البحث الرابع :

درجة وعي وممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين

إعداد :

د. عبد الرحمن بن حمد الجابر
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية

درجة وعي وممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين

د. عبد الرحمن بن حمد الجابر
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

يهدف هذا البحث إلى معرفة درجة وعي وممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين، وذلك في الاستراتيجيات التالية (التقويم المعتمد على الأداء - التقويم بالورقة والقلم الملاحظة - التقويم بالتواصل - مراجعة الذات)، وتم استخدام استبانة موجهة للمشرفين لقياس مستوى الوعي والممارسة للمعلمين، وبعد التحليل تم التوصل للنتائج التالية: المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المشرفين نحو درجة وعي المعلمين باستراتيجيات التقويم الواقعي (٣.٤٣ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي توضح أن استجابة أفراد الدراسة نحو درجة الوعي باستراتيجيات التقويم الواقعي تشير إلى (عالية)، وبلغ المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المشرفين نحو درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي هو (٢.٣٩ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي، والتي توضح أن استجابة أفراد الدراسة نحو درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي تشير إلى (متدنية).

الكلمات المفاحية : معلمي التربية الإسلامية –استراتيجيات التقويم الواقعي

The Degree of Awareness and Practice of Islamic Education Teachers in Riyadh City of Realistic Evaluation Strategies from the Supervisors' Point of View

DR.Abdulrahman Hamad ALjaber

Abstract:

This research aims to determine the degree of awareness and practice of Islamic education teachers in Riyadh city of realistic evaluation strategies from the supervisors' point of view, in the following strategies: (performance-based evaluation - paper-and-pencil evaluation (observation) - communication evaluation - self-review). A supervisor-oriented questionnaire was used to measure the level of awareness and practice of teachers, and after the analysis the following results were obtained: The overall average response of the study sample of supervisors to teachers' awareness of realistic evaluation strategies (3.43 out of 5.00) this is the average which falls within the fourth category of the Likert scale, which shows that the response of study members towards awareness of realistic evaluation strategies indicates (high), and the overall average response of the study sample of supervisors to the degree that teachers practice realistic evaluation strategies was (2.39 out of 5.00) which is the average of the second category of the Likert scale, that shows the response of study members to the degree of practicing realistic evaluation strategies indicates (low).

Key words : Islamic Education Teachers - Realistic Evaluation Strategies

• **المقدمة**:

المنهج الدراسي الفاعل يتكون من عناصرٍ تتكاملٍ مع بعضها لتحصل في ختام العملية التعليمية مخرجا تعليميا وتربويا ناجحا هو الطالب يضيف للمجتمع ويصنع فارقاً فيه.

وهذه العناصر لتكون مؤثرة تحتاج إلى جودة في بنائها، وتحديثٍ في محتواها بما يتلاءم مع مستجدات العلم وأدبياته، وقد يجتهد المعلم في بناء أهدافه وتحسين أدائه التدريسي وتنويع أنشطته واستخدام تقنيات تعليمية ولكن يعطي التقويم القدر الأقل من الاهتمام والوقت داخل العملية التعليمية باعتبار أن التقويم هو ختامي فقط.

وفي هذا الصدد يشير (منسي، ٢٠٠٢م، ص١٣) إلى أن العملية التعليمية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة بين مكوناتها تشمل الأهداف التربوية، والمقررات الدراسية، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، ونظم التقويم التربوي، ويؤكد مبدأ التفاعل بين هذه المكونات بأن أي تطوير أو تحديث في أحدها نجد صداه في بقية المكونات الأخرى، والتقويم التربوي يعد إحدى حلقات المنظومة التعليمية، إلا أنه يكاد يكون أكثرها أثراً في المنظومة كلها، وذلك لأنه يعكس وعلى نحو مباشر صورة النظام التعليمية بما يتضمنه من أهداف وطرقٍ ووسائلٍ وأدوات وممارسات ونواتج، ويعد تطوير التقويم التربوي وأدواته مدخلاً رئيساً لتطوير النظام التعليمي بأسره، وعلاج لكثير من المشكلات التربوية؛ فالتقويم التربوي يؤثر في أداء الطالب الدراسي وينمي المسؤولية الاجتماعية لديه.

ويلاحظ في كثير من الأنظمة التعليمية أن التقويم ليس جزءا من عملية التعليم والتعلم، بل هو منفصل عنها يأتي في الغالب بعد عملية التعليم ولا يؤثر فيها، ويختزل في الاختبارات كوسيلة رئيسية أو وحيدة لتقويم التحصيل، إذ اقترن مفهوم التقويم عند الغالبية من الناس بالاختبارات التي في الغالب تركز على استرجاع الحقائق والمعرفة الإجرائية كما ذكر موس وجيرارد وهانيفورد (Moss, Girard & Haniford, 2006) إضافة إلى أن الطالب لا يعلم نتيجة أدائه إلا بعد انتهاء عملية التعليم، وبالتالي لا يكون بمقدوره إعادة تعلم الكفاية التي دلت نتائج التقويم على عدم إتقانها، هذا عدا عن أن هذه الاختبارات غالبا ما تكون مصدر ضغط نفسي، ولا تعمل على تطوير معايير لدى الطلبة، وتتعامل بنظام الدرجات الذي لا يعكس حقيقة معرفة الطالب كما ذكر بولينس (Bullens،2002). بالرغم من تأكيد بعض الباحثين كجيجبلز وواتيرنج ودوشي وبوسشي على أنه عندما تصمم مهمات التقويم بشكل تكاملي مع عمليات التعلم فإن ذلك يعمل على تحسين التتابع الأكاديمي للطالب (Gijbels, Watering, Dochy, & Bossche, 2005) كما وصف بعض الباحثين كإلكسندر أن عملية التعليم والتقويم التقليدية بأنها "الطبشورة والكلام" أو "التعليم الأصم" (Alexander, 2001). ونتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدي، دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم وحركات الإصلاح التربوي مع نهاية

الثمانينات إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل Alternative Evaluation يركز على تقويم الأداء Performance-based Evaluation، ويسمى بالتقويم الأصيل أو الواقعي Authentic Evaluation، وهو يشكل مدخلا بديلا لتقويم الطلبة أكثر اتساعا وديناميكية مما تتضمنه الاختبارات التقليدية، باعتبار أن المعرفة تكوينية بنائية يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة، وليست مجرد اختيار من متعدد تقاس بأسئلة محدودة واصطناعية تتطلب في معظمها الورقة والقلم؛ لذا فقد نال هذا النوع من التقويم اهتماما واسعا وقبولا ملحوظا في الدول المتقدمة، حيث أظهر تطبيق أدوات التقويم البديل في النظم التعليمية تقدما في مستوى أداء الطلبة، وتعزيزا للتعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة المنتظمة، كما أعطت صورة شاملة عن جميع جوانب نمو الطالب المختلفة (علام، ٢٠٠٤م، ص ٢٠).

ويهتم التقويم الواقعي بالعمليات العقلية، وبمدى امتلاك الطلاب للمهارات المنشودة؛ بهدف مساعدتهم على التعلم، كما ويهتم بمهارات الاستقصاء والاكتشاف عند الطلاب، وذلك بانشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات، وبلورة الأحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم، وان إنجازات الطلاب هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واستجاعها (أبو خليفة، وخضر، وعشار، وهماش، ٢٠١١م، ص٩٨٦).

ورغم اهتمام وزارات التعليم في الدول العربية ومنها المملكة العربية السعودية بتفعيل التقويم الواقعي إلا أن واقع المعلمين في الميدان التربوي يشير إلى أنهم لايزالون يستخدمون الأساليب التقليدية في جميع المراحل الدراسية وبمختلف المقررات التعليمية، حيث يتم التركيز على المستويات الدنيا من التقويم (الثوابية والسعودي، ٢٠١٦م، ص ٢٦٧).

إن وعي المعلم باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من جانب، وقدرته على تطبيقها من جانب آخر يساعد الطلبة على التعلم بشكل أفضل ويحسن عملية التعلم؛ وقد جاءت هذه الدراسة لتقف على مستوى وعي معلمي العلوم الشرعية باستراتيجيات التقويم الواقعي وممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين.

- **أسئلة الدراسة**:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة وعي وممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين؟

وجاءت أسئلة الدراسة الفرعية على النحو التالي:

- ما درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض باستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين؟
- ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين؟

• **أهداف الدراسة**:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- قياس درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين.
- التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين.
- استكشاف أي استراتيجيات التقويم الواقعي الأكثر ممارسة لدى معلمي التربية الإسلامية، وأيها الأقل استخداما.

وتتطلع هذه الدراسة إلى الخروج بنتائج دقيقة لدرجة وعي وممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين.

• **أهمية الدراسة**:

بينت هذه الدراسة درجة وعي المعلمين باستراتيجيات التقويم الواقعي ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين ومقارنتها برأي المعلمين في الدراسات السابقة للوقوف على مستوى أعلى من الموثوقية بالمقارنة بين رأي المعلمين ورأي المشرفين، مما يعطي صورة أدق على الميدان، مع المقارنة بين عدد من المتغيرات في الإجابة، لأجل تقويم مستوى البرامج التدريبية المقدمة سابقا ورسم خريطة التطوير المستقبلية بصورة موضوعية وعلمية.

• **حدود الدراسة**:

تسعى الدراسة إلى التعرف على درجة وعي وممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين، وعليه فإن هذه الدراسة تجري في إطار الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: درجة الوعي والممارسة لاستراتيجيات التقويم الواقعي.
- الحدود المكانية: عينة عشوائية من مشرفي التربية الإسلامية بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: خلال مدة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ.

• **مصطلحات الدراسة**:

• **التقويم الواقعي**:

يعرفه (العبسي،٢٠١٠م، ص ٣٨) بأنه: "التقويم الذي يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة حركية مستخدما عمليات عقلية عليا وحل مشكلات وابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى يتعدى حدود النشاط الذي يقوم به المتعلم".

ويعرفه الباحث إجرائياً على أنه: ذلك النوع من التقويم الذي يتطلب من المتعلم إظهار قدراته ومهاراته وبيان معارفه المختلفة من خلال إنجاز مهمة معينة أو تأدية عمل ما أو حل مشكلة قائمة بمهارة وإتقان مستخدما عمليات عقلية عليا

وبتفكير ابتكاري، وهذا يتطلب منه اكتساب مهارات مختلفة ومتعددة تؤهله للقيام بذلك.

- **استراتيجيات التقويم الواقعي**:

ويراد بها في هذه الدراسة: الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها المعلم للحكم على مدى تقدم الطالب من خلال قيامه بأنشطة متنوعة يوظف من خلالها الجوانب المعرفية، والمهارية في الحياة العملية الواقعية، وهي خمس استراتيجيات: التقويم بالورقة والقلم، التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، ومراجعة الذات، والتواصل.

- **الإطار النظري**:

يتضمن الإطار النظري تعريف وتوضيح عن التقويم الواقعي وخصائصه واستراتيجياته، وفي الجزء الثاني يتناول الدراسات السابقة، على النحو الآتي:

- **مفهوم التقويم الواقعي**:

بالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ كثيراً من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لمفهوم التقويم الواقعي، مثل: التقويم البديل، التقويم الحقيقي، التقويم الأصيل، التقويم المعتمد على الأداء، التقويم الكيفي (النوعي)، التقويم المتوازن، التقويم البنائي، التقويم المبحثي، تقويم الكفاءة، التقويم المتضمن في المنهج، التقويم المباشر، التقويم الطبيعي، وغير ذلك (عابدين، ٢٠٠٧م، ص ٥٥٠).

وعلى الرغم من تعدد هذه المفاهيم أو المصطلحات، إلا أنها تتضمن منظوراً جديداً لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتماداً أساسياً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، والتي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بين بدائل معطاة أو غيرها (علام، ٢٠٠٤م، ص ٣٣).

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم الواقعي، ومن التعريفات الواردة:

يعرفه كنيكر (Knicker ،1997) أنه: "أنشطة يقوم بها المتعلم حيث يطبق فيها معارفه ومهاراته، ويبيّن ذلك عملياً في مواقف حياتية واقعية".

ويعرفه مهيدات والمحاسنة (٢٠٠٩م، ص ١٨) بأنه: "صورة من صور التقويم يطلب فيها من الطالب أداء وإنجاز مهام حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها".

- **التحولات الناجمة عن المنظور الجديد للتقويم التربوي**:

إن نظام التقويم الواقعي يتطلب إحداث تحولات في المنظومة التعليمية، والممارسات التربوية التقليدية، والبحث التربوي، نلخصها في الآتي: (علام، ٢٠٠٤م، ص ٨٢)

جدول (١): التحولات الناجمة عن المنظور الجديد للتقويم التربوي

التحول	
من ◄	إلى
الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية في التعلم	النظرية البنائية والعمليات المعرفية النمائية
الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للطالب	الممارسات التي تؤكد أن الطالب كائن حي نشط، ومفكر، ومبدع، ويبني معارفه من مهام متنوعة ذات مغزى يقوم بتنفيذها
دور المعلم كناقل للمعرفة، وسلطة ضاغطة	ميسر، ومحكم، وموجه، وناصح مخلص
المناهج التقليدية، وعملية التعليم الثابتة لمواد دراسية وحقائق منفصلة	التوجه نحو البحث، ومسئولية الطالب تجاه تعلمه، وتكامل المعرفة، والتعلم الجماعي التعاوني
الاختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي	إنجاز مهام أصيلة تقيس التعلم المتعمق
التنظيم المدرسي الجامد، والمركزية الصارمة	الإدارة المدرسية، والتنظيم القائم على الموقع، واللامركزية، ومسئوليات مهنية للمعلمين
البحث التربوي الكمي الصارم لعوامل منفصلة	البحث التربوي الموجه نحو الفهم الكيفي لظاهرة معقدة وصفية توصيفية
الاختبارات المقننة، والامتحانات التقليدية	التقويم السياقي الوصفي، والتقويم القائم على الأداء، والتحول التدريجي نحو التقويم الشخصي

- **خصائص التقويم التربوي الواقعي:**

يتميز التقويم التربوي الواقعي بأساليبه المتعددة والمتنوعة بخصائص تميزه عن التقويم التقليدي. ويوضح الشكل التالي بعض أهم هذه الخصائص:

- **أولاً: الاعتماد على معايير تربوية، أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية:**

حيث يهدف التقويم البديل إلى تحقيق مستويات معيارية متميزة أو نواتج تعليمية محدودة متسعة النطاق تتطلب إبراز مهارات الطالب المتنوعة وانعكاساته ونتاجاته التي تتمتع بالواقعية.

- **ثانياً: التركيز على المهام الأدائية الواقعية التي تتطلب إنشاء استجابات:**

فالتقويم التقليدي يركز في غالب الأحيان على أنواع من المفردات الاختبارية التي تتطلب الاختيار من بين بدائل معطاة تتعلق بمعلومات بسيطة مستقاة من الكتب المدرسية. أما في التقويم البديل فيتطلب استجابات تتماثل بقدر كبير من العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات الواقعية فمعظم مهام الأداء تحتاج من الطالب إلى بذل الجهد في التوصل إلى أحكام معقدة تتطلب تحليل المشكلة. وتعريف مختلفٍ بدائل حلها، ومهارة كتابة أسلوبٍ الحل الذي يراه مناسباً أو عرض الحل شفوياً، أو بأي صيغة أخرى، مبرراً ومفسراً هذا الحل.

- **ثالثاً: الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو:**

حيث يحاول التقويم البديل تقويم سلوك الطالب وأدائه المرجو بطريقة مباشرة أي من السياق الذي استخدم فيه الأداء؛ لذلك فإن المهام التي تستخدم في المفردات الاختبارية ينبغي أن تكون بمنزلة عينة ممثلة للمهارات والفهم المطلوب.

- **رابعاً: الاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن:**

فالتقويم التقليدي يعتمد في معظمه على الدرجات الكلية في الاختبارات المدرسية المألوفة التي تطبق في نهاية مدة دراسية معينة، أما التقويم البديل الشامل فإنه يجري ويطبق عبر الزمن، وذلك لأنه يهتم بفحص أنماط أعمال الطالب واتساقها من أجل تحديد تقدم الطالب ونموه ويتمثل في ملفات أعمال الطالب، على سبيل المثال المعروفة بالبورتفوليو.

• **خامساً: الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات المعيارية:**
حيث يركز التقويم البديل على التوصل إلى مؤشرات تعطي صورة واضحة عن أداء الطالب دون مقارنته بأداء أقرانه أو أداء عينة ممثلة لهؤلاء الأقران. (سرايا،١٤٢٦هـ،ص٤١)

• **استراتيجيات التقويم الواقعي:**
أورد كثير من الباحثين تعريفات لاستراتيجيات التقويم الواقعي على النحو التالي:

- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: يقوم المتعلم بتوظيف ما تعلمه من معلومات ومهارات في حياته العملية الواقعية من خلال تنفيذ الأنشطة التالية: والعرض التوضيحي، ولعب الأدوار، والمحاكاة، والمناقشة.
- استراتيجية التقويم بالورقة والقلم: تركز هذه الاستراتيجية على الاختبارات بأشكالها المتعددة للتعرف على مستوى تحصيل الطلاب من المعلومات التي سبق دراستها.
- استراتيجية الملاحظة: يقوم المعلم بجمع معلومات وتدوين ملاحظات عن سلوك المتعلم؛ بقصد التعّرف على ميولهم واتجاهاتهم، وتفاعلهم مع أقرانهم، وتعد هذه الاستراتيجية عملية يتوجه المعلم من خلالها بح واسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته، وسلوكه.
- استراتيجية التقويم بالتواصل: وهي جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل، بإرسال واستقبال الأفكار بين المعلم والطالب للتعرف على مدى التقدم الذي حققه الطالب من خلال طرح بعض الأسئلة والأجوبة، أو المقابلة.
- استراتيجية مراجعة الذات: يقوم الطالب بالتمعن الجاد، والمقصود في الآراء والمعتقدات، والمعارف، وفهم الأداء، وهذه الاستراتيجية تمنح المتعلم فرصة لتطوير مهاراته، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، وتساعد المعلمين في تشخيص نقاط قوتهم، وتحديد حاجاتهم، وتقييم اتجاهاتهم، ومنها ملف الإنجاز ويوميات الطالب. (الطوالبة، ٢٠٠٩م) (علام، ٢٠٠٤م) (زيتون، ٢٠٠٧م) (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤م) (الحربي، ٢٠١٤م) (المقابلة، ٢٠١١م).

• **الدراسات السابقة**

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع التقويم الواقعي مابين دراسات تهدف للتعرف على (درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي) أو (مدى امتلاك المعلمين لمهارات توظيف أدوات التقويم الواقعي) ولاتوجد دراسة تناولت قياس مدى وعي وممارسة معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر (المشرفين)، وسنستعرض أهم الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

- دراسة عووادة، والمقابلة (٢٠١٦م): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وأظهرت النتائج أن ممارسة المعلمين والمعلمات

لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (٧٠.٣). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، والخبرة التعليمية لصالح المعلمين والمعلمات الذين تقل خبرتهم عن (٥) سنوات، بينما لا يوجد فرق دال احصائيا لأثر المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (٠.٠) .

- دراسة الزهراني (٢٠١٧م): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الأصيل. وأظهرت النتائج أن ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم الأصيل جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (٣.٠٩). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل يعزى لمتغير الخبرة التعليمية لصالح المعلمات المتوسطات الخبرة (٥ -١٠) سنوات، بينما لايوجد فرق دال إحصائيا لأثر المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).
- دراسة الحروب (٢٠١٨م): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، في ضوء متغيرات الجنس والمديرية والتخصص وسنوات الخبرة. بينت الدراسة النتائج التالية: درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٣) وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة واقع استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس، والمديرية والتخصص وسنوات الخبرة. وبينت نتائج الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي وبين درجة التطور المهني الذاتي لدى المعلمين والمعلمات أفراد عينة الدراسة، حيث أن استخدام أدوات التقويم الواقعي بدرجة كبيرة يؤدي إلى وجود مستوى مرتفع من التطور المهني الذاتي لدى المعلمين.
- دراسة الشطناوي، وبني خلف (٢٠١٨م): تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم، وقد بينت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم كان متوسطا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا في استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الخبرة (عشر سنوات فأقل).
- دراسة المرحبي، والحربي (٢٠١٩م): هدف البحث إلى التعرف على أدوات التقويم البديل المستخدمة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة ودرجة ممارستهم لها. وتوصل إلى عدة نتائج أهمها: أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لأدوات التقويم البديل

ككل كانت بتقدير ضعيف، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل ككل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، ولصالح المعلمين الذين خبرتهم (عشر سنوات فأكثر)، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الدورات التدريبية، ولصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية.

- دراسة مصطفى، وأبوشقير (٢٠١٩م): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل جاءت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة (٣.٧٤)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس فأعلى).

وهذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة بأنها شملت عينة جديدة هي (المشرفين)، وأيضا هذه الدراسة تناولت متغيرين هما (المعرفة والممارسة) للمعلمين، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة، حيث ركز بعضها على المعرفة فقط، والآخر على الممارسة فقط.

- **الإجراءات المنهجية للدراسة**:
- **منهج الدراسة**:

تم اتباع المنهج الوصفي؛ حيث يمثل المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة، ولقد عرفه العساف (٢٠١٢، ص١١) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلا".

- **مجتمع الدراسة**:

يتكوَّن مجتمع الدِّراسة الحالية من جميع مشرفي التربية الإسلامية، والبالغ عددهم (٦٠) مشرفا، حسب برنامج نور.

- **عينة الدراسة**:

قام الباحث باختيار بإرسال الاستبانة الإلكترونية إلى مجتمع الدراسة من المشرفين، حتى حصل على (٤٢)، من الردود الالكترونية وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتهم الشخصية والوظيفية

المؤهل العلمي	العدد	النسبة	سنوات الخدمة	العدد	النسبة
بكالوريوس	٣١	٧٣.٨	من ٥ سنوات فأقل	٣	٧.١
دراسات عليا	١١	٢٦.٢	من ٦-١٠ سنوات	٩	٢١.٤
المجموع	٤٢	٪١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	٣٠	٧١.٤
التدريب	العدد	النسبة	المجموع	٤٢	٪١٠٠
لم أحضر أي دورة عن التقويم الواقعي	٣٨	٩٠.٥			
أخذت دورة أو أكثر عن التقويم الواقعي	٤	٩.٥			
المجموع	٤٢	٪١٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن غالبية العينة حملة مؤهل البكالوريوس، حيث بلغ عددهم (٣١) يمثلون ما نسبته (٧٣.٨٪)، كما تبين أن غالبية عينة الدراسة من ذوي الخدمة أكثر من ١٠ سنوات، بواقع (٣٠) بنسبة (٧١.٤٪)، في حين أشارت الدراسة إلى أن الفئة الأكبر هي التي لم يحضروا أي دورات عن التقويم الواقعي، بتكرار بلغ (٣٨)، ونسبة مؤيدة مقدارها (٩٠.٥٪).

- **أداة الدِّراسة**:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللَّازمة للدراسة، والتي تعرف بأنَّها "وسيلة لجمع البيانات من مجموعة من الأفراد عن طريق إجابتهم عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة حول موضوع معين دون مساعدة الباحث لهم أو حضوره اثناء إجابتهم عنها" (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر،٢٠٠٤م، ص٢٨٨).

وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النَّحو التَّالي:

- الجزء الأوَّل: ويشمل المتغيِّرات الوظيفيَّة لأفراد عينة الدراسة.
- الجزء الثَّاني: يتكون من (٧٣) عبارة من العبارات التي تقيس متغيرات الدراسة.

وصيغت عبارات المحور الأول وفقاً لمقياسٍ خماسي على النحو التالي: (متدنية جدا/ متدنية/ متوسطة/ عالية/ عالية جدا).

كما صِيغت عبارات المحور الثاني وفقاً لمقياسٍ خماسي على النحو التالي: (قليلة جدا/ قليلة/ متوسطة/ كبيرة/ كبيرة جدا).

- **صدق الأداة**:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدِّراسة بطريقتين:

- **أوَّلاً: الصدق الظاهري للأداة**:

بعد إعْداد الاستبانة بصورتها الأوَّلية تم عرضها على نخبة من المحكمين داخل جامعاتَ المملكة العربية السعودية، لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين (١٤) من أساتذة الجامعات السعودية.

وقد تم تعديل الاستبانة بناءاً على ملاحظاتهم ووُضعت الاستبانة في صورتها النهائية وأصبحت صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

• **ثانياً: صدق الاتساق الداخلي**:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدِّراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بالدرجة الكلية للمحور، وتبين أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمحور الأول تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

• **ثبات الأداة**:

للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وتراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد ومحاور الدراسة ما بين (٠.٩٣٥ إلى ٠.٩٨٤)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠.٩٨٠)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

• **تصحيح أداة الدِّراسة**:

لتسهيل تفسير النَّتائج استخدم الباحث الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداةِ، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائيا على النَّحو التَّالي:

جدول (٣) تصحيح أداة الدراسة

درجة الوعى/ الممارسة	عالية جداً/ كبيرة جداً	عالية/ كبيرة	متوسطة	متدنية/ قلية	متدنية جداً/ قلية جدا
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ – ١) ÷ ٥= ٠.٨٠

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (٤) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الدرجة	الحكم
من ١.٠٠ – ١.٨٠	متدنية جداً/ قليلة جداً
أكبر من ١.٨٠ – ٢.٦٠	متدنية/ قليلة
أكبر من ٢.٦٠ – ٣.٤٠	متوسطة
أكبر من ٣.٤٠ – ٤.٢٠	عالية/ كبيرة
أكبر من ٤.٢٠ – ٥.٠٠	عالية جداً/ كبيرة جداً

• **أساليب تحليل البيانات**:

- التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينّة الدراسة.
- المتوسط الحسابي (*Mean*) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (*Standard Deviation*) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

- معامل ألفا كرونباخ (*Cronbach Alpha*) لاستخراج ثبات أداة الدراسة.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- اختبار (كولمجروف سميرونوف) (*Kolmogorov-Smirnov test*) للتأكد من اعتدالية منحنى البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي بهدف اختيار نوع الأساليب الإحصائية المستخدمة (معلمية أو لامعلمية) لإجراء الفروق في آراء عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتهم الوظيفية.
- تم استخدام اختبار كروسكال واليس (*Kruskal Wallis*)، وهو اختبار لا بارامتري تم استخدامه كبديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً لوجود تباين في توزيع فئات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيراته الوظيفية.
- تم استخدام اختبار مان ويتني (*Mann-Whitney*) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (*Independent Sample T-Test*) نظراً لوجود تباين وعدم اعتدالية في توزيع فئات العينة وذلك فيما يتعلق بالمتغيرات الوظيفية.
- تم استخدام اختبار جيمس هويل (*Games-Howell*) وهو اختبار يستخدم للمقارنات البعدية بالنسبة للاختبارات التي لا تتطلب اعتدالية توزيع منحنى البيانات.

- **إجابة السؤال الأول: ما درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض باستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين؟**

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد محور درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض باستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الترتيب
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٣.٣١	١.٠٣٦	متوسطة	٤
استراتيجية مراجعة الذات	٣.٢٦	١.٠٦٤	متوسطة	٥
استراتيجية التقويم بالتواصل	٣.٣٦	١.٠١٩	متوسطة	٣
استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	٣.٧٤	١.٢٢٩	عالية	١
استراتيجية التقويم بالملاحظة	٣.٤٦	١.١١٣	عالية	٢
المتوسط الكلي لجميع الأبعاد	**٣.٤٣**	**٠.٩٧٢**	**عالية**	

من الجدول السابق يتضح أن معلمي التربية الإسلامية لديهم درجة عالية من الوعي باستراتيجيات التقويم الواقعي، وهذا يتفق مع دراسة عمرو (٢٠١٤م) ويفسره أيضاً أن الضخ المعرفي للمعلمين للاستراتيجيات الحديثة في التقويم عالي مما أثمر وعياً عالياً بها، وربما يعود ذلك أيضاً إلى ارتفاع تركيز المشرفين على تحسين استراتيجيات التقويم للمعلمين في زياراتهم التقويمية، مما أسهم في رفع الوعي بها.

وبلغ المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المشرفين نحو درجة وعي المعلمين باستراتيجيات التقويم الواقعي (٣.٤٣ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي توضح أن استجابة أفراد الدراسة نحو درجة وعي المعلمين باستراتيجيات التقويم الواقعي تشير إلى (عالية)، كما تبين أن درجة وعي المعلمين باستراتيجية التقويم بالورقة والقلم جاء في

الترتيب الأول، بمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٤ من ٥.٠٠) ودرجة وعي عالية، وفي المرتبة الثانية جاء وعي المعلمين باستراتيجية التقويم بالملاحظة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤٦ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي عالية، في حين جاء وعي المعلمين باستراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٣٦ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي متوسطة، وجاء الوعي باستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي مقداره (٣.٣١ من ٥.٠٠)، كماء جاء وعي المعلمين باستراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٢٦ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي متوسطة، وفيما يلي تفصيل هذه الأبعاد على النحو التالي:

- **البعد الأول: درجة الوعي باستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء**

جدول (٦): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الوعي باستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

	العبارة	التكرار	درجة الوعي					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الرتبة
			متدنية جداً	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٣	أستطيع تحديد دور الطالب فيها	ك	٢	٧	١١	١٥	٧	٣.٤٣	١.١٠٧	عالية	١
		٪	٤.٨	١٦.٧	٢٦.٢	٣٥.٧	١٦.٧				
٥	أرى أن الاستراتيجية مهمة لنجاح الموقف التعليمي	ك	٥	٦	١٠	١٠	١١	٣.٣٨	١.٣٤٣	متوسطة	٢
		٪	١١.٩	١٤.٣	٢٣.٨	٢٣.٨	٢٦.٢				
١	أمتلك المعرفة الكافية بإجراءات تطبيقها	ك	١	٧	٢١	٥	٨	٣.٢٩	١.٠٤٣	متوسطة	٣
		٪	٢.٤	١٦.٧	٥٠.٠	١١.٩	١٩.٠				
٢	أستطيع تحديد دور المعلم فيها	ك	٢	٨	١٥	١١	٦	٣.٢٦	١.٠٨٣	متوسطة	٤
		٪	٤.٨	١٩.٠	٣٥.٧	٢٦.٢	١٤.٣				
٤	أستطيع توظيف الاستراتيجية لتقويم الموقف التعليمي	ك	٣	٨	١٧	٦	٨	٣.١٩	١.١٧٤	متدنية	٥
		٪	٧.١	١٩.٠	٤٠.٥	١٤.٣	١٩.٠				
المتوسط العام								٣.٣١	١.٠٣٦	متوسطة	

◆المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح مما سبق أن أفراد عينة الدِّراسة من المشرفين يرون أن المعلمين لديهم درجة متوسطة من الوعي بإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كأحد إستراتيجيات التقويم الواقعي؛ بمتوسط بلغ (٣.٣١ من ٥.٠٠)، والذي يوضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة نحو درجة وعي المعلمين بإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تشير إلى متوسطة، كما أن مُتوسِّطات مُوافقة أفراد عينة الدراسة على درجة وعي المعلمين بإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تراوحت ما بين (٣.١٩ إلى ٣.٤٣)، وهي مُتوسِّطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (متوسطة/ عالية) على التوالي، وقد تبين أن العبارة رقم (٣) وهي (أستطيع تحديد دور الطالب فيها) جاءت في المرتبة الأولى،

بمتوسط (٣.٤٣ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي عالية، كما جاءت العبارة رقم (٥) وهي (أرى أن الاستراتيجية مهمة لنجاح الموقف التعليمي) في المرتبة (الثانية) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٣.٣٨ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي (متوسطة)، في حين أن العبارة رقم (٤) وهي (أستطيع توظيف الاستراتيجية لتقويم الموقف التعليمي) جاءت في المرتبة (الأخيرة) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٣.١٩ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي (متوسطة).

- **البعد الثاني: درجة الوعي باستراتيجية مراجعة الذات:**

جدول (٧): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الوعي باستراتيجية مراجعة الذات مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الوعي					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الرتبة
			متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جدا				
٥	أرى أن الاستراتيجية مهمة لنجاح الموقف التعليمي	ك	٤	٤	١٥	٩	١٠	٣.٤٠	١.٢٣١	متوسطة	١
		٪	٩.٥	٩.٥	٣٥.٧	٢١.٤	٢٣.٨				
٤	أستطيع توظيف الاستراتيجية لتقويم الموقف التعليمي	ك	١	٧	١٩	٨	٧	٣.٣١	١.٠٢٤	متوسطة	٢
		٪	٢.٤	١٦.٧	٤٥.٢	١٩.٠	١٦.٧				
٣	أستطيع تحديد دور الطالب فيها	ك	٢	١٠	١٣	٩	٨	٣.٢٦	١.١٧٠	متوسطة	٣
		٪	٤.٨	٢٣.٨	٣١.٠	٢١.٤	١٩.٠				
٢	أستطيع تحديد دور المعلم فيها	ك	٣	٩	١٣	١٠	٧	٣.٢١	١.١٨٠	متوسطة	٤
		٪	٧.١	٢١.٤	٣١.٠	٢٣.٨	١٦.٧				
١	أمتلك المعرفة الكافية بإجراءات تطبيقها	ك	٢	١٢	١٥	٦	٧	٣.١٠	١.١٤٤	متوسطة	٥
		٪	٤.٨	٢٨.٦	٣٥.٧	١٤.٣	١٦.٧				
المتوسط العام								٣.٢٦	١.٠٦٤	متوسطة	

◆المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتبين مما سبق أن أفراد عينة الدِّراسة من المشرفين يرون أن المعلمين لديهم درجة متوسطة من الوعي بإستراتيجية مراجعة الذات كأحد إستراتيجيات التقويم الواقعي؛ حيث بلغ مُتوسِّط مُوافقتهم على درجة وعي المعلمين بإستراتيجية مراجعة الذات (٣.٢٦ من ٥.٠٠)، بمتوسط (٢.٦١ -٣.٤٠)، والتي تبين أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة نحو درجة وعي المعلمين بإستراتيجية مراجعة الذات تشير إلى متوسطة، كما تبين أن مُتوسِّطات مُوافقة أفراد عينة الدراسة على درجة وعي المعلمين بإستراتيجية مراجعة الذات تراوحت ما بين (٣.١٠ إلى ٣.٤٠)، وهي مُتوسِّطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (متوسطة)، وقد تبين أن العبارة رقم (٥) وهي (أرى أن الاستراتيجية مهمة لنجاح الموقف التعليمي) جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٣.٤٠ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي (متوسطة)، في حين أن العبارة رقم (١) وهي (أمتلك المعرفة الكافية بإجراءات تطبيقها) جاءت في المرتبة (الأخيرة) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٣.١٠ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي (متوسطة).

• **البعد الثالث: درجة الوعي باستراتيجية التقويم بالتواصل**

جدول (٨): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الوعي باستراتيجية التقويم بالتواصل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الوعي					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الرتبة
		٪	متدنية جداً	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٥	أرى أن الاستراتيجية مهمة لنجاح الموقف التعليمي	ك	٤	١	١٦	١٢	٩	٣.٥٠	١.١٥٣	عالية	١
		٪	٩.٥	٢.٤	٣٨.١	٢٨.٦	٢١.٤				
٢	أستطيع تحديد دور المعلم فيها	ك	٤	٢	١٦	١٢	٨	٣.٤٣	١.١٥١	عالية	٢
		٪	٩.٥	٤.٨	٣٨.١	٢٨.٦	١٩.٠				
٣	أستطيع تحديد دور الطالب فيها	ك	٢	٤	٢٠	٩	٧	٣.٣٦	١.٠٣٢	متوسطة	٣
		٪	٤.٨	٩.٥	٤٧.٦	٢١.٤	١٦.٧				
١	أمتلك المعرفة الكافية بإجراءات تطبيقها	ك	٥	٢	١٨	١٠	٧	٣.٢٩	١.١٧٥	متوسطة	٤
		٪	١١.٩	٤.٨	٤٢.٩	٢٣.٨	١٦.٧				
٤	أستطيع توظيف الاستراتيجية لتقويم الموقف التعليمي	ك	٣	٦	١٩	٦	٨	٣.٢٤	١.١٤٤	متوسطة	٥
		٪	٧.١	١٤.٣	٤٥.٢	١٤.٣	١٩.٠				
المتوسط العام								٣.٣٦	١.٠١٩	متوسطة	

◆المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

مما سبق يتبين أفراد عينة الدِّراسة من المشرفين يرون أن المعلمين لديهم درجة متوسطة من الوعي بإستراتيجية التقويم بالتواصل كأحد إستراتيجيات التقويم الواقعي؛ بمتوسط (٣.٣٦ من ٥.٠٠)، والذي يوضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة نحو درجة وعي المعلمين بإستراتيجية التقويم بالتواصل تشير إلى متوسطة، كما أن مُتوسِّطات مُوافقة أفراد عينة الدراسة على درجة وعي المعلمين بإستراتيجية التقويم بالتواصل تراوحت ما بين (٣.٢٤ إلى ٣.٥٠)، وهي مُتوسِّطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (متوسطة/ عالية)، وقد تبين أن العبارة رقم (٥) وهي (أرى أن الاستراتيجية مهمة لنجاح الموقف التعليمي) جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٣.٥٠ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي (عالية)، في حين أن العبارة رقم (٤) وهي (أستطيع توظيف الاستراتيجية لتقويم الموقف التعليمي) جاءت في المرتبة (الأخيرة) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٣.٢٤ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي (متوسطة).

• **البعد الرابع: درجة الوعي باستراتيجية التقويم بالورقة والقلم:**

من الجدول (٩) يتبين أن أفراد عينة الدِّراسة من المشرفين يرون أن المعلمين لديهم درجة عالية من الوعي بإستراتيجية التقويم بالورقة والقلم كأحد إستراتيجيات التقويم الواقعي؛ بمتوسط بلغ (٣.٧٤ من ٥.٠٠)، والذي يبين أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة نحو درجة وعي المعلمين بإستراتيجية التقويم بالورقة والقلم تشير إلى عالية، كما أن مُتوسِّطات مُوافقة أفراد عينة الدراسة

على درجة وعي المعلمين بإستراتيجية التقويم بالورقة والقلم تراوحت ما بين (٣.٥٧ إلى ٣.٨٣)، وهي مُتوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (عالية)، وقد تبين أن العبارة رقم (٢) وهي (أستطيع تحديد دور المعلم فيها) والعبارة رقم (٣) ووهي (أستطيع تحديد دور الطالب فيها) جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الوعي بمُتوسط مقداره (٣.٨٣ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي (عالية)، في حين أن العبارة رقم (٤) وهي (أستطيع توظيف الاستراتيجية لتقويم الموقف التعليمي) جاءت في المرتبة (الأخيرة) من حيث درجة الوعي بمُتوسط مقداره (٣.٥٧ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي (عالية).

جدول (٩): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الوعي باستراتيجية التقويم بالورقة والقلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الوعي					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الرتبة
		٪	متدنية جداً	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٢	أستطيع تحديد دور المعلم فيها	ك	٣	٤	١٠	٥	٢٠	٣.٨٣	١.٣٢٤	عالية	١
		٪	٧.١	٩.٥	٢٣.٨	١١.٩	٤٧.٦				
٣	أستطيع تحديد دور الطالب فيها	ك	٢	٤	١٢	٥	١٩	٣.٨٣	١.٢٤٨	عالية	١م
		٪	٤.٨	٩.٥	٢٨.٦	١١.٩	٤٥.٢				
٥	أرى أن الاستراتيجية مهمة لنجاح الموقف التعليمي	ك	٤	٤	٧	١١	١٦	٣.٧٤	١.٣٣٦	عالية	٢
		٪	٩.٥	٩.٥	١٦.٧	٢٦.٢	٣٨.١				
١	أمتلك المعرفة الكافية بإجراءات تطبيقها	ك	٢	٦	١٢	٤	١٨	٣.٧١	١.٢٩٣	عالية	٣
		٪	٤.٨	١٤.٣	٢٨.٦	٩.٥	٤٢.٩				
٤	أستطيع توظيف الاستراتيجية لتقويم الموقف التعليمي	ك	٤	٤	١٢	٨	١٤	٣.٥٧	١.٣٠٩	عالية	٤
		٪	٩.٥	٩.٥	٢٨.٦	١٩.٠	٣٣.٣				
المتوسط العام								٣.٧٤	١.٢٢٩	عالية	

◆المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

- **البعد الخامس: درجة الوعي باستراتيجية التقويم بالملاحظة**

جدول (١٠): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الوعي باستراتيجية التقويم بالملاحظة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الوعي					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الرتبة
		٪	متدنية جداً	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٥	أرى أن الاستراتيجية مهمة لنجاح الموقف التعليمي	ك	١	٧	١٣	٨	١٣	٣.٦٠	١.١٧٠	عالية	١
		٪	٢.٤	١٦.٧	٣١.٠	١٩.٠	٣١.٠				
٢	أستطيع تحديد دور المعلم فيها	ك	٢	٩	٨	١٣	١٠	٣.٤٨	١.٢١٥	عالية	٢
		٪	٤.٨	٢١.٤	١٩.٠	٣١.٠	٢٣.٨				
٤	أستطيع توظيف الاستراتيجية لتقويم الموقف التعليمي	ك	٣	٤	١٥	١٠	١٠	٣.٤٨	١.١٧٤	عالية	٣
		٪	٧.١	٩.٥	٣٥.٧	٢٣.٨	٢٣.٨				
١	أمتلك المعرفة الكافية بإجراءات تطبيقها	ك	٢	٨	١٢	١٢	٨	٣.٣٨	١.١٤٧	متوسطة	٤
		٪	٤.٨	١٩.٠	٢٨.٦	٢٨.٦	١٩.٠				
٣	أستطيع تحديد دور الطالب فيها	ك	٢	٧	١٦	٧	١٠	٣.٣٨	١.١٦٨	متوسطة	٥
		٪	٤.٨	١٦.٧	٣٨.١	١٦.٧	٢٣.٨				
المتوسط العام								٣.٤٦	١.١١٣	عالية	

◆المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

مما سبق يتبين أن أفراد عينة الدِّراسة من المشرفين يرون أن المعلمين لديهم درجة عالية من الوعي بإستراتيجية التقويم بالملاحظة كأحد إستراتيجيات التقويم الواقعي؛ بمتوسط حسابي (٣.٤٦ من ٥.٠٠)، والذي يوضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة نحو درجة وعي المعلمين بإستراتيجية التقويم بالملاحظة تشير إلى عالية، كما أن مُتوسِّطات مُوافقة أفراد عينة الدراسة على درجة وعي المعلمين

بإستراتيجية التقويم بالملاحظة تراوحت ما بين (٣.٣٨ إلى ٣.٦٠)، وهي مُتوسِّطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (متوسطة)، وقد تبين أن العبارة رقم (٥) وهي (أرى أن الاستراتيجية مهمة لنجاح الموقف التعليمي) جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٣.٦٠ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي (عالية)، في حين أن العبارة رقم (٣) وهي (أستطيع تحديد دور الطالب فيها) جاءت في المرتبة (الأخيرة) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٣.٣٨ من ٥.٠٠)، ودرجة وعي (متوسطة).

- **إجابة السؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين؟**

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد محور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٢.٤٩	٠.٨٩٣	متدنية	١
استراتيجية مراجعة الذات	٢.٤٨	٠.٩٠٦	متدنية	٢
استراتيجية التقويم بالتواصل	٢.٣٤	١.٠١٧	متدنية	٤
استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	٢.٤٠	١.٠٢٣	متدنية	٣
استراتيجية التقويم بالملاحظة	٢.٢٥	١.٠٢٢	متدنية	٥
المتوسط الكلي لجميع الأبعاد	٢.٣٩	٠.٨٨٣	متدنية	

من الجدول السابق يتضح معلمي التربية الإسلامية يمارسون استراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة متدنية، وهذا يتفق مع دراسة (المرحبي والحربي، ٢٠١٩م)، وهذا يعود لعدة أسباب من أبرزها: ضعف التطوير المهاري التطبيقي للمعلمين في هذه الاستراتيجيات واقتصار التطوير على البعد المعرفي في البرامج التدريبية، وضعف التعلم الذاتي للمعلمين، وقلة مساحة عنصر (التقويم) في العملية التدريسية حيث يأخذ شرح المحتوى وتنفيذ الأنشطة النصيب الأكبر من الوقت، وأيضا يعود إلى عدم ربطٍ التقويم السنوي للمعلم بتنفيذه للاستراتيجيات الحديثة في التقويم، وأيضا إلى كثرة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية، وضعف التأهيل التربوي للطلبة المعلمين في كليات التربية.

وبلغ المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة من نحو درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي (٢.٣٩ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي، والتي توضح أن استجابة أفراد الدراسة نحو درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي تشير إلى (متدنية)، كما تبين أن درجة ممارسة استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء جاء في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي مقداره (٤٩ من ٥.٠٠) ودرجة ممارسة متدنية، وفي المرتبة الثانية جاء ممارسة استراتيجية مراجعة الذات بمتوسط حسابي مقداره (٢.٤٨ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة متدنية ، في حين جاءت ممارسة استراتيجية التقويم بالورقة والقلم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٤٠ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة متدنية ، وجاءت ممارسة استراتيجية التقويم بالتواصل على الأداء في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي مقداره (٢.٣٤ من ٥.٠٠)، كماء جاءت ممارسة استراتيجية التقويم بالملاحظة في المرتبة الخامسة والأخيرة

بمتوسط حسابي مقداره (٢.٢٥ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة متدنية ، وفيما يلي تفصيل هذه الأبعاد على النحو التالي:

- **البعد الأول: درجة ممارسة استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:**

جدول (١٢): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد ممارسة استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٢	أشرك المتعلمين بشكل إيجابي في وضع معايير الأداء	ك	١٠	٦	٩	١٥	٢	٢.٨٣	١.٢٨٦	متوسطة	١
		٪	٢٣.٨	١٤.٣	٢١.٤	٣٥.٧	٤.٨				
٥	أكلف المتعلمين بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة	ك	١٢	٦	١٢	١٠	٢	٢.٦٢	١.٢٦٨	متوسطة	٢
		٪	٢٨.٦	١٤.٣	٢٨.٦	٢٣.٨	٤.٨				
٣	أطلب من المتعلمين تقديم عرض منظم لمفهوم أو موضوع باستخدام التقنيات	ك	١٢	٥	١٥	٨	٢	٢.٦٠	١.٢٣١	متدنية	٣
		٪	٢٨.٦	١١.٩	٣٥.٧	١٩.٠	٤.٨				
٩	أسعى إلى تعزيز استخدام المتعلمين للمعرفة والمهارات في المواقف الواقعية العملية في حياتهم	ك	١٣	٦	١٣	٨	٢	٢.٥٢	١.٢٥٤	متدنية	٤
		٪	٣١.٠	١٤.٣	٣١.٠	١٩.٠	٤.٨				
٤	أكلف المتعلمين بأداء عملي لمهارات محددة لإظهار المعرفة	ك	١٣	٨	١١	٧	٣	٢.٥٠	١.٢٩٣	متدنية	٥
		٪	٣١.٠	١٩.٠	٢٦.٢	١٦.٧	٧.١				
٦	أجري حوارا بين فريقين للنقاش حول موضوع معين	ك	١١	٧	١٧	٦	١	٢.٥٠	١.١١٠	متدنية	٦
		٪	٢٦.٢	١٦.٧	٤٠.٥	١٤.٣	٢.٤				
١١	أزود المتعلمين بتغذية راجعة حول تطورهم بعد تقديمهم الأداء	ك	١٥	٢	١٦	٧	٢	٢.٥٠	١.٢٧٤	متدنية	٧
		٪	٣٥.٧	٤.٨	٣٨.١	١٦.٧	٤.٨				
١	أحدد ما يراد تقويمه بشكل واضح من أهداف معرفية، ووجدانية، وأدائية	ك	١٦	٤	١١	٩	٢	٢.٤٥	١.٣٢٩	متدنية	٧م
		٪	٣٨.١	٩.٥	٢٦.٢	٢١.٤	٤.٨				
١٠	أراقب المتعلمين أثناء أداء المهمات	ك	١٤	٧	١١	٨	٢	٢.٤٥	١.٢٧٣	متدنية	٨
		٪	٣٣.٣	١٦.٧	٢٦.٢	١٩.٠	٤.٨				
٧	أقوّم المتعلمين عن طريق المحاكاة ولعب الأدوار	ك	١٤	٩	١١	٧	١	٢.٣٣	١.١٨٣	متدنية	٩
		٪	٣٣.٣	٢١.٤	٢٦.٢	١٦.٧	٢.٤				
٨	أنظم معرضا داخل الفصل أو خارجه لعرض الإنتاج الفكري والعملي للطلاب	ك	١٩	٦	١٣	٣	١	٢.٠٧	١.١٣٥	متدنية	١٠
		٪	٤٥.٢	١٤.٣	٣١.٠	٧.١	٢.٤				
المتوسط العام								٢.٤٩	٠.٨٩٣	متدنية	

◆المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

مما سبق يتبين أن أفراد عينة الدِّراسة من المشرفين يرون أن المعلمين يمارسون إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كأحد إستراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة متدنية؛ بمتوسط (٢.٤٩ من ٥.٠٠)، والذي يوضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة نحو درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تشير إلى متدنية، كما أن مُتوسِّطات مُوافقة أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تراوحت ما بين (٢.٠٧ إلى ٢.٨٣)، وهي مُتوسِّطات تقع في الفئة الثانية والثالثة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (متدنية/ متوسطة) على التوالي، وقد تبين أن العبارة رقم (٢) وهي (أشرك المتعلمين بشكل إيجابي في وضع معايير الأداء) جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٢.٨٣ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة (متوسطة)، في حين أن العبارة رقم (٨) وهي (أنظم معرضا داخل الفصل أو خارجه لعرض الإنتاج الفكري والعملي للطلاب) جاءت في المرتبة (الأخيرة) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٢.٠٧ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة (قليلة).

- **البعد الثاني: درجة ممارسة استراتيجية مراجعة الذات**

جدول (١٣): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد ممارسة استراتيجية مراجعة الذات مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٧	أتيح للطلبة إجراء التصحيح الذاتي لأعمالهم وفق محكات واضحة يتم تحديدها	ك	١١	٧	١٢	١١	١	٢.٦٢	١.٢٠٩	متوسطة	١
		٪	٣٦.٢	١٦.٧	٢٨.٦	٣٦.٢	٢.٤				
٩	أشجع المتعلمين على مقارنة نتائجهم الحالية مع نتائجهم السابقة للوقوف على مدى تقدمهم الدراسي	ك	١٣	٧	١٠	٩	٣	٢.٥٧	١.٣٢٨	متدنية	٢
		٪	٣١.٠	١٦.٧	٢٣.٨	٢١.٤	٧.١				
٦	أنمي قدرة المتعلمين على ملاحظة وتحليل أدائهم والحكم على ذلك بالاعتماد على معايير واضحة	ك	١٢	٨	١٣	٧	٢	٢.٥٠	١.٢١٥	متدنية	٣
		٪	٢٨.٦	١٩.٠	٣١.٠	١٦.٧	٤.٨				
١	أصف نتاجات التعلم المراد تقويمها	ك	١٢	٨	١٢	١٠	٠	٢.٤٨	١.١٥٣	متدنية	٤
		٪	٢٨.٦	١٩.٠	٢٨.٦	٢٣.٨	٠.٠				
٥	أشجع المتعلمين على تقييم أنفسهم ذاتيا من خلال ملف الأعمال والإنجازات لكل طالب	ك	١٥	٣	١٤	٩	١	٢.٤٨	١.٢٥٤	متدنية	٥
		٪	٣٥.٧	٧.١	٣٣.٣	٢١.٤	٢.٤				
٤	أوجه تساؤلات تساعد المتعلمين على التأمل الذاتي لأعمالهم	ك	١٠	١١	١٤	٦	١	٢.٤٥	١.٠٨٧	متدنية	٦
		٪	٢٣.٨	٢٦.٢	٣٣.٣	١٤.٣	٢.٤				
٣	أوضح للطلبة كيفية استخدام أدوات مراجعة الذات	ك	١٣	٨	١٣	٦	٢	٢.٤٣	١.٢١٣	متدنية	٧
		٪	٣١.٠	١٩.٠	٣١.٠	١٤.٣	٤.٨				
٢	أحدد معايير ومؤشرات للتأكد من مدى تحقق نتاجات التعلم	ك	١٥	٦	١٢	٧	٢	٢.٤٠	١.٢٧٠	متدنية	٨
		٪	٣٥.٧	١٤.٣	٢٨.٦	١٦.٧	٤.٨				
٨	أكلف المتعلمين بكتابة وصف لسير تعلمهم في نشاطات محددة	ك	١٣	٩	١٤	٤	٢	٢.٣٦	١.١٦٥	متدنية	٩
		٪	٣١.٠	٢١.٤	٣٣.٣	٩.٥	٤.٨				
المتوسط العام								٢.٤٨	٠.٩٠٦	متدنية	

◆المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

مما سبق يتضح أن أفراد عينة الدِّراسة من المشرفين يرون أن المعلمين يمارسون إستراتيجية مراجعة الذات كأحد إستراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة متدنية؛ بمتوسط حسابي (٢.٤٨ من ٥.٠٠)، والذي يوضح أن درجة موافقة أفراد عينة

الدراسة نحو درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية مراجعة الذات تشير إلى متوسطة، كما أن مُتوسِّطات مُوافقة أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية مراجعة الذات تراوحت ما بين (٢.٣٦ إلى ٢.٦٢)، وهي مُتوسِّطات تقع في الفئة الثانية والثالثة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (متدنية/ متوسطة) على التوالي، وقد تبين أن العبارة رقم (٧) وهي (أتيح للطلبة إجراء التصحيح الذاتي لأعمالهم وفق محكات واضحة يتم تحديدها) جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٢.٨٤ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة (متوسطة)، في حين أن العبارة رقم (٨) وهي (أكلف المتعلمين بكتابة وصف لسير تعلمهم في نشاطات محددة) جاءت في المرتبة (الأخيرة) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٢.٣٦ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة (قليلة).

- **البعد الثالث: درجة ممارسة استراتيجية التقويم بالتواصل**

جدول (١٤): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد ممارسة استراتيجية التقويم بالتواصل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
٣	أركز انتباهي وأصغي بشكل واعٍ للطلبة	ك	١٢	٦	١٤	٧	٣	٢.٦٠	١.٤٦٧	متدنية	١
		٪	٢٨.٦	١٤.٣	٣٣.٣	١٦.٧	٧.١				
٥	أستخدم المقابلة للتعرف على تفكير المتعلمين واتجاهاتهم نحو موضوع معين	ك	١٢	٥	١٧	٨	٠	٢.٥٠	١.٤٣٤	متدنية	٢
		٪	٢٨.٦	١١.٩	٤٠.٥	١٩.٠	٠.٠				
٤	أستخدم أسلوب المؤتمر المصغر في التواصل مع المتعلمين وإظهار أداءاتهم	ك	١٤	٤	١٩	٥	٠	٢.٣٦	١.٣٦١	متدنية	٣
		٪	٣٣.٣	٩.٥	٤٥.٢	١١.٩	٠.٠				
٢	أعدّ أداة لتسجيل المعلومات التي تم الحصول عليها	ك	١٧	٣	١٣	٩	٠	٢.٣٣	١.٢٨٤	متدنية	٤
		٪	٤٠.٥	٧.١	٣١.٠	٢١.٤	٠.٠				
٦	أستخدم الأسئلة والأجوبة كاستراتيجية لقياس مدى تقدم المتعلمين وطبيعة تفكيرهم	ك	١٧	٤	١١	١٠	٠	٢.٣٣	١.٣٨٣	متدنية	٥
		٪	٤٠.٥	٩.٥	٢٦.٢	٢٣.٨	٠.٠				
١	أحدد المهمة وأتفق مع الطلاب على مواعيد لرصد تقدمهم في تنفيذ المهام	ك	١٦	٣	١٦	٧	٠	٢.٣٣	١.٣٣٠	متدنية	٦
		٪	٣٨.١	٧.١	٣٨.١	١٦.٧	٠.٠				
٨	أقدم تغذية راجعة للمتعلم	ك	٢٠	٣	١٠	٩	٠	٢.١٩	١.٢٥٣	متدنية	٧
		٪	٤٧.٦	٧.١	٢٣.٨	٢١.٤	٠.٠				
٧	أعقد لقاء مخططاً مع المتعلمين لتقويم تقدمهم في مشروع معين وتحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم	ك	٢١	٣	١٢	٥	١	٢.١٠	١.٢٢٠	متدنية	٨
		٪	٥٠.٠	٧.١	٢٨.٦	١١.٩	٢.٤				
المتوسط العام								٢.٣٤	١.٠١٧	متدنية	

◆المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

مما سبق يتضح أن أفراد عينة الدِّراسة من المشرفين يرون أن المعلمين يمارسون إستراتيجية التقويم بالتواصل كأحد إستراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة متدنية؛ بمتوسط (٢.٣٤ من ٥.٠٠)، والذي يوضح أن درجة موافقة أفراد عينة

الدراسة نحو درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم بالتواصل تشير إلى متوسطة، كما أن مُتوسِّطات مُوافقة أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم بالتواصل تراوحت ما بين (٢.١٠ إلى ٢.٦٠)، وهي مُتوسِّطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (متدنية)، وقد تبين أن العبارة رقم (٣) وهي (أركز انتباهي وأصغي بشكل واعٍ للطلبة) جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٢.٦٠ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة (متدنية)، في حين أن العبارة رقم (٧) وهي (أعقد لقاء مخططا مع المتعلمين لتقويم تقدمهم في مشروع معين وتحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم) جاءت في المرتبة (الأخيرة) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٢.١٠ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة (متدنية).

- **البعد الرابع: درجة ممارسة استراتيجية التقويم بالورقة والقلم**

جدول (١٥): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد ممارسة استراتيجية التقويم بالورقة والقلم مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٨	أنوّع في أسئلة الاختبار بحيث يشمل أسئلة ذات الإجابة المنتقاة وأسئلة ذات الإجابة الموجهة	ك	١٥	٠	١١	١٤	٢	٢.٧١	١.٣٨٤	متوسطة	١
		٪	٣٥.٧	٠.٠	٢٦.٢	٣٣.٣	٤.٨				
١	أحدد نواتج التعلم المراد قياسها	ك	١٦	٠	١٤	١١	١	٢.٥٥	١.٣١٠	متدنية	٢
		٪	٣٨.١	٠.٠	٣٣.٣	٢٦.٢	٢.٤				
١١	أوظف نتائج التقويم لتحسين مستوى تعلم الطلاب	ك	١٧	١	١١	١٢	١	٢.٥٠	١.٣٤٨	متدنية	٣
		٪	٤٠.٥	٢.٤	٢٦.٢	٢٨.٦	٢.٤				
٦	أختار الوقت المناسب لتطبيق الاختبار	ك	٢٠	٠	٨	١٢	٢	٢.٤٣	١.٤٥١	متدنية	٤
		٪	٤٧.٦	٠.٠	١٩.٠	٢٨.٦	٤.٨				
٧	أسمح لأن يكون الاختبار شاملاً للنواتج المراد قياسها	ك	١٩	١	١٠	١٠	٢	٢.٤٠	١.٣٩٨	متدنية	٥
		٪	٤٥.٢	٢.٤	٢٣.٨	٢٣.٨	٤.٨				
٣	أعمل دائما على أن يتصف الاختبار بالدقة (الثبات)	ك	٢٠	٠	١١	٩	٢	٢.٣٦	١.٣٩٤	متدنية	٦
		٪	٤٧.٦	٠.٠	٢٦.٢	٢١.٤	٤.٨				
٩	أنوّع في مجالات التقويم مابين (مجال المعرفة والفهم – مجال القدرات العقلية العليا)	ك	١٨	٢	١٢	٩	١	٢.٣٦	١.٣٠٣	متدنية	٧
		٪	٤٢.٩	٤.٨	٢٨.٦	٢١.٤	٢.٤				
٢	أقوم عند تصميم الاختبارات بالتأكد أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه مسبقا (صدق الاختبار)	ك	١٩	٠	١٤	٨	١	٢.٣٣	١.٣٠٠	متدنية	٨
		٪	٤٥.٢	٠.٠	٣٣.٣	١٩.٠	٢.٤				
١٠	أعد نموذجا للإجابة الصحيحة بعد وضع الصورة النهائية للاختبار وأستعين به عند التصحيح	ك	٢١	٠	٩	١١	١	٢.٣١	١.٣٨٨	متدنية	٩
		٪	٥٠.٠	٠.٠	٢١.٤	٢٦.٢	٢.٤				
٥	أوفر البيئة المادية والنفسية المناسبة لتطبيق الاختبار	ك	٢٠	٢	١٢	٧	١	٢.٢١	١.٢٧٩	متدنية	١٠
		٪	٤٧.٦	٤.٨	٢٨.٦	١٦.٧	٢.٤				
٤	أحدد مجالات التقويم في جدول المواصفات	ك	٢١	٠	١٣	٧	١	٢.٢١	١.٢٩٨	متدنية	١٠م
		٪	٥٠.٠	٠.٠	٣١.٠	١٦.٧	٢.٤				
المتوسط العام								٢.٤٠	١.٠٢٣	متدنية	

◆المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتبين مما سبق أن أفراد عينة الدِّراسة من المشرفين يرون أن المعلمين يمارسون إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم كأحد إستراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة متدنية؛ بمتوسط (٢.٤٠ من ٥.٠٠)، والذي يوضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة نحو درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم بالورقة والقلم تشير إلى

متدنية، كما أن مُتوسِّطات مُوافقة أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم بالورقة والقلم تراوحت ما بين (٢.٢١ إلى ٢.٧١)، وهي مُتوسِّطات تقع في الفئة الثانية والثالثة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (متدنية/ متوسطة)، وقد تبين أن العبارة رقم (٨) وهي (أنوّع في أسئلة الاختبار بحيث يشمل أسئلة ذات الإجابة المنتقاة وأسئلة ذات الإجابة الموجهة) جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٢.٧١ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة (متوسطة)، في حين أن العبارة رقم (٤) وهي (أحدد مجالات التقويم في جدول المواصفات) جاءت في المرتبة (الأخيرة) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٢.٢١ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة (متدنية).

- **البعد الخامس: درجة ممارسة استراتيجية التقويم بالملاحظة**

جدول رقم (١٦): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد ممارسة استراتيجية التقويم بالملاحظة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
٩	أوظف نتائج التقويم لتحسين مستوى تعلم الطلاب	ك	١٦	٣	٩	١٤	٠	٢.٥٠	١.٣١١	متدنية	١
		٪	٣٨.١	٧.١	٢١.٤	٣٣.٣	٠.٠				
١	أحدد نتاجات التعلم المراد ملاحظتها	ك	١٨	٢	١٢	٩	١	٢.٣٦	١.٣٠٣	متدنية	٢
		٪	٤٢.٩	٤.٨	٢٨.٦	٢١.٤	٢.٤				
٣	أكرر الملاحظة لأقوّم السلوك بشكل أدق	ك	١٨	٣	١١	١٠	٠	٢.٣١	١.٢٥٩	متدنية	٣
		٪	٤٢.٩	٧.١	٢٦.٢	٢٣.٨	٠.٠				
٤	أصمم اداة تقويم (سلم تقدير، قوائم رصد، ... الخ) لهذه الممارسات والمؤشرات وأنفذها	ك	١٧	٢	١٧	٦	٠	٢.٢٩	١.١٥٤	متدنية	٤
		٪	٤٠.٥	٤.٨	٤٠.٥	١٤.٣	٠.٠				
٥	أهيئ مواقف تعليمية – تعلمية تمكن الطالب من إظهار السلوك الملاحظ	ك	١٧	٥	١٥	٥	٠	٢.١٩	١.١١٠	متدنية	٥
		٪	٤٠.٥	١١.٩	٣٥.٧	١١.٩	٠.٠				
٢	أحدد الممارسات والمهمات المطلوبة، ومؤشرات الأداء	ك	٢٠	٢	١٣	٦	١	٢.١٩	١.٢٥٤	متدنية	٦
		٪	٤٧.٦	٤.٨	٣١.٠	١٤.٣	٢.٤				
٦	أستخدم الملاحظات المنظمة والبسيطة لملاحظة السلوك العام لمدى امتلاك الطالب وإتقانه مهارات عمليات العلم	ك	١٩	٣	١٤	٦	٠	٢.١٧	١.١٦٧	متدنية	٧
		٪	٤٥.٢	٧.١	٣٣.٣	١٤.٣	٠.٠				
٨	أحلل نتائج أداة الملاحظة	ك	١٩	٣	١٥	٥	٠	٢.١٤	١.١٣٨	متدنية	٨
		٪	٤٥.٢	٧.١	٣٥.٧	١١.٩	٠.٠				
٧	أدوّن ملاحظاتي عن أداء الطالب في ملف خاص بعد مناقشة مايطرحه من أفكار ويراجعها	ك	١٩	٥	١٢	٦	٠	٢.١٢	١.١٥٢	متدنية	م٨
		٪	٤٥.٢	١١.٩	٢٨.٦	١٤.٣	٠.٠				
	المتوسط العام							٢.٢٥	١.٠٢٢	متدنية	

◆المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتبين مما سبق أن أفراد عينة الدِّراسة من المشرفين يرون أن المعلمين يمارسون إستراتيجية التقويم بالملاحظة كأحد إستراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة متدنية؛ بمتوسط (٢.٢٥ من ٥.٠٠)، والذي يوضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة نحو درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم بالملاحظة تشير إلى

متدنية، كما أن مُتوسِّطات مُوافقة أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم بالملاحظة تراوحت ما بين (٢.١٢ إلى ٢.٥٠)، وهي مُتوسِّطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (متوسطة)، وقد تبين أن العبارة رقم (٩) وهي (أوظف نتائج التقويم لتحسين مستوى تعلم الطلاب) جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٢.٥٠ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة (متدنية)، في حين أن العبارة رقم (٨) وهي (أحلل نتائج أداة الملاحظة) والعبارة رقم (٧) وهي (أدوّن ملاحظاتي عن أداء الطالب في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه من أفكار ويراجعها) جاءت في المرتبة (الأخيرة) من حيث درجة الوعي بمُتوسِّط مقداره (٢.١٢ من ٥.٠٠)، ودرجة ممارسة (متدنية).

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، خرجت الدراسة ببعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير وعي وممارسة معلمي العلوم الشرعية لاستراتيجيات التقويم الواقعي، ومن تلك التوصيات ما يلي:

- الإفادة من إجراءات تطبيق الاستراتيجيات الواردة في البحث كمدخل لتصميم برامج تدريبية لتطوير المعلمين في استراتيجيات التقويم الواقعي.
- تطوير أدوات ووسائل رفع الوعي بالتقويم الواقعي وأهميته في العملية التعليمية من خلال خطة متوازنة تشمل تقديم ندوات وفعاليات وملخصات كتب وغيرها من الأدوات.
- بناء منصة الكترونية لتبادل الخبرات ونشرها بين المعلمين حول تطبيقات التقويم الواقعي وتحدياته والحلول، وعرض نماذج لبعض الممارسات المتميزة من أداء المعلمين.
- تطوير نموذج التخطيط والتحضير للدروس وفقاً للنظرية البنائية التي يقوم عليها التقويم الواقعي بحيث تتوائم جميع عناصر المنهج تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وفق نظرية واحدة.
- تضمين بنود خاصة بالتقويم بالواقعي في نماذج زيارة المشرفين للمعلمين وتحفيزهم على تطبيقها.

- **مقترحات الدراسة** :

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارات المعلمين في التقويم الواقعي.
- إجراء دراسة مماثلة على نفس العينة باستخدام أداة الملاحظة لتقويم أداء المعلمين في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.
- إجراء دراسة مماثلة على معلمات العلوم الشرعية بمدينة الرياض.
- إجراء دراسة مماثلة لقياس مدى تطبيق أدوات التقويم الواقعي من معلمي العلوم الشرعية.

• **المراجع**:

- أبو خليفة، ابتسام وغازي، خضر وانتصار، عشار وحنان، هماش.(٢٠١١ م). درجة **توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة دراسات الجامعة الأردنية**، (٣٨)، ٩٨٤ – ١٠٠٢.
- الثوابية، أحمد والسعودي، خالد. (٢٠١٦م). **معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية. مجلد (٤٣) ٢٦٥ – ٢٨٠.
- الحربي، محمد. (٢٠١٤ م). **استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، الرياض، (٤٤)، ٤٩ – ٨٠.
- الحروب، محمد. (٢٠١٨م). **واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.
- الزهراني، عزة. (٢٠١٧م). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مدينة مكة المكرمة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويون العرب. مجلد (٨٨) ٧٧ – ٩٦.
- زيتون، عايش .(٢٠٠٧ م). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. القاهرة: دار الشروق للنشر.
- سرايا، عادل .(١٤٢٦هـ). التقويم الحقيقي .**مجلة التدريب والتقنية** ، (٧٤)،٤٠.
- الشطناوي، شيرين وبني خلف، محمود. (٢٠١٨م). درجة ممارسة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظرهم. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة. مجلد (٢٧) ٧٧٤ – ٧٩٨.
- الطوالبة، هادي .(٢٠٠٩ م). **تطبيقات عملية في التربية العملية**. الأردن: دار المسيرة.
- عابدين، محمد عبد القادر .(٢٠٠٧م - نوفمبر). بدائل تقويم الطلبة في التعليم الجامعي والاتجاهات نحوها. **ورقة مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس)**، جامعة عين شمس، ٢٥-٢٦ نوفمبر، ٢٠٠٧م.
- العبسي، محمد مصطفى .(٢٠١٠م). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبد الرحمن .(٢٠١٤م). **البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه**. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح بن حمد .(١٤٣٣ه). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.
- علام، صلاح الدين .(٢٠٠٤ م). **التقويم التربوي البديل - أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عووادة، إسماعيل والمقابلة، محمد. (٢٠١٦م). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، جامعة طيبة. مجلد (١١) ٤٣ – ٥٩.
- الفريق الوطني للتقويم. (٢٠٠٤ م). **استراتيجيات التقويم وأدواته**. الأردن: وزارة التربية والتعليم، إدارة الامتحانات والاختبارات.
- القحطاني، سالم ؛ آل مذهب، معدي محمد؛ العامري؛ أحمد سالم ؛ العمر، بدران عبدا لرحمن.(١٤٢٥هـ). **منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS** . الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.
- القحطاني، سالم والعامري، أحمد وآل مذهب، معدي والعمر، بدران.(٢٠٠٤م). **منهج البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

- المرحبي، أحمد والحربي، إبراهيم. (٢٠١٩م). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويون العرب. مجلد (١١٢) ٤٢٨ – ٤٥٠.
- مصطفى، أشرف وأبوشقير، محمد. (٢٠١٩م). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة. **مجلة الدراسات العليا**، جامعة النيلين. مجلد (١٣) ٢٥١ – ٢٧٧.
- المقابلة، محمد. (٢٠١١ م). **التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي محمد .(٢٠٠٢م). **مناهج البحث في التربية وعلم النَّفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- منسي، حسن .(٢٠٠٢م). **التقويم التربوي**. إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- مهيدات، عبد الحكيم والمحاسنة، إبراهيم .(٢٠٠٩م). **التقويم الواقعي**. عمّان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- Alexander, R. (2001). **Culture and Pedagogy**. Oxford: Blackwell.
- Bullens, D. (2002). **Authentic assessment: Change for the future**. Full Text from ERIC Available online.
- Gijbels, D, Watering, G, Dochy, F,& Bossche, P.(2005). Integrating assessment tasks in a problem- based learning environment .**Evaluation in Higher Education**, 30(1),73-86 .
- Knicker, C. (1997). **An Overview of Authentic Assessment**. PUPS Newsletters.
- Moss, P. Girard, B& Hannaford, L. (2006).Validity in educational assessment.Review in Education, 30,109-162.

****