معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات

Obstacles of Applying the Realistic Evaluation in Islamic Education Subjects On the Elementary Stage in Government Schools in Jeddah from the point of view of female teachers.

إعداد

د/ رندا حریری

جوهرة حامد سعد المالكي

كلية العلوم الصحية والسلوكية والتعليم/ جامعة دار الحكمة بجدة - السعودية Doi: 10.21608/jasep.2021.136071

قبول النشر: ٦ / ١٠ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٤ / ٩ / ٢٠٢٠/

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات. وتحديد الفروق تبعاً لمتغيري (سنوات الخبرة في التعليم، والدورات التدريبية). واستخدمت الباحثة المنهج الكمى الوصفى التحليلي، وتمثلت أداة البحث في استبانة الثوابية (٢٠١٣)، تم توزيعها على عبنة عشوائية قوامها (٣٠٧) من معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بجدة، وقد أظهرت النتائج حصول الأداة على متوسط كلى بلغ (٣,٩٢ من ٥) بدرجة (كبيرة)، وعلى مستوى المحاور؛ حصلت المعوقات المتعلقة بالطَّالبات على أعلى متوسط (٤,١٠)، تلتها المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق بمتوسط (٤,٠٣)، ثم المعوقات المتعلقة بالمعلم بمتوسط (٣,٨٣)، وأخيرا المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي بمتوسط (٣,٧١)، وجميعها بدرجة (كبيرة). كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى سنوات الخبرة في محور المعلم والطالبة وظروف التطبيق. بينما توجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في محور المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالطالبات، وظروف التطبيق، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمقرر الدراسي. واستنادا للنتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها: إقامة دورات تدريبية مكثفة في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وتوعية القيادات المدرسية بأهميته، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة لتطبيقه وإعداد دليل إرشادي يوضح استراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية بناء أدواته. وتضمين مقررات التربية الإسلامية لأساليب التقويم الواقعي. الكلمات المفتاحية: معوقات، التقويم الواقعي، مواد التربية الإسلامية.

Abstract:

The research aimed to uncover the obstacles applying realistic evaluation in Islamic education subjects at the Elementary stage in public schools in Jeddah from female teachers' point of view. And determine the differences according to the variables (years of experience in education, and training courses). The researcher used the quantitative, descriptive, and analytical approach, the tool which is used in the study was the Al-Thawabia questionnaire (2013), which was distributed to a random sample of (307) Islamic education female teachers for the elementary stage in Jeddah, the results showed that the tool obtained an overall average of (3.92 out of 5) degrees. Large), and at the level of the axes; Obstacles related to female students got the highest average (4.10), followed by obstacles related to application conditions with an average of (4.03), then obstacles related to the teacher with an average of (3.83), and finally obstacles related to the course with an average (3.71), all of which were (large). The results also indicated that there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of obstacles to applying the realistic evaluation due to years of experience in the focus of teacher and student and the conditions of application. While there are statistically significant differences due to years of experience in the axis of obstacles related to the studying course. The results showed that there were no statistically significant differences between the averages of the obstacles in the application of realistic evaluation due to the number of courses in the two axes of obstacles related to students, and the conditions of application, while there were statistically significant differences at the level of significance (0.05) attributed to the number of courses in the two axes of obstacles related

to the teacher and the studying course. Based on the results, the researcher presented a set of recommendations, "Conducting intensive training courses in realistic evaluation strategies and tools, also to educating school leaders of its importance, providing the material capabilities necessary for its implementation and preparing a guide that explains realistic evaluation strategies and how to build their tools. And the inclusion of Islamic education curricula for realistic evaluation methods.

Key words: Obstacles, Realistic Assessment, Islamic Education Materials.

المقدمة Introduction:

"إن طلابنا يحتاجون أن يتعلموا كيف يتعلمون" (Dysthe,2007,p29). نعم إن هذا العصر الذي نعيشه، عصر الثورة التقنية والتكدس المعرفي الهائل، يتطلب طلاباً يملكون كفاءات متنوعة ومهارات تواكب هذه الثورة، ويحتم أن يُخلق لهذا الجيل واقع جديد يخرج عن الأطر الضيقة للممارسات التي لم تعد تفي بمتطلبات العصر ولا باحتياجات المتعلمين المعرفية والمهارية والوجدانية، والارتقاء به من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع والابتكار؛ حتى يستطيع أن يتعامل مع هذا الانفتاح الفكري، مما يشكل ذلك تحدياً للتربوبين لتطوير أهداف ترقى إلى مستوى هذا العصر.

على إثر ذلك، ظهرت التوجهات الحديثة والإصلاحات التربوية، التي غيرت المفاهيم والأدوار في مكونات المنظومة التعليمية. وأمام هذه التحولات الجوهرية في الفكر التربوي، يعول على الأنظمة التعليمية في الوقت الراهن تحقيق هذه التوجهات، بأن تعيد النظر في الممارسات التقليدية في التعليم، التي لا تغيد في متابعة تقدم المتعلمين ولا تشخيص مكتسباتهم ومهاراتهم، لاسيما بعد أن وجهت الانتقادات لقصور هذه الممارسات، وتوالت الخطابات التي تنادي بالإصلاح التعليمي ابتداءً بالتقرير الشهير " أمة في خطر" (Nation at Risk) الذي نشر عام ١٩٨٣م (المنتشري، ٢٠١٤). وتوالت الجهود والقرارات بعد إنشاء المجلس الوطني الأمريكي للمعايير التربوية، إلى أن ظهرت حركة مخرجات التعلم (Learning Outcomes) في بداية العقد الأخير من القرن العشرين، التي نادت بضرورة تحديد نواتج تعلم يستطيع الطالب إظهارها في صورة أداءات (سعادة، والعميري، ٢٠١٩).

كما أشار رئيس المنظمة العالمية للقياس والتقويم Thomas Kalvan في المؤتمر السابع والعشرين للمنظمة، أن عمليات الإصلاح في العقدين الأخيرين تركز على المخرجات، أي المعارف والمهارات والسلوكيات التي يكتسبها الطالب (العصيمي، ٢٠١٥). وفي ضوء التغيير في أهداف التقويم، ظهرت الحاجة إلى أساليب تقويم تقدم أدلة على مستوى إنجازات الطالب المعرفية والمهارية والوجدانية. وتباعاً لما أحدثه التقويم من تغيير لدور المتعلم كمحور للعملية التعلمية-التعليمية، والتركيز على ما يتعلمه وهل يحتفظ بما يتعلمه، ويطبقه في الواقع، وأيضًا تحول دور المعلم من مُلقى إلى موجة

وميسر، ينبثق مفهوم التقويم الواقعي (Authentic Assessment)، لتقويم نتاجات التعلم وممارسة ما يكتسبه المتعلم من خبرة و توظيفها في مواقف تعليمية واقعية تتناسب مع قدراته.

وعرف علام (٢٠٠٩) التقويم الواقعي على أنه قيام الطلاب بأداء مهام مفيدة ذات معنى ودلالة، تتطلب مهارات تفكير عُليا، بحيث يستطيع الطالب تحديد قيمة هذه الأعمال من خلال محكات تحدد مستوى جودتها. ويشير الثوابية (٢٠١٣) إلى أن اهتمامات التربويين توالت لهذا النوع من التقويم؛ كونه يحقق ما لا يحقق التقويم التقليدي، وتعددت المصطلحات المرادفة للتقويم الواقعي مثل: التقويم البديل (Alternative Assessment)، والتقويم المعتمد على الأداء (Performance) وبالرغم من تعدد هذه المصطلحات إلا أنها تلتقي في منظور منهجي واحد يخرج العملية التعلمية من الصورة المصطلحات إلا أنها تلتقي في منظور منهجي واحد يخرج العملية التعلمية والقلم، والأرقام التي النمطية التقليدية، التي تعتمد على تخزين المعلومة واستظهارها في اختبار الورقة والقلم، والأرقام التي لا تقدم معلومات ذات قيمة عن مهارات الطالب إلى الصورة الحديثة، التي تعمل على إعداد طالب نشط يقوم ببناء المعرفة في عملية تعلمه، ويقيم ذاته ليعرف مواطن الضعف لديه، فتصبح عملية التقويم عملية تشاركية بين المعلم والمتعلم.

وتحقيقاً لمبادئ نظريات التعلم التي تقدم لنا الإطار النظري لأساليب التعلم الحديثة مثل النظرية البنائية الثقافية-الاجتماعية، لرائدها ليف فيجوتسكي (Lev vegotsky)، والتي تؤكد على أن النمو العقلي والاجتماعي والمهاري للمتعلم يحدث في جو من التفاعل الاجتماعي والمشاركة مع الأخرين (عثمان، وآخرون، ٢٠١٧). ويتحقق ذلك من خلال استراتيجيات التقويم الواقعي، وما يقوم به المتعلم من مهام وأنشطة يتفاعل فيها مع من حوله. فضلاً عما يقدمه هذا التقويم للمعلم من انعكاسات لمدى فعالية أساليبه التدريسية. ويؤكد برايس (2010 Bryce, 2010) أن ما ينفرد به هذا النوع من التقويم أنه يعطي صورة أكثر دقه عن نمو الطالب، ويظهر شخصيته مع مرور الوقت. ويشير وينترس (Winters 2014) أن التقويم الواقعي يساعد المعلم على تحديد التعلم غير المكتمل لدى المتعلم، وسد الثغرات في النعلم.

وفي ضوء ذلك تظهر حاجة كل معلم للإلمام بهذا النوع من التقويم، ولاسيما معلم التربية الإسلامية. فالمتفحص لمقررات التربية الإسلامية، يجدها مجالاً ثرياً لتغذية جوانب شخصية المتعلم. لذا يتطلب من معلم التربية الإسلامية وتحديداً في المرحلة الابتدائية، توظيف أساليب تقويم غير تقليدية تأصل المفاهيم، وتربط الطلاب بواقعهم.

وتتوجه سياسة التعليم في المملكة إلى تجويد التعليم ابتداءً بالمراحل الدراسية الأولى، فقد ورد في مضامين رؤية المملكة ٢٠٣٠ "سنواصل الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكر" (وزارة التعليم، ٢٠١٧). وإيماناً من وزارة التعليم بأهمية إعداد هذه المرحلة باعتبارها اللبنة الأولى في تطبيق سياسة التعليم. ولتزويد طلاب هذه المرحلة بمهارات يحتاجون إليها مستقبلاً، بإيجاد أساليب فاعلة تحسن نواتج التعلم. فقد أصدرت وزارة التعليم المذكرة التفسيرية للائحة تقويم الطالب بالمرحلة تحسن نواتج التعلم.

الابتدائية، في المادة الخامسة الفقرة (٣) على ضرورة توظيف أدوات متنوعة في عمليات التقويم، وتوفير خبرات حقيقية محفزة لإظهار قدرات الطالب ومهاراته. (الوكالات والإدارات العامة لوزارة التعليم، ٢٠١٧).

مشكلة البحث Research problem:

تتنامى جهود الدولة بالتعليم كمحور أساسي لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، إلا أنه بالرغم من الجهود النوعية التي بذلتها وزارة التعليم

في المملكة، ومشاركتها في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ تم رصد تحديات تواجه التعليم منها اعتماد المعلم على طرق التدريس التقليدية، وضعف مهارات التقويم لدى المعلم (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

إضافة إلى ما توصلت إليه عدد من الدراسات في نتائجها أنه مازال استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم الواقعي في العملية التعلمية-التعليمية أدنى من المأمول. حيث وجدت دراسة رايت (2015، Wright) أن معلمي اللغة في الصف السادس، ما زالوا يستخدمون الأساليب التقليدية لسهولة إعدادها في وجهة نظرهم. فأكد البحث على أنه لن يحصل الطالب على التعلم الحقيقي الذي يلبي احتياجاته في ظل الممارسات التقليدية. بينما ذكرت دراسة النجار (٢٠١٨) أنه يقتصر توظيف المعلمين في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء لاستراتيجيات التقويم الواقعي على التواصل (الأسئلة والأجوبة)، وفيما يخص الأدوات اكتفى المعلمون بقوائم الرصد. إضافة إلى ما أشارت إليه دراسة أبو دحروج (٢٠١٩) أن معلمات المرحلة الأساسية في بيت حانون، اقتصروا في تطبيقهم للتقويم على استراتيجية التقويم بالملاحظة. ودراسة الثوابية (المعرفية، المهارية، والوجدانية،)، وقصور معلمي التربية الإسلامية في تقويم جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية، المهارية، والوجدانية،)، وقصور معرفتهم باستراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية توظيفه في تقويم الطلبة.

واستناداً إلى توصيات بعض المؤتمرات التي عقدت في مجال تطوير التعلم والتعليم، حيث أوصت بأهمية تضمين المناهج الدراسية أساليب تقويم متنوعة تكسب الطلاب المهارات المطلوبة للنجاح في الحياة. كمؤتمر قياس قضايا واتجاهات وتطبيقات نواتج التعلم بالرياض (٢٠١٥)، والمؤتمر الدولي لتقويم التعليم (٢٠١٥) الذي تبنته المملكة العربية السعودية، والمؤتمر العلمي الثامن للتقويم في المنظومة التربوية (٢٠١٩) في مصر.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة في المرحلة الابتدائية، وما لاحظته من اقتصار المعلمات على الممارسات التقليدية باستظهار المعلومة في اختبار الورقة والقلم، بشكل سطحي لا يلامس عمق محتوى مقرر التربية الإسلامية، فلا يسهم في التأثير على سلوك الطالبة. لذا ترى الباحثة أن تسليط الضوء على معوقات التقويم الواقعي خطوة أساسية تساعد متخذي القرار في التغلب عليها، وتهيئة المعلمين لهذا النوع من التقويم. لاسيما بعد صدور لائحة التقويم الحديثة للمرحلة الابتدائية بتاريخ ٢٠١٩/١٠/٠ بنخصيص درجات للطالب على المهام الأدائية. من ذلك ظهرت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي

للكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات.

: Research Questions الأسئلة البحثية

بناء على ما سبق؛ تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- 1- ما معوقات تطبيق التقويم الواقعي، في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة والمتعلقة بكل من (المعلم، الطالبات، التطبيق، المقرر الدراسي؟
- ۲- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($-\alpha$ ، ،) بين متوسطات تقديرات المعلمات لمعوقات التقويم الواقعى تعزى لمتغيري البحث (الخبرة وعدد الدورات)؟

iresearch goals أهداف البحث

- 1- الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة والمتعلقة بكل من (المعلم- الطالبات التطبيق- المقرر الدراسي).
 - ٢- فحص مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.0$, •) بين متوسطات تقدير ات المعلمات لمعوقات التقويم الواقعي تعزى لمتغيري (الخبرة وعدد الدورات).

iresearch importance أهمية البحث

نتجلى أهمية البحث من أهمية موضوعه، وتزامن الموضوع مع استهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ تحسين البيئة التعليمية وتطوير أساليب التقويم، وتعزيز المهارات الأساسية للطلبة، وتأهيل المعلمين؛ وبذلك تؤمل الباحثة أن تفيد نتائج البحث على النحو الآتى:

- 1- تؤمل الباحثة أن يمثل البحث إضافة نوعية للمكتبة التربوية يستفيد منها المهتمون وعموم الباحثين في المجال.
 - ٢- قد تفيد نتائج البحث الجهات المسؤولة؛ خصوصا في التدريب لوضع برامج تدريبية تتبنى
 معالجة المعوقات المتعلقة بالمعلمات.
- ٣- قد تفيد نتائج الدراسة في تحفيز الجهات المسؤولة عن المقررات الدراسية لإعادة النظر فيها؛ بما ينسجم مع التقويم الواقعي.
 - عن المتوقع أن تنعكس نتائج الدراسة في تحسن المخرجات التعليمية، وأن يلمس المجتمع آثاراً مباشرة تعكس ثمرة الجهد والوقت الذي يقضيه أبناؤهم في المدارس.
 - قد يسهم هذا البحث في تقديم بعض المقترحات العملية للتغلب على معوقات استخدام التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية بما يتوافق مع تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير التعليم.
 - قد يسهم هذه البحث في توعية معلمات التربية الإسلامية بمزايا هذا النوع من التقويم في تحقيق نواتج التعلم المنشودة، بما يعكس التفاعل الإيجابي أثناء ممارسته.

حدود البحث:search limits

يقتصر البحث على الحدود الأتية:

- الحدود الموضوعية: المعوقات التي تواجه معلمات التربية الإسلامية في تطبيق التقويم الواقعي.
- الحدود البشرية: عينة عشوائية قوامها (٣٠٧) من معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.
 - - · الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٩ ٢٠٢٠.

مصطلحات الدراسة:

- معوقات Constraints: تُعرف المعوقات على أنها "مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تعوق معلمي التربية الإسلامية عند توظيف أساليب وأدوات التقويم الحقيقي في العمليات التدريسية، مما يعكس عزوف عن توظيف تلك الأساليب، والأدوات" (يوسف، ٢٠١٨: ٢٩٩).
- ويقصد بالمعوقات في هذا البحث الأسباب التي تحول دون استخدام معلم التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي بالصورة الصحيحة في العملية التعلمية-التعليمية.
- التقويم الواقعي Authentic Assessment: يعرفه أبو دحروج (٢٠١٩: ٣٧١) بأنه:" التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب في مواقف حقيقيه، ويمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين المعارف المكتسبة لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو حل مشكلات حقيقية".
- و تعرف رابطة تطوير الإشراف والمناهج الأمريكية (http://www.ascd.org) التقويم الواقعي، بأنه "قدرة الطلاب على الربط بين ما يتعلمونه في المدارس والعالم الذي يعيشون فيه، من خلال مهام واقعيه تنمي المهارات التي يحتاجون لها للنجاح في الحياة.
- ويعرف إجرائيًا: بأنه: توجه حديث للتقويم ينتقل بالمتعلم من متلقي للمعرفة إلى مطبق ومنتج للمعارف والخبرات، التي يكتسبها في مواقف حقيقية تنمي من خلالها مهاراته لحياته الواقعية.
- مواد التربية الإسلامية تُعرف بأنها: " نظام متكامل من الحقائق، والمعايير، والقيم الإسلامية الثابتة، والخبرات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسات تربوية إلى المتعلمين؛ بقصد إيصالهم إلى درجات الكمال الذي هيأهم الله له، مهندية بالتراث الحضاري الإسلامي مع النظرة السياقية لذلك التراث" (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣؛ ٩٧).
- وتعرف إجرائيًا بأنها: المعارف والمهارات والقيم التي تقدمها وزارة التعليم للطلبة؛ لبناء شخصية مسلمة متمسكة بدينها من خلال فروع العلوم الشرعية المتمثلة في القرآن الكريم وتجويده، التوحيد، الحديث والسيرة، الفقه والسلوك.

٢ - الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار الفلسفى للتقويم الواقعى:

يرى البعض أن التقويم عملية مرتبطة بقياس قدرة الطالب على التذكر، واستظهار معلومات المحتوى الدراسي ليبرز التفوق والتميز بين أقرانه، ولكن في الواقع التقويم الواقعي لا يقتصر على هذه النظرة المحدودة للتحصيل الدراسي، فله أساسه العلمي وفلسفته النظرية التي جعلته تقويما ذا معنى وأثر، مستند على نظريات التعلم ولا سيما النظرية البنائية الاجتماعية، التي تشكل الأساس المعرفي

لتصميم استراتيجيات التقويم الواقعي المتمركز حول المتعلم ومهاراته، بدلاً من التمركز حول المعلم كمصدر للمعلومة! فالمعرفة تكوينية بنائية يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة في مهام يشعر الطالب بمغزاها وفائدتها"(علام، ٢٠٠٩، ص٢٠). وهذا يتماشى مع مبدأ التعلم للتمكن والإتقان الذي أشار إليه (سعادة والعميري، ٢٠١٩؛ المنتشري، ٢٠١٧)، على أنه تعلم يحقق أكبر عدد ممكن من الأهداف التعليمية لأكبر عدد من المتعلمين، حيث يحقق ٩٠% من المتعلمين ٩٠% من الأهداف التعليمية بمستوى ٩٠% من الإتقان. من هنا نستنتج أن فلسفة التقويم تعد نموذجًا ثريًا ومثمرًا في تحقيق اطلعات المؤسسات التربوية من جانب، والارتقاء بمستوى المتعلم معرفيا ومهاريًا ووجدانيًا من جانب

خصائص التقويم الواقعى:

يدعم التقويم الواقعي التوجهات الحديثة للتقويم التربوي، التي نادت به عبر الحقب الزمنية. حيث يتسم بعدة خصائص أوردها كلاً من (الحربي، ٢٠١٤؛ وأبو شعيرة وآخرون، ٢٠١٠) تتمثل في أن التقويم الواقعي:

- ا. إجراء يرافق عمليت التعلم والتعليم، ويقدم التغذية الراجعة بما يتيح فرص متعددة للطالب للتحسين من أدائه في المستقبل، وتوجيه مسيرته التعليمية.
- ٢. يوفر التنوع والمرونة في الأساليب والأدوات، بما يخدم المعلم والمتعلم ويراعي الفروق الفردية
 بين الطلبة وأنماط تعلمهم وخلفياتهم.
- ٣. شامل حيث أنه لا يقتصر على قياس المعرفة فقط، بل يشمل جوانب أخرى كالاتجاهات والقيم والمهارات التي تتبلور في إنجازات الطلبة.
- ٤. محكي المرجع يستند على محكات ومؤشرات؛ لتقدير الأداء بما يحقق الصدق في نتاجات التعلم ويقضي على المقارنات ويشجع التعلم التعاوني.
 - م. يتبح المساواة والعدالة بإتاحة الفرص المتكافئة لمشاركة جميع الطلبة في المهام.
 - ٦. ديموراطي يسمح للطالب المشاركة في تقبيم ذاته؛ ليدرك ما يحققه من تقدم أثناء تعلمه.
- ل. يركز التقويم الواقعي على المهام، التي تستثير عمليات التفكير العليا بأنشطة تتناسب مع مستوى نمو هم.

بناءً على هذه الخصائص، نجد أن التقويم الواقعي أحدث تحو لاً جو هرياً في فلسفة التقويم والتي يمكن إيجازها في عدد من النقاط كالآتي:

- من التقويم السهل السطحي إلى العميق ذو المعنى.
- من التقويم الختامي من قبل المعلم فقط إلى التقويم المستمر من قبل المعلم والطالب ذاته والأقران.
 - من تقويم نمطى إلى صيغ متنوعة للتقويم.
 - من الإطار المحدود للمعلومة إلى الإطار المطلق في التفكير والإبداع. مبررات توظيف التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.
 - الأهداف التربوية للمنظومة التعليمية.

التحديات التي نواجها في القرن الحالي في مختلف مجالات الحياة، والانفتاح المعرفي يستدعي كفاءات بشرية متنوعة. ففي سياق القرن الواحد والعشرين يتطلب إعداد الطلاب ليصبحوا مفكرين ناقدين، وعمال منتجين ومتعلمين مدى الحياة (Koh, 2012). لذا قاد كبار العلماء والباحثين تطورات متسارعة في ميادين التربية بالتوصل إلى العديد من الاستراتيجيات ونماذج التدريس دافعية في ميادين التربية بالتوصل إلى يتطلب الاهتمام بجودة الأساليب وتهيئة بيئة استكشافية تثير دافعية الطلبة، وإجراءات تقويم ملائمة تؤثر في تعلم الطلبة وتجعلهم مبادرين نشطين منذ المراحل الأولى في المدرسة، لذا تبنت سياسة التعليم إصلاحات حديثة في المنظومة التعليمية بهدف تحقيق متطلبات رؤية ٢٠٣٠ بإنتاج جيل متعلم معتز بدينة منتم لوطنه منتج للمعرفة منافس عالمياً، فمن المأمول ألا تتأخر مقررات التربية الإسلامية ومعلميها عن ركب هذه التطورات.

٢. ضرورة التكامل بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

إن التربية الإسلامية تربية تامة منهجها إلهي، تنظر الشخصية المسلم من جميع جوانبها دون التركيز على جانب وإهمال آخر، بما ينمي الشخصية المتزنة التي تتكيف مع مستجدات الحياة، كما أنها تربية سلوكية عمليه لا تقف عند حد المعارف واستظهار ها بل تتجاوز إلى مرحلة العمل والتطبيق. فاقتصار المعلم في التقويم على الجانب المعرفي في عميلة التعلم جعل الطالب لا يخرج من محتوى مقررات التربية الإسلامية إلا بمجموعه من الحقائق والمفاهيم الشرعية في الذاكرة لا تسهم في التأثير المطلوب في سلوك الطالب، في حين أن" التقويم هو الذي يظهر مدى جودة إفادة المتعلمين من العملية التعلمية التعلمية، من خلال التغيير الإيجابي في سلوكهم، واكتساب المهارات، وتحسن ميولهم" (مطاوع، والحصان، ١٠٤٤: ٢٣٩). كما يؤكد عفيف (٢٠١٠) أن التعلم المُثمر لابد من معالجة واعية للمنظومة التعليمية، لتحقيق غايات المجتمع وطموحاته. ولا سيما في مقررات التربية الإسلامية المرتبطة بقيم ومعتقدات الطالب.

٣. ارتكاز استراتيجيات التقويم الواقعي على أسس النظرية البنائية الثقافية الاجتماعية.

تقوم أسس النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية للعالم Vygotsky فيجوتسكي على أن التعلم الاجتماعي أكثر نشاطاً وبناء للمعرفة والمهارة من التعلم الفردي، حيث يتعلم الطالب بشكل إيجابي ويكتسب مهارة حول تعليم نفسه، من خلال النشاط الجماعي التعاوني بين الطالب والمعلم، وبين الطالب وأقرانه (مازن ، ٢٠١١). وبناء على ذلك نجد أن استراتيجيات التقويم الواقعي تحول هذه النظرية إلى تطبيقات فعلية على أرض الواقع، من خلال المهام الأدائية التي يقوم بها الطلبة في فرق تعاونيه، حيث يعزز التعلم التعاوني مهارات التواصل الفعال لدى الطلبة، وتكسبهم مهارات المسؤولية في إنجاز المهام، والحوار والتعبير عن الأفكار (عثمان، ٢٠١٧). كما يوضحه الشكل رقم (١).



الشكل رقم (١) ارتكاز التقويم الواقعي على أسس النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية من إعداد الساحثة

وتجدر الإشارة إلى توافق هذه النظرية مع ديننا الإسلامي، الذي يحث على التفكير والتأمل، والتواصل، وأدب الحوار، لقوله تعالى {كَذَلِكَ يُبَيِّنِ الله لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ} (البقرة: ٢١٩). وقوله تعالى: {وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ وقوله تعالى: {وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَفُسِكُمْ أَفَلا تُبْصِرُونَ} (الذاريات: ٢١). وقوله تعالى: {وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ}. (النحل: ٢١). وهذا يتيح للمعلم أن يضع الطلاب في فرق عمل أمام مواقف تعلم واقعية، يشارك فيها الطالب المعرفة مع أقرانه وتمارس هذه القيم والمهارات، بما يحقق أهداف التربية الإسلامية.

وفي ضوء ما تم عرضه من خصائص انفرد بها التقويم الواقعي، ومبررات تطبيقه في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، استبدال الطرق التقليدية في الطرح، وتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي لإيجاد بيئة تعلم حيوية تستثير اهتمام الطالبة نحو التعلم، وتجعلها متفاعلة أثناء سير الحصة، ذلك يسهم في تطبيق ما يتعلمونه من أمور دينهم في الحياة.

استراتيجيات التقويم الواقعي Assessment Strategies.

- استراتيجيات التقويم الو آقعي: وتُعرف بأنها: "مجموعه من الأساليب التقويمية التي تتصل بالعالم الواقعي، يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية للتدريس، بمجالاته المعرفية والوجدانية والنفس حركية لقياس أداء الطالب" (العمري، وشحادة، ٢٠١٠: ٢٠١). ويقصد باستراتيجيات التقويم الواقعي في هذا البحث المهمات التعليمية التي يعدها المعلم للطالب، بناء على مخرجات تعلمية مخطط له؛ لتقييم مستوى نتاج التعلم وأهمها الآتي:
- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Performance Based Assessment). هي " أن يقوم الطالب بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقائه لما اكتسب من مهارات، في ضوء

- النتاجات التعليمية المراد إنجازها" (العبسي، ٢٠١٠: ٤٧). ويندرج تحت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء عدة مهام أوجزها (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٦؛ الحربي، ٢٠١٨) وهي:
- العرض التوضيحي (Demonstration): بأنه يعرض فيه الطلاب المفاهيم والمعرفة من خلال تجارب عملية أو نتائج بحثية لظواهر في الحياة، يظهر فيها مهاراتهم في الإلقاء والحوار والتعبير عن الرأي. وهنا يستطيع الطلاب يوظفوا التقنية، المجسمات، الرسوم، المنظمات بيانية.
 - المعرض (Exhibition): فعالية يعرض فيها الطلاب إنتاجهم الفكري والعملي بناء على ما اكتسبوه من خبرات، يظهرون من خلاله مدى امتلاكهم للتفكير الإبداعي والتعبير عن أفكار هم. كالمشاربع والتصاميم المبتكرة،
- -المحاكاة ولعب الأدوار (Simulation): يمثل فيها الطلاب مواقف اجتماعية تحاكي الواقع يكتسبون منه السلوك الاجتماعي ومهارات التواصل، وهي من الفعاليات المحببة لدى الطلاب حيث تمكنهم من التعبير عن ذواتهم ومشاعرهم ويوصلون من خلالها رسائل هادفة ذات مغزى. كالعروض المسرحية، أو المشاهد التمثيلية في الإذاعة المدرسية، التي تتناول قيم أو ظواهر في المجتمع.
- -المناظرة (Debate): لقاء بين متعلمين للحوار حيث يكون لكل فريق وجهة نظر مختلفة عن الآخر وبينهم محكم. ويضيف البنا (٢٠١٦) بأنها تكنيك تعليمي يفترض وجود موقف معين أما بالتأبيد أو الرفض.

متطلبات المهمة الأدائية:

- ١- تحديد المخرجات التعليمية والمهارات المنشودة المرتبطة بالمحتوى المعرفي.
 - ٢- تحديد نوع المهمة الأدائية التي يريد المعلم من الطلاب القيام بها.
 - ٣- توضيح ألية تنفيذ المهمة.
- ٤- تبصير الطلاب بالمعلومات والمصادر الصحيحة المتوقع أن تُقيدهم لتنفيذ المهمة.
 - ٥- الاتفاق على المحكات التي سيتم تقييم المهمة عليها، وذلك قبل التنفيذ.
 - ٦- وضع لائحة ضوابط فرق العمل وطرق التواصل بين أعضاء الفريق.
- ويعرض جدول (١) أمثلة للمهام الأدائية التي تفيد المعلمين في تطبيقها في مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.

جدول (١) أمثلة للمهام الأدائية في مواد التربية الإسلامية

نواتج التعلم المتوقعة	بيئة التنفيذ	الموضوع	المهمة الأدائية	المادة
يتحقق تكامل المعرفة في الدمج		الزكاة (مسلم يمتلك الأموال	العــــرض	9
بين المواد.		التي يجب فيها الزكاة) تُعرض	التوضيحي	الفقه والسلوك
يكتسب الطالب لغة التواصل		العِمليات الحسابية للأنصبة،		4 4
والحوار.	ـ الصف الدراسي	وأنواع الحبوب والثمار،		

	.	ء د د		
معرفة كيفية توظيف المفاهيم	- التطبيقات التقنية	والأنعام، والطبيعة الجغرافية،		
الأساسية والاستدلال المنطقي.	التعليمية المفعلة في	والتاريخ، ويكون مدعم بصور		
	التواصل بين المعلم	أو مجسمات أو عينات		
تحفيز الابتكار والإبداع لدى	والطلاب مثل أدمودو	مشروع الحاج الصغير، إنتاج	المشـــروع ـ	
الطالب. وصورة من صور	(Edmodo)، مايو	مجسمات أو مخطط مصور	المعرض	
التعلم بالعمل والتطبيق. بما	(Myu).ويستطيع	لمناسك الحج والعمرة.		
بيقى أثر التعلم.	المعلم الاستعانة بها			
ή ζ.:.	في جميع المهام.			
تعزيز فرص التعبير عن الذات	- فناء المدرسة ·	تمثيل مشاهد من واقع الحياة	المحاكاة ولعب	
إكساب الطالب قيم وسلوكيات	ـ المسرح المدرسي	تتناول ظواهر في المجتمع		7
اجتماعية.	<u> </u>	تقييمها بالمنهج النبوي من	الأدوار	7
		سيرة الرسول ﷺ.		ه واا
اکتب ای د مار تر در و البرداد د این		عمل بحث مصغر عن أخلاق	العرض	لسير
اكتساب مهارة جمع المعلومات			-	10'
وتحليلها وتقييمها وتلخيصها.		الرسول ﷺ.		
تعزيز القدرة على الربطبين		عمل منظم بياني (خرائط	العرض	التوحيد
الفجوات المفاهيمية الموجودة		مفاهيم) لنواقض الإيمان		4.
في المادة، واختزالها في		ومنقصاته، مدعم بأمثلة		-,
مستاحة محدودة ومتابعتها		وصور.		
بصريا وذهنيًا.				

- استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication): يعرفه النجار (٢٠١٨) أنه لقاء مبرمج يُعقد بين المعلم والطالب؛ لنقاش مشروع معين يتم تحديد الخطوات اللاحقة بها للتحسين من تعلم الطالب. ويكون ذلك من خلال المقابلة والأسئلة المباشرة لمعرفة مدى التقدم الذي حققه المتعلم ومعرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات. بعرض مشكلة أو تحليل قصة.
- استراتيجية التقويم بالملاحظة (Observation): "يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط، من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتقويم مهاراته " (الحربي، ٢٠١٨: ٢٤). يقوم المعلم في هذه الاستراتيجية بجمع المعلومات عن سلوك الطالب أثناء المهام، ومن خلال سجل القصصي للمعلم، ووصفة وصفا لفظيا.
- استراتيجية مراجعة الذات (Reflection): " أنها عملية تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمة وتحديد ما سيتم تعلمة لاحقاً" (العبسي، ٢٠١٠: ٢٥). ويكون بتدريب الطالب على تقييم نفسه وفق المؤشرات والمعابير في أداة التقويم، وأيضا تدريبه على كتابة تأملاته عند الانتهاء من أي مهمة مُنجزة، وتدوينها في سجل سير التعلم لدى الطالب، أو بالاستعانة بأحد التطبيقات التقنية كالحائط الإلكتروني، وتعد مؤشر هام لإظهار مستوى النمو المعرفي لدى الطالب، ودافع قوي للتعلم الذاتي الفعال وإكساب الطالب مهارة التفكير التأملي حتى يدرك احتياجاته ونقاط ضعفه.

استراتيجية تقويم الأقران (Peers Assessment): هي عملية تقويم متبادلة بين الطلبة تُمارس أثناء الموقف التعليمي، ويكون وفق معايير ومحكات متفق عليها مسبقًا، ومدرجة في نموذج للتقييم يطبقه جميع الطلبة أثناء عملية التقويم، مما يتيح التواصل الإيجابي داخل الصف الدراسي. ويذكر الحربي (٢٠١٨) يفيد تقويم الأقران بمنحهم قدراً كبير من الاستقلالية والثقة بالنفس، وتنمي لديهم التفكير الناقد، وتشجع التعلم التعاوني، وتساعدهم في التعرف على خصائص الأعمال الجيدة في المستقبل. ويوجز شكل (٢) الاستراتيجيات التي تم التطرق إليها.



الشكل (٢) استراتيجيات التقويم الواقعي من إعداد الباحثة

ونستخلص من ذلك أن التنوع الذي يقدمه التقويم الواقعي في الاستر اتيجيات يعمل على الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات إلى الحيوية وإثارة دافعية الطالب وإشراكه في عملية تعلمه، بما يراعي أنماط التعلم المختلفة، كما يسمح للمتعلمين بالتعبير عن ذواتهم وأراءهم، وإثراء المحتوى المعرفي إضافة إلى أنه يوفر للمؤسسة التعليمية مؤشرات لمدى تحقيق إنجازاتها وملائمة أهدافها لتطلعات سياسة التعليم في المملكة.

تجارب رائدة في تطبيق التقويم الواقعي:

حظي التقويم التربوي وإصلاحاته باهتمام دولي واسع النطاق، من أجل تهيئة الطلبة وإكسابهم مهارات تمكنهم من مواكبة هذا العصر، وكان هناك العديد من التجارب الدولية الرائدة مثل التجربة السنغافورية (٢٠١٦)، كلية Alverno الفيرنو (٢٠١٩)، ووزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٦) التقويم التي عملت على استبدال المفهوم التقليدي للتقويم إلى التقويم الواقعي الذي يركز على نتاجات التعلم، وتقدم هذه التجارب صوراً حية لجعل التعلم متعة وأثرا، وفيما يلى عرض لهذه التجارب.

١- التجربة السنغافورية (تعليم أقل تعلم أكثر).

طبق النظام التعليمي في سنغافورا نظام نوعي عرف ب (تعليم أقل تعلّم أكثر)، كان سبب في جعلها نموذج مُلهم لكثير من الأنظمة التعليمية، حيث أصبحت سنغافورا في مصاف الدول الأولى في

النظام التعليمي. هدفت في سياستها التعليمية تنمية مهارات التفكير، وقدرات التواصل الفعال، والعمل الجماعي في بيئة تعليمية تطبيقية محفزة تستثير التساؤل والبحث والاكتشاف والتفكير. يتبادل فيها المتعلمون الأدوار من خلال إعداد المشروعات، وتحليل المشكلات والمناقشات.

وعادة ما يتم تقويم الطلبة من خلال أفلام فيديو يتم تصويرها أثناء الممارسات التعليمية، فيستطيع المتعلم مشاهدة مدى التقدم الذي أحرزه. ويتم التقويم في ضوء ملاحظات المشرفين والمعلمين، ولا تقتصر على الجانب المعرفي بل على ما أكتسبه المتعلم من مهارات قام بها أثناء الأنشطة والمشروعات في الحلقات الدراسية (المعرفة، ١١٠).

Y - كلية الفيرنو Alverno .

كلية Alverno بولاية ويسكونسن الأمريكية أسست منهج دراسي متمركز على المتعلم، مطبقة لاستراتيجية التقويم على الأداء بتشكيل مواقف تعليمية تمكنهم من خلالها ملاحظة أداء الطالب، وأصبحت مصدرا ملهما للمؤسسات التعليمية الأمريكية الأخرى، حيث يعملون على تدريب الطلبة بشكل مستمر على التقييم الذاتي، وتوجيه الطلبة بأن يقيمون تعلمهم وفق قدرات محورية في المنهج مثل التواصل الاجتماعي، التحليل، حل المشكلات، اتخاذ القرار، ويكون من متطلبات تخرج الطلبة تمكنهم وإتقانهم هذه القدرات، وفي الوقت ذاته يراقبون مدى تحقق أهدافهم ونجاح برنامجهم التعليمي (Alverno College, 2019).

٣-وزارة التربية والتعليم الأردنية.

نفذت وزارة التربية والتعليم الأردنية مشروع تطوير الامتحانات والتقويم التربوي، حيث بدأت بالتطبيق الفعلي لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، بتهيئة المعلمين بالدورات التدريبية على تطبيق التقويم الواقعي، واعتماد التقويم التشخيصي بهدف تحديد نقاط الضعف لدى الطلبة ووضع الخطط العلاجية، وتعزيز نقاط القوة، واستخدام إستراتيجيات الاستقصاء بهدف تعزيز مهارات البحث والتفكير والإجراءات العملية لحل مشكلة، وهو أسلوب تدريس وتقويم في آن واحد. وتعديل معايير النجاح والرسوب، فخصصت جزءا من العلامة الكلية للطالب لتقويم أدائه في المواقف التعليمية، كما عملت على تغيير شكل ومحتويات الشهادات المدرسية لتتلاءم مع أساليب التقويم الواقعي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

ويتضح من العرض السابق أن التجارب التي نجحت في توظيف التقويم الواقعي أسهم ذلك في تحقيق أهداف رؤيتهم والتقدم في مستواهم العلمي. مما يؤكد على أن توظيف التقويم الواقع في مؤسساتنا التعليمية يحتاج من أصحاب القرار التخطيط لتهيئة أركان البيئة التعليمية معلم ومنهاج وطالب وإدارة مدرسية وأسرة. لإدراك أهمية هذا النوع من التقويم في تطوير مهارات الطالب.

معوقات التقويم الواقعي:

وهنا لابد من بيان أن التقويم الواقعي مازال يواجه معوقات تحول دون تطبيقه، ومن أهم تلك المعوقات ما يلي (أبو شعيرة، وآخرون، ٢٠١٠؛ الثوابية، ٢٠١٣):

١. قلة البرامج التدريبية للمعلمين والإمكانات المادية لتطبيق التقويم الواقعي.

- ٢. زيادة الأعباء على معلمي التربية الإسلامية.
- ٣. القصور في الإشراف التربوي على تفعيل هذا النوع من التقويم.
- ٤. زخم المقرر الدراسي وخلوة من تطبيقات داعمة للتقويم الواقعي.
- ٥. ضعف مهارات المعلم في التخطيط والتنفيذ لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أكدت الاتجاهات الحديثة على أن عملية التقويم قضية جوهرية ومرتكز مهم للإصلاح التربوي؛ لذا أوصى التربويون والباحثون بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي للوصول إلى تعلم نوعي يُهيأ الطلبة للتعلم مدى الحياة، فقد تطرق العديد من الدراسات على الصعيد العربي والعالمي للتقويم الواقعي وواقع تطبيقه، وأثره على التحصيل الدراسي للطلاب وإكسابهم المهارات الحياتية، والصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم الواقعي في العملية التعليمية-التعلمية ويتضح ذلك من خلال استعراض الدراسات التالية:

أولًا- واقع تطبيق التقويم الواقعي:

تعددت الدراسات التي تناولت واقع تطبيق التقويم الواقعي في الميدان التعليمي ومنها

دراسة الحربي (٢٠١٨) التي هدفت على التعرف على أساليب التقويم البديل في كتب العلوم للصف السادس، ومستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة، باستخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، والمنهج الوصفي المسحي، وكانت العينة كتب العلوم للصف السادس ابتدائي، أما عينة الدراسة، تمثلت في الموصفي المسحي، وكانت العلوم للصف السادس، واستخدمت أداة الدراسة بطاقة تحليل المحتوى والملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة عن تضمين كتب العلوم للصف السادس لجميع أساليب التقويم البديل، بينما جاء استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديل بمستوى عال لجميع الأساليب، وبينت النتائج الديل، بينما جاء استخدام المعلمات المستوى استخدام معلمات العلوم متغير عدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى استخدام معلمات العلوم على التقويم البديل وفق متغير الدورات التدريبية وكانت الفروق في اتجاه المعلمات اللواتي حصلن على أكثر من ثلاث دورات.

دراسة برهم (٢٠١٨) و هدفت إلى إبراز جوانب توظيف أغراض التقويم الواقعي من خلال معرفة درجة استخدام معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة لعينة مكونة من (٢١٩) معلما ومعلمة، كما تم عقد مقابلات مع (١٣) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية لمعظم أغراض التقويم. لتكوين نتاجات ذات دلالة تعكس حقيقة ما تعلمه الطلبة. ودلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة استجابة المعلمين لاستبانة أغراض التقويم الواقعي، وإلى الاهتمام الكبير الذي تولية وزارة التربية والتعليم الأردنية في مواكبة التوجهات الحديثة.

دراسة واينارسو (Winarso, 2018) هدفت الى معرفة أساليب التقويم الأصيل في الرياضيات ومدى استجابة الطلاب للتقويم الأصيل، واستخدم المنهج التجريبي، لعينة من طلاب الصدف الشامن عددهم (٣٨) المجموعة الضابطة و (٣٨) المجموعة التجريبية، وتم تطوير أداة الاستبانة والملاحظة لتحليل استجابات الطلبة بعد تطبيق التعليم الأصيل أظهرت النتائج أن هناك ٧من الطلاب لديهم استجابة متوسطة (٦١%) و ٨ لديهم استجابة عالية جدا وتظهر النتيجة اختلاف في نتائج تعلم الرياضيات بين الطلاب الذين يستخدمون التقويم الأصيل والذين لا يستخدمون. مما يؤكد على دور التقويم الأصيل في رفع التحصيل الدراسي.

دراسة موريا (Moria, Refnaldi, 2017) وهدفت إلى تنفيذ تقويم حقيقي لقياس الكفّاءة اللغوية لدى الطلبة، لعينة عددها (١٢٤) طالب من جامعة نيجري بادنج، واستخدم أداة الملاحظة والاستبيان لمعرفة تصور الطلاب بعد تنفيذ أساليب التقويم الواقعي، وتم تنفيذ عدد من استراتيجيات التقويم الواقعي وهي المشروع حيث يتطلب إبداع في وظائف لغوية، مثل رسالة، إعلان، وصف الصورة، والتقييم الذاتي، وأظهرت نتائج الاستطلاع بأن تكون اتجاه إيجابي لدى الطلاب بعد تطبيقهم للأساليب، وإكسابهم مهارات التأمل والتفكير الناقد. وبالنسبة للمعلمين هو أداة لتعزيز التعلم، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب منتظم للمعلمين وورش عمل لبناء القدرات حول التقويم الأصيل لتحسين استخدامه.

دراسة الحربي (٢٠١٤) وهدفت إلى التعرف على الأسس الفلسفية للتقويم الواقعي وتحديد استراتيجياته، واتخذت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع وتحليل المعلومات التي تضمنتها الأدبيات وما توصلت إليه الدراسات، وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التقويم الواقعي تساعد على تحسين المهارات والخبرات المتعددة للطلبة، وتعزز قدرتهم على توظيفها في مواقف حقيقية.

دراسة (عمرو، ٢٠١٤) وهدفت إلى استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية الاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها ودراسة العلاقة بين المعرفة والتطبيق، مستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطورت استبانة مكونة من أربعة أبعاد هي المعرفة والتخطيط والتطبيق والاتجاهات، وطبقت على عينة تكونت (٦٣) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية، وأشارت النتائج إلى درجة المعرفة والتطبيق والاتجاهات لدى المعلمين كانت كبيرة، بينما التخطيط بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أثر تبني التقويم الواقي في مدارس الأردن وتكثيف ورش العمل التدريبية، والتعليمات الخاصة بأسس النجاح والرسوب بوزارة التربية والتعليم، التي جعلت التقويم الواقعي ركناً أساسيا في التعليم.

دراسة كيرني (Kearney,2013) و هدفت إلى عمل نموذج جديد للتقييم في جامعة نوتردام بأستراليا، لزيادة مشاركة الطلاب في عملية تعلمهم، واستخدم المنهج النوعي وتم إعداد استبانة استطلاع رأي الطلاب بعد هذا الإجراء، لعينة مكونة من (٢٨٠) طالب من برنامج التعليم الابتدائي، فقد أظهرت نتائج مشاركة الطلاب في وضع المعايير للتقييم أجاب ٦٣% بصورة إيجابية تجعلهم أكثر

اطلاعاً على ما يحصلون عليه من تعلم، وبالنسبة لتقييم الأقران أجاب ٨٢% أنه يحفز التعلم والمشاركة والعمل التعاوني، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تطوير تقويم الطلاب بما يساعدهم على تطوير مهارات التعاون وحل المشكلات واتخاذ القرار حتى تساعدهم على النجاح في الحياة. ودراسة الناجم (٣١١٣) التي هدفت للتعرف على أثر استخدام أساليب التقويم الأصيل في تنمية القدرة على حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث استخدم المنهج التجريبي لعينة قوامها (٤٥) من تلاميذ الصف السادس، وطبق اختبار حل المشكلات لمجموعتين تجريبية وضابطه تمثل كُلًا منها (٢٧)، وأظهرت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطين درجات تلاميذ المجموعتين وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ويبين أن تدريس الفقه مع توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل عمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ.

ودراسة الرضيان (٢٠١٠) التي هدفت التعرف على أثر استخدام أساليب التقويم الحقيقي في مادة العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني متوسط، استخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٩ طالب يمثلون فصلين من فصول الصف الثاني المتوسط، ومثلت المجموعة التجريبية ٢٩ طالباً، والمجموعة الضباطة ٣٠ طالباً، استخدم أساليب التقويم الحقيقي (ملف الإنجاز، والملاحظة، وخرائط المفاهيم) من خلال تدريس وحدة التفاعل والتغير والاستمرار في البيئة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، والضابطة في اختبار التفكير الناقد الصالح المجموعة التجريبية، كم أظهرت نتائج البحث اكتساب الطلاب بعد أن طبقت عليهم أساليب التقويم الذاتي مهارات المسؤولية الاعتماد على النفس، الثقة بالنفس، اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية، التقويم الذاتي ومهارات العمل التخطيط والتعاون. وأشارت الدراسة الى أن أساليب التقويم الحقيقي تتسم بالمرونة والتباين والتعدد بحيث تسمح لكل طالب استغلال نقاط القوة لديه.

دراسة العمري (٢٠١٠) و هدفت إلى قياس درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وكانت العينة معلمي علوم مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق وكان عددهم(٢٤٠) معلم ومعلمة، مستخدما الاستبانة أداة للبحث وتكونت من ثلاثة مجالات التدريس، التخطيط، المعلم، وحصل مجال التدريس في تفعيل أساليب التقويم الواقعي (٣,٧٥) بدرجة كبيرة في مقياس رضا معلمي العلوم لتوظيف أساليب التقويم، وأن معلمي العلوم يدركون أن استخدام أساليب التقويم يقدم لهم بيانات عن عمليات التدريس، وعن درجات تحقق التعلم. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا معلمي العلوم تعزو لمتغير الجنس والمؤهل والخبرة.

وبناء على المعطيات التي توصلت إليها هذه الدراسات نستطيع القول إن هناك عوامل أسهمت في تطبيق المعلمات للتقويم الواقعي، وهي ما حققه التقويم الواقعي من أثر في إكساب الطلبة المهارات المتنوعة، إضافة إلى التنوع الذي يقدمه للمعلم في الأساليب، وصورة عن درجات تحقق التعلم، أيضاً الدورات التدريبية التي حصلن عليها في التقويم الواقعي، وتضمين بعض المقررات

كمقررات العلوم لأساليب التقويم الواقعي، والمتابعة من قبل الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، تضمين التقويم الواقعي في تعليمات النجاح والرسوب لدى الطلبة.

ثالثًا: معوقات تطبيق التقويم الواقعي:

بالرغم من دور التقويم الواقعي في تحقيق مخرجات التعلم المنشودة، إلا أن البعض من المعلمين مازال متمسكا بالتقويم التقايدي في ممارساتهم التعليمية. لذا دأب بعض الباحثين على تسليط الضوء على ما يعوق تطبيقه. كدراسة أبو شعيرة وآخرون (٢٠١٠) وهدفت إلى تحديد المعيقات الني تواجه التقويم الواقي وتقديم مقترحات التغلب عليها، وتم بناء استبانة تناولت مصادر المعيقات التي وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٣) مشرفاً تربويًا، ومديراً، ومعلماً، وأظهرت النتائج المعيقات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة عالية، الإمكانات المادية مثل أجهزة العرض، حجرة النشاط، المعامل، وكثرة الأعمال التي يكلف بها المعلم، وعدم وجود حوافز تشجيعية. ودراسة عفيف (٢٠١٠) هدفت التعرف على معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية، والمعلم والمناهج وطرائق التدريس والطلاب. لعينة قوامها (٣٠) معلم متخصص المعوقات المتعلقة بالمعلم والمناهج وطرائق التدريس والطلاب. لعينة قوامها (٣٠) معلم متخصص في التربية الإسلامية، و(٩٠) مشرفًا تربويًا، ومن أهم النتائج التي ظهرت بدرجة مرتفعة، أن مقررات التربية الإسلامية تفتقر إلى معالجة الموضوع من أكثر من زاوية، وللأنشطة التي تكتشف إجادة الطلاب لأهداف الدرس. وعدم إلمام المعلمين بطرائق التدريس الحديثة.

ودراسة الزعبي (٢٠١٣) حيث هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية بالأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. مستخدمًا المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء الاستبانة على قسمين قسم يبحث درجة معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي، وقسم يبحث أسباب عدم الاستخدام. تكونت عينة من (٩١) معلمًا ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية إربد الأولى. وأظهرت النتائج أن درجة المعرفة والاستخدام كانت ضعيفة، كما أظهرت أن من الأسباب التي تحد من استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي، استنفاد الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة على المعلم، وزخم المنهاج.

دراسة يوسف (٢٠١٨) هدفت لتعرف على المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية، مستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة استبانة مكونة من أربعة محاور تتمثل في أربعة محاور مرتبطة ب: وعي المعلم معرفيًا للتقويم الحقيقي، مهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي، والإدارة المدرسية والإشراف التربوي، وممارسات الطلاب، لعينة مكونة من (١٠٩) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود معيقات بدرجة كبيرة مرتبطة بوعي المعلم معرفيًا ومهارات المعلم في توظيف التقويم الواقعي، ومعيقات مرتبطة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي على ومعيقات مرتبطة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي على المعلم، وتوعية الإدارة المدرسية والطلاب وأولياء الأمور بأهمية التقويم الحقيقي.

ونستنتج مما سبق أن التقويم الواقعي يواجه عدة معوقات تحد من تطبيقه في العملية التعليمية. وتشكلت في قلة الإمكانات المادية، وكثرة الأعمال التي يكلف بها المعلم، وعدم وجود حوافز تشجيعية، واستنفاد الوقت والجهد، وزخم المنهاج، وضعف الوعي بأهمية التقويم الواقعي في العملية التعليمية، وعدم تضمين مقررات التربية الإسلامية للأنشطة المحفزة للتعلم.

ثالثاً- التعليق على الدراسات السابقة.

في ضوء الدراسات السابقة يظهر تنوع المجالات التي تناولها الباحثون حول التقويم الواقعي؛ لأهميته في تحسين عملية التعلم ونواتجه، وتقديم البيانات الدقيقة لذوي القرار في المجال التربوي مما جعل البحث في هذا المجال ثري وذا فائدة للباحثين، إلا أن جُلّها ركزت على واقع تطبيق المعلمات التقويم الواقعي، وأثره في عملية التعليم والتعلم. بينما قلة من الدراسات على الصعيد المحلي والعربي التي تطرقت للمعوقات، التي تحول دون تطبيق المعلمات للتقويم الواقعي، ولا سيما في مواد التربية الإسلامية. ولعل ما يميز هذا البحث هو استهدافه للمعوقات، التي تواجه معلمة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية التي يجب أن يكون الإلمام بالتقويم الجيد أحد كفايتها التعليمية؛ وذلك لحيوية دورها في التنشئة الدينية لهذه المرحلة العمرية، ولتزامن هذا البحث مع صدور لائحة التقويم الحديثة للمرحلة الابتدائية التي صدرت بتاريخ ٢٠١٩/١٠/٠، والتي ركزت على عدة مقررات منها مقررات التربية الإسلامية،

. ومن خلال استعراض الدراسات يتضح اتفاق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في منهج البحث (المنهج الوصفي التحليلي)، وأداة البحث الاستبانة، فمعظم الدراسات استخدمت الاستبانة أداة للبحث، ومما لا شك فيه أن البحث الحالي استفاد مما سبقه من الدراسات في تشخيص المشكلة ومعالجتها، والوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي، وتحديد المنهج الملائم لهذا البحث، وإثراء الإطار النظري بكل محاوره، واستخلاص المصطلحات، كما استفاد البحث الحالي من بحث الثوابية (٢٠١٣) في اقتباس أداة البحث المحكمة (الاستبانة) لتحقيق أهداف البحث، ومقارنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج البحث الحالي عند مناقشة النتائج.

٣-منهجية البحث وإجراءاته

أو لاً - منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الكمي الوصفي التحليلي والذي يتناسب مع أهدافه، ويشمل مجموعة من الإجراءات البحثية يقوم بها الباحث لوصف الظاهرة المبحوثة معتمداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلاً دقيقًا لاستخلاص دالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن موضوع الدراسة (عطية، ١٣٨،٢٠٠٩).

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بجدة – خلال العام ١٤٤١ هـ والبالغ عددهن (١٠٠٠) معلمة وفقاً لاحصائبة ١٤٤٠ ١٤٤٠هـ.

ثالثاً: عينة البحث:

بلغ حجم العينة (٣٠٧) وفق شرط تحديد العينة العشوائية. ولتحقيق هدف البحث تم توزيع الاستبانة بطريقة إلكترونية (google drive) على عينة عشوائية من معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بجدة، وبلغت عدد الاستجابات (٣٠٧) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. وهذا العدد يمثل عينة البحث بنسبة تبلغ حوالي (٣١ %) من المجتمع الكلي وتعتبر نسبة معبرة ممثلة للمجتمع.

وصف عينة البحث وخصائصها الديموغرافية:

تم استخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في التكرارات والنسب المئوية، لوصف عينة البحث من حيث المتغيرات الديمو غرافية، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٢) التوزيع التكراري النسبي للخصائص الديموغرافية لعينة البحث.

النسبة المئوية	التكرار	فئات المتغير	المتغير
% 0,0	17	٥ سنوات فأقل	سنو ات الخبر ة
% ٣٠,٣	98	من ٦ إلى ١٠ سنوات	سلوات الخبره في التعليم
% 75,7	197	أكثر من ١٠ سنوات	في التعليم
% ٢٦,٤	۸١	لم أحصل على دورات	عدد الدورات
% ۲۲,0	79	ثلاث دورات فأقل	في مجال
% 01,1	104	أكثر من ثلاث دورات	التقويم الواقعي
% 1,.	٣.٧	المجموع	

من خلال الجدول السابق نجد الآتي:

بالنسبة لسنوات الخبرة في التعليم. نجد أن نسبة (٦٤,٢ %) من العينة لديهن خبرة في التعليم تمتد لـ (أكثر من ١٠ سنوات)، وأن نسبة (٣٠,٣ %) لديهن خبرة (من ٦ إلى ١٠ سنوات)، وأن نسبة (٥٠ %) لديهن خبرة في التعليم لمدة (٥ سنوات فأقل).

بالنسبة **لعدد الدورات حول التقويم الواقعي**. تجد أن نسبة (1,1°) من العينة حصلن على (أكثر من ثلاث دورات) حول التقويم الواقعي، وأن نسبة (77,0) حصلن على (ثلاث دورات فأقل)، بينما هناك نسبة (77,1) من العينة لم يحصلن على دورات حول التقويم الواقعي.

رابعاً: أداة البحث:

تم الرجوع إلى أدبيات البحث، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، ولتحقيق أهداف البحث تم تبني أداة البحث (الاستبانة) لبحث دراسة أجراها الثوابية (٢٠١٣) بعنوان "معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة"، وضبطها لتتناسب مع مجتمع البحث الحالى.

أو لاً ـ وصف أداة البحث:

المعوق:

تحتوي الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي على الأتي:

القسم الأول: يحتوي على رسالة موجهة للمستجيبين (أفراد العينة) متضمنة عنوان البحث، ونبذة مختصرة عن البحث من حيث الدرجة العلمية والجامعة واسم الباحثة. كما يحتوي على البيانات الأولية للمستجيبين، من حيث الخبرة وعدد الدورات في مجال التقويم الواقعي.

القسم الثاني: يحتوي على (٢٦) عبارة تخضع مستويات الإجابة عليها لمقياس ليكرت الخماسي المتدرج من درجة المعوق (كبيرة جدا- كبيرة- متوسطة- ضعيفة- غير معيقة)، وهذه العبارات مقسمة إلى (٤) محاور، وهي كالأتي:

المحور الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم، ويحتوي على (٨) عبارات.

المحور الثاني: المعوقات المتعلقة بالطلاب، ويحتوى على (٥) عبارات.

المحور الثالث: المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي، ويحتوي على (٨) عيارات.

المحور الرابع: المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي، ويحتوي على (٥) عبارات. الجدول التالي يوضح درجات مقياس ليكرت الخماسي باستخدام معادلة المدى لحساب درجة

جدول (٣): أوزان الإجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي.

الدرجات	الوزن	المستوى
١ إلى أقل من ١,٨٠	١	كبيرة جدًّا
۱٫۸۰ إلى أقل من ٢,٦٠	۲	كبيرة
۲٫۲۰ إلى أقل من ٣,٤٠	٣	متوسطة
٣,٤٠ إلى أقل من ٢,٤٠	٤	ضعيفة
۰ ۲٫۲ إلى ٥	٥	غير معيقة

تم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة لكل عبارة من عبارات مقياس الدراسة ومقارنتها مع المدى الذي يقع بداخله متوسط العدارة. العدارة.

ثانياً: صدق وثبات الاستبانة:

أ) الصدق الظاهري للاستبانة:

و هو الصدق المعتمد على المحكمين، فيما أعتمد الباحث الثوابية (٢٠١٣) أداة الاستبانة - التي تم تبنيها في البحث الحالي- رأي المحكمين المختصين. وتم تحكيمها وقياس ثباتها وصدق الأداة، بعرضها على (٢٢) من الخبراء في العلوم التربوية المتخصصين في التربية الإسلامية في الجامعات الأردنية، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات التعديل. تم

القيام بإجراء التعديلات. وبذلك تكون الأداة قد تحقق لها ما يسمى بالصدق الظاهري أو صدق المحكمين.

ب) الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم حساب الآتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation Coefficients) بين درجة البند (العبارة) ودرجة المحور الذي تتمي له، وكانت النتائج أن جميع العبارات جاء معامل ارتباطها بالمحور موجبة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني أن هناك اتساقًا داخلي لعبارات المحور الرابع وأنها تقيس ما صُممت من أجله.

ج) ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبيان باستخدام معامل ثبات كرونباخ-ألفا (Cronbach, 1951) لكل محور من محاور أداة البحث، وذلك بالتطبيق على عينة عشوائية لا تشمل عينة الدراسة وحجمها (٣٠) معلمة من معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالى:

جدول (٤): معاملات الثبات للاستبانة بطريقة كرونباخ-ألفا.

كرونباخ-ألفا	عدد العبارات	المحور
٠,٧٢٠	٨	الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم
٠,٦٣٨	0	الثاني: المعوقات المتعلقة بالطالبة
٠,٧٧١	٨	الثالث: المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي
٠,٦٧٦	0	الرابع: المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي
٠,٨٣٢	77	الاستبانة ككل

يتضح من الجدول (٤) أن قيم الثبات لمحاور الأستبانة مرتفعة، حيث بلغ معامل كرونباخ-ألفا للاستبانة ككل (٠,٨٣٢). وهي مرتفعة نسبياً وتقترب من (٠,٧٠) مما يشير إلى ثبات عالي (Nikou, 2013) لأداة البحث (الاستبانة).

خامساً: الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل بيانات هذا البحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science - SPSS) الإصدارة (٢٤)، وتم استخدام المعالجات والاختبارات الإحصائية التالية:

- ا ـ معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس الاتساق الداخلي للأداة.
 - ٢- معامل كرونباخ-ألفا (Cronbach's Alpha) لإيجاد معامل الثبات.
 - ٣- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

- ٤- التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (Standard Deviation) لدرجات الاستجابات تجاه محاور البحث.
- تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) لإيجاد الفروق في محاور أداة البحث وفقاً للمتغيرات الديمو غرافية، بالإضافة لاختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية.

٤ نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولًا: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الأول على: ما معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس العامة بجدة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمعوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية ككل. ولكل محور على حدة. ويظهر الجدول (٥) ذلك.

جدول (°): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية ككل مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات.

درجة المعوق	الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحاور	م
كبيرة	•	۸۲,۰ %	٠,٩٨	٤,١٠	المعوقات المتعلقة بالطالبات	۲
كبيرة	۲	۸۰,٦ %	٠,٩٢	٤,٠٣	المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي	7
كبيرة	٣	۷٦,٦ %	١,٠٦	٣,٨٣	المعوقات المتعلقة بالمعلم	١
كبيرة	٤	٧٤,٢ %	١,٠٦	٣,٧١	المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي	ź
كبيرة		٧٨,٤ %	1,.1	٣,٩٢	معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية ككل	

يبين الجدول (٥) أن المتوسط العام لجميع المعوقات بلغ (٣,٩٢)، وبنسبة بلغت (٧٨,٤ %)، ويشير إلى درجة (كبيرة)، مما يعني أن غالبية أفراد العينة يوافقن على أن هناك معوقات تحول دون تطبيق التقويم الواقعي، في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة.

ومن خلال تحليل محاور المعوقات الأربعة وترتيبها بناء على درجة المعوق، حيث تصدر محور (المعوقات المتعلقة بالطالبات) أعلى القائمة بمتوسط حسابي (٤,١٠) بدرجة

(كبيرة). يعزو ذلك إلى أن حداثة مفهوم التقويم الواقعي لدى معلمات التربية الإسلامية نتج عنه تصور بأن أساليب التقويم الواقعي تشترط بيئة صفية محددة، وفئة معينة من الطالبات اللاتي يتسمن بمستوى عال من التفكير والتحصيل الدراسي، وفئة عمرية معينة، وقدره في ضبط الصف الدراسي. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت له دراسة العمري (٢٠١٠) ومفاده أن معلمي العلوم يعلمون أن أساليب التقويم الواقعي تقدم لهم بيانات عن عمليات التدريس، وعن قدرات الطلبة، ويجعل الطالب يقدم أفضل ما عنده من مهارات خلال أنشطة التعلم.

ثم حل محور (المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (۲٬۷۱) بدرجة (كبيرة). ومجيئه في المرتبة الأخيرة قد لا يشكل معوقا رئيساً للمعلمات في تطبيق التقويم الواقعي، ولكن يشير إلى وجود حاجة لتهيئة مقررات التربية الإسلامية لهذا النوع من التقويم، وتضمين أساليبه في المقرر، لارتباطها بواقع المتعلم، واعتبارها وسيلة لتحقيق أهداف المجتمع داخل وخارج المؤسسة التعليمية، لا سيما بعد صدور اللائحة التنفيذية الجديدة لتقويم الطالب في المرحلة الابتدائية والتي أدرج في مضمونها تخصيص درجات للطالب على المهام الأدائية، وهذا وفق توجه وزارة التعليم في تطوير أساليب التقويم لدى المعلم، وتتفق النتيجة مع دراسة يوسف (٢٠١٨)، التي أظهرت في نتائجها أن عدم تنظيم الخبرات التعليمية داخل مقررات التربية الإسلامية بصورة تمكن من تطبيق التقويم الواقعي معوق تواجهه معلمات التربية الإسلامية، بينما تختلف مع دراسة الحربي (٢٠١٨) التي أظهرت أن تطبيق معلومات العلوم بدرجة عالية لأساليب التقويم البديل مضمنه في الكتب.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل محور منفرداً، حيث كانت على النحو التالي:

المحور الأول- معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمعلم.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالمعلم. مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات.

درجة المعوق	13.77 13.13	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	4
كبيرة جدًّا	١	٠,٨٣	٤,٦٢	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم	1
كبيرة جدًّا	۲	1,.1	٤,٢٥	انعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الذي يطبق هذا النوع من التقويم	٧
كبيرة	٣	٠,٩٤	٤,١٨	الجهد الإضافي من المعلم الذي يتطلبه تطبيق التقويم الو اقعي	0

درجة المعوق	13.77 13.77	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	٩
كبيرة	٤	1,18	٣,٧٣	عدم معرفة المعلم كيفية احتساب الدرجة المستحقة للطالبة في هذا النوع من التقويم	,,
كبيرة	٥	1,10	٣,٥٧	نقص المعرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي	۲
كبيرة	۲	١,٠٦	٣,٥١	المساحة الواسعة الذي يعطيها هذا النوع من التقويم لمزاجية المعلم	٨
كبيرة	٧	1,17	٣,٤٣	الجهل بكيفية بناء أدوات مناسبة لاستراتيجيات التقويم الواقعي	٣
متوسطة	٨	١,١٦	٣,٣٢	عدم إدر اك أهمية استر اتيجيات النقويم الو اقعي في تقويم الطلبة	ŧ
كبيرة	۷٦,٦ %	١,٠٦	٣,٨٣	المحور الأول ككل	

يبين الجدول (٦) أن المتوسط العام للمحور الأول "المعوقات المتعلقة بالمعلم". بلغ المرحم")، بنسبة مئوية بلغت (٢,٦٦ %)، ويشير إلى درجة (كبيرة) وقد أتفق غالبية معلمات التربية الإسلامية على تأثير كثرة الأعباء الملقاة على عاتقهن على استخدامهن للتقويم الواقعي، وقد ظهر ذلك من خلال إجاباتهن على عبارة (كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم) بمتوسط حسابي (٢٢,٤) وبدرجة (كبيرة جدًا). ويعزو ذلك إلى أن الأعباء الإدارية والمنهجية والكتابية والخطط العلاجية المطلوبة للتحسين من أداء الطلاب، لها دور في تركيز المعلمة عن تحقيق أهداف العملية التعلمية التعلمية، والقصور في أداءها.

كما تُظهر النتائج أن الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات ليست على القدر المأمول، وأكد ذلك حصول العبارة (انعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الذي يطبق هذا النوع من التقويم) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٢٥) وبدرجة (كبيرة جدًا)، ويعزو ذلك إلى أنها معيقًا ذات تأثير مباشر على دافعية المعلم لاسيما أمام هذه الأعباء العديدة التي يقوم بها، والجهد الإضافي الذي يتطلبه هذا النوع من التقويم من التحضير والتخطيط للاستراتيجيات، وبناء الأدوات المناسبة له. وترى الباحثة أن الحوافز التشجيعية للمعلم دافع قوي للمعلمين نحو جودة الأداء وتطوير المهارات، وتتفق هذه الأعباء على عضو هيئة (٢٠١٤) التي أظهرت أن من معوقات التقويم الواقعي زيادة الأعباء على عضو هيئة التدريس دون مقابل.

وتأتي في المرتبة الأخيرة عبارة (عدم إدراك أهمية استراتيجيات التقويم الواقعي في تقويم الطلبة) بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وبدرجة (متوسطة). ويعزو ذلك إلى أن مسألة إدراك المعلمة لأهمية استراتيجيات التقويم الواقعي لا تشكل معيقًا رئيساً. ولكن تشير إلى وجود ضعف إلى حد ما في مستوى إدراك معلمات التربية الإسلامية للتقويم الواقعي، حيث أظهرت العبارات أن هناك نقص في المعرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي، وكيفية احتساب

الدرجة المستحقة للطالبة، والجهل بكيفية بناء الأدوات. فإذا كانت المعلمة ليس لديها إلمام بآلية التقويم فمن الطبيعي ألا تدرك أهمية استراتيجيات التقويم الواقعي وأثرها في تقدم الطالبات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عمرو (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بأهمية توظيف التقويم الواقعي في الموقف التعليمي كانت كبيرة؛ نتيجة لورش العمل والتدريب المكثف للمعلمين، بينما توافقت هذه النتائج مع دراسة أبو شعيرة، وآخرون (٢٠١٠) التي كشفت نتائجها عن المعيقات التي تواجه المعلم وهي كثرة الأعمال التي يكلف بها المعلم، وعدم وجود حوافز ومكافآت تشجيعية له، وضعف البرامج التدريبية التي تساعده على فهم وإدراك استراتيجيات التقويم الواقعي.

المحور الثاني- معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالطالبات.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالطالبات. مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات.

	:							
درجة الصعوبة	电影	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	م			
كبيرة جدًّا	١	۰,٦٨	٤,٧١	كثرة أعداد الطالبات في الصف الدر اسي	٩			
كبيرة	۲	1,.4	٤,١٩	مستوى الطالبات التحصيلي لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم	١.			
كبيرة	4	۰,۹٥	٤,٠٦	عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات العمرية للطالبات	١٢			
كبيرة	ŧ	1,11	٣,٨٢	عدم رغبة الطالبات في إجراء هذا النوع من التقويم	11			
كبيرة	0	1,17	٣,٧٤	صعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع من التقويم	١٣			
كبيرة	۸۲,۰ %	۰,۹۸	٤,١٠	المحور الثاني ككل				

يبين الجدول (٧) أن المتوسط العام للمحور الثاني" المعوقات المتعلقة بالطالبات" بلغ (٠١,٤)، بنسبة مئوية بلغت (٠٨,٠%)، ويشير إلى درجة (كبيرة). وقد أظهرت النتائج أن كثرة أعداد الطالبات في الصف من أكثر المعوقات التي تسهم في ضعف توظيف المعلمة للتقويم الواقعي، حيث تصدرت عبارة (كثرة أعداد الطالبات في الصف الدراسي) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٧١,٤) وبدرجة (كبيرة جدًا). ويعزو ذلك إلى أنها تؤثر سلبًا على كلاً من المعلم والمتعلم في آن واحد، فقد يزيد عدد الطالبات في الفصل عن ٣٥ طالبة فضلاً عن المساحة الضيقة للصف، وهذا يعد تحديًا كبير تواجهه المعلمات في الصف الدراسي، مما يضعف قدرة المعلمة على توصيل المعلومة، وإمكانية مراعاتها لأنماط التعلم المختلفة،

مما يؤدي إلى تمسك المعلمات بأسلوب التقويم التقليدي القائم على الورقة والقلم لسهولة إعداده في نظر هم. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠١٤) التي ذكرت في نتائجها أن من معوقات التقويم الواقعي صعوبة تطبيق التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية ذات الأعداد الكبيرة من الطلبة.

ويليها في المرتبة الثانية عبارة (مستوى الطالبات التحصيلي لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم) بمتوسط حسابي (٤,١٩) وبدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى التصور السلبي لدى المعلمات عن مستوى إنجاز الطلاب وقدراتهم المنحصرة في الجانب المعرفي، وعدم الاهتمام بقياس جوانب التعلم المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية، وقد يعود السبب إلى عدم فهم المعلمات لدور التقويم الواقعي في اكتشاف مهارات الطلاب ورفع مستوى تحصيلهم، ويختلف ذلك مع دراسة العمري (٢٠١٠) التي أكدت في نتائجها أن توظيف معلمي العلوم للتقويم الواقعي يقدم لهم بيانات عن التدريس، وعن درجات تحقق التعلم.

إضافة إلى عامل الإدارة الصفية حيث احتات العبارة (صعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع من التقويم) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وبدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى قلق المعلمات في ضبط الطلبة خوفاً من المساءلة حيث مازال الأسلوب المتبع في لدى المعلمات في ضبط الصف الدراسي مبني على عقلية المعلمة في الماضي، وهي أن الصف المثالي معلم يُلقي وطلبة صامتون مستمعون ولا تجد فيه ملامح لأنماط التعلم المختلفة. وهنا تجدر الإشارة إلى التحديات التي تواجهها وزارة التعليم في برنامج التحول الوطني ٢٠١٠ وتهدف للتغلب عليها، منها ضعف البيئة الصفية المحفزة على الابتكار والإبداع (وزارة التعليم، ٢٠١٧). لا سيما أن الفصول الدراسية هي المنصة التي يهيأ فيها الطلبة لمواجهة تحديات المستقبل.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة يوسف (٢٠١٨) أن من معيقات تطبيق التقويم الواقعي ضعف مهارات معلمات التربية الإسلامية في إدارة الصف في الأنشطة التقويمية المختلفة.

المحور الثالث- معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بظروف التطبيق.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات محور المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي. مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات.

درجة	الترتيب	الانحراف	المتوسط		
المعوق	الريب	المعياري	الحسابي	العبارة	م
كبيرة جدًّا	١	٠,٧٦	٤,٥٤	قلة الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي (ورق، تصوير، سجلات)	١٦
كبيرة جدًّا	۲	٠,٨٨	٤,٣٦	عدم توفر دليل إرشادي لآلية التقويم الواقعي	١٧
كبيرة جدًّا	٣	٠,٧٧	٤,٣٣	عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي	۲.
كبيرة جدا	٤	۰,٧٩	٤,٢٩	حاجة استراتيجيات التقويم الواقعي إلى وقت أطول في التطبيق	١٥
كبيرة	0	٠,٩٠	٤,١٠	صعوبة تطبيق بعض استراتيجيات التقويم الواقعي	١٤
كبيرة	7	٠,٩٥	٤,٠٦	عدم اعتماد هذا النوع من التقويم في تقارير الطالبات	۲۱
متوسطة	٧	1,10	٣,٢٩	عدم متابعة المشرف التربوي لهذا النوع من التقويم	۱۸
متوسطة	٨	1,17	٣,٢٨	عدم متابعة الإدارة المدرسية لهذا النوع من التقويم	۱۹
كبيرة	۸٠,٦ %	٠,٩٢	٤,٠٣	المحور الثالث ككل	

يبين الجدول (Λ) أن المتوسط العام للمحور الثالث: "المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي". بلغ (χ , χ , وبنسبة مئوية بلغت (χ , χ , χ)، ويشير إلى درجة (كبيرة).

وبما أن البيئة المادية من أحد ركائز العملية التعلمية- التعليمية، لذا فالمعوقات المادية توثر بشكل مباشر في ضعف تطبيق التقويم الواقعي لدى المعلمات، حيث تصدرت عبارة (قلة الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي (ورق، تصوير، سجلات...)، المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٥٠٤) وبدرجة (كبيرة جدًا).ويعزو ذلك لعدم وجود الدعم والإشراف من إدارة التعليم على القيادات المدرسية في توفير الإمكانيات اللازمة لتفعيل التقويم الواقعي بين معلميها؛ مما يجعل القيادات المدرسية لا تُعير اهتماماً بتوفير المتطلبات المادية كالأوراق، والتصوير، والشبكة العنكبوتية، وغيرها من مستلزمات التطبيق.

كما ظهرت النتائج أهمية وضرورة إلمام المعلمات بآليات التقويم الواقعي، من خلال عبارة (عدم توفر دليل إرشادي لآلية التقويم الواقعي)، جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط

حسابي (٤,٣٦) وبدرجة (كبيرة جدًا). ويعزو ذلك لعدم إلمام معلمات التربية الإسلامية بآلية التقويم الواقعي، مما أظهر حاجتهم لدليل يسترشدون به في كيفية بناء استراتيجياته وأدواته. وتوافقت هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة أبو شعيرة، وآخرون (٢٠١٠) أن من المعوقات التي تواجه تطبيق المعلمين للتقويم الواقعي عدم توفر الإمكانات المادية، إضافة إلى عدم توفر دليل إرشادي توجيهي لدى إدارة المدرسة لتطبيق التقويم الواقعي.

بينما جاءت عبارة (عدم متابعة الإدارة المدرسية لهذا النوع من التقويم) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٨) بدرجة (متوسطة). ومجيئها في المرتبة الأخيرة يعزو إلى أن الإدارات المدرسية تتابع التقويم، ولكن ليست المتابعة التي يتطلبها التقويم ويدعم استمراريته، وقد يكون الاهتمام بالتقارير الورقية أكثر من الاهتمام بالتطبيق الفعلي. إلا أن هذه المتابعة الخافتة لا تشكل معيقًا رئيسًا وجوهرياً للمعلمات أمام قلة الإمكانات المادية، وعدم توفر دليل إرشادي، لذا حصلت على درجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠١٤) التي أظهرت في نتائجها أن تبني القيادات المدرسية لأسلوب التقويم الواقعي، وبناء الخطط المناسبة له، متطلب أساسي لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

الابتدائية المتعلقة بالمقرر الدراسي. جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عيارات محور المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي. مرتبة تنازلياً، بحسب المتوسطات.

درجة المعوق	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	۴
كبيرة	١	1,.0	٣,٩٤	طول المقرر الدراسي	77
كبيرة	۲	٠,٩٩	٣,٧٣	تنظيم محتوى التربية الإسلامية بشكل مجزأ إلى عدة مقررات	47
كبيرة	7	1,. £	٣,٧٢	عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي	7 £
كبيرة	٤	1,.4	٣,٦٦	عدم تضمين مقررات التربية الإسلامية لهذا النوع من التقويم	70
كبيرة	0	1,19	٣, ٤٩	طبيعة مادة التربية الإسلامية لا تستلزم استخدام التقويم الواقعي	74
كبيرة	%V£,Y	1,•7	۳,۷۱	المحور الرابع ككل	

يبين الجدول (٩) أن المتوسط العام لمحور "المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي". بلغ (٣,٧١)، وبنسبة ٢,٤٧ %، ويشير إلى درجة (كبيرة). تواجه معلمات التربية الإسلامية معوقات في المقرر الدراسي حيث حصلت العبارة (طول المقرر الدراسي) على المرتبة

الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٤) بدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى أن زخم محتوى مقرر إت التربية الإسلامية، وإلزام المعلمة بإنهاء المقرر في وقت محدد، مما يدفع بالمعلمة إلى التركيز على إنهاء المقرر وليس على كيفية تنفيذه. "و هذه مسألة مهمة أشار إليها العديد من التربويين في الحديث عن الحشو الزائد في المناهج، وتقييم جهد المعلم اعتماداً على ما قطع من المنهاج" (الثوابية، ٢٠١٣)، وتتفق هذه النَّتيجة مع ما توصلت له در اسة الزعبي (٢٠١٣) إلِّي أنَّ من الأسباب التِّي تحد من استخدام التقويم الواقعي استنفاد الوقت بسبب زخم المنهاج.

إضافة إلى تنظيم محتوى المقرر قد يشكل عائقا للمعلمات حيث حلت عبارة (تنظيم محتوى التربية الإسلامية بشكل مجزأ إلى عدة مقررات) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧٣) بدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى أن معلمات التربية الإسلامية قد يجدن في تنظيم المقرر انت بشكل مجزأ إلى فروع مضاعفة للجهد والوقت وتكرار للموضوعات، وعدم تكامل المعرفة للمتعلم. حيث يشير جاكاريجا كيتا (٢٠١٧) إلى أن تدريس التربية الإسلامية في منهج متكامل يتيح للمتعلمين فرص التفكير، والربط وإبراز وحدة العلم، وتجنب التكرار وتوفير للجهد والوقت. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عفيف (٢٠١٠) التي أشارت في نتائجها أن مقررات التربية الإسلامية تفتقر إلى مبدأ الموضوع الواحد الذي يمكن معالجته من عدة زوايا. وهنا تجدر الإشارة إلى برنامج المعايير الوطنية لمناهج للتعليم العام في المملكة العربية السعودية، الذي يعمل لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ يهدف إلى تطوير المناهج بتحقيق التكامل بين المواد الدراسية. وذلك من خلال دمج المواد في كتاب واحد (القرني، ١٩٠٠).

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (طبيعة مادة التربية الإسلامية لا تستلزم استخدام التقويم)، بمتوسط حسابي (٣,٤٩) بدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى قناعة المعلمات المبنية على النظرة والأسلوب التقليدي في الطرح لمحتوى مقررات التربية الإسلامية، كونها مختصة بالحقائق العقدية والعبادات وسيرة الرسول ﷺ بأن ذلك لا يتناسب مع التقويم الواقعي من وجهة نظر هن، لاسيما أن مقررات التربية الإسلامية لا تتضمن أساليب التقويم الواقعي. ومجيئها في المرتبة الأخيرة قد يشير إلى حد ما وجود تصورات سلبية حول هذا النوع من التقويم، وتُختلف النتيجة مع دراسة عمرو (٢٠١٤) التي أشارت أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية للبعد المعرفي والتطبيقي وبعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كانت كبيرة.

ثانيًا: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيرات البحث (الخبرة _ عدد الدورات)؟ للإجابة على هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق، بالإضافة إلى اختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية عندما تكون الفروق ذات دلالة إحصائية.

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية؛ للفروق في معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

الديرلة	قيمة (F)	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	المتوسطات	الفئات	المحاور		
		٠,٥٦٩	۲	1,177	بين المجمو عات	٣,٩١	ە فأقل			
٠,٢٧٠	1,7	٠,٤٣٣	٤٠٤	181,0 A9	داخل المجمو عات	٣,٩١	١٠ _ ٦	المعلم		
			٣٠٦	187,V 77	الكلي	٣,٧٨	≥ من ۱۰			
		1,.70	۲	۲,۰۰۰	بين المجمو عات	٣,٧٩	٥ فأقل			
٠,١٤١	1,9 V £	.,019	٣٠٤	104,4	داخل المجمو عات	٤,١٧	١٠ _ ٦	الطالبات		
			٣٠٦	109,A 77	الكلي	٤,١٠	≥ من ۱۰			
		٠,٧٦٠	۲	1,019	بين المجمو عات	٣,٩٦	٥ فأقل			
٠,١١٦	۲,۱ ۷۱	٠,٣٥٠	٣٠٤	1.7,8	داخل المجمو عات	٤,١٤	١٠ - ٦	ظروف التطبيق		
			٣٠٦	1 • Y , A Y A	الكلي	٣,٩٩	≥ من ۱۰			
		٣,١٥٦	۲	٦,٣١٢	بين المجمو عات	٣,٦٠	٥ فأقل			
***,**\$	۶,۵ ۱۱			٠,٥٦٢	٣٠٤	17.9	داخل المجموعات	٣,٩٣	١٠ - ٦	المقرر الدراسي
			٣.٦	177,7 74	الكلي	٣,٦٢	≥ من ۱۰			
* • , • £ ٢	٣,	٠,٨٤	۲	1,79	بين المجمو عات	٣,٨٤	ە فأقل	الأداة ككل		

الديملة	قيمة (F)	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	المتوسطات	الفئات	المحاور
	•	٠,٢٦	٣٠٤	۸۰,۲۷	داخل المجموعات	٤,٠٣	١٠ _ ٦	
			٣٠٦	۸۱,۹٦	الكلي	٣,٨٧	≥ من ۱۰	

يتضح من خلال الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمات مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي فيما يخص كل من (المعلم) و (الطالبات) و (ظروف التطبيق) وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة في التعليم. ويعزو ذلك إلى حداثة مفهوم التقويم الواقعي في البيئة التعليمية فخبرة المعلمة لا تؤثر من وجهة نظر هم بالمعوقات، إضافة إلى تشابه البيئات التعليمية والمشكلات التي تعيق المعلمات، أوجد ثقافة مشتركة بين معلمات التربية الإسلامية أدى إلى اتفاق تصور هم حول المعوقات التي تعترض توظيفهم للتقويم الواقعي.

بينما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمات مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، حول معوقات التقويم الواقعي فيما يخص (المقرر الدراسي) وكذلك الدرجة الكلية للأداة وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة في التعليم. وقد أظهر اختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الخبرة (من آللي ١٠ سنوات) الصالح فئة الخبرة (من آللي ١٠ سنوات) لسنوات) بالمتوسط الحسابي الأعلى، ويعزو ذلك إلى أن فئة الخبرة (من آللي ١٠ اسنوات) لديهم بالمتوسط الحسابي الأعلى، ويعزو ذلك إلى أن فئة الخبرة (من آللي ١٠ المدرسي، وألمحاولة للاستفادة من تطبيقاته، إلا أن عدم تضمين مقررات التربية الإسلامية لهذا النوع من التقويم يحد من تطبيقهم له ويشكل معوق لهم، أكثر من المعلمات حديثي الخبرة فئة (أقل من ٥ سنوات) الذين لا يمتلكون الخبرة الكافية في التدريس، وأكثر من المعلمات ذوي الخبرة الطويلة في التدريس فئة (أكثر من ١٠ سنوات) المتمسكين بالأساليب التقليدية، وليس لديهم عمرو (١٠٤) ودراسة الثوابية (١٠٠١)، التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة عمرو نعمني لمتغير الخبرة لدى معلمي التربية الإسلامية على جميع أبعاد التقويم الواقعي.

جدول (١١): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير عدد الدورات حول التقويم.

الفنات المتوسطات مصادر مجموع درجات مجموع الدلالة المربعات المربعا	المحاور مجال
	المعوق
لم بين بين ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢	
ثلاث دورات ۳٫۹۳ المجموعات ۱۲۷٫۸۰۰ ۳۰۶ ،۶۲۰ م.۸۲۰ شمیروعات فاقل	المعوقات المتعلقة بالمعلم
اکثر من من تلاث تلاث دورات	
لم بين بين ٢ ٣٠٣٠٠ على المجموعات ٢٤٦٠٠ ٢ ٣٣٣٠٠ دورات	
ثلاث المجموعات ۱۰۹٬۲۲۱ ۳۰۶ ۲٫۵۲۰ ۱۳۰۶، ۱۳۰۰، ۱۳۰۰، ۱۳۰۰، ۱۳۰۰، ۱۳۰۰، ۱۳۰۰، ۱۳۰۰، ۱۳۰۰، ۱۳۰۰، ۱۳۰۰، ۱۳	المعوقات المتعلقة بالطالبات
اَکثر من من تلاث تلاث دورات	من ثلان
لم بين بين ٢ ٠,٤٣١ على المجموعات ٢ ٠,٨٦٢ المجموعات دورات	المعوقات
ثلاث دورات ۱٬۲۲ ۱٬۲۲ ۳۰۶ ۳۰۶ ۱٬۲۲۱ ۱۰۳،۰۱۹ ۱٬۲۲۰ مور، ۱٬۲۲۰ فأقل	المتعلقة بظروف تطبيق التقويم
اکثر من من شلاث ثلاث دورات	، الواقعي
لم ۳٫۲۹ بین ۴۰٫۰۳۸ ۲ ۱٫۸۷۹ ۴ ۳٫۲۹۸	المعوقات

الدلالة الإحصانية	قيمة (F)	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	المتوسطات	الفئات	المحاور مجال المعوق
					المجموعات		أحصل على	المتعلقة بالمقرر
							دورآت	الدراسي
		٠,٥٧١	٣. ٤	177,072	داخل المجموعات	۳,۹۱	ثلاث دورات	
							فأقل أكث	
			٣٠٦	177,727	الكلي	٣,٦٣	أكثر من ثلاث	
							دورات	
		٠,٧٠	۲	١,٤٠	بين المجمو عات	٣,٩٧	لم أحصل على دورات	
٠,٠٧١	۲,٦٥	٠,٢٦	٣٠٤	۸٠,٥٦	داخل المجموعات	٤,٠١	ترور ثلاث دورات فأقل	الأداة ككل
			٣٠٦	۸١,٩٦	الكلي	٣,٨٦	أكثر من ثلاث دورات	

يتضح من خلال الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمات مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي فيما يخص المعوقات المتعلقة (بالطالبات) و (ظروف التطبيق) وكذلك الدرجة الكلية للأداة وفقاً لاختلاف عدد الدورات. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الإسلامية موجودات في بيئة تعليمية واحدة، ويواجهون المعوقات ذاتها بغض النظر عن حصولهن أو عدم حصولهن على دورات.

بينما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمات مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، حول المعوقات المتعلقة (بالمعلم) و (بالمقرر الدراسي) عند تطبيق التقويم الواقعي، وفقاً لاختلاف عدد الدورات. وقد أظهر اختبار (شيفيه) للمقارنات الثانية البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (المعوقات المتعلقة بالمعلم) بين الفئتين (لم أحصل على دورات) و (أكثر من ٣ دورات) لصالح الفئة (لم أحصل على دورات) بالمتوسط الحسابي الأعلى، كما أظهر اختبار (شيفيه) للمقارنات الثانية البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي) بين الفئتين (٣ دورات فاقل)

و (أكثر من ٣ دورات) لصالح الفئة (٣ دورات فأقل) بالمتوسط الحسابي الأعلى، وقد يفسر ذلك أهمية التدريب والأثر الذي يتركه، حيث يساعد المعلمات على مواجهة الصعوبات وتحسين القدرات لتخطيط وتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي. كما يشير ذلك إلى القصور في التهيئة والتدريب المكثف للمعلمات، حيث أن الجهة المكلفة بتدريب المعلمات (إدارة التدريب والابتعاث بجدة) https://www.tadreeb-jeddah.com عقدت خلال عام ١٠ ٢ دورتين للتقويم الصفي لعدد محدود من المعلمات من جميع التخصصات، لمعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في آن واحد، إضافة إلى الاقتصار على المادة النظرية المختصرة، وقصر المدة الزمنية، مما لا يتيح للمعلمات الفهم الكافي للتطبيق التقويم الواقعي.

وتوافق ذلك دراسة برهم (٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم كفاية الدورات في إحداث تغير ملحوظ على استخدام المعلمين لأغراض التقويم. بينما تختلف مع دراسة العمري (٢٠١٠) التي أظهرت في نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد الدورات في التقويم الواقعي.

ثانياً: توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء النتائج التي خلص إليها البحث توصى الباحثة وتقترح الآتي:

- المرورة قيام الإدارة التعليمية بعقد دورات تدريبية مكثفة لتبصير معلمات التربية الإسلامية باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، في بداية العام ليتسنى للمعلمات الاستفادة منها، ومتابعة قياس الأثر بالزيارات الإشرافية.
- ٢. توعية القيادات المدرسية بأهمية التقويم الواقعي، لتوفير الإمكانات المادية اللازمة لتطبيقه وتهيئة البيئة الصفية.
- ٣. وضع نظام حوافز مادية ومعنوية، لمن يبدع في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي
 وأدواته، ويحقق نتائج التعلم المستهدفة من المعلمات.
- ٤. وضع آلية للتعاون بين مركز تدريب المعلمات والقيادات المدرسية؛ لإعداد دليل إرشادي يوضح استراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية بناء أدواته.
- إدراج دليل إرشادي لاستراتيجيات التقويم الواقعي عبر موقع عين "بوابة التعليم الوطنية" ليتسنى لكل المعلمين الاستفادة منه.
- آ. بناء مقررات التربية الإسلامية على منهج متكامل، ودمج أنشطة وأساليب التقويم الواقعي فيها.
- ٧. إنشاء مجتمعات تعلم مهني عبر منصة إلكترونية؛ لتبادل الاستشارات والتجارب الناجحة في تطبيق التقويم الواقعي.
- ٨. إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المباحث الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية.

- ٩. إجراء دراسات نوعية حول أثر تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تحسين نواتج التعلم في مقررات التربية الإسلامية.
- ١. إنشاء مجتمعات تعلم مهني عبر منصة الإلكترونية؛ لتبادل الاستشارات والتجارب الناجحة في تطبيق التقويم الواقعي.
- 11. تخصيص جزء في شهادة اجتياز الطالبة للمرحلة الدراسية؛ لوصف مستوى تحقق نواتج التعلم من خلال أدوات التقويم الواقعي.
- 11 إدراج استراتيجيات التقويم الواقعي للمقررات الدراسية، عبر موقع عين التعليمية؛ ليتحقق التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم وولى الأمر والإدارة المدرسية.

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو دحروج، إيمان نواف عبد الكريم. (٢٠١٩). مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية لأساليب التقويم الواقعي وسبل تنميتها. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. ٢٤. ٣٦٩-٣٨٣.
- أبو شعيرة، خالد، واشتيوه، فوزي، وثائر، أحمد. (٢٠١٠). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة النجاح للأبحاث ٢٤ (٣)، ٧٥٣-٧٩٧.
- برهم، أريج عصام. (۲۰۱۸). أغراض استخدام التقويم الواُقعي لدى معلمي الرياضيات في صفوف مرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن. دراسات العلوم التربوية. ٥٥ (٤) ، ٣٣٥ ٣١٥،
- البنا، دعاء علي حسن فرج السيد. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ١٠٤، ١٨٤ ٢٠٥.
- البنا، دعاء علي حسن فرج السيد؛ صلاح، محمد جمعة أبو زيد. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. ١ (٦)، ١٨٤٠ ٢٠٥.
- الثوابية، أحمد محمود، والسعودي، خالد عطية. (٢٠١٣). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. در اسات العلوم التربوية. ٤٣٠ (١)، ٢٦٥ ٢٨٠.

عمّان: دار الشروق.

- الحربي، علياء بنت سعيد بن علي. (٢٠١٨). مستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، القصيم.
- الحربي، محمد بن محمد أحمد. (٢٠١٤). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. رسالة التربية و علم النفس ٤٤، ٩٠ . ٩٠.
- الرضيان، خالد بن إبراهيم، والشايع، فهد سليمان. (٢٠١٠). أثر استخدام أساليب التقويم الحقيقي في مادة العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ٢٠١٠ ١٣١٠.
- الزعبي، آمال أحمد. (٢٠١٣). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي و لأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢١ (٣)،١٦٥-١٩٧.
- سعادة، جودت أحمد والعميري، فهد علي. (٢٠١٩). تقويم المناهج التوجهات الحديثة المعايير العالمية التطبيقات التربوية التطلعات المستقبلية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- شحاتة، حسن سيد حسن. (فبراير، ٢٠١٠). التقويم الواقعي من أساليب التقويم الحديثة: نموذج خماسي الابعاد: تصميمه وتنفيذه. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، جامعة بني سويف، مصر.
- العبسي، محمد مصطفى. (٢٠١٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- عثمان، عيد عبد الغني الديب، ومحمد، العزب حسن على، ومحمد، أحمد عبد الرحمن. (٢٠١٧). النظرية البنائية الاجتماعية: نماذجها واستراتيجيات تطبيقها. مجلة العلوم التربوبة ٣١١، ١٦٧ ١٩٠.
- العصيمي، خالد بن حمود بن محمد. (٢٠١٥). مطالب استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية لجامعة بنها. ٢٦ (١٠٣)، ١٠٥. عطية، محسن. (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية.
- عفيف: صالح بن أحمد بن صالح، وجان، محمد صالح بن على بن صالح. (٢٠١٠). معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٩). التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١٥). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- عمرو، أيمن محمد عبد العزيز. (٢٠١٤). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ٢٢ (٨١)، ١٠٩٠١.
- العمري، جابر بالقاسم. (٢٠١٠). إسهام معلم التربية الإسلامية في يناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العمري، وصال، وشحادة، فواز حسن. (٢٠١٠). درجة رضاً معلمي العلوم عن توظيف اساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية. مجلة البحث العلمي في التربية. ١ (٣٤)، ٢٤٩ ـ ٢٨٤.
- القرني، صالح بن سالم. (٢٠١٩). تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية. تعليم جديد، متاح على https://www.new-educ.com
 - كلية الفيرنو. (۲۰۱۹). http://www.alverno.edu
- كيتا، جاكريجا. (٢٠١٧). رؤية تربوية مقترحة لتطوير منهج التربية الإسلامية للمدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التكاملي. در اسات جامعة عمار ثليجي بالأغواط: ٥٠،٥٠ ٦٢.
- مازن، حسام محمد. (٢٠١١). تدريس العلوم والتربية العلمية من السلوكية الي البنائية. السحاب للنشر والتوزيع. سوهاج. مصر.
 - مركز التدريب والابتعاث بجدة. (۲۰۱۹) https://www.tadreeb-jeddah.com
- مطاوع، ضياء الدين محمد، والحصان، أماني محمد الحصان. (٢٠١٤). مناهج المدرسة الابتدائية بين الحداثة والجودة. مكتبة المتنبي. الدمام. السعودية.
- المعرفة. (٢٠١١، سبتمبر ٧). التجربة السنغافورية: مدرسة تفكر.. وطن يتعلم. http://www.almarefh.net
- المنتشري، حليمة يوسف. (٢٠١٤). التقويم البديل بين الواقع والمأمول. https://shms.sa في تنمية المنتشري، حليمة يوسف. (مارس، ٢٠١٨). فعالية منصة أكادوكس Acadox في تنمية مهارات التعلم التشاركي والتحصيل في مادة الفقه لدى طالبات المستوى الأول الثانوي بجدة. ورقة مقدمة لمؤتمر التعليم ما بعد الثانوي: الهوية ومتطلبات التنمية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

- المؤتمر الدولي لتقويم التعليم. (٢٠١٨). مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها https://icee.eec.gov.sa
- الناجم، محمد. (٢٠١٣). أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية. ٢ (٣٧)، ٩٢ ـ ٩٢ ـ ٩٢.
- النجار، يسرى عبد الرحيم يوسف. (٢٠١٨). توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية (المركز القومي للبحوث غزة).٢ (٢)، ١ 19.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (٢٠٠٦). استراتيجية التدريس والتقويم. http://www.moe.gov.jo
- وزارة التعليم. (٢٠١٩). التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠. https://www.moe.gov.sa وزارة التعليم. (٢٠١٩). المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب https://departments.moe.gov.sa
- يوسف، يحي عبد الخالق. (٢٠١٨). المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم و تعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية ٣٠ (٢)٢٠٦ ٣١٦.

ثانياً - المراجع بالإنجليزية

- Bryce, G. Y. (2010). The use of authentic assessment in eligibility determination for early childhood intervention programs (Unpublished Masters dissertation) University of Central Oklahoma, Oklahoma.
- Crocker, W,A. (2013). Authentic assessment: Evaluating applications of knowledge in higher education. Teaching Support Centre, Western University. 69:1-3.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika.16 (3), 297-334.
- Dysthe, O. (2007, March 11-13). *The Challenges of Assessment in a new Learning Culture*. Paper presented at the NERA/NFPF 32 Conference, Iceland Pedagogical University, Reykjavik, Iceland.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: The use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning'to enhance the student

- learning experience. Assessment & Evaluation in Higher Education. 38 (7): 875-891.
- Koh, K. H., Tan, C., & Ng, P. T. (2012). Creating thinking schools through authentic assessment: The case in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 24 (2).135-149.
- Lewis, J. & Scott, A. (2009). The importance of evaluation during development: The SNAB curriculum experience. School science review. 88 (323), 119-126.
- Moria, E., Refnaldl, R., & Zaim, M. (2017). Using Authentic Assessment to Better Facilitate Teaching and Learning: The Case for Students' Writing Assessment. In Sixth International Conference on Languages and Arts, Atlantis Press.
- Nikou Kavadia et.al,(2013), Coefficient Alpha Interpret With Caution, P689.
- Winarso, W. (2018). Authentic Assessment for Academic Performance; Study on the Attitudes, Skills, and Knowledge of Grade 8 Mathematics Students. Malikussaleh Journal of Mathematics Learning (MJML),
- Winters, M. H. (2014). High school general education and special education teachers' use of portfolios for students with learning disabilities (Unpublished Doctoral dissertation). Argosy University of Chicago
- Wright, T. (2015). Middle School Teachers' Perceptions of Incorporating Alternative Assessments to Accommodate Students. (Unpublished Doctoral dissertation. Walden University).