المجلة العراقية للبحوث الإنسانية والإجتماعية والعلمية العـــدد 17A أيـار 2025
Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research May 2025 No.17A
Electronic ISSN 2790-1254 Print ISSN 2710-0952

مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وامتلاكهم للمهارات اللازمة حسب وجهة نظرهم.

م.م مراد خلف فرحان
المديرية العامة لتربية الانبار
Mradlawy261@gmail.com

م.م صهيب ستار جاسم
المديرية العامة لتربية ديالى
Soheb.star2014@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم الشخصية، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييماتهم بناءً على متغيرات مثل الجنس أو الخبرة المهنية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثان استبانة شملت (١٩٨) من المدرسين والمدرسات في مجال التربية الإسلامية. حيث أظهرت النتائج أن تقييم المدرسين لاستراتيجيات التقويم الواقعي كان ضمن مستوى متوسط، مما يشير إلى وجود تطبيق جزئي لهذه الاستراتيجيات في العملية التعليمية. كما لم تكتشف الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية في التقييمات بناءً على الجنس أو التخصص. بناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية متخصصة للمدرسين، وبالأخص مدرسي التربية الإسلامية، لتعزيز فهمهم وتطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: (استراتيجيات التقويم، التقويم، التقويم الواقعي، التربية الإسلامية).

The Extent to Which Islamic Education Teachers Use Authentic Assessment Strategies and Possess the Necessary Skills from Their Perspective

Authoring

As.Lec. Murad khalaf farhan
Anbar Education Directorate
Mradlawy261@gmail.com

As.Lec. Sohaib Sattar Jasim
Diyala Education Directorate
Soheb.star2014@gmail.com

Abstract

This study aimed to assess the extent to which Islamic Education teachers apply authentic assessment strategies from their own perspective and to determine whether there are statistically significant differences in their evaluations based on variables such

as gender or professional experience. The study employed the descriptive-analytical method, and the researchers used a questionnaire that included 198 male and female teachers specializing in Islamic Education. The findings revealed that teachers' evaluation of authentic assessment strategies was at a moderate level, indicating partial application of these strategies in the educational process. Additionally, the study did not find any statistically significant differences in evaluations based on gender or specialization . Based on these results, the study recommended organizing specialized training courses for teachers, particularly Islamic Education teachers, to enhance their understanding and application of authentic assessment strategies in the educational process.

Keywords: (Assessment Strategies, Evaluation, Authentic Assessment, Islamic Education).

المقدمة

لقد شهد المشهد التعليمي تطورًا كبيرًا في كل من استراتيجية التدريس والتعلم، بما في ذلك التقدم في أساليب التدريس والتقنيات واستراتيجيات التقييم. وقد أبرز النمو السريع للتكنولوجيا، والأحداث العالمية المتغيرة، والتحول في الممارسات التعليمية بين التعلم الشخصي والتعلم عبر الإنترنت أو عن بعد – والذي تأثر بشكل أكبر بتأثير جائحة كوفيد–١٩ – الحاجة الملحة لإعادة التفكير في أساليب التدريس والتقييم وتحسينها. (مروح، ٢٠٢٠)

لقد أحدث الواقع الجديد تحولاً في مفهوم التقويم، بما في ذلك أساليبه وأشكاله وأهدافه. ونتيجة لهذا، أصبح من الضروري تقييم كفاءات المدرسين، وتعزيز قدراتهم، وتطوير استراتيجيات التكيف والنمو والتكامل، والاستفادة من مكامن القوة والضعف من أجل التحسين. (عساف،٢٠٢٢).

وفي مجال التقييم واستراتيجياته، يقدم التقويم الواقعي أبعاداً جديدة توسع من نطاق التقييم، فلم يعد يركز فقط على قياس التحصيل الدراسي للطلبة، بل امتد إلى تقويم جوانب مختلفة من شخصية الطالب. ونتيجة لذلك، اتسعت أهداف ومجالات التقويم، وأصبحت أساليبه وتوجهاته أكثر تنوعاً. ومن الأهداف الرئيسية للتقييم الواقعي تعزيز تنمية المهارات الحياتية والمعرفية لدى الطلبة، مما يعزز بدوره قدرتهم على الانخراط في التقويم الذاتي ويساعد في تحقيق نتائج وأهداف التعلم المرجوة. (المغذوي،٢٠١٥ ، جودة ومروح،٢٠١٩)

تكمن أهمية التقويم الواقعي في قدرته على مساعدة الطلبة في مواجهة المشاكل والتحديات التي يلاقونها في العالم الحقيقي، كما أنه يساعد المدرسين في تحديد نقاط ضعف الطلاب وتطبيق الأساليب المناسبة لمعالجتها بشكل فعال. (قطاش،2019)

تهدف هذه الدراسة إلى التركيز على أهمية وواقعية استخدام مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي، ومن خلال أداة بحثية تم تطويرها لهذا الغرض تسعى إلى جمع آراء المدرسين وتقويم مدى إدراكهم لقدرتهم على استخدام هذه الاستراتيجيات.

الجانب النظري

تشير العديد من المؤلفات التربوية إلى التقييم الأصيل بأسماء مختلفة، مثل التقويم الحقيقي، والتقويم الأصيل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم التكويني، والتقويم الوثائقي، والتقويم السياقي. ومن بين هذه المصطلحات، فإن المصطلحات الأكثر استخدامًا هي التقويم البديل والتقويم الأصيل، في حين يعتبر "التقويم البديل" هو الأكثر انتشارًا. (الشريف، ٢٠٠٩)

لقد واجهت التقويمات التقليدية انتقادات كبيرة، حيث يُنظر إلى الاختبارات الكتابية غالبًا باعتبارها الطريقة الوحيدة لتقييم الطلاب والعملية التعليمية. ويركز هذا النهج في المقام الأول على المهارات المعرفية الأساسية مثل الحفظ والفهم، مع إهمال مجموعة واسعة من القدرات المعرفية الأخرى والأنشطة العملية. (Al-Salem,2020).

تتضمن استراتيجيات التقويم الواقعي الرئيسية التي تم استكشافها في هذه الدراسة استراتيجية التقويم القائم على الأداء، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية الاتصال. يتميز التقويم القائم على الأداء بشكل خاص بتركيزه على أدوار المتعلم، ومحاكاة المواقف في الحياة الواقعية، وشمول المهارات العاطفية والإدراكية والأداء. تؤكد هذه الاستراتيجية على تقويم كل من العمليات والنتائج، مما يسمح للمتعلمين بتولي دور نشط والمشاركة في وضع معايير الأداء. كما توفر الفرصة للطلاب للدفاع عن أدائهم وتبريره بطريقة علمية ومنطقية. (المغذوي،٢٠١٥)

مشكلة الدراسة

لقد تطورت النظرة إلى عملية التقويم في التعليم، فلم تعد مجرد نقطة نهاية تركز فقط على نجاح الطالب وتقدمه من مرحلة إلى أخرى. وقد أبرز التوسع السريع في المعرفة، وثورة

المعلومات، والمتطلبات المتغيرة للقرن الحالي، الحاجة إلى إعادة تقييم عملية التقويم الواقعي. وهذا يتطلب التحول بعيدًا عن الأساليب التقليدية، مثل أنظمة الامتحانات السائدة وأنظمة الدرجات التي تقارن أداء الطلاب بأقرانهم. وبدلاً من ذلك، هناك حاجة إلى مناهج تركز على تنمية شخصية المتعلم المتكاملة والمتوازنة. ونتيجة لهذا، أصبحت عملية التقويم جزءًا لا يتجزأ من التجربة التعليمية، وتساهم في تعزيزها وتوجيهها. (مصطفى:٢٠١٩، Mustafa:2023).

وقد شهدت بداية الألفية الحالية تحولاً كبيراً في مفهوم التقويم، حيث أصبحت أهداف التقويم أكثر تنوعاً، مع التركيز بشكل أكبر على كفاءات الطلاب، ومراقبة تقدمهم في التعلم، وفهم احتياجاتهم. وقد أبرزت دراسات مثل دراسة الزعبي (٢٠١٩) والسالم (٢٠٢٠) أنه لا يوجد نوع واحد من التقويم يمكنه تحقيق أهداف عملية التدريس والتعلم بشكل كامل. ونتيجة لذلك، كان هناك اهتمام متزايد بالتقويم الواقعي واستراتيجياته.

وعلى الرغم من الجهود المتواضعة المبذولة لتدريب المدرسين على تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، فإن العديد من هذه المبادرات لم تحقق أهدافها المرجوة. ويرجع هذا في المقام الأول إلى فشلها في معالجة عدم كفاية المدرسين في هذا النهج والافتقار إلى المهارات والكفاءات الأساسية اللازمة للمدرسين لتنفيذ هذه الاستراتيجيات بفعالية.(مصطفى:٢٠١٩، أبو شعيرة وآخرون: ٢٠٢٠)

وبناء على الخبرة الواسعة التي اكتسبها الباحثان في تدريس التربية الإسلامية على مختلف المستويات في المدارس الحكومية والخاصة، فقد لاحظ ضعفاً عاماً في أداء الطلبة وإنجازاتهم في هذه المادة. ومن أهم العوامل المساهمة في هذه المشكلة الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية التي لا تشرك الطلبة بفعالية كمشاركين فاعلين في عملية التعلم. كما تمتد هذه الأساليب إلى عملية التقويم التي تفتقر إلى الفعالية. ومع ذلك، هناك أمل في معالجة هذا الضعف من خلال استخدام استراتيجيات أكثر فعالية، مثل أساليب التقويم الواقعي. وتؤكد هذه الاستراتيجيات على الدور النشط والهادف للطالب، مما يجعل أساليب التقييم أكثر تحفيزاً للتعلم والمشاركة. كما أنها تنطوي على مجموعة من أساليب التقويم، بما في ذلك المهام والمناقشات القائمة على الأداء،

وترتبط بمستويات أعلى من التقويم مثل التطبيق والتوليف، بدلاً من التركيز فقط على المستويات الأدنى مثل الحفظ والفهم.

أسئلة الدراسة:

تتناول الدراسة السؤال الرئيسي التالي: كيف يطبق مدرسو التربية الإسلامية استراتيجيات التقويم الواقعي، وإلى أي مدى يمتلكون المهارات اللازمة لهذه الاستراتيجيات من وجهة نظرهم؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للمهارات المتعلقة باستراتيجية التقويم القائم على الأداء؟

السؤال الثاني: ما مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للمهارات المتعلقة باستراتيجية الملاحظة؟

السؤال الثالث: ما مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للمهارات المتعلقة باستراتيجية الاتصال؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المدرسين فيما يتعلق بمدى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة)؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجيات التقويم القائم على الأداء.

٢. التعرف على مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجيات الملاحظة.

٣. التعرف على مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجيات الاتصال.

٤. التعرف على أثر متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة) على مهارات معلمي التربية الإسلامية في استراتيجيات التقويم القائم على الأداء.

أهمية الدراسة :أولاً– الأهمية النظرية:

١. قد تسلط هذه الدراسة الضوء على مزايا وفوائد تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، وخاصة في سياق البيئات والمناهج المدرسية، مع التركيز على مناهج التربية الإسلامية.

٢. قد تساعد هذه الدراسة المدرسين في تحديد استراتيجيات وأدوات التقييم الواقعية الأكثر فعالية والتي يمكن تطبيقها في العملية التعليمية، إلى جانب تأثيرها على تحصيل الطلاب ونتائجهم.

٣. ستساهم هذه الدراسة في رفد المكتبة الأكاديمية العربية من خلال تقديم أبحاث قيمة تشكل مصدراً للمعلومات للبحوث التربوية المستقبلية.

ثانياً– الأهمية التطبيقية: ستزود هذه الدراسة الجهات المعنية وصناع القرار في المجال التربوي، مثل المشرفين وإدارة المناهج وإدارة الاختبارات والتقويم، بفهم واضح ودقيق للتنفيذ الحالي لاستراتيجيات التقويم الواقعي من قبل المدرسين. كما ستسلط الضوء على نقاط الضعف في عملية التقييم، والتي يمكن معالجتها والنظر فيها في تطوير برامج التعليم العام والأنشطة ومبادرات تدريب المدرسين.

ثالثًا– الأهمية البحثية: قد تساهم هذه الدراسة في تعزيز قدرات الباحثين في دراسة أساليب التقويم الواقعي، وتزويدهم بالمفاهيم والمعارف الأساسية اللازمة لتطبيقها. كما أنها توفر الفرصة للطلاب والمتخصصين التربويين لاستكشاف مشكلات البحث وتطوير منهجيات فعالة لمعالجتها. كما من المتوقع أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تحليل الواقع والأنظمة التعليمية، مما يساعد على تحسين كفاءة هذه الأنظمة من خلال تحديد نقاط القوة والضعف وتقديم رؤى لتعزيزها.

حدود الدراسة:

المحددات الزمانية: تم إجراء الدراسة في نهاية الفصل الاول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤

المحددات المكانية: اقتصرت الدراسة على المديرية العامة للتربية في ديالى/ بعقوبة.

المحددات البشرية: ركزت الدراسة على عينة من مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية.

مصطلحات الدراسة:

التقويم الواقعي: رغم أن المفهوم قد تم تقديمه في وقت سابق، إلا أنه يمكن تعريفه إجرائيًا في هذه الدراسة على أنه مجموعة المهارات التي يستخدمها مدرس التربية الإسلامية أثناء عملية التقويم. وهذا يشمل استراتيجيات التقويم الواقعي مثل التقويم القائم على الأداء والملاحظة والتواصل.

استراتيجية التقويم بالتواصل: تتضمن هذه الاستراتيجية جمع المعلومات من خلال أنشطة التواصل، حيث يتم تبادل الأفكار بين المدرس والطالب. وتهدف إلى تقييم تقدم الطالب من خلال

المشاركة في أنشطة مثل طرح الأسئلة والإجابة عليها أو إجراء المقابلات. (عواودة، المقابلة ٢٠١٦)

ويمكن تعريفه عمليا في هذه الدراسة بأنه أسلوب يستخدمه مدرس التربية الإسلامية أثناء إلقاء الدرس، حيث يتم تخصيص جلسات العصف الذهني، ومناقشة الأفكار لجمع المعلومات. ويهدف هذا الأسلوب إلى تقييم مدى مشاركة الطلاب في المناقشات حول موضوعات التربية الإسلامية ومهارات الاتصال لديهم.

استراتيجية الملاحظة: بأنها الإجراءات التي ينفذها مدرس التربية الإسلامية لجمع وتسجيل الملاحظات سواء كانت عشوائية أو مقصودة أثناء تدريس المادة، حيث تساعد هذه الملاحظات المعلم على التعرف على اتجاهات الطلبة وميولهم نحو التعلم ومستوى مشاركتهم.

استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: تتضمن هذه الاستراتيجية قيام المتعلم بتطبيق المعرفة والمهارات التي اكتسبها في مواقف الحياة الواقعية من خلال المشاركة في أنشطة مثل العروض التوضيحية ولعب الأدوار والمحاكاة والمناقشات.(بني عودة،٢٠١٥)

ويمكن تعريفها **إجرائياً** في هذه الدراسة بأنها مجموعة الأنشطة التي يقدمها المدرس أثناء شرح دروس التربية الإسلامية، وتوضح هذه الأنشطة مستوى تفاعل الطلبة، وتدل على مدى اكتسابهم للمعارف والمهارات المتعلقة بالموضوع.

الدراسات السابقة:

استعرض الباحثان العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم الواقعي وتطبيقاته في البيئات التعليمية، كما قام بفحص الدراسات التي تناولت جوانب مختلفة من هذا الموضوع. وقد تم عرض الدراسات السابقة حسب الترتيب الزمني، بدءًا من الدراسات الأقدم وصولاً إلى الدراسات الأحدث.

هدفت دراسة عواودة ومقابلة (٢٠١٦) إلى تحديد مدى ممارسة معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الأصيل. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وطورا الاستبانة كأداة للدراسة. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ١٩٩ معلماً ومعلمة من مدارس محافظة الدمام. وكشفت النتائج أن ممارسة المعلمين لاستراتيجيات

التقويم الأصيل بشكل عام كانت بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي بلغ ٣.٠٧. كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للتقويم الأصيل تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وللخبرة التعليمية، حيث أظهرت المعلمات اللاتي لديهن خبرة أقل من ٥ سنوات مستويات أعلى من الممارسة.

هدفت الدراسة التي أجرتها ناتاليا وآخرون (٢٠١٨) إلى دراسة تأثير تطبيق التقييم الأصيل على تطوير مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية بين طلاب الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية في إندونيسيا. تم استخدام نهج وصفي نوعي، مع جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات وتحليل الوثائق. تم تطبيق العديد من طرق التقييم الأصيل في الدراسة، بما في ذلك التقييم المعرفي من خلال الاختبارات الكتابية وتقييم المهارات من خلال إعداد المشروع. أوصت الدراسة بمعالجة التحديات التي واجهتها في تنفيذ التقييم الأصيل.

هدفت دراسة الراضي والبصري وزين الدين (٢٠١٩) إلى تقييم مدى تطبيق التقييم الواقعي في المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، والتعرف على الفروق في استخدام المعلمين للتقييم الواقعي بناءً على متغيرات مثل الجنس والخبرة والمؤهلات الأكاديمية والدورات التدريبية. ولتحقيق ذلك، صمم الباحثون استبانة للمعلمين، تضمنت خمسة محاور رئيسية. وأظهرت النتائج أن المحاور ساهمت بشكل إيجابي في تنمية اتجاهات المعلمين نحو التقييم الواقعي. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقييم الواقعي بناءً على الجنس، حيث أظهرت الإناث درجة أعلى من التنشيط، وبناءً على التخصص، حيث أظهر أولئك في المجالات العلمية استخدامًا أكثر نشاطًا. ومع ذلك، لم تُلاحظ فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على المؤهلات الأكاديمية أو الدورات التدريبية. وكانت إحدى التوصيات الرئيسية للدراسة هي تحويل تصور دور المعلم من كونه ناقلًا وحيدًا للمعلومة إلى مرشد وميسر لبيئة التعلم ومصمم للمواقف التعليمية.

هدفت دراسة الزعبي (٢٠١٩) إلى تحديد درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقييم البديلة من وجهة نظرهم الخاصة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم استبانة لجمع البيانات. تكونت الاستبانة من ٢٩ فقرة، مقسمة على

خمسة مجالات. واشتملت عينة الدراسة على ٦٠٣ معلم ومعلمة، تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية. وأشارت النتائج إلى أن معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت يمارسون أساليب التقييم البديلة بمستوى مرتفع. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على الجنس. ومع ذلك، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على سنوات الخبرة، حيث كان لدى المعلمين أكثر من ١٠ سنوات من الخبرة في ممارسة أساليب التقييم البديلة بدرجة أكبر. وأوصت الدراسة بتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات التقييم الذاتي وحث وزارة التربية والتعليم الكويتية على مراعاة أساليب التقييم البديلة عند تطوير المناهج.

هدفت دراسة قطاش (٢٠١٩) إلى دراسة أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تحصيل طلبة الصف الثامن الاساسي في اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات دراسية، شملت ٢٠٠ طالب وطالبة من الصف الثامن خلال العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨. ولإجراء الدراسة، تم تطوير برنامج تدريبي للمعلمين على أدوات التقييم الأصيل، وتم استخدام أداتين للتقييم الأصيل: قائمة الرصد/الحذف ومقياس التقييم اللفظي، إلى جانب اختبار تحصيلي. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل والدافعية، تعزى إلى استخدام أدوات التقييم الأصيل. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، بينما كانت الفروق في التحصيل لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة عبيدات (٢٠٢٠) إلى تقييم مدى تطبيق استراتيجيات التقويم الحقيقي في المدارس الأردنية، والتعرف على معوقات التطبيق، واستكشاف سبل التغلب على هذه التحديات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام بطاقة ملاحظة لتحديد درجة تطبيق هذه الاستراتيجيات، كما تم توزيع استبانة لتحديد المعوقات والحلول الممكنة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق استراتيجيات التقييم الصحيح في مجموعة الدراسة كانت منخفضة. وأوصت الدراسة بتبني أساليب للتغلب على هذه المعوقات، وخاصة من خلال زيادة عدد فترات التدريس المخصصة للمقررات.

هـدفت دراســة الســالم (٢٠٢٠) إلـى تقيـيم مـدى اسـتخدام اسـتخدام معلمـي اللغـة العربيـة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواتها في المدارس الابتدائية والثانوية بمديرية التربية والتعليم بالرمثا من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم لغة عربية من هذه المدارس التابعة لمديريـة تربيـة الرمثـا فـي محافظـة إربـد خـلال العـام الدراسـي ٢٠١٨/٢٠١٩. ولتحقيـق أهـداف الدراسة، صمم الباحث استبانة مكونة من (٤٨) فقرة موزعة على ستة مجالات. وأشارت النتائج إلى أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات وأدوات التقييم الأصيل كان كبيراً من وجهة نظرهم. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين تعزى إلى الجنس. ومع ذلك، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بسنوات الخبرة، وكذلك التفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة.

هدفت دراسة الجعيدي (٢٠٢٠) إلى معرفة درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره، واستكشاف سبل تعزيز استخدامه. كما سعت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات المشاركين بناءً على متغيرات محددة. وباستخدام المنهج التحليلي الوصفي، شملت الدراسة استبانة تم توزيعها على ٢٧٨ معلمًا ومجموعات مركزة مع ٣٣ مديرًا. وكشفت النتائج أن المعلمين صنفوا تجربة التقييم الأصيل على أنها متوسطة، في حين أعطاها المديرون تقييمًا منخفضًا. بالإضافة إلى ذلك، لم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في تقييمات المعلمين بناءً على الجنس، ولكن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بتقديم دورات تأهيلية للمعلمين حول استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.

هدفت دراسة (Darling –Hammond elt,2020) إلى بيان أثر استخدام التقويم الواقعي في تطوير مهارات المعلمين والمتعلمين، في هذه المقالة، يدرس الباحث التقييمات الواقعية لتأثير استخدام المعلمين لبرامج التقويم الواقعي في عملية التدريس، مع التركيز بشكل خاص على المهارات القائمة على حل المشكلات ومهارات البحث العملي كأدوات لتعزيز التدريس. كما تتناول المقالة التحديات والمواقف التي قد تكون فيها هذه الاستراتيجيات أقل فعالية، مع تقديم اقتراحات لدعم المعلمين في تنفيذ التقويم الواقعي.

وهدفت **دراسة المالكي (٢٠٢١)** إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الكمي، مستخدماً استبانة الثوابية (٢٠١٣) كأداة للبحث، وقد تم توزيع هذه الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من ٣٠٧ معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، وقد أشارت النتائج إلى أن الأداة حصلت على متوسط درجات عام بلغ ٣.٩٢ من ٥، وهو ما يعكس درجة "كبيرة" من الفاعلية. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بسنوات الخبرة في فئة المعوقات المتعلقة بالمناهج الدراسية، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الحقيقي، فيما يتعلق بعدد الدورات، ضمن فئة المعوقات المتعلقة بالطالبات وشروط التطبيق. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الباحثة بعدة إجراءات، منها إجراء دورات تدريبية مكثفة على استراتيجيات وأدوات التقويم الأصيل، ودمج أساليب التقويم الواقعي في مناهج التربية الإسلامية.

وهدفت دراسة أبو عودة (٢٠٢١) إلى قياس انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة المبنية على الدراسات السابقة، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ١١٠ معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، وقد أشارت النتائج إلى أن تقدير عينة الدراسة لآثار تطبيق التقويم الواقعي على طلاب المرحلة الابتدائية بغزة بلغ متوسط درجاتهم ٣.٨٧، وهو ما يعد مرتفعاً، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لآثار تطبيق التقويم الواقعي على طلاب المرحلة الابتدائية تبعاً لسنوات الخبرة، إلا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لتخصص المعلمين، حيث أظهر معلمو المرحلة الابتدائية المتخصصون تقييمات أكثر إيجابية.

واخيرا **هدفت دراسة (Huang & Jiang,2021)** إلى بيان تصور المعلمين في استخدام التقويم الواقعي في فصول اللغة الإنجليزية الثانوية الصينية، استخدم الباحثون أداتين – استبيان ومقابلات – لجمع المعلومات حول ممارسات المعلمين واستخدام التقويم الواقعي في تدريس اللغة الإنجليزية في الصين. كشفت الدراسة عن فجوة كبيرة في تنفيذ هذه الاستراتيجية، حيث يستخدم ثلث المعلمين فقط التقويم الواقعي بنشاط. بالإضافة إلى ذلك، حددت الدراسة العديد من العقبات

في تقييم الطلاب، بما في ذلك الافتقار إلى المعرفة الكافية حول قدرات الطلاب. واختتم المقال بتوصيات لتحسين تنفيذ التقويم الواقعي في الفصول الدراسية.

التعليق على الدراسات السابقة: بعد استعراض الدراسات السابقة، يمكن إبداء الملاحظات التالية:

أولاً – **الأهداف:** تتوافق أهداف الدراسات السابقة عمومًا مع الدراسة الحالية. ركزت بعض الدراسات، مثل دراسة المالكي، على استكشاف العوائق التي تحول دون تطبيق التقويم الواقعي، بينما بحثت دراسات أخرى، مثل دراسة أبو عودة، في تأثير التقويم الواقعي على الطلاب. تجمع الدراسة الحالية بين هذه الأهداف من خلال تناول كل من تطبيق التقويم الواقعي وآثاره، وخاصة من وجهة نظر المعلمين. يتوافق هذا النهج مع الدراسات باللغتين العربية والإنجليزية، مثل بحث السالم ونتاليا، والتي استكشفت هذا الموضوع أيضًا. ومع ذلك، تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على التربية الإسلامية، مما يميزها عن الدراسات الأخرى التي لم تتناول هذا الموضوع على وجه التحديد.

ثانياً– **العينة والموقع الجغرافي:** اعتمدت الدراسات السابقة على عينات متنوعة، بعضها من مجتمعات غربية، مثل دراسات ناتاليا ودارلينج هاموند. وفي المقابل، ركزت أغلب الدراسات، بما في ذلك الدراسة الحالية، على عينات من الدول العربية. وكانت أحجام العينات متشابهة نسبياً، كما في دراسات عواودة التي أجرت مقابلات مع ١٩٩ معلماً ومعلمة، ودراسة السالم وقطاش مع ٢٠٠ معلم ومعلمة، ودراسة أبو عواودة مع ١١٠ معلم ومعلمة. وبرزت دراسة الزعبي بعينة من ٦٠٣ معلم ومعلمة، في حين أجريت الدراسة الحالية بعينة من ١٩٨ مدرس ومدرسة في المرحلة الاعدادية.

ثالثاً– **الأدوات :** لوحظ تشابه في أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات المذكورة، بما في ذلك الدراسة الحالية. فقد استخدمت أغلب هذه الدراسات أداة الاستبانة، والتي تم تطبيقها على المعلمين والمدرسين. إلا أن دراسة ناتاليا اتخذت نهجًا مختلفًا باستخدام مزيج من المقابلة والملاحظة والتقويم المعرفي كأدوات للدراسة. ومن ناحية أخرى، استخدمت دراسة قطاش اختبار الإنجاز كأداة أساسية لها، وتم تطبيقه على عينة مختارة من المشاركين.

رابعًا– **التميز والاستفادة:** تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على تقييم استراتيجيات التقويم الواقعي في مناهج التربية الإسلامية على وجه التحديد، وهو المجال الذي لاحظ الباحثان فيه نقص الدراسات السابقة، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال الاستعانة ببنودها وأسئلتها عند تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) وتحديد أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق التقويم الواقعي.

ومن حيث التوافق مع الدراسات السابقة، تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حول تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بشكل عام، وتتوافق بشكل خاص مع دراسات عبيدات (٢٠٢٠) وجايدي (٢٠٢٠)، حيث أكدت كل منهما على أهمية تطوير كفاءات المدرسين في استراتيجيات التقويم الواقعي ، وتعزيز خبراتهم في هذا المجال، ومعالجة المعوقات من خلال الحلول المناسبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتحليلها، حيث أن هذه المنهجية مناسبة لأهداف البحث. ويسمح هذا المنهج بإجراء فحص تفصيلي للوضع الحالي، وتحديد الاتجاهات، وتحليل البيانات لاستخلاص استنتاجات ذات مغزى فيما يتعلق بتطبيق التقويم الحقيقي.

مجتمع الدراسة وعينتها: شمل مجتمع الدراسة ٤٨٥ مدرسا ومدرسة من مدرسي المرحلة الاعدادية في محافظة ديالى في العراق. وتألفت عينة الدراسة من ١٩٨ مدرسا ومدرسة من مدرسي المرحلة الاعدادية للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، تم اختيارهم عشوائيًا باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية. وتألفت العينة تحديدًا من مدرسي التربية الإسلامية من المدارس الاعدادية في مديرية تربة ديالى، بواقع ١٢٨ مدرسا و ٧٠ مدرسة.

أدوات الدراسة: بالاعتماد على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، بما في ذلك دراسات المالكي (٢٠٢١)، والسالم (٢٠٢٠)، والزعابي (٢٠١٩)، تم تطوير استبانة لجمع البيانات حول دور مناهج التربية الإسلامية في توجيه الطلاب نحو ريادة الأعمال من وجهة نظر المدرسين. وقد استخدم الاستبانة مقياس ليكرت من خمس نقاط، بالمستويات التالية: موافق بشدة (الأعلى)، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

تكونت النسخة النهائية من الاستبانة من ٤٥ فقرة، مقسمة إلى ثلاثة مجالات:

المجال الاول : مدى امتلاك المدرس لمهارات استراتيجية التقويم المعتمدة.

المجال الثاني : مدى امتلاك المدرس لمهارات استراتيجية الملاحظة.

المجال الثالث : مدى امتلاك المدرس لمهارات استراتيجية الاتصال.

صدق وثبات أداة الدراسة: وللتحقق من صحة الأداة، تم عرض النسخة الأولية من الاستبانة على ١٠ خبراء في المناهج وطرق التدريس، وطلب منهم تقييم وضوح التعليمات، وملاءمة فقرات الاستبانة، والصياغة اللغوية، وكانت نسبة الموافقة على فقرات الاستبانة ٨٥%، واقترح الخبراء تعديلات تتعلق بالصياغة اللغوية ونقل بعض الفقرات من المجال الثاني إلى المجال الأول، وبناءً على التغذية الراجعة تم إجراء التعديلات اللازمة، وتم إعداد النسخة النهائية من الاستبانة والمكونة من ٤٥ فقرة.

ولتقييم موثوقية الاستبانة، تم حساب معامل الموثوقية باستخدام طريقة إعادة الاختبار من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من ٣٠ مدرسا ومدرسة لم يكونوا جزءًا من عينة الدراسة. تم حساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لكل مجال على النحو التالي: المجال الأول كان ٠.٦٤، المجال الثاني كان ٠.٧٨، المجال الثالث كان ٠.٧٦. بلغ الثبات الكلي للأداة ٠.٧٦، وهو ما يعتبر معدل مقبول لأغراض الدراسة (علم، ٢٠١٤).

متغيرات الدراسة: المتغير التابع: المتغير التابع في هذه الدراسة هو مدى تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي ومدى امتلاكهم للمهارات اللازمة حسب وجهة نظرهم.

المتغير المستقل: تتضمن الدراسة متغيرين مستقلين:١. الجنس: يشتمل هذا المتغير على فئتين: ذكر وأنثى. ٢. الخبرة: ينقسم هذا المتغير إلى ثلاث مستويات:

– أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر.

جدول (1): المتغيرات المستقلة

المتغير	النوع	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	128	64.6
	أنثى	70	35.4

الخبرة	أقل من ٥ سنوات	43	21.7
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	46	23.2
	١٠ سنوات فأكثر	109	55.1

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلة البحث، تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية). وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

– التكرارات والنسب المئوية: تم حسابها للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي.

– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: تم حسابها لاستجابات عينة الدراسة للمجالات المختلفة لأداة الدراسة. ثم تم تحليل بيانات الاستبيان باستخدام (تحليل التباين ثنائي الاتجاه) لفحص تأثيرات المتغيرات المستقلة (الجنس والخبرة) على المتغير التابع (تطبيق استراتيجيات التقييم الأصيل).

نتـائـج الدراســة ومناقشــتها: النتـائج المتعلقـة بالسـؤال الأول: مـا مـدى امـتلاك مدرسـي التربيـة الإسلامية لمهارات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لهذا المجال، وجدول (٢) يبين ذلك:

جدول(٢):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة في المجال الأول (ما مدى امتلاك المدرس لمهارات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء)

ت	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١٤	أقيّم الطلاب من خلال استخدام المناقشة	2.78	1.285	متوسطة
٢	10	أقيّم الطلاب من خلال المحاكاة	3.21	1.284	متوسطة
٣	6	أقيّم الطلاب بناءً على أدائهم في حل المشكلات	3.59	1.204	متوسطة
٤	١	أقيّم الطلاب بناءً على عروضهم التقديمية لأعمالهم	3.96	0.989	مرتفعة

٥	5	أكلّف الطلاب بتقديم عرض شفوي أو عملي لتوضيح مفهوم أو فكرة	3.61	1.304	متوسطة
٦	4	أقيّم الطلاب بناءً على مهاراتهم في التحدث	3.62	1.05	متوسطة
٧	2	أساعد الطلاب في الحصول على المواد والمعدات اللازمة لإكمال المهمة	3.76	1.07	مرتفعة
٨	7	أشرك الطلاب بشكل إيجابي ومباشر في ضع معايير الأداء.	3.42	1.214	متوسطة
٩	13	أكلّف الطلاب بأداء مهمة عملية لإظهار معرفتهم	3.10	1.306	متوسطة
١٠	9	أجري مناظرة بين فريقين حول موضوع محدد	3.23	1.24	متوسطة
١١	3	أقيّم الطلاب من خلال لعب الأدوار	3.63	1.05	متوسطة
١٢	11	أوجه الطلاب لاستخدام التجريب والمحاكاة لاكتساب المهارات والمعرفة في مواقف الحياة الواقعية	3.18	1.22	متوسطة
١٣	12	أراقب الطلاب في مراحل مختلفة أثناء أداء المهام	3.15	1.23	متوسطة
١٤	8	أقدم للطلاب ملاحظات واقتراحات حول تقدمهم بعد تقديم أدائهم	3.30	1.178	متوسطة
الكلي			**3.39**	**1.18**	متوسطة

يبين الجدول(٢) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدارسة عن فقرات عن درجة تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم في **المجال الأول** وقد تراوحت بين **(2.78– 3.96)**، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (٤) " أقيّم الطلاب بناءً على مهاراتهم في التحدث " بمتوسط حسابي (3.96) وبدرجة ممارسة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (١) " أقيّم الطلاب من خلال استخدام المناقشة " وبمتوسط حسابي (2.78) وبدرجة ممارسة منخفضة، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (٣.٣٦) بدرجة ممارسة متوسطة.

وتشير هذه النتائج إلى أن العديد من المدرسين منخرطون في عمل الطلاب وتقديمه، وكثيراً ما يكلفون الطلاب بأنشطة تعتمد على الأداء العملي، وهي علامة إيجابية. ومع ذلك، يبدو أن هناك اهتماماً محدوداً بتقييم الطلاب من خلال أنشطة مثل المناقشات العلمية والحوارات الفكرية. وهي مهام مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمناهج الدراسية وتعكس القدرات الفكرية للطلاب. وهذا يبين مدى اهمية التركيز وبشكل أكبر على مثل هذه الأنشطة.

وتم الحصول **على النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني** "ما مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لمهارات إستراتيجية الملاحظة؟" من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة عينة البحث لهذا المجال، وتوضح هذه النتائج في الجدول (٣).

الجدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالمجال الثاني (ما مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية الملاحظة).

ت	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	15	أوضح الغرض من الملاحظة.	3.05	1.167	متوسطة
٢	6	أحدد نتائج التعلم التي يجب ملاحظتها.	3.55	1.091	متوسطة
٣	10	أحدد الممارسات والمهام المطلوبة	3.30	1.325	متوسطة
٤	١٦	أحدد مؤشرات الأداء.	2.91	1.299	متوسطة
٥	2	أنظم المهام والممارسات في جدول وفقًا لتسلسل منطقي	3.85	٠.982	مرتفعة
٦	12	أصمم أداة تقييم للممارسة (مثل مقاييس الدرجات أو قوائم المراجعة).	3.19	1.315	متوسطة
٧	١	لدي معرفة باستخدام كلا النوعين من الملاحظة (العفوية والمنظمة).	3.88	1.099	مرتفعة
٨	3	أشرح المهارة التي يجب ملاحظتها للطلاب بطريقة خطوة بخطوة.	3.70	1.107	مرتفعة
٩	5	أشرح الهدف الذي يجب أن يحققه الطلاب من خلال إتقان المهارة.	3.5٦	1.114	متوسطة
١٠	4	أعرض سلسلة عناصر المهارة للطلاب حسب الأولوية.	3.57	1.109	متوسطة
١١	8	أوضح للطلاب ما هو ذو صلة بالمهارة وما هو غير ذي صلة.	3.43	1.114	متوسطة
١٢	7	أقوم بتقييم ضرورة تعلم المهارة.	3.47	1.093	متوسطة
١٣	11	أقدم للطلاب أمثلة توضح فوائد إتقان المهارة.	3.28	1.144	متوسطة
١٤	14	أقدم تفسيرات لسلوك الطلاب، سواء كان إيجابيًا أو	3.16	1.163	متوسطة

		سلبيًا.		
١٥	13	في بعض الأحيان، أستخدم مقاييس تقييم معدة مسبقًا.	3.18	1.122	متوسطة
١٦	9	أستخدم الرموز المرئية لتقييم الأداء.	3.33	1.171	متوسطة
		الكلي	**3.4**	**1.15**	**متوسطة**

ويتضح من **الجدول (٣)** أن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المجال الثاني تراوحت بين (٢.٩١–٣.٨٨)، وقد جاءت الفقرة (٧) " لدي معرفة باستخدام كلا النوعين من الملاحظة (العفوية والمنظمة)" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨٨)، مما يدل على مدى استخدام مرتفع، في حين جاءت الفقرة (٤) "أحدد مؤشرات الأداء" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٩١)، مما دل على مدى استخدام متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمقياس (٣.٤)، مما يدل على مدى استخدام متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بحقيقة مفادها أن المدرسين يمتلكون الخبرة والمعرفة الكافية في استخدام أساليب وأدوات الملاحظة، ويرجع ذلك على الأرجح إلى مشاركتهم في دورات تأهيل وتطوير المدرسين. وقد زودتهم هذه الدورات بمهارات في أنواع مختلفة من الملاحظة، بما في ذلك التمييز بين الملاحظة العفوية والمنظمة، فضلاً عن استخدام الأدوات ذات الصلة مثل مقاييس التقييم اللفظية والعددية. وهذا مؤشر إيجابي. ومع ذلك، يبدو أن هناك نقصًا في التركيز بين العديد من المدرسين على وضع مؤشرات محددة لتقييم أداء الطلاب من خلال الملاحظة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى التحدي الذي يواجه بعض المدرسين في تحديد معايير واضحة لمؤشرات الأداء أو الافتقار العام للاهتمام بهذا الجانب من عملية التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية التواصل؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة استجابة عينة الدراسة لهذا المجال، وجدول (٤) يبين ذلك:

جدول(٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابة أفراد عينة الدراسة عن المجال الثالث (ما مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لمهارة استراتيجية التواصل).

ت	رتبة الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٨	أستخدم أسلوب المؤتمر المصغر للتفاعل مع الطلاب وتقييم أدائهم.	3.42	1.115	متوسطة
٢	٥	أستخدم أسلوب المقابلة لفهم تفكير الطلاب والتحديات التي يواجهونها مع موضوع الدراسة.	3.57	1.09	متوسطة
٣	٩	أستخدم استراتيجية الأسئلة والأجوبة لتقييم أداء الطلاب.	3.36	1.21	متوسطة
٤	٦	أجمع المعلومات حول تقدم الطلاب من خلال طرق اتصال مختلفة.	3.53	1.06	متوسطة
٥	١٢	أعقد اجتماعات مجدولة مع الطلاب لتقييم تقدمهم في مشاريع محددة وتحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم.	3.23	1.02	متوسطة
٦	١١	أستخدم السجلات السردية لتقييم أداء الطلاب.	3.28	1.14	متوسطة
٧	١٤	أشجع الطلاب على تقييم تواصلهم مع الآخرين.	3.04	1.26	متوسطة
٨	٣	أراقب تواصل الطلاب، وأحدد مجالات الضعف، وأعالجها.	3.72	1.11	مرتفعة
٩	١٥	أعمل على تطوير قدرة الطلاب على التواصل، وتحليل أدائهم، وتقييمه بناءً على معايير واضحة.	2.69	1.28	متوسطة
١٠	٤	أقوم بإعداد أسئلة مصممة لفهم وجهات النظر المختلفة للمتعلمين وتوجيههم بشكل مناسب	3.69	1.08	مرتفعة
١١	١٠	أحدد الوقت الأمثل لبدء عملية الاتصال.	3.29	1.241	متوسطة
١٢	٢	أقدم أداة مناسبة لتسجيل البيانات المجمعة.	3.73	1.182	مرتفعة
١٣	١٣	أوجد بيئة مواتية للتواصل الفعال بين المعلم والمتعلم.	3.22	1.38	متوسطة
١٤	١	أتأكد من أن تعبيراتي اللغوية مناسبة لمستوى المتعلم.	3.94	1.152	مرتفعة
١٥	٧	أتأكد من فهم وجهة نظر المتعلم بشكل كامل من خلال الاستماع النشط والتفكير بعناية في مبرراته.	3.44	1.115	متوسطة
		مقياس المجال الكلي	**3.41**	**1.17**	**متوسطة**

ويتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجية التقويم الواقعي في المجال الثالث تراوح ما بين (٢.٦٩-٣.٩٤)، وقد تضمنت الفقرة (١٤) " أعمل على تطوير قدرة الطلاب على التواصل، وتحليل أدائهم، وتقييمه بناءً على معايير واضحة." في المركز الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٤) مما يعكس درجة ممارسة عالية، في حين جاءت الفقرة (٩) " أنمي قدرات الطلبة في التواصل وتحليل أدائهم والحكم على ذلك بالاعتماد على معايير واضحة " في المركز الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٩) مما يعكس مدى ممارسة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمقياس (٣.٤١) مما يعكس مدى ممارسة متوسطة.

يمكن تفسير هذه النتيجة على أنها تشير إلى أن المدرسين لا يجدون صعوبة في استخدام التعبيرات اللغوية التي تتوافق مع مستويات المتلقين، حيث يقومون بتكييف تواصلهم مع القدرات المعرفية للطلاب وخبراتهم السابقة. إن فهم عمر الطلاب وسماتهم النفسية يعد مهارة تدريسية أساسية. ومع ذلك، تشير النتائج إلى أن المدرسين لا يضعون معايير واضحة لمساعدة الطلاب على تحليل قدراتهم وأدائهم في التواصل، ولا يحددون مجالات الضعف والقوة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة المدرسين حول مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى إلى متغيري الدراسة (الجنس، الخبرة)؟

حتى نتمكن من الاجابة على السؤال يتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة، وحسب الجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول(٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة استجابة عينة الدراسة

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	128	3.68	٠.43
	أنثى	70	3.5	٠.371
	الكلي	198	3.61	٠.419
سنوات	أقل من ٥ سنوات	43	3.67	٠.414

الخبرة	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	46	3.73	٠.356
	أكثر من ١٠ سنوات	109	3.55	٠.435
	الكلي	198	3.61	٠.419

ويوضح الجدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي من قبل مدرسي التربية الإسلامية، بناءً على متغيري الجنس والخبرة، اما متغير (الجنس) بلغ المتوسط الحسابي للذكور ٣.٦٨ بانحراف معياري ٠.٤٣، وهو أعلى قليلاً من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ ٣.٥٧ بانحراف معياري ٠.٣٧١، وفيما يتعلق بمتغير الخبرة بلغ المتوسط الحسابي للمدرسين الذين تقل خبرتهم عن ٥ سنوات ٣.٦٧ بانحراف معياري ٠.٤١٤، وهو أقل قليلاً من المتوسط للمدرسين الذين تتفاوت خبرتهم بين ٥-١٠ سنوات والذي بلغ ٣.٧٣ بانحراف معياري ٠.٣٥٦، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمدرسين الذين تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات ٣.٥٥ بانحراف معياري ٠.٤١٩. وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة.

الجدول (٦): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي، تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة).

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	بين المجموعات	3.374	15	0.225	0.978	0.481
	داخل المجموعات	41.879	182	0.230		
	المجموع	45.253	197			
الخبرة	بين المجموعات	14.393	15	0.960	1.511	0.105
	داخل المجموعات	115.607	182	0.635		
	المجموع	130.000	197			

يبين الجدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص)، فبالنسبة لمتغير الجنس بلغت قيمة ف ٠.٩٧٨ بمستوى دلالة ٠.٤٨١، أما بالنسبة لمتغير الخبرة فقد بلغت قيمة ف ١.٥١١ بمستوى دلالة ٠.١٠٥، وكلا القيمتين غير ذات دلالة إحصائية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتشابه الدورات التدريبية للمدرسين والمدرسات فيما يتعلق باستراتيجيات التقويم بشكل عام والتقويم الواقعي بشكل خاص، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات الجعيدي (٢٠٢٠) والسالم (٢٠٢٠)، ولكنها لا تتوافق مع نتائج قطاش (٢٠١٩) والرضي وآخرون (٢٠١٩).

الخاتمة.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج **لمدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي** ، وذلك بناءً على نتائج المجالات الثلاثة التي تناولتها أداة الدراسة. ففي **المجال الأول،** التقويم القائم على الأداء، كشفت الدراسة أن المدرسين يولون أهمية لتقييم الطلاب من خلال عملهم. وفي **المجال الثاني،** الذي يركز على تفعيل استراتيجية الملاحظة، أظهر المدرسون فهمًا واضحًا للاستراتيجية ومكوناتها. وفي **المجال الثالث،** المتعلق باستراتيجية الاتصال، كان من الواضح أن المدرسين يستخدمون لغة واضحة ومشجعة لمساعدة الطلاب في عملية الاتصال. وبشكل عام، افضت الدراسة إلى أن استخدام المدرسين لاستراتيجيات التقويم الواقعي كان بمستوى متوسط، مما يبرز الحاجة إلى التركيز بشكل أكبر على تنمية هذه المهارات.

التوصيات:استنادا الى ما تقدم يحث الباحثان على يلي:

١. إجراء دراسات ميدانية مماثلة حول استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تدريس التربية الإسلامية في مختلف المستويات، وكذلك في مجالات دراسية أخرى.

٢. وضع سياسات واضحة لتحسين أساليب التقويم بشكل عام، مع التركيز بشكل خاص على استراتيجيات التقويم الواقعي.

٣. تنظيم دورات وورش عمل تدريبية للمدرسين والطلاب حول أهمية تحديد مؤشرات أداء محددة في إطار استراتيجيات التقويم الواقعي، والتركيز على المؤشرات التي تساعد الطلاب على تقييم مهارات الاتصال والأداء لديهم، من خلال البرامج التي تضعها وزارة التربية .

٤. تطوير برامج متخصصة تساعد المدرسين في تقييم الطلاب بناءً على أدائهم في المناظرات العلمية والمناقشات الفكرية.

المراجع العربية والاجنبية

- أبو شعيرة، خالد. اشتيوه، فوزي وغباري، ثائر (٢٠١٠)، معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانية). ٢٤(٣) ، ٧٥٣-٧٨٧

- أبـو عـودة، محمد فـؤاد (٢٠٢١)، إنعكاسـات تطبيـق التقـويم الـواقعي علـى طلبـة المرحلـة الأساسية بغزة، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربويـة والنفسية.** ١٢ (٣٣)، ٥٤-٦٥

- بني عودة، خالد رشاد (٢٠١٥). **أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم مدارس محافظة نابلس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس،فلسطين.

- جعيدي، مي محمد أمين.(٢٠٢٠)، **درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره، مجلة جامعة الأزهر** : سلسلة العلوم الإنسانية، ٢٢(١)، ١-٣٤

- جودة، دعاء ومروح، محمود (٢٠١٩). درجة تطوير جامعة الزرقاء لشخصية الطالب في القدرات المعرفية والقيم الوجدانية والمهارات السلوكية المكتسبة من وجهة نظر الطلبة، **المجلة الدولية لضمان الجودة** 2(1)، ٩١-١٠١.

- الراضـي، محمد ، البصـري، حسـن وزيـن الـدين، نـور (٢٠١٩). مـدى تفعيـل اسـتراتيجيات التقويم الـواقعي بمرحلـة التعليم الأساسية فـي المملكـة الأردنيـة الهاشمية. **مجلـة جامعـة النجـاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).** ٣٣(١١) ، ١٧٧٩-١٨٠٨

- الزعبي، راشد شبيب (٢٠١٩)، **درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت- كلية العلوم التربوية.

- السالم، ماجدة عيسى (٢٠٢٠)، درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية**، العدد ٤٧، ٧٢٣-٧٤٢.

- الشريف، فهد (٢٠٠٩)،. برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، **مجلة التربية** ٤(١٤٣) ص 467 – 517.

- عبيدات، عمر سليمان (٢٠٢٠)، درجة تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي ومعوقاته في المدارس الأردنية، **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات** ١٠ (١)، ١٩٠-٢١٢

- عساف، محمود عبد المجيد (٢٠٢٢)، واقع تطبيق سياسة التقويم الواقعي للمرحلة الأساسية في محافظات غزة : تقدير موقف، **مجلة معايير الجودة للدراسات والبحوث**. ٢(١). ١٨-٣٠

- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤)، التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: **دار الفكر العربي للنشر والتوزيع**.

- عواودة، إسماعيل عبد حمدان ومقابلة، محمد قاسم (٢٠١٦)، درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام، **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية** . ١١(١)، 43 – 59.

- قطاش، مي صالح سعد (٢٠١٩)، أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في دافعية طلبة الصف الثامن الأساسي وتحصيلهم في مادة اللغة الإنجليزية، **مجلة جامعة عمان العربية للبحوث** – سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ٣(١)، 7 – 26.

- المالكي، جوهرة حامد سعد(٢٠٢١)، معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الإبتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**. ٥(١٩)، ١١٧-١٥٦

- مروح، محمود أحمد (٢٠٢٠)، درجة تكامل تكنولوجيا التعليم في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، ٢٠(١)، ٤٩-٥٩. doi.org/10.12816/0055671

- مصطفى، محمود أحمد(٢٠١٩). أثر استخدام التعلم المتمازج في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة التلاوة والتجويد وفي دافعيتهم نحو تعلمها في مدارس مديرية لواء الجامعة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** – ب (العلوم الإنسانية). ٣٣(١١) ١٨٥٩-١٨٨٠. doi.org/10.35552/0247-033-011-005

- المغذوي، عادل (٢٠١٥)، أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة، موفر عبـــر الـــرابط الالكترونـــي *https://m.mu.edu.sa/sites/default/files/content-files/dcscw042.pdf*

- Al-Salem, M. (2022), The Degree of Using the Realistic Assessment Strategies and their Tools by the Teachers of Arabic Language in the Schools of Ar Ramtha Directorate of Education. Journal of the College of Basic Education for Educational and Basic Sciences, No. 47, 723-742.

- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. Teaching and teacher education, 16(5-6), 523-545.

- Huang, R., & Jiang, L. (2021). Authentic assessment in Chinese secondary English classrooms: teachers' perception and practice. Educational Studies, 47(6), 633-646.

- Mustafa, M (2019). "The impact of using blended learning in achievements of grade 9 students in university related schools in the subject of "telawah" and "tajweed" and their motif towards learning these subjects." An-Najah University Journal for Research-B (Humanities) 33(11) 1859-1880. https://doi.org/10.35552/0247-033-011-005