

المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية

يحيى عبدالخالق يوسف

أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك - كلية التربية والآداب جامعة تبوك
yahyaali1438@yahoo.com

المخلص:

هدفت الدراسة تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم التربية الإسلامية بمراحل التعليم. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس منطقة تبوك التعليمية، واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من (٦٠) ستنين مفردة موزعة على أربعة محاور تتمثل في صعوبات المرتبطة ب: وعي المعلم معرفياً بالتقويم الحقيقي، ومهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف، والإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، وممارسات الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات بدرجة كبيرة في المحاور الأربعة، وتراوحت متوسطات المفردات بين درجات (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات آراء العينة تعزو لمتغير طبيعة العمل (معلم - مشرف تربوي)، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير النوع (معلم مدارس بنين - معلمة مدارس بنات)، وبتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية - المتوسطة - الثانوية).

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، تعليم وتعلم التربية الإسلامية.



المقدمة:

تزداد أهمية دور معلم التربية الإسلامية في ظل المتغيرات الاجتماعية والثقافية، وسيطرة وسائل الإعلام والاتصالات، وغيرها من الظواهر المعاصرة في الحياة الإنسانية، التي أدت إلى ضعف في منظومة القيم، وظهور سلوكيات لا تتفق وروح الدين وقيم المجتمع، بالإضافة إلى ما توصلت إليه بعض الدراسات من أن الطلاب لا يقبلون على دراستها بصورة تتفق مع أهدافها، كما لا تؤثر في ضبط سلوكهم بالشكل المطلوب اجتماعياً وفق ما تعلموه، ويرجع السبب الرئيس في ذلك إلى المعلم، إذ يعزى إليه عدم تحمل أمانة تدريسها، وترجمة محتواها إلى مواقف تطبيقية تؤثر في تعديل سلوك الطلاب (عيسى، ٢٠١١: ٣٣٦).

وتتنوع مقررات التربية الإسلامية (العلوم الشرعية)، وتهدف في مجملها إلى توجيه السلوك، وتنمية مكارم الأخلاق، مع تهذيب الروح، والتوازن في الحفاظ على الروح والبدن، وقد نصت الأهداف العامة لمقررات التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية كما أشار الناجم (٢٠١٣: ٥٢) علي ما يلي:

- تحقيق النمو الشامل المتكامل للطلاب وفق أحكام الشريعة السمحة والسنة النبوية والشريعة.
- التدريب على إقامة الشعائر الدينية عامة والمحافظة على إقامة الصلاة في أوقاتها خاصة.
- فهم المعلومات واكتساب المهارات العملية التي تعينه في حياته المستقبلية.
- تنمية مهارات حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار بإتباع أسس التفكير العلمي السليم.

- تنمية الرغبة في اكتساب العلم النافع للفرد ولمجتمعه.
 - تكوين اتجاهات إيجابية نحو مواصلة دراسة مواد العلوم الشرعية في المراحل الأعلى.
 - تعظيم حسن توظيف نعم الله فيما يعود بالنفع علي الفرد ومجتمعه.
 - تنمية وعي الطالب بواجباته تجاه الآخرين، وحقوقه في ضوء منهاج الشريعة السمحة والسنة النبوية المطهرة.
 - تعويد الطالب علي التمسك بتعاليم كتاب الله وسنة نبيه والعمل بمقتضاها.
 - تنمية وعي الطالب بطرق التعامل مع المستجدات العصرية بما يتوافق مع منهاج الشريعة.
- ويوضح السلمي (٢٠١١: ٣) أنه على الرغم من أن مادة التربية الإسلامية تختلف عن غيرها من المواد الدراسية، في كونها إرشاداً، وهداية إلى الله، مصدرها الأساسي القرآن والسنة النبوية الشريفة، إلا إنها في ذات الوقت لا تتعارض مع مواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة، فهي تدعو إلى المرونة، ولا تمنع من استخدام المستجدات الحديثة سواء في التدريس أو التقويم بما لا يتعارض مع تحقيق أهدافها الأساسية.
- ويعد التقويم من أهم معايير أداء المعلم، جزء لا يتجزأ من عمليتي التعليم والتعلم، كما أنه مدخل لتطوير منظومة التعليم، يوجه أداء المعلم والطالب نحو العمل على تنمية المستويات العقلية العليا، ومراعاة جوانب التعلم الثلاثة المعرفية والمهارة والوجدانية، كل هذا يستدعي مراجعة مدى إتقان المعلم لمهارات التقويم بمفهومه الحديث، مع تنوع أدوات التقويم في مقابل الاقتصار فقط على الاختبارات (محمود، وبخيت، ٢٠١١).
- كما أشار (Maxwell, 2012: 687) إلي أن التقويم من العناصر الرئيسة في المناهج الدراسية، ومجال رئيسي من مجالات التدريس، كما أن التقويم مكون ضروري للاستقصاء حول كيفية تعلم الطلاب، وكيفية تحقيقهم للمعايير المحددة لقياس الإنجاز، مع تحديد مستوياتهم بدقة، كما أن التعزيز يلعب دوراً مهماً في تعزيز الطلاب من خلال تفسير تقدمهم وإنجازهم، بالإضافة إلي منحهم الوثائق التي تؤكد تقدمهم في المستويات التعليمية، بل يعد التقويم صورة جلية حول نظام التعليم في الدولة، خاصة عند بناء القدرات التنافسية.
- وأكدت نتائج الدراسات والبحوث ووقائع المؤتمرات العربية أن التقويم بصورته الحالية في المواد الدراسية المختلفة لا يزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية، على الرغم من ظهور مفاهيم تربوية حديثة منها التقويم الحقيقي، حيث يقتصر التقويم الحالي على تقويم التحصيل باستخدام الاختبارات الشفوية والتحريرية، وهذه الامتحانات بصورها المختلفة تتعرض لانتقادات كثيرة من أهمها (حسين، ٢٠٠٥: ٥):
- التركيز على الحفظ، وإهمال الجوانب التي تتعلق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي.
 - أصبحت الامتحانات، بمرور الوقت، غاية في ذاتها.
 - الاختبارات ليست محكاً عادلاً لتقويم الطالب، فقد يقع الطالب تحت تأثير عوامل المرض والبيئة، كما أن الدرجة التي يحصل عليها لا تكشف عن قدراته ومهاراته، مما ينتج عنه ضرر عند توظيف نتائجها في إصدار أحكام.
 - ضعف كفاءة الاختبارات المقدمة للطلاب من ناحية الصدق والثبات والتمييز.
 - النتائج الاجتماعية المترتبة على رسوب الطلاب وفشلهم في اجتياز الاختبارات، والتي قد تؤدي إلى سوء علاقتهم بالآخرين أو تسربهم الدراسي، أو تمردهم اجتماعياً.
 - الآثار النفسية للاختبارات علي الطلاب، كالإرهاق، والتوتر، والقلق، والتي قد تمتد إلى أسرهم بصورة مستمرة.
 - ضعف قيمة الاختبارات التشخيصية، فدرجة الطالب تجميعية يصعب تفسيرها.
 - لا يستفاد من نتائج الاختبارات لتقديم خطط علاجية لذوي الصعوبات، أو برامج إثرائية للمتميزين.
- ولقد دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلي التقويم الحقيقي، والذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة الطالب، مع إمكانية تكوين صورة متكاملة عن الطالب في ضوء مجموعة من البدائل، والتقويم الحقيقي هو تقويم فعلي للأداء الذي يكشف بصورة واقعية عما إذا كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف حياتية، وقادرين على

التجديد والابتكار في المواقف الجديدة، ويركز على توفير التغذية الراجعة للطلاب ودعمهم بالفرص التي تساعدهم في مراجعة وتقييم أدائهم، مع التركيز على مهام أصيلة تنسجم بالواقعية والمصادقية (حسين، ٢٠٠٥: ١٠).

وأوضح علام (٢٠٠٤) وجود إشكاليات في الأدبيات التربوية حول مفهوم التقييم الحقيقي Authentic Assessment، حيث تتنوع المصطلحات منها: التقييم الحقيقي، والتقييم الواقعي، والتقييم الأصيل وكلها مترادفات وترجمة لذات المصطلح باللغة الإنجليزية، كما توجد إشكالية بين مفهوم التقييم الحقيقي ومفهوم التقييم البديل Alternative Assessment وتقييم الأداء Performance Assessment، وهناك من يرى أن هذه المفاهيم مترادفة، في حين يفرق آخرون بينها، حيث إن التقييم البديل نمط لا يعتمد على توظيف الاختبارات التحصيلية التي تتطلب من المستجيب فقط استدعاء المعلومات من الذاكرة، وإنما يعتمد على أساليب وأدوات غير تقليدية تشمل: اختبارات الأداء، وحقائب الإنجاز، والمقابلات، والأوراق البحثية، وصحائف الطلاب، والعروض العملية والشفوية، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، والمشروعات، في حين أن التقييم الحقيقي يتطلب من الطالب أداء مهمة حقيقية ذات صلة بحياته الشخصية الاجتماعية.

ويوضح مون وآخرون Moon (2005: 120) أن التقييم الأصيل يعد تقيماً متمركزاً على الأداء Authentic assessments، often called performance-based assessments، من خلال المهام والتكليفات المرتبطة بالعالم الواقعي، بالإضافة إلى السيناريوهات التعليمية المتمركزة على المشكلات scenario-based problem solving، وذلك في مقابل المهام التقليدية المتمركزة على اختبارات الورقة والقلم في النظم التقليدية للتقييم، في حين يركز التقييم الأصيل على المهام التعاونية، والعروض، ومهام التواصل الشفهي والكتابي، والمشروعات التعليمية والبحثية، والمناقشات والمحاكاة، والنمذجة، والمشكلات مفتوحة النهاية، ولتحقيق ذلك يتطلب من المعلم والطلاب المهام التالية:

- التركيز في اختيار عناصر المحتوى العلمي على الأفكار والمفاهيم والمهارات الرئيسة، والتي تنسجم بالديناميكية، وتدعم المناقشة والحوار، مع تقليل الحقائق التفصيلية، وتركها للاستدلالات التي يقوم بها الطلاب أثناء عمليات التعليم والتعلم.
- صياغة الأسئلة والمشكلات التي تدعم عمليات بناء المعنى والمعرفة، وتشجع مشاركة جميع الطلاب داخل الصف، مع إمكانية معالجتها داخل الصف أو المدرسة.
- التركيز في المعالجات على تقييم العمليات وصولاً للمخرجات التعليمية في مقابل التركيز على الحلول الصحيحة في أنماط التقييم التقليدي.
- توظيف أساليب وأدوات التقييم في تشخيص ما يعرفه الطالب حول الموضوع المستهدف، للبدء منه والبناء عليه وفق مسارات تفكير الطالب وأنماط تعلمه.
- التفاوض بين الطالب والمعلم بهدف تحديد معايير التقييم، مع ضرورة التركيز على الاستيعاب وبناء المعرفة بمستوياتها المختلفة في المحتوى التعليمي، مع ربط معايير التقييم بالمعالجات، ضرورة تنوع المعالجات مع تنوع أساليب وأدوات التقييم.

ويقيس التقييم الحقيقي أداء الطالب في مواقف أصيلة قريبة من الواقع، حيث يقوم الطالب بأداء مهمات، وتكليفات مشابهة للمهام الحياتية خارج المدرسة، كما أن التقييم الحقيقي يهيئ الطالب للحياة، لأنه يتطلب إنجاز مهام لها معنى، ويحتاجها في حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتية، وللتقييم الحقيقي عدة مصطلحات منها التقييم البديل Alternative Assessment، التقييم الأدائي Performance Based Assessment، والتقييم بملفات التعلم Portfolio Assessment، وهي كلها مصطلحات عديدة تشير إلى أساليب تقييم حديثة ومتداخلة في المعنى (سالم، ٢٠٠٦: ١٠٢).

وعلى الرغم من تنوع وتعدد المصطلحات باللغتين العربية والإنجليزية، إلا إن التقييم الحقيقي ينطلق من واقعية المهام والتكليفات المقدمة للطالب، وتحليل محتوى استجاباته، لتحديد نواحي الضعف والقوة، كما أن التقييم الحقيقي يتطلب توظيف أدوات مختلفة ترتبط بأدوات التقييم البديل، ومن هنا فإن التقييم الحقيقي والتقييم البديل مصطلحان متكاملان بصورة إجرائية، كما نود الإشارة إلي أن مصطلح Assessment باللغة الإنجليزية درج ترجمته باللغة العربية إجرائياً في البحوث بمعنى تقييم لشموليتها.

وحول أهداف توظيف التقييم الحقيقي في عمليات التعليم والتعلم، حدد لاجوي (1995: 22-23) أن التقييم الحقيقي بمثابة إطار عام لتطوير المنظومة التعليمية، منطلقاً من شخصية الطالب واحتياجاته، والواقع وخصائصه، ويعمل التقييم الحقيقي على: تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية المهارات العقلية العليا، وتنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة، والتركيز على العمليات ونواتج التعلم، وتعزيز قدرة الطالب على التقييم الذاتي، وجمع البيانات حول تحقيق نواتج التعلم، واستخدام استراتيجيات وأدوات تقييم متعددة لتقييم جوانب الشخصية.

وحدد كل من محمود وبخيت (٢٠١١: ١٤١) أهمية التقييم الحقيقي في كونه يعكس الواقع الفعلي للطالب عند تطبيقه للمعرفة وتوظيفها في مواقف حقيقية، أو محاكاة الواقع داخل الصف، ويعتمد التقييم الحقيقي على مجموعة مبادئ أساسية كما يلي:

- التقييم الحقيقي إجراء يرافق عمليتي التعليم والتعلم ويربطهما، بقصد تحقيق كل طالب لمحكات الأداء المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية حول إنجازاته بما يكفل تصويب مسيرته العلمية.
- يشمل نواتج التعلم التي حققها الطالب في المجالات المختلفة.
- يعتبر تحصيل المعارف مدخلات، أما المخرجات فتتمثل في قدرات الطالب.
- العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف هي غايات يجب رعايتها عند الطلبة، والتأكد من اكتسابهم لها خلال أنشطة تقييمية تستدعي حل المشكلات وبلورة أحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم.
- التقييم الحقيقي يقتضي أن تكون المهام واقعية، وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية، وتستدعي توظيف المعارف والمهارات للتوصل للحلول المناسبة.
- إنجازات الطلاب مادة التقييم الحقيقي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي ذلك تنوع أساليب وأدوات التقييم، ولا تحتل فيها الاختبارات سوى جزء ضيق يمارسها الطلاب دون قلق.
- تنوع أنشطة التقييم يضمن مراعاة الفروق الفردية، مع دعم الطلاب لتحقيق مستوى الإتقان.
- التقييم الحقيقي عملية إنتاجية تفاوضية تهيب للطلاب فرصة التقييم الذاتي وفق محكات الأداء.
- يتبنى التقييم الحقيقي التعاون بين الطلاب في أنشطة التعليم والتعلم.
- التقييم الحقيقي محكي المرجع يقتضي تجنب المقارنات بين الطلاب.
- يستخدم أدوات بديلة مثل: المناقشة والحوار والمقابلة، والبحوث، والأسئلة مفتوحة النهاية، والمشروعات، والاختبارات بأنواعها، والبحوث المكتبية، والتكليفات المنزلية، واختبارات المهارات المقالية، وملف الإنجاز، وبطاقات الملاحظة باستخدام جدول التقدير، وتوظيف التقييم الذاتي، مع استخدام أدوات قياس الجانب الوجداني.

وحول أوجه الاختلاف بين التقييم الحقيقي والتقييم التقليدي حدد ماير (1992: 38) Mayer مجموعة من الممارسات التي تميز التقييم الحقيقي من أهمها أن أساليب التقييم التقليدية تعتمد في مرجعيتها على نمط استجابة الطلاب من ناحية الصواب والخطأ، في حين أن التقييم الحقيقي يعتمد على تحليل محتوى استجابات الطلاب، كما يتم تمييز القدرات والسمات الكامنة باستخدام الشكل الكمي في ظل التقييم التقليدي، في حين يعتمد التقييم الحقيقي على اختبار السلوك المرتبط من خلال مواقف حياتية.

ويتضح مما سبق، أن التقييم الحقيقي يمثل مدخلاً لتطوير أداء المعلم على وجه العموم، ومعلم التربية الإسلامية على وجه الخصوص، حيث إن توظيف التقييم الحقيقي يتطلب من المعلم التدريس الحقيقي، والانتقال من ثقافة الصف القائم على عمليات التذكر والاسترجاع والمهام التنافسية والاختبارات ذات الفرصة الواحدة والمقارنات بين الأقران، إلى الصف القائم على المهام التعاونية، وربط المادة العلمية بالمواقف الحياتية والمشكلات ذات الصلة ببيئة الطالب، وتنوع المهام، وتنوع استراتيجيات وأدوات التقييم، ومقارنة الطالب بذاته لدراسة مدى تحسن أدائه.

ويتطلب تطبيق التقييم الحقيقي من المعلمين العديد من المهارات تتمثل في تخطيط المواقف التعليمية التي تستثير خبرات الطلاب، وتصميم مواقف تعليمية حقيقية ترتبط بواقعهم تكتشف قدراتهم ومهاراتهم بدرجة تتسم بالصدق، مع تصميم الأنشطة التي تحث الطلاب على تأمل الذات وتشخيص نواحي الضعف والقوة، وبناء أدوات لمراجعة استجابات الطلاب في ضوء محتواها

وارتباطها بالتصورات الخاطئة لديهم، كما يتطلب التقييم الحقيقي بناء ملف إنجاز الطلاب وتضمينه أنشطة تعليمية توضح مدى تطور نموهم، ومتابعة تطويره، وضرورة تنوع أدوات التقييم لمراعاة جوانب شخصية الطالب (Bateson,1994: 236-327) . ولقد تنوعت الدراسات حول تقويم واقع تطبيق التقييم الحقيقي لاستقراء آليات تطبيقه ومخرجاته، وتحديد الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تنفيذه في الميدان العملي، ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

دراسة الجلاد (٢٠٠١: ٢٨١) هدفت معرفة أساليب وأدوات التقييم شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس. تألفت عينة الدراسة من (١٤٩) من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية تم استطلاع آرائهم باستخدام استبانة اشتملت (٣٣) فقرة موزعة على ستة مجالات. وأظهرت النتائج تركيز معلمي التربية الإسلامية على الاختبارات فقط في التقييم، والتركيز على الجوانب المعرفية دون جوانب التعلم الأخرى.

ودراسة عفيف (٢٠٠٩: ب) هدفت دراسة معوقات تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمها ومشرفها بمكة المكرمة، وتم تطبيق استبانة على عدد (٣٠) مشرفاً، (٩٠) معلماً في التربية الإسلامية، وأظهرت النتائج أن من أهم المعوقات عدم إلمام المعلم بالاتجاهات الحديثة في التقييم، والقصور في بناء مناهج التربية الإسلامية وعدم تضمينها أنشطة واقعية لتوظيفها في تقويم أداء الطلاب بصورة واقعية.

ودراسة أبوشعيرة، وشتيوه، وغباري (٢٠١٠: ٧٥٣) هدفت الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق إستراتيجية منظومة التقييم الحقيقي على طلاب الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في المحافظة الزرقاء، وتم بناء استبانة مكونة من (٥٠) مفردة موزعة على خمسة محاور ترتبط بمصادر صعوبات تطبيق التقييم الحقيقي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٣) مشرفاً تربوياً، ومدرباً، ومعلماً تم اختيارهم بطريقة الطبقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر معوقات تطبيق إستراتيجية التقييم الحقيقي تمثلت في الإمكانيات المادية يليها معوقات التنمية المهنية والتدريب، ثم معوقات مرتبطة بالمعلم ذاته، ويليهما معوقات ارتبطت بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي، وأوصت الدراسة بإعداد دليل إرشادي في التقييم الحقيقي يوضح فلسفته وأهدافه واستراتيجياته وأدواته وإجراءات تطبيقه.

ودراسة أبو حنزة (٢٠١٠) هدفت تحليل واقع التقييم المستخدم في مقررات التلاوة للقرآن الكريم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة، وتم تطبيق استبانة على عدد (٤٠) من المشرفين، وأظهرت النتائج وجود العديد من الصعوبات التي تواجه تطبيق التقييم باستراتيجياته وأدبياته الحديثة، منها مستوى وعي المعلم، وزيادة نصابه، وكثافة الفصل، قناعة المعلم ودافعيته، وغيرها.

ودراسة الشريعة (٢٠١١: ٢٩١) هدفت الكشف عن مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقييم في مديرية تربية مادبا من وجهة نظر مديري المدارس في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من ٩٨ مدير ومديرة مدرسة، وأظهرت النتائج عن تقدير مديري المدارس لعملية توظيف التقييم الحقيقي بدرجة كبيرة بصفة عامة.

ودراسة عيسى (٢٠١١: ٣٣٣) هدفت تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، وتضمنت قائمة المعايير المهنية خمسة مجالات مهنية، ارتبط المجال الخامس باستراتيجيات وأدوات التقييم الحقيقي. واعتمدت الدراسة على ملاحظة أداء عينة عددها (٣٠) من معلمي التربية الإسلامية، وأظهرت النتائج ضعف أداء معلمي التربية الإسلامية في تنوع أدوات التقييم الحقيقي لقياس الجوانب المعرفية والمهارة والوجدانية، وقصور أداء المعلمين في توظيف استراتيجيات وأدوات التقييم الحقيقي مع الاقتصاد على أنماط الاختبارات التحريرية، وندرة أنشطة تقويم المستويات العليا للتفكير، والقصور في متابعة التكاليف المنزلية.

وأجرى عفانة (٢٠١١: ض) دراسة هدفت تحديد الاتجاهات الحديثة في التقييم ودراسة واقع توظيفها من قبل معلمي اللغة العربية. واعتمدت الدراسة على استطلاع رأي عينة عددها (٨٤) من معلمي اللغة العربية ومشرفيها التربويين، وملاحظة أداء (٦٠) من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أدوات التقييم الحقيقي حصل علي درجة أقل من

المتوسط، وتباينت في ترتيبها، حيث أتت أدوات التقييم الكتابي في الترتيب الأول، يليها أدوات الأداء القائم على الملاحظة، يليها أدوات التقييم الذاتي، يليها أدوات التقييم القائم على الأداء، ويليهما تقييم الأقران، ثم تقييم الأداء بخرائط المفاهيم، وأتت أدوات المقابلة وملف الإنجاز والتأمل الذاتي في الترتيب الأخيرة بدرجة ضعيفة جدا في الاستخدام.

ودراسة المحمدي، ونصار، وأبا حسين (٢٠١٥، ٣١٧) هدفت الكشف عن المعوقات التي تمنع استخدام أساليب التقييم الحقيقي في تقييم أداء الطالبات من وجهة نظر كل من الطالبات وعضوات هيئة التدريس، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغت (٥٦) من أعضاء هيئة التدريس، (٢٦٣) من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتم استخدام مقياس المعوقات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي تنوع المعوقات بين معوقات ترتبط بالطالبات، ومعوقات ترتبط بأعضاء هيئة التدريس، ومعوقات ترتبط بالأنظمة. وعلى الجانب الآخر تعددت الدراسات المرتبطة بدراسة أثر التقييم الحقيقي كمتغير مستقل انطلاقاً من كون التقييم الحقيقي مدخل لتطوير الأداء للطالب والمعلم، ومن أهمها دراسة لطف الله (٢٠٠٦: ٦٢٥)، ودراسة محمود وبخيت (٢٠١١: ١٦٣)، ودراسة حجازي والفراحتي (٢٠٠٦: ٧١٠)، ودراسة السلمي (٢٠١١: ٣)، ودراسة (عبدالهادي، ٢٠١٢، ي)، ودراسة كل من البشير، وبرهم (٢٠١٢: ٢٤٢)، ودراسة مومني (٢٠١٧: ٣٠) وتوصلت معظمها إلى فعالية توظيف التقييم الحقيقي في تنمية أداء الطالب أو المعلم، مع ضرورة تنمية مهارات المعلم في توظيف التقييم الحقيقي في عمليات التدريس والتعليم. وانطلاقاً مما سبق من أدبيات ودراسات تؤكد أهمية توظيف التقييم الحقيقي في عمليات تعليم وتعلم التربية الإسلامية، باعتباره ضرورة تدعم تنمية أداء كل من المعلم والطالب، وينعكس ذلك على المخرجات التعليمية وتحقيق غايات التربية الإسلامية، بالإضافة إلى توجه المملكة العربية السعودية إلى الأخذ باستراتيجيات وأدوات التقييم الحقيقي كبديل للتقييم التقليدي، تأتي الدراسة الحالية تستهدف تحديد صعوبات تنفيذ التقييم الحقيقي في برامج تعليم وتعلم التربية الإسلامية في التعليم العام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً من أهمية التقييم الحقيقي، ولتحول الدور الرئيسي للمعلم من ناقل للمعرفة إلى منظم لعمليات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى اهتمام العديد من المؤسسات ضرورة إعداد وتدريب المعلم على برامج التقييم الحقيقي، بما يمكنه من استخدامها في تقييم أداء الطلاب ومتابعة مستويات نموهم (علام، ٢٠٠٤)، كما دعت العديد من الدراسات إلى تقصي واقع معلمي التربية الإسلامية في تطبيق التقييم الحقيقي، حيث أظهرت نتائجها قصور أداء المعلمين في تطبيق استراتيجيات وأدوات التقييم الحقيقي بصورة تمكن من تحقيق أهدافه والنهوض بالعملية التعليمية التعليمية.

وبملاحظة العديد من حصص التربية الإسلامية في (١٢) مدرسة بمدينة تبوك التابعة لمنطقة تبوك التعليمية بشمال المملكة العربية السعودية خلال برنامج التربية الميدانية بالبيكالوريوس والدبلوم العام، تبين قصور أداء معلمي التربية الإسلامية في تطبيق التقييم الحقيقي داخل المدرسة، وبمناقشة عينة عددها (٤٢) من معلمي التربية الإسلامية، (٢٦) من المشرفين التربويين لمادة التربية الإسلامية في جلسات مناقشة مفتوحة خلال دبلوم الإرشاد والتوجيه، تبين أن ذلك يرجع إلي العديد من الصعوبات تتباين في مجالاتها ومستوياتها وأسبابها، ومن بينها ما يلي:

- ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات التقييم الحقيقي.
- عدم تقبل بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم جدوى التقييم الحقيقي وأهميته، وبعضهم يقاوم هذا النوع من التقييم لعدم تعودهم عليه.
- أشار معظم المشرفين التربويين إلى شكوك حول موضوعية وعدالة هذا النوع من التقييم، نتيجة حدوث تحيز من قبل المعلمين عند تقييم أداء الطلاب في مهام تعليمية.
- يستنفد هذا النوع من التقييم وقتاً أطول من المعلم في إعداد واختيار مهام التقييم وفي تقدير أداء الطلاب فيها.
- ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقييم الحقيقي مقارنة بالتقييم التقليدي.
- تنوع أساليب وأدوات التقييم، من وجهة نظر المعلمين، قد يتطلب وقتاً أطول في التخطيط والإعداد.

- صعوبة إدارة الصف في ظل انشغال المعلم في تقييم أداء أحد الطلاب أو مساعدته واحتمال حدوث حالة من الفوضى وانفلات النظام من جراء ذلك.

لذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في قصور أداء معلمي التربية الإسلامية في تنفيذ التقييم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية. وتتباين درجة القصور بين مراحل التعليم (ابتدائي- متوسط- ثانوي). ولمواجهة المشكلة تم صياغة الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما معيقات تطبيق التقييم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة البحث؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بين تقديرات عينة البحث لمعيقات تطبيق التقييم الحقيقي تعزي لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائية-متوسطة- ثانوية)؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بين تقديرات عينة البحث لمعيقات تطبيق التقييم الحقيقي تعزي لمتغير النوع (معلم- معلمة)؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بين تقديرات عينة البحث لمعيقات تطبيق التقييم الحقيقي تعزي لمتغير طبيعة العينة (معلم- مشرف تربوي)؟

أهمية الدراسة:

- ينطلق البحث الحالي من الاتجاهات الحديثة في منظومة التعليم والتعلم. حيث يطرح التقييم الحقيقي العديد من البدائل لتقييم أداء الطلاب بما يضمن شمولية التقييم واستمرارية، وتطوير العملية التعليمية بصفة مستمرة. والدراسة الحالية قد تسهم فيما يلي:
- دراسة وتشخيص معيقات تطبيق التقييم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية وتحديد مبرراتها.
 - تفيد مخططي مناهج التربية الإسلامية في بناء رؤى وتصورات لمواجهة معيقات تطبيق التقييم الحقيقي وتضمين أنشطة تدعم تطبيقه من قبل المعلمين والطلاب.

أهداف الدراسة:

- تحديد قائمة معيقات تطبيق التقييم الحقيقي في برامج تعليم وتعلم التربية الإسلامية.
- قياس الفروق في آراء عينة البحث حول معيقات تطبيق التقييم الحقيقي في ضوء متغيرات طبيعة العينة والمرحلة التعليمية.
- بناء قائمة من التوصيات تدعم إمكانية تطبيق التقييم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية بالمرحلة التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

المصطلحات العلمية:

التقييم الحقيقي:

يعرفه لطف الله (٢٠٠٦: ٦٠٣) بذلك التقييم الذي يجعل الطالب ينغمس في مهمات ونشاطات وتكليفات مختلفة ذات معنى له وقريبة من مهامه ومسئولياته في الواقع الفعلي، ويتضمن مجموعة من العمليات التفاعلية بين الطالب ومعلمه، وعلى المعلم توفير التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للطالب، ويعرفه (Zilvinskis, 2015: 7) بكونه صيغة حديثة في تقييم أداء الطالب، تعتمد على أداء الطالب لمهام حقيقية، مع التركيز على بناء معني المفاهيم والمهارات ذات الضرورة للطلاب.

ويعرف التقييم الحقيقي authentic assessment إجرائيا في الدراسة الحالية بكونه "التقييم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقاسها في مواقف حقيقية. فهو تقييم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كمنشآت تعلم وليس اختبارات. يمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية. وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدتها وتحليلها.

المعوقات:

يعرفها كل من المحمدي، ونصار، وأبا حسين (٢٠١٥: ٣٢٩) بالعقبات والصعوبات في المجالات الإدارية والأكاديمية، والبيئية، والفنية، والتي يواجهها الطلاب والطالبات، وتحول دون تحقيق الأهداف المنشودة بكفاية وفاعلية، ويمكن قياسها وفق أدوات جمع البيانات المناسبة، ويعرفها غفيف (٢٠٠٩: ١١) بكونها "مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها إلى التأثير على تحقيق أهداف تعليم التربية الإسلامية، والتقليل من فاعليتها وكفاءتها".

وتعرف المعوقات الإجرائية بمجموعة العوامل والمتغيرات التي تعوق معلمي التربية الإسلامية عند توظيف أساليب وأدوات التقييم الحقيقي في المعالجات والعمليات التدريسية، مما يعكس بالعزوف عن توظيف تلك الأساليب والأدوات، وتتحدد هذه المعوقات في مجالات أربعة: المعوقات المرتبطة بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقويم الحقيقي، والمعوقات المرتبطة بمهارات معلمي التربية الإسلامية، والمعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، والمعوقات المرتبطة بممارسات الطلاب.

التربية الإسلامية: تعرف إجرائياً بأنها المواد التي تختص بتعليم العلوم الشرعية، والمتمثلة في القرآن الكريم والحديث الشريف والتفسير والحديث والتوحيد والفقه وما يرتبط بها من علوم.

الخلفية النظرية:

مفهوم التقويم الحقيقي وأساسه وخصائصه

يعد التقويم الأصيل أسلوباً علمياً يعطي الطلاب من خلال مجموعة من الأنشطة والمواقف التعليمية، ويكلفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية، فما يتم تقييمه هو الأداء الفعلي والواقعي المرتبط بحياة الطالب الواقعية، وليس مجرد استرجاع معلومات وحقائق منعزلة عن واقعهم، وهذا التقويم يطلق عليه التقويم الأصيل أو التقويم البديل، لأنه يستخدم كبديل عن التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات التحريرية بالورقة والقلم، ويعد هذا النمط من التقويم مجموعة من الأساليب لتقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والطاقات العقلية للطلاب، ومن أهمها ملاحظة أداء الطالب، والتعليق على إنتاجه، ومتابعة تطوير إنجازاته، كما يدعم تحسين مستويات الطلاب بصورة متكاملة ومستمرة من خلال أنشطة وتدريبات تتسم بالواقعية (الناجم، ٢٠١٣).

وتعود جذور التقويم الأصيل كما أشار كل من فيو ودال (Vu, Dall, 2014: 779)، إلي عام ١٩٦٢م، حين أصدر هيدجر Heidegger أفكاره حول عمليات التعليم والتعلم، خاصة في إشارته إلي ضرورة الارتباط بالعالم الحقيقي في قوله being-in-the-world، والتي أشارت إلي أهمية أن يقوم التعليم على عمل إنجاز الطالب لمخرجات تعليمية ترتبط بحياته وواقعه بما تتضمن مشكلات، وقدم تعريفاً للتقويم بكونه عمليات تقوم علي مهام واقعية real-to-life، أو اكتساب قيم حقيقية real-life value، وأن الهدف من التقويم الحقيقي هو تطوير عمليات التعليم والتعلم.

ويعرفه كل من المحمدي، ونصار، وأبا حسين (٢٠١٥: ٣٢٩) بنمط من التقويم كبديل عن التقويم التقليدي يتطلب من الطلاب إنجازات مركبة ذات دلالة تعليمية، مع توظيف خبراتهم ومعارفهم السابقة، وتعليمهم الحالي، ومهاراتهم المكتسبة في حل مشكلات واقعية وأصيلة ترتبط بحياة الطلاب الواقعية.

ويهدف التقويم الحقيقي كما أشار أديامي (Adeyemi, 2015: 127) إلي تقويم قدرات ومهارات الطلاب في سياق العالم الحقيقي الذي يعيشونه، وفي هذا النمط من التقويم يتعلم الطلاب كيف يطبقون تلك المهارات والقدرات في مهام ومشروعات حقيقية/أصيلة، وتتحدد مهام المعلم في بناء المهام والمشروعات التعليمية ذات الصلة بواقع الطالب، واختيار أساليب المعالجة داخل وخارج الصف، ويتوقف ذلك بالضرورة على الاختبارات التعليمية وعناصرها (المفاهيم الرئيسة والفرعية، والمهارات الذهنية والأدائية، والاستدلالات/ التعميمات)، حيث يجب اختيار خبرات حقيقية، وذات معنى، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعالم الحقيقي، كما تتسم بإمكانية توظيفها في بناء المعرفة لدى الطالب عند معالجتها وتوظيفها.

وأشارت دراسة بويد (Boyd, 2004) إلي أن التقييم الحقيقي ينطلق من العمليات التحليلية والتفصيلية في التقييم والتي تسمى بالمستويات الجزئية micro-levels assessment ، في حين ينطلق التقييم التقليدي من المستويات الكلية للتقييم micro-levels assessment، حيث يركز التقييم الحقيقي على العمليات التي يقوم بها الطالب، في حين يركز التقييم التقليدي على الحلول والنتائج، وتتسم الأولى بكونها عملية متزامنة ومطورة لعمليات التعليم والتعلم، كما أشارت دراسة العصيمي (٢٠١٥، ١١) إلي أن التقييم الحقيقي ينتقل بالممارسات التدريسية من ممارسات النظرية السلوكية، إلي ممارسات النظرية البنائية، كما ينتقل بالطالب من الدور السلبي إلي الدور الفاعل في الموقف التعليمي الواقعي، وتنتقل من المناهج الجامدة إلي المناهج المتمركزة علي البحث والاستقصاء والترابطات مع العالم الحقيقي، ومن الاختبارات التي تقيس مستويات سطحية في المعرفة إلي إنجاز مستويات التعلم العميق، ومن الاختبارات التي تقيس مخرجات نهائية، إلي أساليب تطوير عمليات التعليم والتعلم داخل الموقف التعليمي.

وأوضح (Svinicki, 2005: 23-24) أن التقييم الحقيقي يعد مرحلة تطويرية في نظام التعليم، حيث ينتقل من التدريبات الروتينية، واختبارات الورقة والقلم إلي الأنشطة والتدريبات المرتبطة بحياة الطالب، لمخاطبة عقله وحواسه، واستثارة دافعيته للتعلم، كما يعد التقييم الحقيقي جزءاً لا يتجزأ من التعلم الحقيقي/ الواقعي/ الأصيل، والذي يتمركز علي إيجابية الطالب، وتتمركز خبراته التعليمية حول بيئة الطالب الحقيقية، ويتسم التقييم الحقيقي بمجموعة من السمات كما يلي:

- واقعية التقييم realistic، وتشير إلي أن الخبرات التعليمية والمهارات المستهدفة يجب أن تركز علي العالم الحقيقي للطالب .real world.
- يتطلب التقييم الحقيقي إصدار الأحكام والإنتاج judgment and innovation، وتشير إلي دور المعلم والطالب في إعادة صياغة الأنشطة والمشكلات والتدريبات داخل المحتوى العلمي بما يسهم في تطوير عمليات التعليم والتعلم، حيث يجب أن تتسم تلك الأنشطة والتدريبات والمشكلات بمسارات متعددة للحل، وفرضيات متنوعة قابلة للتجريب، كما تتيح فرصة الاختيار والتحقق لإصدار حكم بالصحة أو الخطأ.
- التقييم الحقيقي يوجه الطلاب لمعالجة الموضوع عن طريق العمل والنشاط، ليتعلم بنفس طريقة العالم أو الباحث عند تعامله مع المشكلات والظواهر، والتي من خلالها يستطيع التوصل إلي المعرفة المفاهيمية والإجرائية المرتبطة بالدرس، ويصبح التعلم أكثر معنى.
- التعليم يرتبط بمواقف تعليمية تحاكي الواقع أو تتشابه معه بصورة كبيرة، كما تتضمن المفاهيم والمهارات المراد تميمتها لدى الطالب بصورة أصيلة.
- يتطلب التقييم الحقيقي مواجهة/ معالجة الطالب لبعض المشكلات المركبة، والتي تتطوي علي العديد من المهارات خاصة في مستويات التفكير العليا.
- التقييم الحقيقي يسمح بالتغذية الراجعة، والفرص المتنوعة والمتعددة لإعادة تقييم أداء الطالب وتحسينه.
- يتكون التقييم الحقيقي من مجموعة من العناصر كما في الجدول التالي:

جدول ١

يوضح عناصر ومهام التقييم الحقيقي

العناصر	المهام
بناء المعرفة Construction of knowledge	<ul style="list-style-type: none"> • تنظيم الطلاب والمعلمين للخبرات التعليمية. • التخطيط للتدريس علي مستوى المهارات العليا في التفكير. • توظيف الأدوات المتباينة من أدوات التقييم.
تحقيق الانضباط Disciplined inquiry	<ul style="list-style-type: none"> • تحديد المحتوى المحوري في المادة الدراسية. • تحديد العمليات والمهارات الرئيسة في المخرجات التعليمية • توظيف أدوات التواصل الكتابي لبناء الفهم العميق
القيم خارج المدرسة Value beyond the school	<ul style="list-style-type: none"> • الترابط بين المدرسة والمنزل والبيئة خلال مشكلات تعليمية حقيقية. • مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية داخل وخارج المدرسة في التقييم.

ويرتبط بالتقويم الحقيقي العديد من المهام التعليمية والمختلفة عن المهارم الروتينية، هذه المهام يقع العبء الأكبر فيها على المعلم، ويوضح (Moon, et.al, 2005: 120) بعضاً منها فيما يلي:

- بناء مجتمعات تعلم تشاركية، تلتزم بمجموعة من المبادئ أهمها تقدير مستويات الآخرين، وتبادل الأفكار، واحترام الآخرين، والإنصات بود واهتمام، وأن يكون بناء وإنتاج المعرفة هدفها الرئيس.
- بناء مهارات العمل في مجتمعات التعلم خاصة ما يرتبط بتوزيع الأدوار، ومهارات التفكير الفردي والجمعي، ومهارات التفكير الإنتاجي، مع ضرورة الالتزام بقيم تحمل المسؤولية عن تعلمه وتعلم مجموعته.
- تخطيط معالجات تضمن إنجاز جميع الطلاب للمستويات والمخرجات المستهدفة وفق معايير محددة وواضحة، مع مراعاة القياسات الفردية والذاتية لكل طالب علي حدة.
- استيعاب المعلم أن التعلم هو عملية اكتشاف وبناء المعنى من خلال المعلومات والخبرات التعليمية المتاحة.
- تشجيع الطلاب علي عمليات بناء المعرفة من خلال مواقف حقيقية أو توظيف التمثيلات والمحاكاة لتلك المواقف بمشاركة الطلاب.
- ضرورة التفاعل مع الطلاب للربط بين الخبرات السابقة واللاحقة من جانب، وبين مستويات المعرفة المفاهيمية والإجرائية من جانب آخر، وبين مجالات المعرفة، من خلال مواقف حقيقية ترتبط بالمحتوى العلمي.
- التكامل بين المعالجات التدريسية والتقويم بما يدعم تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

أدوات التقويم الأصيل

يرتبط التقويم الحقيقي بمفردات منها التدريس الحقيقي والإنجاز الحقيقي، وتتعلق كما أشار بكار (2000: 105) من مجموعة مبادئ أهمها: تنمية وقياس المهارات العليا للتفكير، وعمق المعرفة، والارتباط بالعالم الحقيقي، والمحادثات للمناقشة وقياس مسارات تفكير الطلاب، والتأييد الاجتماعي لإنجاز الطلاب، وطرح الأسئلة للتقويم البنائي، مع تنوع أدوات التقويم الحقيقي، وارتباط التقويم بالتدريس كجزء أصيل في الموقف التعليمي.

وأشارت العديد من الأديبات والدراسات إلي تنوع أدوات التقويم الحقيقي، منها، ودراسة (Fox, 2006: 55)، ودراسة العتيبي (2007)، ودراسة (Doerr, 2008: 24) ودراسة النمرائي (2011، 1556)، ودراسة (الناجم، 2013، 63-64)، ودراسة البلادي (2015: 364) إلي العديد من أدوات التقويم الحقيقي يمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول ٢

توصيف أساليب التقويم الحقيقي

التوصيف	أساليب التقويم الحقيقي
وترتبط بتقديم دلائل مشاركة الطالب في الموقف التعليمي وتحمل مسؤولية تعلمه من خلال المشاركة والمناقشة وتقديم بعض العروض والمخططات والرسوم والخرائط التوضيحية	أساليب تقويم العمليات التعليمية التي يقوم بها الطالب في المواقف التعليمية
ويرتبط بقياس المهارات الأدائية والاجتماعية من خلال مشاركة الطالب في مواقف تعليمية حقيقية، ويمكن للمعلم بناء واستخدام جدول الشواهد والبراهين (مقاييس التقدير) لكل مهارة مستهدفة.	أساليب الملاحظة المباشرة وغير المباشرة
وترتبط باستخدام الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية الكتابية والشفهية، بالإضافة إلي الاختبارات العملية لقياس مستويات الطالب في محتوى علمي محدد وفق معايير ومواصفات واضحة وعلمية.	أساليب تقويم المخرجات النهائية
وترتبط بمجموعة من المهام الحقيقية/ الواقعية يقوم بها الطالب بصورة فردية أو تشاركية منها المشروعات التعليمية أو البحثية لبناء مهارات الاستقصاء العلمي وحل المشكلات ومهارات التفكير الإنتاجي والناقد.	أساليب تقويم وتطوير أداء الطالب
وترتبط هذه الأساليب بتقديم صورة تشخيصية محددة عن الطالب ومنها: ملف الإنجاز (البورتفوليو)، والسجل القصصي، وسجلات التقويم الذاتي.	أساليب بناء بروفيل عن الطالب
وترتبط بدعم الطالب في المواقف التعليمية من خلال المهام والاختبارات الدورية القصيرة، والتي تتوازي مع التغذية الراجعة للطالب، وتوجيهه في مسارات التفكير ومسار التعلم المناسبين.	أساليب التقويم بغرض التعزيز والدعم

الطريقة والإجراءات:

تناول هذا الجزء وصفا لمنهجية البحث ومجتمعها وعينتها، وخطوات إعداد أداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات المتبعة في تنفيذ المعالجة الإحصائية للبيانات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، مع التعبير عنها كميّاً أو كميّاً. وقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتم مناقشة جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منها، وذلك بهدف وصف وتحليل واقع التقييم الأصيل بغية تحديد معيقاته.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومشرفي التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية، وتكونت عينة الدراسة عشوائياً من مدارس منطقة تبوك التعليمية، تضمنت (٣٣) مدرسة (١٤ مدرسة ابتدائية، ١١ مدرسة متوسطة، ٨ مدارس ثانوية)، وتم التطبيق على جميع معلمي ومشرفي التربية الإسلامية بالمدارس المحددة، وتتباين عينة الدراسة وفقاً لمجموعة من المتغيرات يمكن وصفها كما يلي:

جدول ٣

وصف عينة البحث وفقاً لمتغيرات الدراسة

المرحلة الابتدائية		نوع المدارس		النوع		البيئة المدرسية		طبيعة العينة	
٤٦	ابتدائية	٨٨	حكومية	٦٠	نكر	٨٢	حضر	٧٧	معلم
٣٨	متوسطة	٢١	أهلية	٤٩	أنثى	٢٧	ضواحي	٣٢	مشرف تربوي
٢٥	ثانوية	١٠٩	إجمالي	١٠٩	إجمالي	١٠٩	إجمالي	١٠٩	إجمالي
١٠٩	إجمالي								

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات في مجال التقييم الحقيقي والدراسات التحليلية، تم تصميم الاستبانة للكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق التقييم الحقيقي في برامج تعليم وتعلم التربية الإسلامية بمنطقة تبوك التعليمية، واشتملت الاستبانة في صورتها الأولية (٦٤) مفردة: منها (٢٧) مفردة في مجال المعوقات المرتبطة بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقييم الحقيقي، (١٦) مفردة في مجال المعوقات المرتبطة بمهارات معلمي التربية الإسلامية، (١٢) مفردة في مجال المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، (٩) مفردات في مجال المعوقات المرتبطة بممارسات الطلاب، وطلب من عينة الدراسة الاستجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً)، وتم إعطاء أعلى تدرج بالموافقة خمس درجات، وأدني تدرج بالموافقة درجة واحدة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة، عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس وقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، بلغ عددهم (١٤) محكماً، وقد أجمعوا على صلاحية الأداة للتطبيق من ناحية ارتباطها بالهدف المخطط مسبقاً، مع ضرورة إجراء بعض التعديلات، حيث اتفق معظم المحكمين على حذف ثلاث فقرات نظراً لتكرارها في المجال الأول بالجزء المرتبط بوعي المعلمين بأدوات التقييم الحقيقي ليصبح (٢٤) مفردة بدلاً من (٢٧)، وحذف مفردة في المجال الثاني ليصبح (١٥) مفردة بدلاً من (١٦) مفردة، مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية وتبسيطها مراعاة لتنوع عينة البحث، واستقرت الأداة في صورتها النهائية على (٦٠) مفردة.

ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)، بالتطبيق مرة واحدة لصعوبة التطبيق مرتين، حيث تم التطبيق على عينة داخل (١١) مدرسة شملت (٤) مدارس بمدينة تبوك، (٧) مدارس بالمحافظات، ضمت (٤٧) من المعلمين والمشرفين التربويين، وإجراء المعالجات الإحصائية تبين أن معامل الثبات للمحور الأول بلغ (٠,٨٨) وللمحور الثاني بلغ (٠,٨٣) وللمحور الثالث بلغ (٠,٧٨) وللمحور الرابع بلغ (٠,٧١) وأن معامل الثبات الكلي للأداة بلغ (٠,٩١) وتعد هذه القيمة مقبولة في البحوث العلمية لإمكانية التطبيق الميداني.

التطبيق الميداني

تم تطبيق أداة البحث على العينة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، ومن الضروري توضيح أن العينة المحددة في الدراسة هي العينة الفعلية التي استوفت شروط التطبيق من ناحية إكمال البيانات وفق متغيرات البحث، وإكمال جميع مفردات الأداة دون ترك لبعضها.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات على SPSS وتجهيزها وفق المتغيرات، وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحديد درجة وجود الصعوبات من وجهة نظر عينة البحث في كل مفردة وكل محور، حيث تم استخدام الوسط الحسابي لتحديد الوزن النسبي لكل مفردة والمحور علي حدة وفق التصنيف المتصل التالي:

- مستوى وجود المفردة كبير جداً، وتعني كمياً: $4,2 \geq$ الوسط الحسابي (الوزن النسبي) $\geq 0,0$
- مستوى وجود المفردة كبير، وتعني كمياً: $3,4 \geq$ الوسط الحسابي (الوزن النسبي) $> 4,2$
- مستوى وجود المفردة متوسط، وتعني كمياً: $2,6 \geq$ الوسط الحسابي (الوزن النسبي) $> 3,4$
- مستوى وجود المفردة ضعيف، وتعني كمياً: $1,8 \geq$ الوسط الحسابي (الوزن النسبي) $> 2,6$
- مستوى وجود المفردة ضعيف جداً، وتعني كمياً: $1,0 \geq$ الوسط الحسابي (الوزن النسبي) $> 1,8$

كما تم حساب قيمة (ت) للمجموعتين المستقلتين، وحساب تحليل التباين الأحادي (النسبة الفئوية) لدراسة دلالة الفروق التي تعزي للمتغيرات البحثية.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما معوقات تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة البحث؟ للإجابة عن هذه السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل للمفردات داخل كل محور على حدة.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في المحور الأول للاستبانة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة كما في جدول ٤:

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري ومستوى الأوزان النسبية لفقرات المجال الأول " معيقات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي باستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي "

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	إعداد أدوات التقويم الحقيقي تتطلباً العديد من المهارات الأكاديمية والتربوية مقابل الاختبارات في استراتيجيات التقويم التقليدية.	٣,٦٠	١,٣٤	كبير
٢	قصور أداء المعلم في صياغة المخرجات التعليمية لطلابه في مقابل تركيزه على اكتساب المعارف والمفاهيم والحقائق.	٣,٦٧	١,٢٨	كبير
٣	صعوبة التركيز على جوانب الشخصية المعرفية والمهارية والوجدانية عند تقويم أداء الطلبة في مقررات التربية الإسلامية.	٤,١٣	١,٠٤	كبير
٤	ارتباط عمليات توظيف التقويم الحقيقي ببناء أدوات قياس لمستويات التفكير العليا والقدرات العقلية.	٣,٤٨	١,٢٥	كبير
٥	توظيف المواقف الحياتية في معالجة وتقويم محتوى مقررات التربية الإسلامية بصورة مستمرة عملية تتطلب إعادة النظر في المحتوى العلمي، وعدد الوحدات والموضوعات الدراسية.	٣,٤٠	١,٢٦	كبير
٦	صعوبة توظيف العروض التوضيحية والتقديم والمحاكاة والمناظرة.	٣,٣٤	١,١٧	متوسطة
٧	صعوبة توظيف استراتيجيات تقويم الأداء كتابياً.	٣,١٧	١,٢٦	متوسط
٨	صعوبة توظيف استراتيجيات تقويم الأداء شفهيًا.	٣,١٦	١,٢٧	متوسط
٩	صعوبة توظيف استراتيجيات الملاحظة المباشرة	٣,٨٣	١,٠٩	كبير
١٠	صعوبة توظيف استراتيجيات تحليل السلوك الملاحظ	٤,١٢	١,٠٨	كبير
١١	صعوبة توظيف استراتيجيات مراجعة نتائج الأعمال وتأمل الذات	٤,٢٥	١,٠١	كبير جداً
١٢	صعوبة استخدام ملف الإنجاز الأكاديمي	٣,٨١	١,٤٠	كبير
١٣	صعوبة توظيف قوائم الرصد أو الشطب	٣,٦٦	١,٣١	كبير
١٤	صعوبة استخدام سلال التقدير اللفظي والكتابي	٣,٨٠	١,٢١	كبير
١٥	صعوبة توظيف سجل وصف سير التعلم	٣,٧٣	١,١٤	كبير
١٦	صعوبة استخدام السجل القصصي لكل طالب على حده	٤,١٥	٠,٧٨	كبير
١٧	صعوبة تقويم الأقران بين الطلاب	٤,١٨	٠,٨٣	كبير
١٨	أنشطة التأمل التعاوني داخل المجموعات غير المتجانسة والمتجانسة	٤,٣٤	٠,٧٢	كبير جداً
١٩	صعوبة توظيف المقابلات الشخصية بصفة دورية	٤,١٠	١,٠١	كبير
٢٠	صعوبة استخدام المشروعات التعليمية داخل الصف	٣,٩٠	١,١٣	كبير
٢١	صعوبة تصميم المشروعات البحثية	٣,٩٥	١,١٧	كبير
٢٢	صعوبة استخدام الاختبارات العملية	٣,٤٦	١,١٢	كبير
٢٣	صعوبة استخدام اختبارات المواقف وحل المشكلات	٣,٨٦	١,١٧	كبير
٢٤	اختبارات مقننة في التفكير الناقد والتفكير الإبداعي	٣,٩٧	١,١٦	كبير
الوزن النسبي للمجال الأول = ٣,٨٠ بمستوى كبير				

يتبين من جدول ٤ أن المتوسط الحسابي لأراء العينة حول المجال الأول: الصعوبات المرتبطة بوعي المعلم على المستوى المعرفي باستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي كان قدره (٣,٨٠)، ويعنى كبر مستوى المعوقات في هذا المجال، وباستقرار المفردات يتبين التباين في مستوى الصعوبة لكل مفردة، حيث أنت بعض المفردات بدرجة كبيرة كما في: (أنشطة التأمل التعاوني داخل المجموعات غير المتجانسة والمتجانسة، توظيف استراتيجيات مراجعة نتائج الأعمال وتأمل الذات)، مما يعني صعوبة أداء معلمي التربية الإسلامية للممارسات التدريسية المرتبطة بهاتين المفردتين، في حين أنت معظم المفردات في المجال الأول بمستوى صعوبة كبير انحصرت بين قيم (٤-٣,٤)، كما أنت بعض المفردات في المجال الأول بدرجة صعوبة متوسطة كما في: (توظيف

العروض التوضيحية والتقديم والمحاكاة والمناظرة ، صعوبة توظيف استراتيجيات تقييم الأداء كتابياً، صعوبة توظيف استراتيجيات تقييم الأداء شفهيًا)، والملاحظ ارتباط هذه المفردات بممارسات تدريسية يقوم بها معلمو التربية الإسلامية، وبالتالي وعي المعلمين بها علي المستوى المعرفي، ولكن ربما تكمن الصعوبة في هذه المفردات في درجة اتقان توظيف ما يرتبط بها من ممارسات.

• النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في المجال الثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتبة

كما في جدول ٥:

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأوزان النسبية لفقرات المجال الثاني " معيقات ترتبط بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف

التقويم الحقيقي داخل الصف"

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢٥	توظيف التقويم الحقيقي يتطلب تخطيط التدريس على مستوى الوحدات الدراسية ثم الدروس.	٤,٠٣	١,٠١	كبير
٢٦	توظيف أدوات التقويم الحقيقي يتطلب التنظيم الصفّي التعاوني في مجموعات متجانسة وغير متجانسة.	٣,٨٧	١,٠٠	كبير
٢٧	استخدام أدوات التقويم الحقيقي قديماً في الحصة يقلل من فرص تحقيق أهداف الدرس بسبب قصر زمن التدريس.	٤,٤٠	٠,٨٧	كبير جداً
٢٨	توظيف أساليب بديلة للاختبارات عملية تتطلب تصميم أدوات بصورة مسبقة وتدريب الطلاب عليها، وتحتاج مزيداً من الوقت.	٣,٥٨	١,٢٠	كبير
٢٩	صياغة أنشطة تقييمية بصورة شفوية لقياس أداء الطلاب بصورة تجميعية يؤثر بصورة سلبية على إدارة الفصل.	٣,٦٥	١,١٥	كبير
٣٠	دعم الطلاب بمشروعات تعليمية تستثير خبراتهم السابقة واستدعاء المتطلبات القبلية يصعب ربطها بأنشطة عرض المحتوى العلمي للدرس الحالي.	٣,٥٣	١,٢٧	كبير
٣١	توظيف ملف إنجاز الطالب يعتمد على متابعة المعلم لعمليات تصميمه وتطويره بصفة مستمرة لكل طالب على حدة.	٣,٨٣	١,٠٧	كبير
٣٢	تقويم الأقران عملية غير موضوعية لأنها تعتمد على صياغة واستخدام الطالب لأدوات التقويم، وهي عملية تتطلب التدريب علي العديد من المهارات.	٤,٠٩	١,٠٨	كبير
٣٣	تنظيم خبرات مقررات التربية الإسلامية وفق مجموعة من الحقائق والمفاهيم يقلل فرصة توظيف أدوات التقويم الحقيقي منها: الاختبارات العملية واختبارات المواقف والمشكلات الحياتية، والمشروعات التعليمية.	٣,٦٦	١,٢٣	كبير
٣٤	صعوبة توظيف نتائج أدوات التقويم في إصدار أحكام على الطلاب وتحديد مستواه بالنسبة لأقرانه.	٣,٨٢	١,١٤	كبير
٣٥	صعوبة تحليل نتائج الاختبارات بصورة كمية وكيفية تحديد الأخطاء الشائعة لدى الطلاب، وتحليل التصورات البديلة في مفاهيم مجالات التربية الإسلامية.	٣,٤٢	١,٢٠	كبير
٣٦	ربط مهام وأنشطة تقويم الطلاب بالواقع يصعب تحقيقه في مقررات التربية الإسلامية	٢,٣٨	١,١٩	ضعيف
٣٧	صعوبة استخدام أدوات التقويم الحقيقي بصورة تقلل من حدة الفروق الفردية بين الطلاب داخل الصف.	٣,٧٢	١,١١	كبير
٣٨	صعوبة توظيف أساليب التقويم الحقيقي في كشف وصل الطلاب المتفوقين والموهوبين داخل حصص التربية الإسلامية	٣,٨٧	١,٠٣	كبير
٣٩	متابعة أنشطة التقويم الحقيقي عملية غاية في الصعوبة داخل حصص مقررات التربية الإسلامية.	٤,٢٨	٠,٨٦	كبير جداً
الوزن النسبي للمجال الثاني = ٣,٧٤ بمستوى كبير				

يتبين من جدول ٥ أن المتوسط الحسابي لآراء العينة حول المعوقات المرتبطة بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف كان قدره (٣,٨١)، ويعني كبر مستوى توافر المعوقات في هذا المجال، وباستقرار المفردات يتبين التباين في مستوى الصعوبة لكل مفردة، حيث أنت بعض المفردات بدرجة كبيرة كما في: (استخدام أدوات التقويم الحقيقي قديماً في الحصة يقلل من فرص تحقيق أهداف الدرس بسبب قصر زمن التدريس، ومتابعة أنشطة التقويم الحقيقي عملية غاية في الصعوبة

داخل حصص مقررات التربية الإسلامية.)، مما يعني صعوبة أداء معلمي التربية الإسلامية للممارسات التدريسية المرتبطة بهاتين المفردتين، ويتضح من صياغة المفردة الأولى أن مبررات مستوى الصعوبة تعزي إلي متغير زمن التدريس، وربما يرتبط بها كم الخبرات التعليمية داخل المحتوى العلمي المتاح بمقررات التربية الإسلامية، وهذا ما تشير إليه المفردة الثانية، والتي توضح طبيعة مقررات التربية الإسلامية وارتباطها بصعوبة تطبيق أدوات التقويم الحقيقي، في حين أتت معظم المفردات في المجال الأول بمستوى صعوبة كبير انحصرت بين قيم (٤،٢-٣،٤)، كما أتت مفردة واحدة في المجال الأول بدرجة صعوبة ضعيفة (ربط مهام وأنشطة تقويم الطلاب بالواقع يصعب تحقيقه في مقررات التربية الإسلامية)، والملاحظ أن هذه المفردة تعني قناعة المعلمين بإمكانية وضرة تطبيق التقويم الحقيقي في مقررات التربية الإسلامية، للترابطات القائمة بين عنصر الخبرات التعليمية المقدمة في هذه المادة وواقع الطالب، ومشكلاته الحقيقية، وعلي النقيض لا يتحقق ذلك فعليا داخل حصص التربية الإسلامية، مما يشير إلي أن طبيعة الخبرات التعليمية في مقررات التربية الإسلامية لا تعد من المتغيرات المؤثرة علي زيادة مستوى الصعوبة في توظيف أساليب وأدوات التقويم الحقيقي، وأن المتغيرات المؤثرة قد ترتبط بالمعلم ذاته، وأن الصعوبات قد ترتبط بالقلق الحقيقي من الانتقال من ثقافة التدريس والتقويم التقليدي إلي ثقافة التدريس والتقويم الحقيقي أو الأصل.

• النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في المجال الثالث: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة كما في

جدول ٦:

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأوزان النسبية لمقررات المجال الثالث " معيقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي "

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٤٠	زيادة العبء (التدريسي والإشرافي والإداري) على معلمي التربية الإسلامية باعتبارها مادة محورية.	٤,٢٠	٠,٩٤	كبير جداً
٤١	القصور في دعم المعلمين والطلاب بالأدوات والوسائل والمعامل المتطلبة لتحقيق وتفعيل التقويم الحقيقي.	٤,١٩	٠,٩١	كبير
٤٢	صعوبة الحصول علي فرص تواصل معلمي التربية الإسلامية خلال الزيارات وورش العمل والندوات المتمركزة علي تقويم الأداء التدريسي.	٤,٠٩	١,٠٣	كبير
٤٣	ندرة فرص التنمية المهنية المقدمة والمرتبطة بتفعيل أساليب وأدوات التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية.	٤,١٣	٠,٩٩	كبير
٤٤	صعوبة التواصل مع ولي الأمر للمشاركة في تقييم ومتابعة الأبناء في أنشطة وأساليب التقويم الحقيقي.	٤,٠١	١,٠٢	كبير
٤٥	التركيز على المواد الأساسية وندرة التركيز على المواد النوعية والأنشطة التربوية يقلل فرص تطبيق التقويم الحقيقي في مقررات التربية الإسلامية	٤,١٤	٠,٩٦	كبير
٤٦	توجه المدرسة نحو الأخذ بفكرة الاختبارات الموضوعية في جميع اختبارات المدرسة يقلل فرص توظيف أساليب التقويم الحقيقي في الحصة	٤,٠٢	١,٠٩	كبير
٤٧	تطوير ملف إنجاز الطلاب بالأنشطة التعليمية المدرسية داخل المكتبة وقاعة الوسائط المتعددة يتطلب وقتاً وتعاوناً بين المدرسة والأسرة.	٣,٩٨	١,٠٨	كبير
٤٨	القصور في توفير دليل إرشادي لمعلمي التربية الإسلامية في تنفيذ استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي.	٣,٩٥	١,١٤	كبير
٤٩	قصور البات الإشراف التربوي في دعم معلم التربية الإسلامية لتنفيذ استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي.	٣,٢٨	١,٥٠	متوسط
٥٠	ندرة التواصل بين إدارة المدرسة والإشراف التربوي ومعلمي التربية الإسلامية لوضع خطط تحسين أداء المعلمين في ضوء التقويم الحقيقي.	٣,٩٧	١,١٦	كبير

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٥١	صعوبة متابعة المشرف التربوي لمعلمي التربية الإسلامية بصورة دورية لدعمه في تطبيق التقويم الحقيقي من خلال نماذج ودروس تطبيقية.	٣,٨٦	١,٢١	كبير
الوزن النسبي للمجال الثالث = ٤,٠١ بمستوى كبير				

يتبين من جدول ٦ أن المتوسط الحسابي لآراء العينة حول المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي كان قدره (٣,٨١)، ويعنى كبر مستوى توافر هذه المعوقات في هذا المجال، وباستقراء المفردات يتضح التباين في مستوى توافر معوقات كل مفردة، حيث أتت بدرجة كبيرة جداً مفردة: (زيادة العبء التدريسي والإشرافي والإداري على معلمي التربية الإسلامية باعتبارها مادة محورية) مما يعني توافر معوقات أداء معلمي التربية الإسلامية للممارسات التدريسية المرتبطة بهذه المفردات، وهذه المعوقات يكاد يتفق عليها معظم معلمي عينة الدراسة، وهي من المعوقات الأساسية والتي قد ترتبط بمعوقات أخرى منها التناقض بين المهام التدريسية والإدارية والإشرافية للمعلم، وبالضرورة تنعكس على القصور في إداائه التدريسي، في حين أتت معظم المفردات في المجال الأول بمستوى كبير انحصرت بين قيم (٤,٢-٣,٤)، كما أتت مفردة واحدة في المجال الأول بدرجة صعوبة ضعيفة (قصور آليات الإشراف التربوي في دعم معلم التربية الإسلامية لتنفيذ استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي)، والملاحظ أن هذه المفردة تعني ضرورة أن ترتبط الممارسات الإشرافية للمشرفين التربوية بعمليات توظيف التقويم الأصيل، مما يدعم استمرارية معلمي التربية الإسلامية في استخدامه، والملاحظ أن مبرر مستوى توافرها بدرجة متوسطة قد يعزى إلي أنها ترتبط بالمشرفين التربويين بصورة مباشرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في المجال الرابع: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في جدول ٧:

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأوزان النسبية لفقرات المجال الرابع

المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الرابع " المعوقات المرتبطة بالطالب "

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٥٢	عزوف الطلاب عن التواصل شفهيًا خلال العروض التقديمية أو المناقشات أو المناظرات العلمية أو مناقشة نتائج العمل.	٣,٨٦	١,١٧	كبير
٥٣	صعوبة التعاون بين الطلاب في أنشطة التعليم والتقويم التعاونية داخل الصف وخارجه.	٣,٢٥	١,٢٦	متوسط
٥٤	القصور في مواظبة الطلاب في أنشطة بناء وتطوير ملف الانجاز.	٤,١٣	١,٠٥	كبير
٥٥	انهماك الطلاب في معظم وقتهم للاستنكار من أجل إنهاء الاختبارات التحصيلية المقررة.	٤,١٢	١,٠١	كبير
٥٦	إهمال الطلاب للأنشطة التعليمية والبحثية والتكليفات المنزلية	٣,٩٥	١,١٠	كبير
٥٧	صعوبة تنفيذ الطلاب لاستراتيجية التقويم الحقيقي خاصة ما يرتبط بتقويم الأقران والتأمل والتقويم الذاتي.	٤,٠٧	١,٠٣	كبير
٥٨	ضعف الدافعية لدى الطلاب فيما يخص تنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية غير المألوفة/ الروتينية.	٣,٩٩	١,١٨	كبير
٥٩	عزوف الطلاب عن المشاركة في أنشطة تقويم الجوانب الوجدانية/ الاجتماعية.	٤,٠٩	١,٠٨	كبير
٦٠	صعوبة إنجاز التدريبات والتطبيقات الموجودة بالكتب الدراسية لمواد التربية الإسلامية بما يتفق مع التقويم الحقيقي.	٣,٦٠	١,٣٦	كبير
الوزن النسبي للمجال الرابع = ٣,٨٩ بمستوى كبير				

يتبين من جدول ٧ أن المتوسط الحسابي لآراء العينة حول المعوقات المرتبطة بالطالب في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف كان قدره (٣,٨٩)، ويعنى كبر مستوى توافر هذه المعوقات في هذا المجال، وباستقراء المفردات يتضح التباين في مستوى

توافر معيقات كل مفردة، حيث أتت معظم المفردات في المجال الرابع بمستوى كبير انحصرت بين قيم (٤،٢-٣،٤)، كما أتت مفردة واحدة في المجال الأول بدرجة صعوبة متوسطة (صعوبة التعاون بين الطلاب في أنشطة التعليم والتقييم التعاونية داخل الصف وخارجه)، والملاحظ أن هذه المفردة تعد مطلباً رئيساً لتنفيذ معظم أساليب التقييم الحقيقي داخل الصف، وبالتالي تعد من المعوقات المؤثرة في قصور ممارسات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقييم الحقيقي في عمليات وأنشطة التعليم والتعلم. أما فيما يتعلق بمقارنة المجالات الأربعة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الأربعة والأداة مجمعة كما في جدول ٨:

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات للمجالات الأربعة والأداة مجمعة

م	المحاور	وسط حسابي	المستوى	الرتبة
١	معيقات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي باستراتيجيات وأدوات التقييم الحقيقي	٣,٨٠	كبير	٣
٢	معيقات ترتبط بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقييم الحقيقي داخل الصف	٣,٧٤	كبير	٤
٣	معيقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي	٤,٠١	كبير	١
٤	معيقات ترتبط بالطالب	٣,٨٩	كبير	٢
الأداة ككل = ٣,٨٦ بمستوى كبير				

يلاحظ من جدول ٨ أن المتوسط الحسابي للأداة ككل أتى بدرجة كبيرة، وأتت المتوسطات الحسابية للمجالات الأربعة كل على حدة بدرجة كبيرة، حيث أتى المجال الثالث في المرتبة الأولى من حيث مستوى المعوقات، يليه المجال الرابع، ثم المجال الأول، وأتى المجال الرابع في الترتيب الرابع والأخير.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقديرات عينة الدراسة لمعيقات تطبيق التقييم الحقيقي تعزي لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائية- متوسطة- ثانوية)؟، للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغير المرحلة الابتدائية كما في جدول ٧، وحساب تحليل التباين الأحادي لدراسة أثر متغير المرحلة التعليمية كما في جداول ٩:

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغير المرحلة الابتدائية

م	المجالات	المرحلة الابتدائية ن=٤٦		المرحلة المتوسطة ن=٣٨		المرحلة الثانوية ن=٢٥	
		وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري
١	معيقات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقييم الحقيقي	٩١,٨٩	٩,٧٤	٩١,٣٥٣	٩,٣٣	٩١,٣٦	٩,٩٢
٢	معيقات ترتبط بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقييم الحقيقي داخل الصف	٥٧,٣٥	٤,٣٦	٥٦,٧٦	٥,٠٣	٥٧,٣٦	٤,٣١
٣	معيقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي	٤٩,٢٦	٤,٢٥	٤٥,٨٢	٥,٥٩	٤٨,٦٤	٣,٩٩
٤	معيقات ترتبط بالممارسات التعليمية للطلاب	٣٥,٠٢	٤,١١	٣٥,٠٠	٤,٥٩	٣٦,٣٢	٢,٩٧
الأداة ككل		٢٣٣,٥٢	١٤,٤١	٢٢٩,١١	١٧,٠٨	٢٣٣,٦٨	١١,٩٦

يتضح من جدول ٩ وجود فروق طفيفة بين متوسطات الدرجات بين مجموعات الدراسة، ولدراسة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كما في جدول ١٠ التالي:

جدول ١٠

تحليل التباين الأحادي لأثر المرحلة التعليمية

م	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (ف) (F)	الدالة
١	معيقات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقويم الحقيقي	بين المجموعات	٥,٣٥٦	٢	٢,٦٧٨	٠,٠٢٩	غير دالة
		داخل المجموعات	٩٨٦١,٦٩٠	١٠٦	٩٣,٠٣٥		
		المجموع الكلي	٩٨٦٧,٠٤٦	١٠٨			
٢	معيقات ترتبط بمهارات معلمي الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف	بين المجموعات	٨,٥٨٨	٢	٤,٢٩٤	٠,٢٠٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٢٤١,٠٦٣	١٠٦	٢١,١٤٢		
		المجموع الكلي	٢٢٤٩,٦٥١	١٠٨			
٣	معيقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي	بين المجموعات	٢٦٣,٩١٧	٢	١٣١,٩٥٨	٥,٩٤١	دالة
		داخل المجموعات	٢٣٥٤,٣٤٠	١٠٦	٢٢,٢١١		
		المجموع الكلي	٢٦١٨,٢٥٧	١٠٨			
٤	معيقات ترتبط بالطلاب	بين المجموعات	٣٢,٩٧٦	٢	١٦,٤٨٨	١,٠٠٩	غير دالة
		داخل المجموعات	١٧٣٢,٤١٨	١٠٦	١٦,٣٤٤		
		المجموع الكلي	١٧٦٥,٣٩٤	١٠٨			
٥	الإجمالي	بين المجموعات	٤٩٥,٤٦٦	٢	٢٤٧,٧٣٣	١,١١٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٣٥٧٤,٤٩٧	١٠٦	٢٢٢,٤٠١		
		المجموع الكلي	٢٤٠٦٩,٩٦٣	١٠٨			

يتضح من جدول ١٠، ومن استقراء قيم (ف) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة ($0.05 \leq$) وجود أثر يعزى لمتغير المرحلة للأداة ككل وفي المجالات (الأول والثاني، والرابع)، في حين يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq$) في المجال الثالث، وباستقراء جدول ٩ للمتوسطات الحسابية والانحرافات، يتضح أن دلالة الفروق أتت لصالح المرحلة الابتدائية، حيث أتت بمتوسطات حسابية أعلى من عينتي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، مما يعني كبر مستوى المعوقات لتوظيف التقويم الحقيقي بين معلمي التربية الإسلامية، وبمراجعة المجال الثالث يتضح ارتباط مفرداته بممارسات الإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، وربما يرتبط بذلك بالواقع الفعلي للممارسات التعليمية والتعلمية داخل المدارس الابتدائية، وارتباط معظم ممارسات الإدارة المدرسية والإشراف التربوي بالجوانب الإدارية والإشرافية، والمهام الروتينية، ومواجهة المشكلات السلوكية، والقصور في تفعيل المبادرات داخل التخصصات العلمية، كما يتضح من خلال الزيارات الميدانية القصور في التوازن بين أداء المهام الوظيفية الإدارية والإشرافية والتعليمية لدى مدرء المدارس والمشرفين التربويين، وبصفة عامة عند الإجابة عن هذا السؤال يتضح عدم وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة، وكبر مستوى تواجد المعوقات المرتبطة بتوظيف التقويم الحقيقي بين فئات معلمي التربية الإسلامية في المراحل التعليمية الثلاث.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقديرات عينة البحث لصعوبات تطبيق التقويم الحقيقي تعزى لمتغير النوع (معلم في مدارس بنين - معلمة في مدارس بنات)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، قيمة (ت) لدراسة أثر متغير المرحلة التعليمية كما في جداول ١١ كما يلي:

جدول ١١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة التي تعزو لمتغير النوع (معلم في مدارس بنين = ٦٠، ومعلمة في مدارس بنات = ٤٩)

رقم المحور	المحاور	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية
١	صعوبات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقويم الحقيقي	معلم	٩٢,٨٥	٩,٠٩	٠,١٤٥	١٠٧
		معلمة	٩٠,١٦	٩,٩٨		
٢	صعوبات ترتبط بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف	معلم	٥٦,٦٥	٤,٩٦	٠,٢١٠	١٠٧
		معلمة	٥٧,٧٥	٤,٠٠		
٣	صعوبات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي	معلم	٤٧,٦٣	٥,٢٢	٠,٥٠٨	١٠٧
		معلمة	٤٨,٢٧	٤,٥٦		
٤	صعوبات ترتبط بالممارسات التعليمية للطلاب	معلم	٣٤,٨٢	٤,١٠	٠,١٥٨	١٠٧
		معلمة	٣٥,٩٢	٣,٩٣		
٥	إجمالي درجات الأداة	معلم	٢٣١,٩٥	١٥,٤٣	٠,٩٥٨	١٠٧
		معلمة	٢٣٢,١٠	١٤,٤٥		

يتضح من جدول ١١ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة تعزي لمتغير النوع (معلمي مدارس بنين ومعلمات مدارس بنات) في إجمالي درجات الأداة، وفي مجالاتها كل على حده، ويعني ذلك توافر المعينات بمستوى كبير ومتقارب في قيمة المتوسطات بين عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمدارس سواء للبنين أو البنات، وربما يعزي ذلك إلي مجموعة من المبررات والتي قد تتناقض في مجملها وفقاً للتباين في استجابة المعلمين والمشرفين ومناقشتهم أثناء تطبيق أداة الدراسة، حيث إن آراء المشرفين التربويين في المعلمين دائماً تتسم بمعايير وتوقعات عالية تتسم بعدم المعيارية و عدم إمكانية قياسها (هذا وفقاً لمناقشات المعلمين)، في حين يري المشرفين التربويين قصوراً في مستويات أداء معلمي التربية الإسلامية على المستوى المعرفي والمهاري فيما يخص تطبيق التقويم الحقيقي، كما أن استجابات المشرفين التربويين عادة ترتبط بممارستهم في تقييم وتطوير أداء معلمي التربية الإسلامية، هذه الممارسات الإشرافية والتطويرية خالية عادة من أية ممارسات ترتبط بتوظيف التقويم الحقيقي (وفقاً لمناقشات المشرفين التربويين)، وبالتالي فإن أحكامهم والمرتبطة بالاستجابة علي مفردات أداة الدراسة قد تعتمد بدرجة ما علي ممارستهم في تقييم أداء المعلمين.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تقديرات عينة البحث لصعوبات تطبيق التقويم الحقيقي تعزي لمتغير طبيعة وظيفة العينة (معلم-مشرف تربوي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (ت)، وكانت النتائج كما في جدول ١٢ كما يلي:

جدول ١٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة التي تعزو لمتغير طبيعة الوظيفة (معلم

=٧٧، ومشرف تربوي = ٣٢)

م	المحاور	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية
١	معيقات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقويم الحقيقي	معلم	٨٨,١٨	٧,٨٨	٧,٠٦٨	١٠٧
		مشرف	٩٩,٩٧	٨,٠٥		
٢	معيقات ترتبط بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف	معلم	٥٦,٣٩	٤,٥٤	٢,٧٦٨	١٠٧
		مشرف	٥٨,٩٧	٤,١٣		
٣	معيقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي	معلم	٤٦,٨٣	٤,٩٤	٣,٧٨٧	١٠٧
		مشرف	٥٠,٥٣	٣,٨١		
٤	معيقات ترتبط بالممارسات التعليمية للطلاب	معلم	٣٥,١٧	٤,١١	٠,٥٧١	١٠٧
		مشرف	٣٥,٦٦	٣,٩٢		
٥	إجمالي درجات الأداة	معلم	٢٢٦,٥٧	١٢,٠٨	٧,١٥٠	١٠٧
		مشرف	٢٤٥,١٢	١٢,٩٤		

يتضح من جدول ١٢ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة تعزي لمتغير طبيعة الوظيفة (المعلم- المشرف التربوي)، وذلك لصالح متوسطات درجات مجموعة المشرفين التربويين في الأداة بصفة عامة، وفي مجالاتها كل علي حدة، فيما عدا المجال الرابع (معيقات ترتبط بالممارسات التعليمية للطلاب)، حيث اتفقت عينة البحث في مدارس البنين والبنات بدرجة كبيرة على المعوقات المرتبطة بالطلاب والطالبات.

مناقشة النتائج:

تبين من خلال الإجابة عن السؤال الأول (ما معوقات تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة البحث؟)، وجود العديد من المعوقات تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية بدرجة كبيرة، كما بينت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تواجه تنفيذ التقويم الحقيقي في برامج تعليم وتعلم التربية الإسلامية ترتبط بدرجة كبيرة بوعي المعلم معرفياً بالتقويم الحقيقي، وضعف مهاراته في التنفيذ داخل الصف، بالإضافة إلى المعوقات التي ظهرت بدرجة كبيرة وترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، والمعوقات التي ظهرت بدرجة كبيرة وترتبط بالممارسات التعليمية للطلاب، ويعزو ذلك إلى ضعف مستوى وعي معلمي التربية الإسلامية في تقويم جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية، المهارية، والوجدانية) بصورة تكاملية ومستمرة، وقصور معرفتهم باستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي وكيفية توظيفها في تقويم الطلاب بحصص التربية الإسلامية، ووجود بعض التصورات الخاطئة حول زمن التدريس، والوقت المتاح داخل الحصة، وضعف مهارات إدارة الصف مع الأنشطة التقييمية المختلفة، مع عدم تنظيم الخبرات التعليمية داخل مقررات التربية الإسلامية بصورة تمكن من تطبيق التقويم الحقيقي، مع زيادة العبء الدراسي على معلمي التربية الإسلامية، مع ندرة دعمهم بالإمكانات والأدوات اللازمة لتطبيق التقويم الحقيقي، كما يعزى ذلك إلى عزوف الطلاب عن الأنشطة التقييمية المرتبطة بالتقويم الحقيقي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالرزاق (٢٠١٤: ١١٦)، ودراسة الشرعة (٢٠١١: ٢٩١) في قصور أداء معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي نتيجة العديد من المعوقات، مع ضرورة تقدير الإدارة المدرسية والإشراف التربوي لأهمية التقويم الحقيقي، ودعم المعلمين في آليات توظيفه بصورة دقيقة داخل قاعات الدراسة، كما أشارت إلي ضرورة إمام المعلم بمفاهيم ومهارات توظيف التطبيق الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Xu, et.al, 2013: 435) والتي أكدت أن نجاح المعلم في عمليات التدريس يرتبط برؤية واضحة حول التقييم، بالإضافة الى التمكن من أدوات إعداد التقييم الحقيقي، كما أشارت إلي الخلط بين أدوات التقييم التقليدي المرتبطة بالاختبارات المقالية والموضوعية بالورقة والقلم، والتي تركز علي النتائج النهائية، وبين أساليب وأدوات التقييم الحقيقي التي توجه المعلم نحو تطوير عمليات التدريس والتعليم، وتؤكد إدماج الطالب في الموقف التعليمي.

كما تبين من خلال الإجابة عن السؤال الثاني (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين تقديرات عينة البحث لمعوقات تطبيق التقييم الحقيقي تعزي لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائية-متوسطة- ثانوية)؟)، ومن خلال اختبار تحليل التباين الأحادي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (0,05 ≤) وجود أثر يعزى لمتغير المرحلة للأداة ككل وفي المجالات (الأول والثاني، والرابع)، في حين يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05 ≤) في المجال الثالث (معوقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي)، كما تبين من خلال الإجابة عن السؤال الثالث (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين تقديرات عينة البحث لمعوقات تطبيق التقييم الحقيقي تعزي لمتغير النوع (معلم مدارس بنين- معلمة مدارس بنات)؟، ومن خلال اختبار (ت) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير النوع بصفة عامة وكل مجال علي حدة، كما تبين من خلال الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين تقديرات عينة البحث لمعوقات تطبيق التقييم الحقيقي تعزي لمتغير طبيعة العينة (معلم- مشرف تربوي)؟

ومن خلال نتائج البحث أمكن استقراء مجموعة من الاستنتاجات مرتبطة بمعوقات تنفيذ التقييم الحقيقي خلال برامج تعليم وتعلم التربية الإسلامية، أهمها قصور البنية المعرفية المرتبطة باستراتيجيات تطبيق التقييم الحقيقي مع وجود العديد من التصورات الخاطئة لدى المعلمين، حيث إن معظمهم يربط بين القصور في تطبيق التقييم الحقيقي وزمن الحصة، وتنظيم الخبرات التعليمية، على الرغم أن مهارات المعلم في تخطيط التدريس قد تمكنه من مواجهة هذه المعوقات، كما تم استقراء بعض المعوقات التي ترتبط بدعم الإدارة المدرسية للمعلمين، وتتقاض دور المشرف التربوي بين الجوانب الإدارية ومهامه في تطوير أداء المعلم، بالإضافة إلى ممارسات الطلاب المرتبطة بالجانب المعرفي في مقابل إهمال الجوانب المعرفية والوجدانية نظير التصور الخاطئ القائل بأن الإنجاز الأكاديمي يرتبط فقط بالجانب المعرفي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة التي أظهرت وجود بعض المعوقات في تطبيق التقييم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية، فإنها توصي بما يلي:

- ضرورة بناء دورات تدريبية حول مفهوم التقييم الحقيقي واستراتيجياته وأدواته لمعلمي التربية الإسلامية، ووجود نماذج في تخطيط أنشطة التقييم الحقيقي وتنفيذه داخل الصف.
- ضرورة تركيز الإشراف التربوي على الجانب المهني للمعلم، وتوظيف أدوات التقييم الحقيقي مع معلم التربية الإسلامية بما يمكنه من تنفيذها مع الطلاب.
- توعية الإدارة المدرسية والطلاب وأولياء أمورهم بأهمية التقييم الحقيقي وأدواته، وأهمية التكامل في تقييم جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

المراجع :

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو حنرة، عبدالله ناصر (2010): واقع التقييم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢. أبو شعيرة، خالد، وأشيوه، فوزي، وغباري، ثائر (٢٠١٠) معيقات استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، *مجلة النجاح الوطنية للأبحاث (علوم إنسانية)*، ٢٤(٣)، ٧٩٧-٧٥٣.
٣. البشير، أكرم عادل، وبرهم، أريج عصام (٢٠١٢) استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: البحرين*، ١٣(١)، ٢٤١-٢٧٠.
٤. بكار، نادية أحمد (٢٠٠٠). ممارسات الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي (الأصيل) بكلية التربية جامعة الملك سعود. *رسالة الخليج العربي*، السنة الحادية والعشرون، عدد (٧٥)، ٩٥-١٥٣.
٥. البلادي، حمدي بن هنيدي (٢٠١٥). معوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بأسيوط: مصر*، ٣١(٣)، ٣٥٨-٣٧٦.
٦. الجداد، ماجد (٢٠٠١): أساليب التقويم وأدواته الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن. *مجلة جامعة الملك سعود في العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ١٣(٢)، ٢٨١-٣١٣.
٧. السلمي، شريفة زيد مزيد (٢٠١١): أثر التقويم باستخدام ملف الانجاز في تحصيل تلميذات الصف السادس الابتدائي في مقرر الفقه بمدينة الليث التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٨. الشرعة، ممدوح منيزل (٢٠١١) درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مأدبا. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٦(١)، (٢٩١).
٩. حجازي، رضا السيد، والفرحاتي، السيد محمود (٢٠٠٦) فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعرفية للتعلم وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (٢٦-٢٧ نوفمبر)، ٧١٠-٧٧٥.
١٠. حسين، محمد حسين سعيد (٢٠٠٥) تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية" في الفترة من (٢٩-٣٠ يناير)، ١-٢٧.
١١. سالم، أحمد محمد، ومصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض*، اللقاء السنوي الثالث عشر، ٨٥-١٣٢.
١٢. عبدالرزاق، وفاء محمود نصار (٢٠١٤). دراسة تشخيصية لمشكلات استخدام التقويم الحقيقي في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال رؤية الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر، ٦(٢٠)، ١١٥-١٩٩.
١٣. عبدالهادي، سمر عيسى عبدالمعطي (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية كفايات التقويم الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية: المملكة الأردنية الهاشمية.
١٤. العتيبي، وضحي حباب (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التدريس الحقيقي والتقييم الحقيقي لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في كليات التربية للبنات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأقسام الأدبية، جامعة الرياض للبنات: الرياض.
١٥. العصيمي، خالد بن حمود بن محمد (٢٠١٥). مطالب استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها: مصر*، ٢٦(١٠٣)، ١-١٠٥.

١٦. عفانة، محمد عطية احمد (٢٠١١): واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
١٧. عفيف، صالح احمد صالح (٢٠٠٩) معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
١٨. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤): **التقويم التربوي البديل**. دار الفكر التربوي: القاهرة.
١٩. عيسى، محمد أحمد (٢٠١١): تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**، ٧٦ (٢)، ٣٣٢-٣٨٠.
٢٠. لطف الله، نادية سمعان (٢٠٠٦) أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده. المؤتمر العلمي العاشر بعنوان " التربية العلمية وتحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٥٩٥-٦٤٠.
٢١. المحمدي، عفاف سالم، ونصار، وفاء محمود، وأبا حسين، و داد بنت عبدالرحمن (٢٠١٥) معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي المهام الأدائية والأنشطة في تقويم أداء الطالبات من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس: القاهرة**، ٣٩ (٣)، ٣١٥-٣٩٥.
٢٢. محمود، أشرف راشد، وبخيت، مؤنس محمد (٢٠١١): أثر استخدام التقويم الأصيل (البورتفوليو) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم. المؤتمر العلمي الثامن عشر " مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي" دار الضيافة عين شمس (٢٥-٢٦ يوليو) ٢٠٠٦، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، المجلد الأول: ١٣٧-١٧٩.
٢٣. مومني، محمد أحمد (٢٠١٧). مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - فلسطين**، ٤١ ع ٢٩-٤٢.
٢٤. النمراوي، زياد محمد (٢٠١١). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. **دراسات العلوم التربوية: المملكة الأردنية الهاشمية**، ٣٨، ١٥٥١-١٥٦٦.
٢٥. الناجم، محمد بن عبدالعزيز بن عبدالمحسن (٢٠١٣). أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات و الاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس: القاهرة**، ٣٧ (٢)، ٤٩-٩٢.
٢٦. العتيبي، وضحي حباب (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التدريس الحقيقي والتقييم الحقيقي لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في كليات التربية للبنات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأقسام الأدبية، جامعة الرياض للبنات: الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] B. Adeyemi, (2015). The Efficacy of Authentic Assessment and Portfolio Assessment in the Learning of Social Studies in Junior Secondary Schools in Osun State, Nigeria. *Ife Psychologia*, Ife Centre for Psychological Studies: Nigeria, 23(2), 125-132.
- [2] D. Bateson, (1994). Psychometric and Philosophic Problems in "Authentic" Assessment: Performance Tasks and Portfolios. *Alberta Journal of Educational Research*, 40 (2), 233-245.
- [3] P. Boyd, (2004). Focused anecdotal records assessment: a tool for standards-based, authentic assessment. *The Reading Teacher*, 58(3), 230-239.
- [4] A. Doerr, (2008). Authentic Assessment for restorative outcomes. *Reclaiming Children and Youth*, 17(2), 24-28.

- [5] W. Fox, (2006). The Influences of Teacher Knowledge and Authentic Formative Assessment on Student Learning in Technology Education. *International Journal of Technology and Design Education*, 16,53–77.
- [6] S. Lajoie, (1995). A framework for authentic assessment in mathematics. In T.A. Romberg, *Reform in school mathematics and authentic assessment* (pp.19-37). Albany, New York: State University of New York Press.
- [7] T. Maxwell, (2012). Assessment in higher education in the professions: action research as an authentic assessment task. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 686-696.
- [8] J. Mayer,(1992): what's difference between " authentic assessment and performance assessment? *Educational Leadership*,49(6),38-41.
- [9] T. Moon, C. Brighton, C. Callahan, A. Robinson, (2005). Development of Authentic Assessments for the Middle School Classroom., XVI(2-3),119-133.
- [10] Svinicki, M.(2005). Authentic Assessment: Testing in Reality. *New Directions for Teaching and Learning*,100,22-30.
- [11] T. VU, G. Dall, (2014). Authentic Assessment for Student Learning: An ontological conceptualization. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7),778-791.
- [12] Q. Xu, K. Heller, L. Hsu, and B. Aryal (2013). Authentic Assessment of Students' Problem Solving. *AIP Conference Proceedings*, American Institute of Physics, 15(13), 434-437.
- [13] J. Zilvinskis, (2015). Using Authentic Assessment to Reinforce Student Learning in High-Impact Practices. *Assessment Update*, 27(6), 7-10.

Obstacles of Implementing the Authentic Assessment in Learning of Islamic Education on the Schools in the Educational Tabuk Region

Yahya Abdel Khalq yousif

Associated Professor - Tabuk University - K.S.A
yahyaali1438@yahoo.com

Abstract:

The purpose of this study was to determine the Obstacles of Implementing the Authentic Assessment in Learning of Islamic Education on the schools in the Educational Tabuk Region. To achieve this aim, a 60-item questionnaire was administered. The study samples were randomly selected and consisted (109) of Islamic education teachers, and supervisors. The results revealed that the level of Obstacles of Implementing the Authentic Assessment was high. The results indicated that there was statistically significant in the level of Obstacles among the sample Due to the variable Position (teachers- supervisors). Based on the findings of the study, the researcher recommends that preparing program in implementing the authentic assessment in Learning of Islamic Education for the teachers, principals, supervisors, parents and students.

Keywords: Authentic Assessment, Learning of Islamic Education
