

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 حريري

جوهره حامد سعد المالكي

كلية العلوم الصحية والسلوكية والتعليم/ جامعة دار الحكمة بجدة - السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2021.136071

قبول النشر: 6 / 10 / 2020

استلام البحث: 4 / 9 / 2020

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 الكمي الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة البحث في استبانة الثوابية (2013)، تم توزيعها على عينة عشوائية قوامها (307) من معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بجدة، وقد أظهرت النتائج حصول الأداة على متوسط كلي بلغ (3.92 من 5) بدرجة (كبيرة)، وعلى مستوى المحاور؛ حصلت المعوقات المتعلقة بالطالبات على أعلى متوسط (4.10)، تلتها المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق بمتوسط (4.03)، ثم المعوقات المتعلقة بالمعلم بمتوسط (3.83)، وأخيراً المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي بمتوسط (3.71)، 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 دلالة 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. واستناداً للنتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها: إقامة دورات تدريبية مكثفة في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وتوعية القيادات المدرسية بأهميته، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيقه وإعداد دليل إرشادي

يوضح استراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية بناء أدواته. وتضمنين 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 والتكديس 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 للتربويين 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 تفيد في متابعة تقدم المتعلمين ولا تشخيص مكتسباتهم ومهاراتهم، لاسيما بعد أن وجهت الانتقادات لقصور هذه الممارسات، وتوالى الخطابات التي تنادي بالإصلاح التعليمي ابتداءً بالتقرير الشهير " أمة في خطر" (Nation at Risk) الذي نشر عام 1983م (المنتشري، 2014). وتوالى 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 نادى بضرورة تحديد نواتج تعلم يستطيع الطالب إظهارها في صورة أداءات (سعادة، والعميري، 2019).

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، 2015). 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 التعليمية-التعليمية، والتركيز على ما يتعلمه وهل يحتفظ بما يتعلمه، ويطبقه في الواقع، وأيضاً تحول دور المعلم من مُلقٍ إلى موجة وميسر، ينبثق مفهوم التقويم الواقعي (Authentic Assessment)، لتقويم نتاجات التعلم وممارسة ما يكتسبه المتعلم من خبرة وتوظيفها في مواقف تعليمية واقعية تتناسب مع قدراته.

و عرف علام (2009) التقييم الواقعي على أنه قيام الطلاب بأداء مهام مفيدة ذات معنى ودلالة، تتطلب مهارات تفكير غنياً، بحيث يستطيع الطالب تحديد قيمة هذه الأعمال من خلال محكات تحدد مستوى جودتها. ويشير الثوابية (2013) إلى أن اهتمامات التربويين توالى لهذا النوع من التقييم؛ كونه يحقق ما لا يحققه التقييم التقليدي، وتعددت المصطلحات المرادفة للتقييم الواقعي مثل: التقييم البديل (Alternative Assessment)، والتقييم المعتمد على الأداء (Performance based Assessment)، والتقييم الأصيل (Authentic Evaluation). وبالرغم من تعدد هذه المصطلحات إلا أنها تلتقي في منظور منهجي واحد يخرج العملية التعليمية- التعليمية من الصورة 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، ويقوم ذاته ليعرف مواطن الضعف لديه، فتصبح عملية التقييم عملية تشاركية بين المعلم والمتعلم.

وتحقيقاً لمبادئ نظريات التعلم التي تقدم لنا الإطار النظري لأساليب التعلم الحديثة مثل النظرية البنائية الثقافية- الاجتماعية، لراندها ليف فيجوتسكي (Lev vegotsky)، والتي تؤكد على أن النمو العقلي والاجتماعي والمهاري للمتعلم يحدث في جو من التفاعل الاجتماعي والمشاركة مع الآخرين (عثمان، وآخرون، 2017). ويتحقق ذلك من خلال استراتيجيات التقييم الواقعي، وما يقوم به المتعلم من مهام وأنشطة يتفاعل فيها مع من حوله. فضلاً عما يقدمه هذا التقييم للمعلم من انعكاسات لمدى فعالية أساليبه التدريسية. ويؤكد برايس (Bryce, 2010) أن ما ينفرد به هذا النوع من التقييم أنه يعطي صورة أكثر دقة عن نمو الطالب، ويظهر شخصيته مع مرور الوقت. ويشير وينترس (Winters, 2014) أن التقييم الواقعي يساعد المعلم على تحديد التعلم غير المكتمل لدى المتعلم، وسد الثغرات في التعلم.

وفي ضوء ذلك تظهر حاجة كل معلم للإلمام بهذا النوع من التقييم، ولاسيما معلم التربية الإسلامية. فالمفحص لمقررات التربية الإسلامية، يجدها مجالاً ثرياً لتغذية جوانب شخصية المتعلم. لذا يتطلب من معلم التربية الإسلامية وتحديداً في المرحلة الابتدائية، توظيف أساليب تقييم 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 2030 "سواصل الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكر" (وزارة التعليم، 2017). وإيماناً من وزارة التعليم بأهمية إعداد هذه المرحلة باعتبارها اللبنة الأولى في تطبيق سياسة التعليم. ولتزويد طلاب هذه المرحلة بمهارات يحتاجون إليها مستقبلاً، بايجاد أساليب فاعلة تحسن نواتج التعلم. فقد أصدرت وزارة التعليم المذكورة التفسيرية للائحة تقييم الطالب بالمرحلة الابتدائية، في المادة الخامسة الفقرة (3) على ضرورة توظيف أدوات متنوعة في عمليات التقييم، وتوفير خبرات حقيقية محفزة لإظهار قدرات الطالب ومهاراته. (الوكالات والإدارات العامة لوزارة التعليم، 2017).

مشكلة البحث Research problem:

تتناهى جهود الدولة بالتعليم كمحور أساسي لتحقيق رؤية 2030، إلا أنه بالرغم من الجهود النوعية التي بذلتها وزارة التعليم

في المملكة، ومشاركتها في برنامج التحول الوطني 2020 تم رصد تحديات تواجه التعليم منها اعتماد المعلم على طرق التدريس التقليدية، وضعف مهارات التقييم لدى المعلم (وزارة التعليم، 2019).

إضافة إلى ما توصلت إليه عدد من الدراسات في نتائجها أنه مازال استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقييم الواقعي في العملية التعليمية-التعليمية أدنى من المأمول. حيث وجدت دراسة رايت (Wright, 2015) 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 يلي احتياجاته في ظل الممارسات التقليدية. بينما ذكرت دراسة النجار (2018) أنه يقتصر توظيف المعلمين في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء لاستراتيجيات التقييم الواقعي على التواصل (الأسئلة والأجوبة)، وفيما يخص الأدوات اكتفى المعلمون بقوائم الرصد. إضافة إلى ما أشارت إليه دراسة أبو دحروج (2019) أن معلمات المرحلة الأساسية في بيت حانون، اقتصرن في تطبيقهن للتقييم على استراتيجيات التقييم بالملاحظة. ودراسة الثوابية (2013) بوجود ضعف في مستوى وعي معلمي التربية الإسلامية في تقييم جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية، المهارية، والوجدانية)، وقصور معرفتهن باستراتيجيات التقييم الواقعي وكيفية توظيفه في تقييم الطلبة.

واستناداً إلى توصيات بعض المؤتمرات التي عُقدت في مجال تطوير التعلم والتعليم، حيث أوصت بأهمية تضمين المناهج الدراسية أساليب تقييم متنوعة تكسب الطلاب المهارات المطلوبة للنجاح في الحياة. كمؤتمر قياس قضايا واتجاهات وتطبيقات نواتج التعلم بالرياض (2015)، والمؤتمر الدولي لتقييم التعليم (2018) الذي تبنته المملكة العربية السعودية، والمؤتمر العلمي الثامن للتقييم في المنظومة التربوية (2019) 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 التقييم الواقعي خطوة أساسية تساعد متخذي القرار في التغلب عليها، وتهيئة المعلمين لهذا النوع من التقييم. لاسيما بعد صدور لائحة التقييم الحديثة للمرحلة الابتدائية بتاريخ 2019/10/20 بتخصيص درجات للطالب على المهام الأدائية. من ذلك ظهرت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي للكشف عن معوقات تطبيق التقييم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجهة من وجهة نظر المعلمات.

الأسئلة البحثية Research Questions :

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)؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات لمعوقات التقويم الواقعي تعزى لمتغيري البحث (الخبرة وعدد الدورات)؟

أهداف البحث research goals:

- 1- الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة والمتعلقة بكل من (المعلم- الطالبات - التطبيق- المقرر الدراسي).
- 2- فحص مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات لمعوقات التقويم الواقعي تعزى لمتغيري (الخبرة وعدد الدورات).

أهمية البحث research importance:

تتجلى أهمية البحث من أهمية موضوعه، وتزامن الموضوع مع استهداف رؤية المملكة 2030 تحسين البيئة التعليمية وتطوير أساليب التقويم، وتعزيز المهارات الأساسية للطلبة، وتأهيل المعلمين؛ وبذلك تؤمل الباحثة أن تفيد نتائج البحث على النحو الآتي:

- 1- تؤمل الباحثة أن يمثل البحث إضافة نوعية للمكتبة التربوية يستفيد منها المهتمون وعموم الباحثين في المجال.
- 2- قد تفيد نتائج البحث الجهات المسؤولة؛ خصوصاً في التدريب لوضع برامج تدريبية تتبنى معالجة المعوقات المتعلقة بالمعلمات.
- 3- قد تفيد نتائج الدراسة في تحفيز الجهات المسؤولة عن المقررات الدراسية لإعادة النظر فيها؛ بما ينسجم مع التقويم الواقعي.
- 4- من المتوقع أن تنعكس نتائج الدراسة في تحسين المخرجات التعليمية، وأن يلمس المجتمع أثراً مباشرة تعكس ثمره الجهد والوقت الذي يقضيه أبناؤهم في المدارس.
- 5- 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 2030 في تطوير التعليم.
- 6- 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 الآتية:

- الحدود الموضوعية: المعوقات التي تواجه معلمات التربية الإسلامية في تطبيق التقويم الواقعي.
- الحدود البشرية: عينة عشوائية قوامها (307) من معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام 2019-2020.

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، 2018: 299).
- ويقصد بالمعوقات في هذا البحث الأسباب التي تحول دون استخدام معلم التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي بالصورة الصحيحة في العملية التعليمية-التعليمية.
- **التقويم الواقعي Authentic Assessment:** يعرفه أبو دحروج (2019: 371) بأنه: "التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب في مواقف حقيقيه، ويمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، ويوائم بين المعارف المكتسبة لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو حل مشكلات حقيقية".
- وتعرف 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 واقعية تنمي المهارات التي يحتاجون لها للنجاح في الحياة.
- ويعرف إجرائياً: 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، مهتدية بالتراث الحضاري الإسلامي مع النظرة السياقية لذلك التراث" (شحاتة، والنجار، 2003: 97).
- وتعرف إجرائياً 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.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار الفلسفي للتقويم الواقعي:

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 تقويماً 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 التمرکز حول المعلم كمصدر للمعلومة. " فالمعرفة تكوينية بنائية يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة في مهام يشعر الطالب بمغزها وفائدتها" (علام، 2009، ص20). وهذا يتماشى مع مبدأ التعلم للتمكن والإتقان الذي أشار إليه (سعادة والعميري، 2019؛ المنتشري، 2017)، على أنه تعلم يحقق أكبر عدد ممكن من الأهداف التعليمية لأكثر عدد من المتعلمين، حيث يحقق 90% من المتعلمين 90% من الأهداف

التعليمية بمستوى 90% من الإتقان. من هنا نستنتج أن فلسفة التقويم تعد نموذجًا ثريًا ومثمرًا في تحقيق تطلعات المؤسسات التربوية من جانب، والارتقاء بمستوى المتعلم معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا من جانب آخر.

خصائص التقويم الواقعي:

يدعم التقويم الواقعي التوجهات الحديثة للتقويم التربوي، التي نادى به عبر الحقبة الزمنية. حيث يتسم بعدة خصائص أوردتها كلاً من (الحربي، 2014؛ وأبو شعيرة وآخرون، 2010) تتمثل في أن التقويم الواقعي:

1. إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم، ويقدم التغذية الراجعة بما يتيح فرص متعددة للطالب للتحسين من أدائه في المستقبل، وتوجيه مسيرته التعليمية.
2. يوفر التنوع والمرونة في الأساليب والأدوات، بما يخدم المعلم والمتعلم ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط تعلمهم وخلفياتهم.
3. شامل حيث أنه لا يقتصر على قياس المعرفة فقط، بل يشمل جوانب أخرى كالاتجاهات والقيم والمهارات التي تتبلور في إنجازات الطلبة.
4. محكي المرجع يستند على محكات ومؤشرات؛ لتقدير الأداء بما يحقق الصدق في نتائج التعلم ويقضي على المقارنات ويشجع التعلم التعاوني.
5. يتيح المساواة والعدالة بإتاحة الفرص المتكافئة لمشاركة جميع الطلبة في المهام.
6. ديمقراطي يسمح للطلاب المشاركة في تقييم ذاته؛ ليدرك ما يحققه من تقدم أثناء تعلمه.
7. يركز التقويم الواقعي على المهام، التي تستثير عمليات التفكير العليا بأنشطة تتناسب مع مستوى نموهم.

بناءً على هذه الخصائص، نجد أن التقويم الواقعي أحدث تحولاً جوهرياً في فلسفة التقويم والتي يمكن إيجازها في عدد من النقاط كالاتي:

- 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 نمطي إلى صيغ متنوعة للتقويم.
 - من الإطار المحدود للمعلومة إلى الإطار المطلق في التفكير والإبداع.
- مبررات توظيف التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.
1. تغير الأهداف التربوية للمنظومة التعليمية.

التحديات التي نواجهها 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 (Lewis&Scott, 2009). في ضوء ذلك 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 2030 بإنتاج جيل متعلم معزز بدينة منتم لوطنه منتج للمعرفة منافس عالمياً، فمن المأمول ألا تتأخر مقررات التربية الإسلامية ومعلميها عن ركب هذه التطورات.

2. ضرورة التكامل بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

إن التربية الإسلامية تربية تامة منهجها إلهي، تنظر لشخصية المسلم من جميع جوانبها دون التركيز على جانب وإهمال آخر، بما ينمي الشخصية المتزنة التي تتكيف مع مستجدات الحياة، كما أنها تربية سلوكية عملية لا تقف عند حد المعارف واستظهارها بل تتجاوز إلى مرحلة العمل والتطبيق. فاقتنص المعلم في التقويم على الجانب المعرفي في عملية 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 التعليمية-التعليمية، من خلال التغيير الإيجابي في سلوكهم، واكتساب المهارات، وتحسن ميولهم" (مطوع، والحسان، 2014: 239). كما يؤكد عفيف (2010) أن التعلم المثمر لا بد من أن تكون غايته إعداد المسلم القادر على التفاعل الإيجابي مع عالمه من كافة الجوانب، وهذا يستلزم معالجة واعية للمنظومة التعليمية، لتحقيق غايات المجتمع وطموحاته. ولا سيما في مقررات التربية الإسلامية المرتبطة بقيم ومعتقدات الطالب.

3. 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 ، 2011). 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 تعاونية، حيث يعزز التعلم التعاوني مهارات التواصل الفعال لدى الطلبة، وتكسيبهم مهارات المسؤولية في إنجاز المهام، والحوار والتعبير عن الأفكار (عثمان، 2017). كما يوضحه الشكل رقم (1).



الشكل رقم (1) ارتكاز التقويم الواقعي على أسس النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية من إعداد الباحثة

وتجدر الإشارة إلى توافق هذه النظرية مع ديننا الإسلامي، الذي يحث على التفكير والتأمل، والتواصل، وأدب الحوار، لقوله تعالى {كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ} (البقرة: 219). وقوله تعالى: {وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ} (الذاريات: 21). وقوله تعالى: {وَجَادِلْهُمْ بَالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ}. (النحل: 16). 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 انفراد بها التقويم الواقعي، ومبررات تطبيقه في مقررات التربية الإسلامية، ترى الباحثة أنه يقع على عاتق معلمة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، استبدال الطرق التقليدية في الطرح، وتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي لإيجاد بيئة تعلم حيوية تستثير اهتمام طالبة نحو التعلم، وتجعلها متفاعلة أثناء سير الحصة، ذلك يساهم في تطبيق ما يتعلمونه من أمور دينهم في الحياة.

استراتيجيات التقويم الواقعي Assessment Strategies

- استراتيجيات التقويم الواقعي: وتُعرف بأنها: "مجموعه من الأساليب التقييمية التي تتصل بالعالم الواقعي، يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية للتدريس، بمجالاته المعرفية والوجدانية والنفس حركية لقياس أداء الطالب" (العمرى، وشحادة، 2010: 251). ويقصد باستراتيجيات التقويم الواقعي في هذا البحث المهمات التعليمية التي يعدها المعلم للطلاب، بناء على مخرجات تعليمية مخطط لها؛ لتقييم مستوى نتائج التعلم وأهمها الآتي:

- استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء (Performance Based Assessment). هي " أن يقوم الطالب بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها" (العبيسي، 2010: 47). ويندرج تحت استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء عدة مهام أجزأها (الفريق الوطني للتقويم، 2006؛ الحربي، 2018) 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 والعملية بناء على ما اكتسبوه من خبرات، يظهرون من خلاله مدى امتلاكهم للتفكير الإبداعي والتعبير عن أفكارهم. كالمشاريع 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 (2016) بأنها تكتيك تعليمي يفترض وجود موقف معين أما بالتأييد أو الرفض.
- متطلبات المهمة الأدائية:**

- 1- تحديد المخرجات التعليمية والمهارات المنشودة المرتبطة بالمحتوى المعرفي.
 - 2- تحديد نوع المهمة الأدائية التي يريد المعلم من الطلاب القيام بها.
 - 3- توضيح آلية تنفيذ المهمة.
 - 4- تبصير الطلاب بالمعلومات والمصادر الصحيحة المتوقع أن تُفيدهم لتنفيذ المهمة.
 - 5- الاتفاق على المحكات التي سيتم تقييم المهمة عليها، وذلك قبل التنفيذ.
 - 6- وضع لائحة ضوابط فرق العمل وطرق التواصل بين أعضاء الفريق.
- ويعرض جدول (1) أمثلة للمهام الأدائية التي تفيد المعلمين في تطبيقها في مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.

جدول (1) أمثلة للمهام الأدائية في مواد التربية الإسلامية

المادة	المهمة الأدائية	الموضوع	بيئة التنفيذ	نواتج التعلم المتوقعة
الفقه والسلوك	العروض التوضيحي	الزكاة (مسلم يمتلك الأموال التي يجب فيها الزكاة) تُعرض العمليات الحسابية للأنصبة، وأنواع الحبوب والثمار، والأنعام، والطبيعة الجغرافية، والتاريخ، ويكون مدعم بصور	تؤدي المهمة بشكل فردي أو جماعي في فرق عمل في - الصف الدراسي - التطبيقات التقنية التعليمية المفعلة في	يتحقق تكامل المعرفة في الدمج بين المواد. يكتسب الطالب لغة التواصل والحوار. معرفة كيفية توظيف المفاهيم الأساسية والاستدلال المنطقي.

	التواصل بين المعلم والطلاب مثل أدمودو (Edmodo)، مايو (Myu). ويستطيع المعلم الاستعانة بها في جميع المهام.	أو مجسمات أو عينات....	المشروع - المعرض	
تحفيز الابتكار والإبداع لدى الطالب. وصورة من صور التعلم بالعمل والتطبيق. بما يبقي أثر التعلم.		مشروع الحاج الصغير، إنتاج مجسمات أو مخطط مصور لمناسك الحج والعمرة.		
تعزيز فرص التعبير عن الذات إكساب الطالب قيم وسلوكيات اجتماعية.	- فناء المدرسة - المسرح المدرسي	تمثيل مشاهد من واقع الحياة تتناول ظواهر في المجتمع- تقييماً بالمنهج النبوي من سيرة الرسول ﷺ.	المحاكاة ولعب الأدوار	الحديث والسيرة
اكتساب مهارة جمع المعلومات وتحليلها وتقييمها وتلخيصها.		عمل بحث مصغر عن أخلاق الرسول ﷺ.	العرض	
تعزيز القدرة على الربط بين الفجوات المفاهيمية الموجودة في المادة، واختزلها في مساحة محدودة ومتابعتها بصرياً وذهنياً.		عمل منظم بياني (خرائط مفاهيم) لنواقض الإيمان ومنقصاته، مدعم بأمثلة وصور.	العرض	التقويم

- استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication): يعرفه النجار (2018) 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" (الحرابي، 2018: 64). 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 تعلمه وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً" (العبيسي، 2010: 52). ويكون بتدريب الطالب على تقييم نفسه وفق المؤشرات والمعايير في أداة التقويم، وأيضا تدريبه على كتابة تأملاته عند الانتهاء من أي مهمة مُنجزه، 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 مسبقاً، ومرجحة في نموذج للتقييم يطبقه جميع الطلبة أثناء عملية التقويم، مما يتيح التواصل الإيجابي داخل الصف الدراسي. ويذكر

الحربي (2018) يفيد تقويم الأقران بمنحهم قدراً كبيراً من الاستقلالية والثقة بالنفس، وتنمي لديهم التفكير الناقد، وتشجع التعلم التعاوني، وتساعدهم في التعرف على خصائص الأعمال الجيدة في المستقبل. ويوجز شكل (2) الاستراتيجيات التي تم التطرق إليها.



الشكل (2) استراتيجيات التقويم الواقعي من إعداد الباحثة

ونستخلص من ذلك أن التنوع الذي يقدمه التقويم الواقعي في الاستراتيجيات 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 ذاتهم وآراءهم، 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 (2011)، كلية Alverno الفيرنو (2019)، ووزارة التربية والتعليم الأردنية (2006) التي عملت على استبدال المفهوم التقليدي للتقويم إلى التقويم الواقعي الذي يركز على نتائج التعلم، وتقدم هذه التجارب صوراً حية لجعل التعلم متعة وأثراً، وفيما يلي عرض لهذه التجارب.

1- التجربة السنغافورية (تعليم أقل تعلم أكثر).

طبق النظام التعليمي في سنغافورا نظام نوعي عرف ب (تعليم أقل تعلم أكثر)، كان سبب في جعلها نموذج ملهم 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، 2011).

2- كلية الفيرو 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 التقويم 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).

3- 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 استراتيجيات 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 للتلاءم مع أساليب التقويم الواقعي (وزارة التربية والتعليم، 2006).

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 الواقعي 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، 2010؛ الثوابية، 2013):

1. قلة البرامج التدريبية للمعلمين والإمكانات المادية لتطبيق التقويم الواقعي.
2. زيادة الأعباء على معلمي التربية الإسلامية.
3. القصور في الإشراف التربوي على تفعيل هذا النوع من التقويم.
4. زخم المقرر الدراسي وخلوة من تطبيقات داعمة للتقويم الواقعي.
5. ضعف مهارات المعلم في التخطيط والتنفيذ لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أكدت الاتجاهات الحديثة على أن عملية التقويم قضية جوهرية ومركز مهم للإصلاح التربوي؛ لذا أوصى التربويون والباحثون بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي للوصول إلى تعلم نوعي يهيئ 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:

أولاً- واقع تطبيق التقويم الواقعي:

تعددت الدراسات التي تناولت واقع تطبيق التقويم الواقعي في الميدان التعليمي ومنها دراسة الحربي(2018) 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 (30) معلمة من معلمات 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 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل وفق متغير عدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل وفق متغير الدورات التدريبية وكانت الفروق في اتجاه المعلمات اللواتي حصلن على أكثر من ثلاث دورات.

دراسة برهم (2018) وهدفت 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 (119) معلماً ومعلمة، كما تم عقد مقابلات مع (13) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية لمعظم أغراض التقويم. لتكوين نتائج 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 (2018, Winarso) هدفت إلى معرفة أساليب التقويم الأصلي في الرياضيات ومدى استجابة الطلاب للتقويم الأصلي، واستخدم المنهج التجريبي، لعينة من طلاب الصف الثامن عددهم (38) المجموعة الضابطة و(38) المجموعة التجريبية، وتم تطوير أداة الاستبانة والملاحظة لتحليل استجابات الطلبة بعد تطبيق التعليم الأصلي أظهرت النتائج أن هناك 7 من الطلاب لديهم استجابة منخفضة (18%) و 23 طالب لديهم استجابة متوسطة (61%) و 8 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 الكفاءة اللغوية لدى الطلبة، لعينة عددها (124) طالب من جامعة نيجري باندنج، 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 (2014) 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، 2014) وهدفت إلى استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات 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 (63) 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 الواقعي في مدارس الأردن وتكثيف ورش العمل التدريسية، والتعليمات الخاصة بأسس النجاح والرسوب بوزارة التربية والتعليم، التي جعلت التقويم الواقعي ركناً أساسياً في التعليم.

دراسة كيرني (Kearney, 2013) وهدفت 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 (280) طالب من برنامج التعليم الابتدائي، فقد أظهرت نتائج مشاركة الطلاب في وضع المعايير للتقييم أجاب 63% بصورة إيجابية تجعلهم أكثر اطلاعاً على ما يحصلون عليه من تعلم، وبالنسبة لتقييم الأقران أجاب 82% 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 (2013) 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 (45) من تلاميذ الصف السادس، وطبق اختبار حل المشكلات لمجموعتين تجريبية

وضابطه تمثل كلاً منها (27)، 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 (2010)** التي هدفت للتعرف 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 59 طالب يمثلون فصلين من فصول الصف الثاني المتوسط، ومثلت المجموعة التجريبية 29 طالباً، والمجموعة الضابطة 30 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، كما أظهرت نتائج البحث اكتساب الطلاب بعد أن طبقت عليهم أساليب التقويم الحقيقي 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 **العمرى (2010)** وهدفت 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 (140) معلم ومعلمة، مستخدماً الاستبانة أداة للبحث وتكونت من ثلاثة مجالات التدريس، التخطيط، المعلم، وحصل مجال التدريس في تفعيل أساليب التقويم الواقعي (3,75) 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، وتضمن بعض المقررات كمقررات العلوم لأساليب التقويم الواقعي، والمتابعة من قبل الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، تضمنين التقويم الواقعي في تعليمات النجاح والرسوب لدى الطلبة.

ثالثاً: معوقات تطبيق التقويم الواقعي:

بالرغم من دور التقويم الواقعي في تحقيق مخرجات التعلم المنشودة، إلا أن البعض من المعلمين مازال متمسكاً بالتقويم التقليدي في ممارساتهم التعليمية. لذا دأب بعض الباحثين على تسليط الضوء على ما يعوق تطبيقه. كدراسة **أبو شعيرة وآخرون (2010)** وهدفت إلى تحديد المعوقات التي

تواجه التقويم الواقعي وتقديم مقترحات للتغلب عليها، وتم بناء استبانة تناولت مصادر المعوقات، وتكونت عينة الدراسة من (363) مشرفاً تربوياً، ومديراً، ومعلماً، وأظهرت النتائج المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة عالية، الإمكانيات المادية مثل أجهزة العرض، حجرة النشاط، المعامل، وكثرة الأعمال التي يكلف بها المعلم، وعدم وجود حوافز تشجيعية. ودراسة عفيف (2010) هدفت للتعرف على معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية، والحلول اللازمة لتذليل هذه المعوقات. مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة تناولت المعوقات المتعلقة بالمعلم والمناهج وطرائق التدريس والطلاب. لعينة قوامها (30) معلم متخصص في التربية الإسلامية، و(90) مشرفاً تربوياً، ومن أهم النتائج التي ظهرت بدرجة مرتفعة، أن مقررات التربية الإسلامية تفتقر إلى معالجة الموضوع من أكثر من زاوية، ولأنشطة التي تكتشف إجابة الطلاب لأهداف الدرس. وعدم إمام المعلمين بطرائق التدريس الحديثة.

ودراسة الزعبي (2013) حيث هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية بالأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء الاستبانة على قسمين قسم يبحث درجة معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي، وقسم يبحث أسباب عدم الاستخدام. تكونت عينة من (91) معلماً 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 (2018) هدفت لتعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة استبانة مكونة من أربعة محاور تتمثل في أربعة محاور مرتبطة ب: وعي المعلم معرفياً للتقويم الحقيقي، مهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي، والإدارة المدرسية والإشراف التربوي، وممارسات الطلاب، لعينة مكونة من (109) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات بدرجة كبيرة مرتبطة بوعي المعلم معرفياً ومهارات المعلم في توظيف التقويم الواقعي، ومعوقات مرتبطة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي ومعوقات مرتبطة بممارسات الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تركيز الإشراف التربوي على الجانب المهني للمعلم، 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 الإمكانيات 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 كفاياتها التعليمية؛ وذلك لحيوية دورها في التنشئة الدينية لهذه المرحلة العمرية، ولتزامن هذا البحث مع صدور لائحة التقويم الحديثة للمرحلة الابتدائية التي صدرت بتاريخ 2019/10/20، 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 (2013) في اقتباس أداة البحث المحكمة (الاستبانة) لتحقيق أهداف البحث، ومقارنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج البحث الحالي عند مناقشة النتائج.

3-منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- 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 دقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن موضوع الدراسة (عطية، 2009، 138).

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بجهة - خلال العام 1441 هـ والبالغ عددهن (1000) معلمة وفقاً لإحصائية 1440-1441هـ.

ثالثاً: عينة البحث:

بلغ حجم العينة (307) وفق شرط تحديد العينة العشوائية. ولتحقيق هدف البحث تم توزيع الاستبانة بطريقة إلكترونية (google drive) على عينة عشوائية من معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بجهة، وبلغت عدد الاستجابات (307) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. وهذا العدد يمثل عينة البحث بنسبة تبلغ حوالي (31 %) 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 الديموغرافية، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (2) التوزيع التكراري النسبي للخصائص الديموغرافية لعينة البحث.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة في التعليم	5 سنوات فأقل	17	5.5 %
	من 6 إلى 10 سنوات	93	30.3 %
	أكثر من 10 سنوات	197	64.2 %
عدد الدورات في مجال التقويم الواقعي	لم أحصل على دورات	81	26.4 %
	ثلاث دورات فأقل	69	22.5 %
	أكثر من ثلاث دورات	157	51.1 %
المجموع		307	100.0 %

من خلال الجدول السابق نجد الآتي:

بالنسبة لسنوات الخبرة في التعليم. نجد أن نسبة (64.2 %) من العينة لديهم خبرة في التعليم تمتد لـ (أكثر من 10 سنوات)، وأن نسبة (30.3 %) لديهم خبرة (من 6 إلى 10 سنوات)، وأن نسبة (5.5 %) لديهم خبرة في التعليم لمدة (5 سنوات فأقل).
بالنسبة لعدد الدورات حول التقويم الواقعي. نجد أن نسبة (51.1 %) من العينة حصلن على (أكثر من ثلاث دورات) حول التقويم الواقعي، وأن نسبة (22.5 %) حصلن على (ثلاث دورات فأقل)، بينما هناك نسبة (26.4 %) من العينة لم يحصلن على دورات حول التقويم الواقعي.

رابعاً: أداة البحث:

تم الرجوع إلى أديبات البحث، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، ولتحقيق أهداف البحث تم تبني أداة البحث (الاستبانة) لبحث دراسة أراها الثوابية (2013) بعنوان "معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة"، وضبطها لتناسب مع مجتمع البحث الحالي.

أولاً- وصف أداة البحث:

تحتوي الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي على الآتي:
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 (26) عبارة تخضع مستويات الإجابة عليها لمقياس ليكرت الخماسي المتدرج من درجة المعوق (كبيرة جداً- كبيرة- متوسطة- ضعيفة- غير معيقة)، وهذه العبارات مقسمة إلى (4) محاور، وهي كالآتي:

المحور الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم، ويحتوي على (8) عبارات.

المحور الثاني: المعوقات المتعلقة بالطلاب، ويحتوي على (5) عبارات.

المحور الثالث: المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي، ويحتوي على (8) عبارات.

المحور الرابع: المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي، ويحتوي على (5) عبارات.

الجدول التالي يوضح درجات مقياس ليكرت الخماسي باستخدام معادلة المدى لحساب درجة المعوق:

جدول (3): أوزان الإجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي.

الدرجات	الوزن	المستوى
1 إلى أقل من 1.80	1	كبيرة جداً
1.80 إلى أقل من 2.60	2	كبيرة
2.60 إلى أقل من 3.40	3	متوسطة
3.40 إلى أقل من 4.20	4	ضعيفة
4.20 إلى 5	5	غير معيقة

تم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة لكل عبارة من عبارات مقياس الدراسة ومقارنتها مع المدى الموجود في الجدول السابق وتعطى الإجابة المقابلة للمدى الذي يقع بداخله متوسط العبارة.

ثانياً: صدق وثبات الاستبانة:

أ) الصدق الظاهري للاستبانة:

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، فيما أعتمد الباحث الثوابية (2013) أداة الاستبانة - التي تم تبنيها في البحث الحالي- رأي المحكمين المختصين. وتم تحكيمها وقياس ثباتها وصدق الأداة، بعرضها على (12) من الخبراء في العلوم التربوية المتخصصين في التربية الإسلامية في الجامعات الأردنية، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات للتعديل. تم القيام بإجراء التعديلات. وبذلك تكون الأداة قد تحقق لها ما يسمى بالصدق الظاهري أو صدق المحكمين.

ب) الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation Coefficients) بين درجة البند (العبارة) ودرجة المحور الذي تنتمي له، وكانت النتائج أن جميع العبارات جاء معامل ارتباطها بالمحور موجبة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أن هناك اتساقاً داخلياً لعبارات المحور الرابع وأنها تقيس ما صُممت من أجله.

ج) ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ثبات كرونباخ-ألفا (Cronbach, 1951) لكل محور من محاور أداة البحث، وذلك بالتطبيق على عينة عشوائية لا تشمل عينة الدراسة و حجمها (30) معلمة من معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (4): معاملات الثبات للاستبانة بطريقة كرونباخ-ألفا.

المحور	عدد العبارات	كرونباخ-ألفا
الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم	8	0.720
الثاني: المعوقات المتعلقة بالطالبة	5	0.638
الثالث: المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي	8	0.771
الرابع: المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي	5	0.676
الاستبانة ككل	26	0.832

يتضح من الجدول (4) أن قيم الثبات لمحاور الاستبانة مرتفعة، حيث بلغ معامل كرونباخ-ألفا للاستبانة ككل (0.832). وهي مرتفعة نسبياً وتقترب من (0.70) 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) الإصدار (24)، وتم استخدام المعالجات والاختبارات الإحصائية التالية:

- 1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس الاتساق الداخلي للأداة.
- 2- معامل كرونباخ-ألفا (Cronbach's Alpha) لإيجاد معامل الثبات.
- 3- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.
- 4- التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (Standard Deviation) لدرجات الاستجابات تجاه محاور البحث.

5- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) One-way Analysis of Variance لإيجاد الفروق في محاور أداة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية، بالإضافة لاختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية.

4- نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: 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 والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية ككل. ولكل محور على حدة. ويظهر الجدول (5) ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية ككل مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات.

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة المعوق
2	المعوقات المتعلقة بالطالبات	4.10	0.98	82.0 %	1 كبيرة
3	المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي	4.03	0.92	80.6 %	2 كبيرة
1	المعوقات المتعلقة بالمعلم	3.83	1.06	76.6 %	3 كبيرة
4	المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي	3.71	1.06	74.2 %	4 كبيرة
	معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية ككل	3.92	1.01	78.4 %	كبيرة

يبين الجدول (5) أن المتوسط العام لجميع المعوقات بلغ (3.92)، وبنسبة بلغت (78.4%)، 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 (4.10) بدرجة (كبيرة). يعزو ذلك إلى أن حداثة مفهوم التقويم الواقعي لدى معلمات التربية الإسلامية نتج

عنه تصور بأن أساليب التقويم الواقعي تشترط بيئة صافية 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 (2010) 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 (3.71) بدرجة (كبيرة). ومجيبه في المرتبة الأخيرة قد لا يشكل معوقاً رئيساً للمعلمات في تطبيق التقويم الواقعي، ولكن يشير إلى وجود حاجة لتهيئة مقررات التربية الإسلامية لهذا النوع من التقويم، وتضمن 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 للطلاب على المهام الأدائية، وهذا وفق توجه وزارة التعليم في تطوير أساليب التقويم لدى المعلم، وتتفق النتيجة مع دراسة يوسف (2018)، 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 (2018) 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 (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالمعلم. مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ج. س. م	درجة المعوق
1	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم	4.62	0.83	1	كبيرة جداً
7	انعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الذي يطبق هذا النوع من التقويم	4.25	1.01	2	كبيرة جداً
5	الجهد الإضافي من المعلم الذي يتطلبه تطبيق التقويم الواقعي	4.18	0.94	3	كبيرة
6	عدم معرفة المعلم كيفية احتساب الدرجة المستحقة للطالبة في هذا النوع من التقويم	3.73	1.14	4	كبيرة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن. ج. ك	درجة المعوق
2	نقص المعرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي	3.57	1.15	5	كبيرة
8	المساحة الواسعة الذي يعطيها هذا النوع من التقويم لمزاجية المعلم	3.51	1.06	6	كبيرة
3	الجهل بكيفية بناء أدوات مناسبة لاستراتيجيات التقويم الواقعي	3.43	1.17	7	كبيرة
4	عدم إدراك أهمية استراتيجيات التقويم الواقعي في تقويم الطلبة	3.32	1.16	8	متوسطة
	المحور الأول ككل	3.83	1.06	76.6 %	كبيرة

يبين الجدول (6) أن المتوسط العام للمحور الأول "المعوقات المتعلقة بالمعلم". بلغ (3.83)، بنسبة مئوية بلغت (76.6%)، 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 (4.62) وبدرجة (كبيرة جداً). ويعزو ذلك إلى أن الأعباء الإدارية والمنهجية والكتابية والخطط العلاجية المطلوبة للتحسين من أداء الطلاب، لها دور في تشتيت تركيز المعلمة عن تحقيق أهداف العملية التعليمية-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 (4.25) وبدرجة (كبيرة جداً)، ويعزو ذلك إلى أنها معيقات 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 النتيجة مع دراسة الحربي (2014) 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 (3.32) وبدرجة (متوسطة). ويعزو ذلك إلى أن مسألة إدراك المعلمة لأهمية استراتيجيات التقويم الواقعي لا تشكل معيقاً 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

بألية التقويم فمن الطبيعي ألا تدرك أهمية استراتيجيات التقويم الواقعي وأثرها في تقدم الطالبات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عمرو (2014) 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 (2010) التي كشفت نتائجها عن المعوقات التي تواجه المعلم وهي كثرة الأعمال التي يكلف بها المعلم، وعدم وجود حوافز ومكافآت تشجيعية له، وضعف البرامج التدريبية التي تساعد على فهم وإدراك استراتيجيات التقويم الواقعي.

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

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالطالبات. مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ج. س. %	درجة الصعوبة
9	كثرة أعداد الطالبات في الصف الدراسي	4.71	0.68	1	كبيرة جداً
10	مستوى الطالبات التحصيلي لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم	4.19	1.03	2	كبيرة
12	عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات العمرية للطالبات	4.06	0.95	3	كبيرة
11	عدم رغبة الطالبات في إجراء هذا النوع من التقويم	3.82	1.11	4	كبيرة
13	صعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع من التقويم	3.74	1.12	5	كبيرة
	المحور الثاني ككل	4.10	0.98	82.0 %	كبيرة

يبين الجدول (7) أن المتوسط العام للمحور الثاني " المعوقات المتعلقة بالطالبات " بلغ (4.10)، بنسبة مئوية بلغت (82.0%)، 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 (4.71) وبدرجة (كبيرة جداً). ويعزو ذلك إلى أنها تؤثر سلبيًا على كلاً من المعلم والمتعلم في آن واحد، فقد يزيد عدد الطالبات في الفصل عن 35 طالبة فضلاً عن المساحة الضيقة للصف، وهذا يعد تحديًا كبيرًا 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 نظرهم. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2014) 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 (4.19) 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 (2010) 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 احتلت العبارة (صعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع من التقويم) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.74) 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 يُلقى وطلبة صامتون مستمعون ولا تجد فيه ملامح لأنماط التعلم المختلفة. وهنا تجدر الإشارة إلى التحديات التي تواجهها وزارة التعليم في برنامج التحول الوطني 2020 وتهدف للتغلب عليها، منها ضعف البيئة الصفية المحفزة على الابتكار والإبداع (وزارة التعليم، 2017). لا سيما أن الفصول الدراسية هي المنصة التي يهيأ فيها الطلبة لمواجهة تحديات المستقبل.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة يوسف (2018) أن من معوقات تطبيق التقويم الواقعي ضعف مهارات معلمات التربية الإسلامية في إدارة الصف في الأنشطة التقييمية المختلفة.

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

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات محور المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي. مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المعوق
16	قلة الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي (ورق، تصوير، سجلات.....)	4.54	0.76	1	كبيرة جداً
17	عدم توفر دليل إرشادي لألية التقويم الواقعي	4.36	0.88	2	كبيرة جداً
20	عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي	4.33	0.77	3	كبيرة جداً
15	حاجة استراتيجيات التقويم الواقعي إلى وقت أطول في التطبيق	4.29	0.79	4	كبيرة جداً
14	صعوبة تطبيق بعض استراتيجيات التقويم الواقعي	4.10	0.90	5	كبيرة
21	عدم اعتماد هذا النوع من التقويم في تقارير الطالبات	4.06	0.95	6	كبيرة
18	عدم متابعة المشرف التربوي لهذا النوع من التقويم	3.29	1.15	7	متوسطة
19	عدم متابعة الإدارة المدرسية لهذا النوع من التقويم	3.28	1.13	8	متوسطة
	المحور الثالث ككل	4.03	0.92	80,6 %	كبيرة

يبين الجدول (8) أن المتوسط العام للمحور الثالث: "المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي". بلغ (4.03)، ونسبة مئوية بلغت (80.6%)، ويشير إلى درجة (كبيرة).

وبما أن البيئة المادية من أحد ركائز العملية التعليمية- التعليمية، لذا فالمعوقات المادية تؤثر بشكل مباشر في ضعف تطبيق التقويم الواقعي لدى المعلمات، حيث تصدرت عبارة (قلة الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي (ورق، تصوير، سجلات...))، المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.54) وبدرجة (كبيرة جداً). 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 إمام المعلمات بآليات التقويم الواقعي، من خلال عبارة (عدم توفر دليل إرشادي لألية التقويم الواقعي)، جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط

حسابي (4.36) وبدرجة (كبيرة جداً). ويعزو ذلك لعدم إمام معلمات التربية الإسلامية بألية التقويم الواقعي، مما أظهر حاجتهم لدليل يسترشدون به في كيفية بناء استراتيجياته وأدواته. وتوافقت هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة أبو شعيرة، وآخرون (2010) أن من المعوقات التي تواجه تطبيق المعلمين للتقويم الواقعي عدم توفر الإمكانيات 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 (3.28) بدرجة (متوسطة). ومجئها 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 معيقاً رئيساً وجوهرياً للمعلمات أمام قلة الإمكانيات المادية، وعدم توفر دليل إرشادي، لذا حصلت على درجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2014) التي أظهرت في نتائجها أن تبني القيادات المدرسية لأسلوب التقويم الواقعي، وبناء الخطط المناسبة له، متطلب أساسي لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

المحور الرابع- معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمقرر الدراسي.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على

عبارات محور المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي. مرتبة تنازلياً، بحسب المتوسطات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المعوق
22	طول المقرر الدراسي	3.94	1.05	كبيرة
26	تنظيم محتوى التربية الإسلامية بشكل مجزأ إلى عدة مقررات	3.73	0.99	كبيرة
24	عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي	3.72	1.04	كبيرة
25	عدم تضمين مقررات التربية الإسلامية لهذا النوع من التقويم	3.66	1.03	كبيرة
23	طبيعة مادة التربية الإسلامية لا تستلزم استخدام التقويم الواقعي	3.49	1.19	كبيرة
	المحور الرابع ككل	3.71	1.06	كبيرة

يبين الجدول (9) أن المتوسط العام لمحور "المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي". بلغ (3.71)، وبنسبة 74.2 %، ويشير إلى درجة (كبيرة). تواجه معلمات التربية الإسلامية

معوقات في المقرر الدراسي حيث حصلت العبارة (طول المقرر الدراسي) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.94) بدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى أن زخم محتوى مقررات التربية الإسلامية، وإلزام المعلمة بإنهاء المقرر في وقت محدد، مما يدفع بالمعلمة إلى التركيز على إنهاء المقرر وليس على كيفية تنفيذه. "وهذه مسألة مهمة أشار إليها العديد من التربويين في الحديث عن الحشو الزائد في المناهج، وتقييم جهد المعلم اعتماداً على ما قطع من المنهاج" (الثوابية، 2013)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الزعبي (2013) إلى أن من الأسباب التي تحد من استخدام التقويم الواقعي استنفاد الوقت بسبب زخم المنهاج.

إضافة إلى تنظيم محتوى المقرر قد يشكل عائقاً للمعلمات حيث حلت عبارة (تنظيم محتوى التربية الإسلامية بشكل مجزأ إلى عدة مقررات) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.73) بدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى أن معلمات التربية الإسلامية قد يجدن في تنظيم المقررات بشكل مجزأ إلى فروع مضاعفة للجهد والوقت وتكرار للموضوعات، وعدم تكامل المعرفة للمتعلم. حيث يشير جاكاريجا كيتا (2017) 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 (2010) التي أشارت في نتائجها أن مقررات التربية الإسلامية تنفقر 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 2030 يهدف إلى تطوير المناهج بتحقيق التكامل بين المواد الدراسية. وذلك من خلال دمج المواد في كتاب واحد (القرني، 2019).

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (طبيعة مادة التربية الإسلامية لا تستلزم استخدام التقويم)، بمتوسط حسابي (3.49) بدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى قناعة المعلمات المبنية على النظرة والأسلوب التقليدي في الطرح لمحتوى مقررات التربية الإسلامية، كونها مختصة بالحقائق العقديّة والعبادات وسيرة الرسول ﷺ بأن ذلك لا يتناسب مع التقويم الواقعي من وجهة نظرهن، لاسيما أن مقررات التربية الإسلامية لا تتضمن أساليب التقويم الواقعي. ومجئها في المرتبة الأخيرة قد يشير إلى حد ما وجود تصورات سلبية حول هذا النوع من التقويم، وتختلف النتيجة مع دراسة عمرو (2014) التي أشارت أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية للبعد المعرفي والتطبيقي وبعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كانت كبيرة.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية تبعاً 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 (10): 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.

المحاور	الفئات	المتوسط	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
المعلم	5 فأقل	3.91	بين المجموعات	1.137	2	0.569	1.31 4	0.270
	6 - 10	3.91	داخل المجموعات	131.58 9	304	0.433		
	≤ من 10	3.78	الكلية	132.72 6	306			
الطالبات	5 فأقل	3.79	بين المجموعات	2.050	2	1.025	1.97 4	0.141
	6 - 10	4.17	داخل المجموعات	157.81 7	304	0.519		
	≤ من 10	4.10	الكلية	159.86 7	306			
ظروف التطبيق	5 فأقل	3.96	بين المجموعات	1.519	2	0.760	2.17 1	0.116
	6 - 10	4.14	داخل المجموعات	106.35 9	304	0.350		
	≤ من 10	3.99	الكلية	107.87 8	306			
المقرر الدراسي	5 فأقل	3.60	بين المجموعات	6.312	2	3.156	5.61 1	**0.004
	6 - 10	3.93	داخل المجموعات	170.97 1	304	0.562		
	≤ من 10	3.62	الكلية	177.28 3	306			
الأداة	5 فأقل	3.84	بين	1.69	2	0.84	3.2	* 0.042

المحاور	الفئات	المتوسطات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
ككل			المجموعات				0	
	10 - 6	4.03	داخل المجموعات	80.27	304	0.26		
	≤ من 10	3.87	الكلي	81.96	306			

يتضح من خلال الجدول (10) 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 نظرهم بالمعوقات، إضافة إلى تشابه البيئات التعليمية والمشكلات التي تعيق المعلمات، أو جود ثقافة مشتركة بين معلمات التربية الإسلامية أدى إلى اتفاق تصورهم 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 6 إلى 10 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) لصالح فئة الخبرة (من 6 إلى 10 سنوات) بالمتوسط الحسابي الأعلى، ويعزو ذلك إلى أن فئة الخبرة (من 6 إلى 10 سنوات) لديهم رغبة في التطوير من أدائهم، وأدراك بأهمية التقويم الواقعي واهتمام بالكتاب المدرسي، والمحاولة 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 5 سنوات) الذين لا يمتلكون الخبرة الكافية في التدريس، وأكثر من المعلمات ذوي الخبرة الطويلة في التدريس فئة (أكثر من 10 سنوات) المتمسكين بالأساليب التقليدية، وليس لديهم رغبة في الأخذ بالمستجدات في التقويم لعدم إيمانهم به. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عمرو (2014) ودراسة الثوابية (2013)، التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لدى معلمي التربية الإسلامية على جميع أبعاد التقويم الواقعي.

جدول (11): 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.

الدلالة الإحصائية	قيمة (F)	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	المتوسطات	الفئات	المحاور مجال المعوق
**0.003	5.860	2.463	2	4.927	بين المجموعات	3.98	لم أحصل على دورات	المعوقات المتعلقة بالمعلم
		0.420	304	127.800	داخل المجموعات	3.93	ثلاث دورات فأقل	
			306	132.726	الكلي	3.71	أكثر من ثلاث دورات	
0.540	0.617	0.323	2	0.646	بين المجموعات	4.03	لم أحصل على دورات	المعوقات المتعلقة بالطالبات
		0.524	304	159.221	داخل المجموعات	4.14	ثلاث دورات فأقل	
			306	159.867	الكلي	4.12	أكثر من ثلاث دورات	
0.295	1.224	0.431	2	0.862	بين المجموعات	4.09	لم أحصل على دورات	المعوقات المتعلقة بتطبيقات التقويم الواقعي
		0.352	304	107.016	داخل المجموعات	4.08	ثلاث دورات فأقل	
			306	107.878	الكلي	3.98	أكثر من ثلاث دورات	

الدلالة الإحصائية	قيمة (F)	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	المتوسطات	الفئات	المحاور مجال المعوق
*0.038	3.298	1.879	2	3.759	بين المجموعات	3.69	لم أصل على دورات	المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي
		0.571	304	173.524	داخل المجموعات	3.91	ثلاث دورات فأقل	
			306	177.283	الكلي	3.63	أكثر من ثلاث دورات	
0.071	2.65	0.70	2	1.40	بين المجموعات	3.97	لم أصل على دورات	الأداة ككل
		0.26	304	80.56	داخل المجموعات	4.01	ثلاث دورات فأقل	
			306	81.96	الكلي	3.86	أكثر من ثلاث دورات	

يتضح من خلال الجدول (11) 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 أصل على دورات) و (أكثر من 3 دورات) لصالح الفئة (لم أصل على دورات) بالمتوسط الحسابي الأعلى، كما أظهر اختبار (شيفيه) للمقارنات الثانية البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي) بين الفئتين (3 دورات فأقل)

و (أكثر من 3 دورات) لصالح الفئة (3 دورات فأقل) بالمتوسط الحسابي الأعلى، وقد يفسر ذلك أهمية التدريب والأثر الذي يتركه، حيث يساعد المعلمة على مواجهة الصعوبات وتحسين القدرات لتخطيط وتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي. كما يشير ذلك إلى القصور في التهيئة والتدريب المكثف للمعلمة، حيث أن الجهة المكلفة بتدريب المعلمة (إدارة التدريب والابتعاث بجدة) <https://www.tadreeb-jeddah.com> عقدت خلال عام 2019 دورتين للتقويم الصفي لعدد محدود من المعلمة من جميع التخصصات، لمعلمة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في أن واحد، إضافة إلى الاقتصار على المادة النظرية المختصرة، وقصر المدة الزمنية، مما لا يتيح للمعلمة الفهم الكافي للتطبيق التقويم الواقعي.

وتوافق ذلك دراسة برهم (2018) التي أشارت إلى عدم كفاية الدورات في إحداث تغير ملحوظ على استخدام المعلمين لأغراض التقويم. بينما تختلف مع دراسة العمري (2010) 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 توصي الباحثة وتقدم الآتي:
1. ضرورة قيام الإدارة التعليمية بعقد دورات تدريبية مكثفة لتبصير معلمة التربية الإسلامية باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، في بداية العام ليتسنى للمعلمة الاستفادة منها، ومتابعة قياس الأثر بالزيارات الإشرافية.
 2. توعية القيادات المدرسية بأهمية التقويم الواقعي، لتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيقه وتهيئة البيئة الصفية.
 3. وضع نظام حوافز مادية ومعنوية، لمن يبدع في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، ويحقق نتائج التعلم المستهدفة من المعلمة.
 4. وضع آلية للتعاون بين مركز تدريب المعلمة والقيادات المدرسية؛ لإعداد دليل إرشادي يوضح استراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية بناء أدواته.
 5. إدراج دليل إرشادي لاستراتيجيات التقويم الواقعي عبر موقع عين "بوابة التعليم الوطنية" ليتسنى لكل المعلمين الاستفادة منه.
 6. بناء مقررات التربية الإسلامية على منهج متكامل، ودمج أنشطة وأساليب التقويم الواقعي فيها.
 7. إنشاء مجتمعات تعلم مهني عبر منصة إلكترونية؛ لتبادل الاستشارات والتجارب الناجحة في تطبيق التقويم الواقعي.
 8. إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المباحث الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية.

9. إجراء دراسات نوعية حول أثر تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تحسين نواتج التعلم في مقررات التربية الإسلامية.
10. 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.
12. إدراج استراتيجيات التقويم الواقعي للمقررات الدراسية، عبر موقع عين التعليمية؛ ليتحقق التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم وولي الأمر والإدارة المدرسية.

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو دحروج، إيمان نواف عبد الكريم. (2019). مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية لأساليب التقويم الواقعي وسبل تنميتها. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. 42. 369-383.
- أبو شعيرة، خالد، واشتويوه، فوزي، وثائر، أحمد. (2010). معوقات تطبيق استراتيجيات منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة النجاح للأبحاث. 24 (3)، 753-797.
- برهم، أريج عصام. (2018). أغراض استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي الرياضيات في صفوف مرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن. دراسات العلوم التربوية. 45 (4) 315 - 333.
- البناء، دعاء علي حسن فرج السيد. (2016). أثر استخدام استراتيجيات المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 1 (6)، 184 - 205.
- البناء، دعاء علي حسن فرج السيد؛ صلاح، محمد جمعة أبو زيد. (2016). أثر استخدام استراتيجيات المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 1 (6)، 184 - 205.
- الثوابية، أحمد محمود، والسعودي، خالد عطية. (2013). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. دراسات العلوم التربوية. 43 (1)، 265 - 280.
- الحربي، علياء بنت سعيد بن علي. (2018). 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. (2014). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. رسالة التربية وعلم النفس. 44، 49 - 80.

الرضيان، خالد بن إبراهيم، والشايح، فهد سليمان. (2010). 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. 2، 131 - 163. الزعبي، أمال أحمد. (2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 21 (3)، 165-197.

سعادة، جودت أحمد والعميري، فهد علي. (2019). تقويم المناهج التوجهات الحديثة - المعايير العالمية - التطبيقات التربوية - التطلعات المستقبلية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

شحاتة، حسن سيد حسن. (فبراير، 2010). التقويم الواقعي من أساليب التقويم الحديثة: نموذج خماسي الأبعاد: 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.

العيسي، محمد مصطفى. (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

عثمان، عيد عبد الغني الديب، ومحمد، العزب حسن علي، ومحمد، أحمد عبد الرحمن. (2017). النظرية البنائية الاجتماعية: نماذجها واستراتيجيات تطبيقها. مجلة العلوم التربوية. 31، 167 - 190.

العصيمي، خالد بن حمود بن محمد. (2015). مطالب استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية لجامعة بنها. 26 (103)، - 105. عطية، محسن. (2009). البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية. عمان: دار الشروق.

عفيف: صالح بن أحمد بن صالح، وجان، محمد صالح بن علي بن صالح. (2010). 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. (2009). التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

علام، صلاح الدين محمود. (2015). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

عمرو، أيمن محمد عبد العزيز. (2014). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لووكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 22 (81)، 1-109.

العمرى، جابر بالقاسم. (2010). إسهام معلم التربية الإسلامية في بناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
العمرى، وصال، وشحادة، فواز حسن. (2010). درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية. مجلة البحث العلمي في التربية. 1 (34)، 249 - 284.

القرني، صالح بن سالم. (2019). تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية. تعليم جديد، متاح على <https://www.new-educ.com>
كلية الفيرونو. (2019). <http://www.alverno.edu>
كيثا، جاكريجا. (2017). رؤية تربوية مقترحة لتطوير منهج التربية الإسلامية للمدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التكاملي. دراسات جامعة عمار تليجي بالأغواط: 50، 50 - 62.

مازن، حسام محمد. (2011). تدريس العلوم والتربية العلمية من السلوكية إلى البنائية. السحاب للنشر والتوزيع. سوهاج. مصر.

مركز التدريب والابتعاث بجدة. (2019) <https://www.tadreeb-jeddah.com>
مطووع، ضياء الدين محمد، والحصان، أماني محمد الحصان. (2014). مناهج المدرسة الابتدائية بين الحداثة والجودة. مكتبة المتنبى. الدمام. السعودية.
المعرفة. (2011، سبتمبر 7). التجربة السنغافورية: مدرسة تفكر.. وطن يتعلم.

<http://www.almarefh.net>
المنتشري، حليلة يوسف. (2014). التقويم البديل بين الواقع والمأمول. <https://shms.sa>
المنتشري، حليلة يوسف. (مارس، 2018). 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. (2018). مهارات المستقبل تنميتها وتقييمها <https://icee.eec.gov.sa>

الناجم، محمد. (2013). أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية. 2 (37)، 49 - 92.

النجار، يسرى عبد الرحيم يوسف. (2018). 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)*. 2 (2)، 1 - 19. وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2006). استراتيجيات التدريس والتقويم.

<http://www.moe.gov.jo>

وزارة التعليم. (2019). التعليم ورؤية السعودية 2030. <https://www.moe.gov.sa>. وزارة التعليم. (2019). المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب

<https://departments.moe.gov.sa>

يوسف، يحيى عبد الخالق. (2018). المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 3 (2)، 292 - 316.

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., Refnaldi, 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).