول: المعلومات العامة

1. الجنس (أ) ذكر  (ب) أنثى
2. الخبرة: (أ) أقل من 7 سنوات  (ب) 7-15 سنة  (ج) 15 سنة فأكثر
3. المؤهل العلمي: (أ) دبلوم  (ب) بكالوريوس  (ج) ماجستير فأعلى
4. التخصص: (أ) علوم طبيعية  (ب) علوم إنسانية
5. المسمى الإداري: (أ) مشرف/ة  (ب) مدير/ة

درجة التوظيف					المجالات وفقراتها
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً	
<b>المجال الأول: توظيفات التقويم الحقيقي عند المعلمين</b>					
					1 يضيف المعلم علامات على التقويم الحقيقي أكثر من التقليدي
					2 يعطي المعلم الطالب العلامة التي حصلها في ضوء الأداة
					3 يوظف المعلم التقويم الحقيقي في تقويم الجوانب التي لا يتناولها التقليدي
					4 يعتمد المعلم على انطباعاته الشخصية في الحكم على أداء الطلبة
					5 يستطيع المعلم الاستغناء عن التقويم الحقيقي بتوظيف أوراق العمل
					6 يستخدم المعلم التقويم الحقيقي لوصف أداء الطالب لفظياً
<b>المجال الثاني: خطوات التقويم الحقيقي</b>					
					1 يحدد المعلم الهدف من التقويم الحقيقي بوضوح
					2 يختار المعلم الوقت المناسب للتقويم الحقيقي
					3 يحدد المعلم المهام بالاتفاق مع الطلبة
<b>المجال الثالث: التقويم بالتواصل</b>					
					1 يستخدم المعلم التقويم المعتمد على التواصل اللفظي
					2 يحدد المعلم نتائج التعلم المراد ملاحظتها
					3 معرفة المعلم ووعيه بنقاط القوة والضعف لدى الطلبة
					4 يأخذ المعلم نتائج التقويم الحقيقي على محمل الجد
<b>المجال الرابع: التقويم المعتمد على الأداء</b>					
					1 يحدد المعلم مستويات الأداء مسبقاً
					2 يستخدم المعلم التقويم الحقيقي في تقييم الأداء أكثر من المعلومات
					3 يعمل المعلم على اطلاع ولي الأمر على نتائج التقويم الحقيقي
					4 يدون المعلم نتائج التقويم الحقيقي في الشهادة المدرسية
<b>المجال الخامس: التقويم الذاتي وتقويم الاقران</b>					
					1 يعمل المعلم على تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة لأدائهم

					يحفز المعلم طلبته على القيام بالتقويم الذاتي	2
					يتابع المعلم مدى ممارسة الطلبة للتقويم الذاتي	3
					يجيب المعلم طلبته عن تساؤلاتهم بما يتعلق بالمعايير	4
					يحفز المعلم طلبته على مقارنة نتائجهم الحالية بنتائجهم السابقة	5
					يشجع المعلم طلبته على تقبل التقويم الناقد لأعمالهم من زملائهم	6
					يستخدم المعلم المقابلة للتعرف على اتجاهات المتعلمين نحو موضوع معين	7
<b>المجال السادس: أدوات التقويم الحقيقي</b>						
					يكلف المتعلمين بكتابة وصف لسير تعلمهم في نشاطات محددة	1
					يستخدم المعلم قوائم الرصد والشطب لتحديد ما حققه الطالب وفقاً للمعايير	2
					يستخدم المعلم سلاالم التقدير لبيان أداء الطالب وفقاً لمقياس معين	3
					يستخدم المعلم السجل القصصي في وصف أداء الطالب أثناء ملاحظته له	4
					يدون المعلم الملاحظات التي أخذها أثناء توظيفه أسلوب الملاحظة	5
					يستخدم المعلم أوراق العمل	6
					يستخدم المعلم التقويم الحقيقي وفق الزمن (قبلي، تكويني، نهائي)	7



**An-Najah National University**  
**Faculty of Graduate Studies**

**THE DEGREE OF EMPLOYING AUTHENTIC  
ASSESSMENT BY THE LOWER BASIC STAGE  
TEACHERS AMONG STUDENTS FROM THE  
POINTS OF VIEW OF SUPERVISORS AND  
PRINCIPALS IN NABLUS GOVERNORATE**

**By**  
**Isra' Bashar Shurrab**

**Supervisors**  
**Dr. Mahmoud Ramadan**  
**Dr. Abdulkareem Ayyoub**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree  
of Master of Curricula and Teaching Methods, Faculty of graduate Studies, An-  
Najah National University, Nablus, Palestine.**

**2023**

# **THE DEGREE OF EMPLOYING AUTHENTIC ASSESSMENT BY THE LOWER BASIC STAGE TEACHERS AMONG STUDENTS FROM THE POINTS OF VIEW OF SUPERVISORS AND PRINCIPALS IN NABLUS GOVERNORATE**

**By**  
**Isra' Bashar Shurrab**  
**Supervisors**  
**Dr. Mahmoud Ramadan**  
**Dr. Abdulkareem Ayyoub**

## **Abstract**

This study identifies the degree of employing authentic assessment by the lower basic stage teachers among students from the points of view of supervisors and principals in Nablus governorate, and provides the impact of some variables on the degree of employing authentic assessment. Using the descriptive approach, and questionnaire designed by the researcher as a tool for collecting data from the stratified sample that contained 11 supervisors and 108 teachers from both gender of the lower basic stage after conducting the factor analysis and calculate the reliability coefficient using Cronbach's alpha equation which was 0.934.

The results indicated that the degree of employing authentic assessment by the lower basic stage teachers among students from the points of view of supervisors and principals in Nablus governorate was medium. It also showed there were statistically significant differences at the level of significance ( $\alpha = 0.05$ ) in the degree of employing authentic assessment by the lower basic stage teachers due to the job (supervisor, principal) in favor of the principal. And there were no statistically significant differences at the level of significance ( $\alpha = 0.05$ ) in the degree of employing authentic assessment by the lower basic stage teachers due to gender, experience, specialization and qualification.

In light of the results, the study made several recommendations, the most important of which are the need to educate supervisors, managers, teachers and students about authentic assessment and its importance, and train them on real evaluation strategies and how to use its tools. Also, focusing on teaching the authentic assessment of university students in theory and practice, in order to come up with teachers who are able to use and practice such a kind of assessment.

**Keywords:** Authentic Assessment, Supervisors, Principals, Lower Basic Stage.