درجة تطبيق معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وامتلاك مهاراته من وجهة نظرهم

The Degree of Implementation of Authentic Assessment Strategies as Estimated by Islamic Education Teachers

محمود أحمد مصطفى[1]، *

Mahmoud Ahmad Mustafa[1]

[1]قسم معلم الصف، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء، الزرقاء، الأردن

[1]Department of Class Teacher, College of Educational Sciences, Zarqa University, Zarqa, Jordan. orcid. org/0000-0001-7222-9750

*الباحث المراسل: mah1969mah@hotmail. com

تاريخ التسليم: (2023/8/16)، تاريخ القبول: (2023/11/7)، تاريخ النشر: (2024/7/1)

doi.org/10.35552/0247.38.7.2235

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لهذه الدرجة تعزى إلى متغير الجنس أو الخبرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام استبانة طبقت على (198) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد هنا فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم المعلمين تعزى لمتغيري الدراسة (الجنس، التخصص)، وأوصت الدراسة بعقد دورات تأهيل للمعلمين في استراتيجيات التقويم الواقعي واستراتيجياته.

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

Abstract

The aim of this study was twofold: to identify the degree of implementation of authentic assessment strategies from the point of view of Islamic Education (IE) teachers, and to determine whether any

statistically significant differences between such sampled respondents' estimations were attributable to gender or experience variables. Following the descriptive analytical approach and based on a questionnaire involving (198) male and female teachers, the study concluded that the level of IE teachers' estimation of authentic assessment practice rated fair. Furthermore, study findings revealed no statistically significant differences related to gender or experience variables in teachers' level of estimation. The study recommended that teacher development courses be conducted on authentic assessment strategies.

Keywords: Assessment Strategies, Assessment, Authentic Assessment, Islamic Education.

المقدمة

شهد الواقع التربوي تطورًا كبيرًا في مجالات استراتيجيات التعليم والتعلم، سواءً أكان هذا التطور في مجال طرائق وأساليب التدريس أم في مجال استراتيجيات التقويم، فتقدم التكنولوجيا والأحداث المتسارعة والتغير في واقع التعليم وتقلبه بين التعليم الوجاهي والتعليم عبر شبكات الإنترنت أو التعليم عن بعد وما أحدثته جائحة كورونا من فرض ظروف جديدة على واقع التعليم، جعل من الأهمية بمكان التفكير في تطوير أساليب التدريس وأساليب التقويم. (مروح، 2020)

وقد أحدث الواقع الجديد ثورة في مفهوم التقويم وأساليبه وأشكاله وأهدافه، فكان من الأهمية بمكان تقويم كفايات المعلمين وتطوير قدراتهم، وتطوير استراتيجيات التعامل والنمو والدمج، والاستفادة من نقاط القوة والضعف. (عساف، 2022).

وتظهر أهمية التطوير في استراتيجيات التقويم وأساليبه من أجل تغيير النظرة الضيقة في فلسفة التقويم التقليدي والتي تركّز على ما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تناسب المتطلبات الحالية والمستقبلية للتربية وثورة المعلومات والانفجار المعرفي، والتحول إلى أساليب ونظم تنمي الشخصية المتكاملة والمتوازنة للمتعلم من خلال استراتيجيات التقويم الحديثة ومنها التقويم الواقعي. (الصراف، 2002. كاظم، 2001).

وفي مجال التقويم واستراتيجياته يبرز التقويم الواقعي ليعطي أبعادًا جديدة في مجال التقويم، فمن أهم دلالاته أن لم يعد مقصوراً على قياس تحصيل الطالب دراسيًا بل تعدى ذلك ليقيس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها، وبذلك اتسعت أهداف ومجالات التقويم وتنوعت طرائقه وأساليبه، فكان من أهداف التقويم الواقعي تطوير مهارات الطالب الحياتية والمهارات العقلية، مما يساعد في تنمية الأفكار، وتعزيز قدرات الطلبة في التقويم الذاتي وتحقيقهم لنتاجات وأهداف التعلم المطلوبة. (المغذوي، 2015، جودة ومروح، 2019).

إنّ من أهم مبادى التقويم الواقعي أنه يلازم عمليتي التعلم والتعليم ليحقق محكات الأداء المطلوبة، كما أن مهامه واقعية تتطلب الدراسة تتطلب الاستقصاء والتحليل، يتم من خلاله التركيز على ما ينجزه الطالب وليس ما يحفظه، وكذلك التركيز على الأنشطة الجماعية للطلبة، كما أنه يعتبر اتجـاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية تحـاكي والواقـع ورصد استجاباته فيها. (الحريري، 2008. ملحم، 2000. جابر، 2002)

وتظهر أهمية التقويم الواقعي في مساعدته للطلبة في مواجهة المشاكل والتحديات في الواقع العملي، كما يساعد المعلمين في الكشف عن نقاط الضعف لدى الطلبة واستخدام الأساليب الملائمة في علاجها، وكذلك التحول من التقويم التقليدي الذي يتمركز حول المعلم إلى التقويم المتمركز حول الطالب، مما يساعد على إدراك الطالب لمسؤوليته نحو المعرفة القبلية، ويساعد المعلم على قياس الأعمال المركبة للطالب، وملاحظة الكثير من التفاصيل العميقة في أداء الطلبة. (Ryan,1994، قطاش، 2019)

كما تظهر أهميته أيضا من خلال المقارنة بينه وبين التقويم التقليدي المعمول به في كثير من ميادين التربية، فمن خلال الاطلاع على الكثير من الدراسات التي أثبتت فاعلية التقويم الواقعي في مجال تحصيل الطلبة وتفاعلهم ومشاركاتهم نرى ما يثبت على أهمية تفعيل التقويم الواقعي واستبداله بالتقليدي، فلم تعد أساليب التقويم التقليدية صالحة لمواكبة التطور في النظام التربوي الحديث لعدم قدرتها على تحديد نتاجات التعليم، كما أنها تقتصر على قياس مفاهيم ذات مستويات متدنية ومهارات بسيطة بحيث لا تعطي صورة دقيقة عن درجة التعلم الذي أحرزه الطلبة، فما زال الكثير من الطلبة الذين يتلقون التعليم التقليدي والتقويم التقليدي يعانون من صعوبات في الفهم والتحصيل الدراسي، لذلك اتجهت الأنظار نحو التقويم الواقعي لأنه قادر على قياس أداءات المتعلم في مواقف حياتية حقيقية. (مهيدات والمحاسنة، 2009. الشقيرات، 1430)

ومن أهم مبادى التقويم الواقعي أنه يلازم عمليتي التعلم والتعليم ليحقق محكات الأداء المطلوبة، كما أن مهامه واقعية تتطلب الدراسة تتطلب الاستقصاء والتحليل، يتم من خلاله التركيز على ما ينجزه الطالب وليس ما يحفظه، وكذلك التركيز على الأنشطة الجماعية للطلبة. (سعادة، 2019)

إن التطورات الجديدة في عملية التعليم اقتضت من المعلمين تحولًا كليًا وجذريًا في نظرتهم الضيقة لعملية تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم، وأصبح المعلم وفقًا لهذه التطورات، مطالبًا بأن يستخدم ويوظف استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعلم وتعليم طلبته؛ ولذا فقد سعت وزارة التربية والتعليم في الأردن ومن خلال برامجها التدريبية والتطويرية للمعلمين إلى جعل التقويم الواقعي من البرامج المعتمدة في التقويم، وهذا ما تم التأكيد عليه من خلال عمل الفريق الوطني للتقويم في الوزارة منذ عام (2004)، حيث تم وضع دليل شامل لهذا التقويم وبيان أهدافه واستراتيجياته ليعمل بها في مجال التطوير والتعليم الميداني، والتي يتم تطبيقها فعليا في دورات تدريب المعلمين الجدد في الوزارة. (وزارة التربية والتعليم، 2004)

وتأتي هذه الدراسة لتبين جانباً من أهمية وواقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وذلك من خلال أداة البحث المعدة لذلك في الوقوف على آراء المعلمين لبيان مدى امتلاكهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم.

الخلفية النظرية

أظهرت العديد من الأدبيات التربوية مسميات مختلفة للتقويم الواقعي، منها: الحقيقي، والأصيل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الوثائقي، والتقويم السياقي، ومن أكثر هذه المسميات شيوعًا: التقويم البديل، والتقويم الأصيل أو الواقعي ويعد البديل أكثرها شيوعًا. (الشريف، 2009)

وقد عرفه العبسي بأنه: "التقويم الذي يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة حركية مستخدماً عمليات عقلية عليا وحل مشكلات وابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى يتعدى حدود النشاط الذي يقوم به المتعلم" (العبسي، 2010: 38).

ومن أجل ذلك فقد تميز التقويم الواقعي في استخدام استراتيجيات تقويم وأدوات خاصة لقياس شخصية المتعلم بجوانبها المتعددة والمختلفة، وبذلك يحقق هذا النوع من التقويم التوجهات الحديثة في التقويم، فيعكس إنجازات الطلبة ويقيمها في مواقف حقيقية، ويساعد الطلبة على الإنغماس في مهمات ذات معنى وقيمة بالنسبة لهم، فيحوّل الاختبارات السرية إلى أنشطة علنية تزيد في متعة التعليم وحيويته، فيمارس الطلبة حل المشكلات ومهارات التفكير بأشكالها المختلفة مما يزيد في قدراتهم على معالجة المعلومات وتحليلها ونقدها وتوليد أفكار إبداعية جديدة، وهذا بدوره سيقلل من زخم وقلق الامتحانات التقليدية الروتينية التي لا تهتم إلا بالتفكير الانعكاسي (thinking reflexive)، وعندها نحقق لدى الطالب مبدأ التعلم مدى الحياة. (وزارة التربية والتعليم، 2004)

لقد تعرض التقويم التقليدي لكثير من الانتقادات وذلك باعتبار الاختبارات التحريرية هي الوسيلة الوحيدة في تقييم الطالب وتقييم العملية التعليمية، حيث كان التركيز على بعض المهارات العقلية الأولية مثل التذكر والفهم مع استبعاد كثير من المهارات العقلية الأخرى والأنشطة العملية. (Al-Salem, 2020). ولذا يعتبر التقويم الواقعي توجهًا جديدا بتميزه في معالجة إشكاليات التفكير التقليدية السائدة في العملية التعليمية، فالتقويم الواقعي يقوم على أساس جعل التقويم جزءا من العملية التعليمية، وجعله مرتبطًا بخبرات بنائية تعليمية تساعد على إثارة مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة. (Wikstrom, 2007)

ومن أهم استراتيجيات التقويم الواقعي والتي تعرضت لها هذه الدراسة: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التواصل؛ أما التقويم المعتمد على الأداء فيمتاز بتناوله لأدوار المتعلم فيحاكيها لأدوار الحياة، فيشمل بذلك مهارات وجدانية ومعرفية وأدائية، كما أنه يركز على تقويم العمليات ونتائجها، فيتيح للمتعلم دورًا فاعلا ويشركه في وضع

معايير الأداء، كما يمنح المتعلم فرصة الدفاع عن أدائه وتبريرها علميا ومنطقيا. (المغذوي، 2015. مجيد، 2011)

وتهتم استراتيجية الملاحظة برصد مجموعة من البيانات عن سلوكات الطلبة ووصفها بطريقة لفظية أو عددية، وهذا النوع من التقويم يحتاج إلى تكرار الملاحظة خلال مدة زمنية محددة، وقد تعددت مصادر جمع المعلومات، من أجل التعرف على اهتمامات ورغبات واتجاهات الطلبة، وللمعلم أن يختار الطريقة التي تناسب عملية التقويم من صور الملاحظة، فيمكنه استخدام الملاحظة التلقائية فيقوم المعلم بملاحظة السلوكات الطلابية التي تحدث بشكل تلقائي في مواقف حقيقة، وأما الصورة الثانية فتكون من خلال الملاحظة المنظمة حيث يتم التخطيط لها مسبقاً، ويتم ضبطها بشكل متقن، من خلال تحديد المكان والوقت والمعايير والأسس المتعلقة بالملاحظة.

وتبقى إستراتيجية التواصل من أهم أشكال وصور التقويم الواقعي، فهي نشاط تفاعلي يمتاز بإرسال واستقبال العديد من المعلومات والأفكار، بطريقة اللغة المكتوبة أو لغة الجسد، وتستخدم عملية التواصل كتقويم بنائي أثناء إجرائها، أما عند الإنتهاء من استخدامها فهي تقويم نهائي يعطي النتائج التي تعكس مدى تقدم مستوى المتعلم، ويستطيع المعلم استخدام العديد من أساليب التقويم من خلال هذه الاستراتيجية كأن يستخدم في تقييمه للطلبة تدريبهم على أسلوب المؤتمر أو المقابلة للتعرف على تفكير الطلبة وكذلك الأسئلة، أو استخدام السجلات القصصية وغيرها.

الدراسات السابقة

حظي موضوع التقويم الواقعي بدراسات مختلفة اطلع الباحث على عدد منها تغطي جوانب الموضوع المختلفة، وقد تم عرض الدراسات السابقة وفقاً للموضوعات الأساسية لهذا الموضوع، فهناك دراسات تتعلق بمعوقات استخدام التقويم الواقعي، وأخرى تتعلق بدرجة ممارسة المعلمين له، وكذلك أثر استخدامه على التحصيل العلمي.

دراسات تتعلق بمعوقات استخدام التقويم الواقعي

هدفت دراسة عبيدات (2020) إلى التعرف على مدى تطبيق استراتيجيات التقييم الحقيقي في المدارس الأردنية، والعقبات التي تعترض التنفيذ، وكيفية التغلب عليها، ولتحقيق الدراسة تم تطبيق بطاقة ملاحظة لتحديد درجة تطبيق هذه الاستراتيجيات، كما تم تطبيق استبانة للتعرف على معوقات استخدام هذه الاستراتيجيات وكيفية التغلب عليها، تكونت عينة الدراسة من 60 معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق استراتيجيات التقييم الصحيحة في مجموعة الدراسة كانت منخفضة. وأوصت الدراسة باعتماد طرق للتغلب على المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقييم الصحيحة، وأبرزها زيادة عدد فترات تدريس المقررات.

وهدفت دراسة المالكي (2021) إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات. واستخدمت الباحثة المنهج الكمي الوصفي التحليلي، وكانت أداة البحث متمثلة في استبانة الثوابية (2013)، تم توزيعها على عينة عشوائية قوامها (307) من معلمات التربية الإسلامية للمرحلة

الابتدائية بجدة، وأظهرت النتائج حصول الأداة على متوسط كلي بلغ (3.92 من 5) بدرجة (كبيرة)، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في محور المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالطالبات، وظروف التطبيق، واستنادا للنتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها: إقامة دورات تدريبية مكثفة في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وتضمين مقررات التربية الإسلامية لأساليب التقويم الواقعي.

دراسات تتعلق بدرجة ممارسة المعلمين للتقويم الواقعي

هدفت دراسة الراضي والبصري وزين الدين (2019) إلى تحديد مدى تفعيل التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، والتعرف على الفروق في درجة ممارسة المعلمين للتقويم الواقعي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية)، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة للمعلمين، إذ احتوى المقياس على خمس محاور رئيسية، كشفت نتائج الدراسة أن محاور المقياس لها دور إيجابي في تنمية اتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تفعيل المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والدورات التدريبية. وكان من أبرز التوصيات تغيير النظرة العامة لدور المعلم من مجرد الناقل الوحيد للمعلومات إلى كونه موجهاً وميسراً لبيئة التعلم ومصمماً للمواقف التعليمية.

وهدفت دراسة عواودة ومقابلة (2016) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي. اتّبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير وتصميم أداة للدراسة، وهي عبارة عن استبانة، وطبّقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من 199 معلمًا ومعلمة في المدارس التابعة لمحافظة الدمام. وأظهرت النتائج أن ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره 3.07، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، والخبرة التعليمية لصالح المعلمين والمعلمات الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات.

وهدفت دراسة (Natalia, *et al.* 2018) إلى التعرف على أثر تطبيق التقويم الواقعي في تطوير مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية العليا في إندونيسيا، وقد تم استخدام المنهج الوصفي النوعي، تم أخذ البيانات من الملاحظة والمقابلة والوثائق، وقد تم تطبيق عدة أساليب من أساليب التقويم الواقعي في هذه الدراسة وهي: التقييم المعرفي باستخدام الاختبار الكتابي، والتقييم المهاري باستخدام إعداد المشاريع، وأوصت الدراسة بضرورة التغلب على المشكلات الواقعة في تطبيق التقويم الواقعي.

كما هدفت دراسة الزعبي (2019) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة لجمع البيانات من افراد عينة الدراسة، مكونة من (29) فقرة، ومقسمة إلى خمس مجالات. تكونت عينة الدِّراسة من (603) معلماً ومعلمة تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل جاءت مرتفعة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من 10 سنوات، وأوصت الدراسة بتوجيه المعلمين نحو استخدام استراتيجية التقويم الذاتي، وأخذ وزارة التربية الكويتية بعين الاعتبار اساليب التقويم البديل عند تطوير المناهج.

وهدفت دراسة السالم (2020) إلى التعرف على درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواتها في المدارس الابتدائية والثانوية بمديرية التربية والتعليم بالرمثا من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (200) معلم لغة عربية في المدارس الابتدائية والثانوية بمديرية تربية الرمثا بمحافظة إربد خلال العام الدراسي (2019/2018). ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة مكونة من (48) فقرة مقسمة إلى ست مجالات. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام استراتيجيات التقويم الواقعية وأدواتها من قبل معلمي اللغة العربية كانت كبيرة من وجهة نظرهم، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة يعزى لمتغير الجنس. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وتأثير التفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة جعبدي (2020) إلى معرفة درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لهذه الدرجة، تعزى إلى بعض المتغيرات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام استبانة طبقت على (278) معلماً، والمجموعات البؤرية التي طبقت على (33) مديرا، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاء تقييم المديرين بصورة متدنية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم المعلمين تعزى لمتغير الجنس، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بعقد دورات تأهيل للمعلمين في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

وهدفت دراسة (Darling -Hammond, *et al.* 2020) إلى بيان أثر استخدام التقويم الواقعي في تطوير مهارات المعلمين والمتعلمين، حيث عرض الباحثون في هذه المقالة تقييمات حقيقية لأثر استخدام المعلمين لبرامج في التقويم الواقعي في عملية التدريس خاصة المهارات القائمة على حل المشكلات وكذلك مهارات البحث الإجرائي كأدوات لدعم عملية التعليم، وتناقش المقالة التحديات والظروف التي قد تكون فيها هذه الاستراتيجيات أقل فعالية، مع اقتراح بعض الاستراتيجيات التي توفر الدعم للمعلمين في استخدام التقويم الواقعي.

هدفت دراسة (Huang & Jiang, 2021) إلى بيان تصور المعلمين في استخدام التقويم الواقعي في فصول اللغة الإنجليزية الثانوية الصينية، استخدم الباحثان أداتين: الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات حول ممارسات واستخدام المعلمين للتقويم الواقعي في تدريس اللغة الانجليزية في الصين، وأظهرت الدراسة أن هناك ضعفا في استخدام هذه الاستراتيجية، حيث كشفت النتائج أن ثلث المعلمين فقط هم من يستخدمون التقويم الواقعي، وأظهرت الدراسة أن هناك معيقات في تقييم الطلبة ومن ذلك عدم المعرفة الكافية لقدرات الطلبة، وقدمت المقالة توصيات لتفعيل التقويم الواقعي في الفصول بشكل أفضل.

دراسات تتعلق بأثر استخدام التقويم الواقعي على تحصيل الطلبة

هدفت دراسة قطاش (2019) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية، تكونت عينة الدراسة من أربعة شعب دراسية بواقع (200) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي من العام الدراسي (2018/2017). ولغايات تطبيق هذه الدراسة إعداد برنامج تدريبي للمعلمين على أدوات التقويم الواقعي، وتم استخدام أداتين من أدوات التقويم الواقعي (قائمة الرصد/ الشطب، ووسلم التقدير اللفظي) واختبار تحصيلي؛ وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل والدافعية تعزى لاستخدام أدوات التقويم الواقعي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، بينما كانت الفروق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية في التحصيل.

وهدفت دراسة أبو عودة (2021) إلى قياس انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، وتم استخدام المنهج الوصفيّ، كما تم تطبيق استبانة تم إعدادها اعتمادًا على دراسات سابقة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (110) من المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس طلبة المرحلة الأساسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة بلغ بمتوسط حسابي (3.87) وهي درجة مرتفعة، كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية تعزى إلى خبرة المعلم، بينما تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية المتخصصين.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن التعقيب عليها من خلال النقاط الآتية:

الأهداف: تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الأهداف بشكل عام حيث اتجهت بعضها لدراسة معوقات تطبيق التقويم الواقعي مثل دراسة المالكي، بينما بحثت دراسات أخرى في انعكاسات التقويم الواقعي على الطلبة مثل دراسة: أبو عودة، وجاءت الدراسة الحالية لتجمع بين هذه الأهداف وتتناول دراسة التقويم الواقعي ومدى تطبيقه من وجهة نظر المعلمين لتلتقي مع

بعض الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع في اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية، مثل دراسة السالم ودراسة (Natalia)، بينمات ركزت الدراسة الحالية على دراسة الموضوع فيما يتعلق بمادة التربية الإسلامية.

العينة والموقع الجغرافي: استخدمت الدراسات السابقة عينات مختلفة من المجتمعات الغربية مثل دراسة (Natalia) و (Darling -Hammond)، بينما اتفقت باقي الدراسات مع الدراسة الحالية بأخذ عينات من دول عربية، كما تقاربت العينات في أعدادها مثل دراسة عواودة ومقابلة (199) معلماً، ودراسة السالم وكذلك قطاش (200) معلما، و(أبو عودة) (110) معلمًا، وقد تميزت دراسة الزعبي والتي بلغت عينتها (603) معلما، بينما أجريت الدراسة الحالية على (198) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية.

الأدوات: من الملاحظ أن هناك تشابهاً في أدوات الدراسة فيما ذكر من الدراسات مع الدراسة الحالية، فمن الملاحظ أن معظمها قد استخدم أداة الاستبانة التي طبقت على المعلمين، بينما ذهبت دراسة (Natalia) إلى استخدام المقابلة والملاحظة والتقييم المعرفي كأدوات للدراسة، وكانت أداة دراسة قطاش الاختبار التحصيلي لعدد من الشعب التي تم اختيارها كعينة للدراسة.

التميز والاستفادة: قد تميزت الدراسة الحالية بتقييم استراتيجيات التقويم الواقعي في مناهج التربية الإسلامية خاصة، حيث لاحظ الباحث قلة في عدد الدراسات في هذا المجال، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في مجال اختيار بنود وفقرات أداة الدراسة (الاستبانة)، وكذلك التعرف على أهم معوقات تطبيق التقويم الواقعي.

مشكلة الدراسة

لم تعد نظرة الواقع التربوي لعملية التقويم كما كانت عليه باعتبار عملية التقويم غاية في ذاتها وحصرها في نجاح الطلبة وتنقلهم من مرحلة دنيا إلى عليا، بل إن التفجر المعرفي وواقع ثورة المعلومات والاحتياجات المتغيرة في القرن الحالي جعلت من الأهمية بمكان تصحيح مسار عملية التقويم، مما يتطلب التحول من الأساليب التقليدية ونظم الامتحانات السائدة والدرجات التي تقتصر على المقارنة بين أداء الطالب وأداء أقرانه إلى أساليب ونظم تهتم بتنمية شخصية المتعلم المتكاملة والمتوازنة، ولذا أصبحت عملية التقويم جزءا من عملية التعليم تشارك في تعزيزها وتوجيهها (مصطفى: 2019، Mustafa: 2023).

لقد شهدت بداية الألفية الحالية تطورًا وثورة في مفهوم التقويم، فقد تعددت أهداف التقويم وتنوعت، وأصبح التركيز على كفايات الطلبة ومراقبة تعلمهم ومعرفة احتياجاتهم مطلبًا مهمًا، حيث أظهرت العديد من الدراسات مثل دراسة الزعبي (2019)، ودراسة السالم (2020) أنه من الصعب أن يكون لنوع واحد من أنواع التقويم أن يحقق الأهداف المنشودة من عملية التعليم والتعلم، ولذا ظهر الاهتمام بشكل كبير بالتقويم الواقعي واستراتيجياته، فهو تقويم يشرك الطلبة ويقيس قدراتهم ويقلل الأعباء على المعلمين. (Mustafa & Al-Mawadiah, 2023)

وبالرغم من الجهود المتواضعة التي بذلت في تدريب المعلمين على تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، إلا أن الكثير من هذه المحاولات والجهود كانت لا تحقق أهدافها المطلوبة بسبب عدم تضمينها كفاية المعلمين، والافتقار إلى الحاجات والكفايات الأساسية للمعلمين. (مصطفى: 2019، أبو شعيرة وآخرون: 2020)

ومن خلال خبرة الباحث الطويلة في تدريس مادة التربية الإسلامية ولمراحل متعددة في المدارس الحكومية والخاصة، فقد لمس من خلال خبرته وملاحظاته في الميدان التربوي ضعفًا عامًا في نتائج الطلبة وتحصيلهم في مادة التربية الإسلامية، ولعل من أهم الأسباب في هذا الأمر التدريس بطرق تقليدية بعيدة عن التعليم الفعال الذي يبرز دور الطالب كمشارك في العملية التعليمية وتجعله بعيدًا عن محورها واستخدام أساليب تقليدية في عمليات التقويم، ويبقى الأمل معقودا على تجاوز هذه الضعف من خلال استخدام استراتيجيات أكثر فاعلية مثل استراتيجيات التقويم الواقعي التي تجعل من دور الطالب أكثر أهمية وفاعلية، وتجعل من أساليب التقويم أساليب محفزة على التعلم والمشاركة بسبب تنوعها واعتمادها على الأداء والمناقشة وربطها بمستويات أكثر أهمية من مستويات التقويم مثل التطبيق والتركيب، وعدم الاعتماد على المستويات الدنيا فقط مثل التذكر والفهم.

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس التالي: ما تطبيق معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وامتلاك مهاراته من وجهة نظر المعلمين؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء؟

السؤال الثاني: ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية الملاحظة؟

السؤال الثالث: ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية التواصل؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول درجة تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى إلى متغيري الدراسة (الجنس، الخبرة)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على:

- بيان درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.
- بيان درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات إستراتيجية الملاحظة.
- بيان درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات إستراتيجية التواصل.

- بيان أثر متغيري الدراسة (الجنس، الخبرة) في امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

- قد تبين هذه الدراسة مزايا وثمار تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وتناوله في بيئة الطالب المدرسي والمناهج المقررة بشكل عام ومناهج التربية الإسلامية على وجه الخصوص.
- قد تسهم هذه الدراسة المعلمين في التعرف على أهم استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية وأثر ذلك على تحصيل الطلبة ونتائجهم.
- رفد المكتبة العربية بأبحاث توفر مصادر معلوماتية للباحثين في المجال التربوي.

الأهمية التطبيقية

تزويد الجهات المختصة وصناع القرار في الميدان التربوي من مشرفين، وإدارة المناهج، وإدارة الاختبارات والتقويم بصورة واضحة وحقيقية عن واقع ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وإلقاء الضوء على نقاط الضعف في عملية التقويم ليتم التركيز عليها وأخذها بعين الاعتبار في برامج وأنشطة التعليم العام وتدريب المعلمين.

الأهمية البحثية

لعل هذه الدراسة تساعد في تنمية قدرات الباحثين في دراسة أساليب التقويم الواقعي واكتساب المفاهيم المتعلقة بها والأسس اللازمة لتطبيقها، كما أنها تفتح أفقًا للدارسين والمتخصصين في الميدان التربوي في مجال اختيار المشكلات البحثية وتطوير الأساليب البحثية الفعّالة لحلها. ومن المتوقع أيضًا أن تساعد نتائج هذه الدراسة في تحليل الواقع التربوي والأنظمة التعليمية، وزيادة كفاءة الأنظمة التعليمية من خلال كشف النقاط القوية والضعيفة وتحسينها.

محددات الدراسة

محددات زمانية: تم إجراء الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023/2022

محددات مكانية: مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء.

محددات بشرية: عينة من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة

التقويم الواقعي: هو نوع من التقويم يُطلب فيه من المتعلم أداء مهام واقعية تبين قدرته على التطبيق الفعال للمعارف، والمهارات الأساسية. (Mueller, 2005: 2)

ويمكن تعريفه **إجرائيًا** في هذه الدراسة بأنه: متوسط استجابة الطالب للفقرات المتعلقة بمجموع المهارات التي يستخدمها معلم التربية الإسلامية أثناء عملية التقويم والتي تشمل استراتيجيات التقويم الواقعي (التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والتواصل).

استراتيجية التقويم بالتواصل: وهي جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل، بإرسال واستقبال الأفكار بين المعلم والطالب للتعرف على مدى التقدم الذي حققه الطالب من خلال طرح بعض الأسئلة والأجوبة، أو المقابلة. (عواودة، المقابلة. 2016)

ويمكن تعريفها **إجرائيًا** في هذه الدراسة بأنها متوسط استجابة الطالب للفقرات المتعلقة بتخصيص جلسات في العصف الذهني ومناقشة الأفكار لجمع المعلومات التي تدل على مدى تفاعل الطلبة في الجلسات النقاشية حول موضوعات التربية الإسلامية وقدراتهم في مهارات التواصل.

استراتيجية الملاحظة: يقوم المعلم بجمع معلومات وتدوين ملاحظات عن سلوك المتعلم؛ بقصد ميولهم واتجاهاتهم، وتفاعلهم مع أقرانهم، وتعد هذه الاستراتيجية عملية يتوجه المعلم من خلالها بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته، وسلوكه. (العبسي، 2010)

ويمكن تعريفها **إجرائيًا** في هذه الدراسة بأنها متوسط استجابة الطالب للفقرات المتعلقة بجمع الملاحظات وتدوينها سواء أكانت ملاحظات عشوائية أو مقصودة خلال تدريس المادة والتي تساعد المعلم في تحديد اتجاهات الطلبة وميولهم نحو التعلم والمشاركة.

استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: يقوم المتعلم بتوظيف ما تعلمه من معلومات ومهارات في حياته العملية الواقعية من خلال تنفيذ الأنشطة التالية: العرض التوضيحي، لعب الأدوار، المحاكاة، والمناقشة. (بني عودة، 2015)

ويمكن تعريفها **إجرائيًا** في هذه الدراسة بأنها متوسط استجابة الطالب للفقرات المتعلقة بمجموع الأنشطة التي يوفرها المعلم ويطرحها أثناء شرحه لدروس التربية الإسلامية وتبين مدى تفاعلهم معها، كما تدل على مدى اكتسابهم للمعارف والمهارات في المادة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي أسلوباً لجمع البيانات وتحليلها، وذلك لكونه مناسبا لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من (485) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (198) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية للعام الدراسي 2024/2023 تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية حيث تم اختيار معلمي ومعلمات

التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مديرية محافظة الزرقاء/ الأردن، منهم (128) من الذكور و(70) من الإناث.

أدوات الدراسة

من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ومن ذلك دراسة المالكي (2021)، ودراسة السالم (2020)، ودراسة الزعبي (2019) تم إعداد استبانة لجمع البيانات لمعرفة دور مناهج التربية الإسلامية في توجيه الطلبة نحو ريادة الأعمال من وجهة نظر المعلمين.

وجرى اعتماد سلم ليكرت الخماسي، كما تم تحديد المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة، فكانت درجة الاتفاق الأولى (1- - أقل من 2. 34) بمستوى ضعيف أو متدني. وأما الفئة الثانية فتصبح درجة الاتفاق الثانية (2. 34 - أقل من 3. 66) بمستوى متوسط. وأما الفئة الثالثة فتصبح درجة الاتفاق الثالثة (3. 66-5) بمستوى مرتفع.

تكونت فقرات الاستبانة في صورتها النهائية من (45) فقرة موزعة إلى ثلاث مجالات: **المجال الأول:** مدى امتلاك المعلم لمهارات إستراتيجية التقويم المعتمد، و**المجال الثاني:** مدى امتلاك المعلم لمهارات إستراتيجية الملاحظة، و**المجال الثالث:** مدى امتلاك المعلم لمهارات إستراتيجية التواصل.

صدق وثبات أداة الدراسة

للتحقق من صدق الأداة جرى عرضها بصيغتها الأولية على (10) محكمين من أصحاب الاختصاص في المناهج وطرق التدريس، وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاستبانة وطباعتها، ومناسبة فقراتها، وصياغتها اللغوية، وقد كانت نسبة الاتفاق على فقرات الاستبانة 85 % حيث كانت آراء المحكمين مرتبطة بالصياغة اللغوية ونقل بعض الفقرات من المجال الثاني إلى الأول، وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل وإعداد استبانة مكونة من (45) فقرة بصورتها النهائية. وللتأكد من ثبات الاستبانة تم إيجاد معامل الثبات بطريقة الإعادة؛ من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وجرى حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجال الأول فبلغ (64 .0)، وللمجال الثاني حيث بلغ (0.78)، وللمجال الثالث حيث بلغ (0.76)، واما على مستوى الأداة ككل فقد بلغ (0.76)، وهو معدل مقبول لأغراض الدراسة. (علام، 2014)

متغيرات الدراسة

المتغير التابع: درجة تطبيق معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وامتلاك مهاراته من وجهة نظرهم.

المتغير المستقل: للدراسة متغيران مستقلان وهما:

متغير الجنس وله فئتان: (ذكر وأنثى).

متغير الخبرة: وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، و 10 سنوات فأكثر).

جدول (1): المتغيرات المستقلة.

المتغير	النوع	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	128	64. 6
	أنثى	70	35. 4
الخبرة	أقل من 5 سنوات	43	21. 7
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	46	23. 2
	10 سنوات فأكثر	109	55. 1

المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن الأسئلة تم حساب المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss) لكل مما يأتي:

- التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية لأفراد عينة الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات أداة الدراسة لتحليل بيانات الاستبانة عن طريق التحليل التباين الثنائي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة لهذا المجال، وجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة في المجال الأول (مدى امتلاك المعلم لمهارات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء).

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة*
1	14	أقيم الطلبة من خلال استخدام أسلوب المناظرة	2.78	1.285	متوسطة
2	10	أقيم الطلبة من خلال المحاكاة	3.21	1.284	متوسطة

... تابع جدول رقم (2)

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة*
3	6	أقييم الطلبة من خلال أدائهم في حل المشكلات	3.59	1.204	متوسطة
4	1	أقييم الطلبة من خلال عرض أعمالهم	3.96	0.989	مرتفعة
5	5	أكلف الطلبة بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة.	3.61	1.304	متوسطة
6	4	أقييم الطلبة من خلال طريقتهم في التحدث	3.62	1.05	متوسطة
7	2	أساعد الطلبة في الحصول على المواد والتجهيزات اللازمة لتنفيذ عمل ما.	3.76	1.07	مرتفعة
8	7	أشرك الطلبة بشكل إيجابي في وضع معايير الأداء.	3.42	1.214	متوسطة
9	13	أكلف الطلبة بأداء عملي لمهارات محددة لإظهار المعرفة.	3.10	1.306	متوسطة
10	9	أجري حوار بين فريقين للنقاش حول موضوع معين.	3.23	1.24	متوسطة
11	3	أقوم الطلبة عن طريق لعب الأدوار.	3.63	1.05	متوسطة
12	11	أوجه الطلبة إلى استخدام التجريب والتمثيل لمعرفة والمهارات في المواقف الواقعية الحياتية.	3.18	1.22	متوسطة
13	12	أراقب الطلبة في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات	3.15	1.23	متوسطة
14	8	أزود الطلبة بتغذية راجعة واقتراحات حول تطورهم بعد تقديمهم الأداء.	3.30	1.178	متوسطة
		درجة المجال ككل	**3.39**	**1.18**	**متوسطة**

يبين الجدول (2) 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 (4) "أقيم الطلبة من خلال

عرض أعمالهم" بمتوسط حسابي (3.96) وبدرجة ممارسة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (1) "أقيّم الطلبة من خلال استخدام أسلوب المناظرة" وبمتوسط حسابي (2.78) وبدرجة ممارسة منخفضة، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.36) بدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الكثير من المعلمين لديهم اهتمام بأعمال الطلبة وعرضها كما لديهم طرح للأنشطة التي تعتمد على الأداء العملي وهذا مؤشر جيد، ولكن لا يوجد اهتمام كبير بتقييم الطلبة من خلال أدائهم في المناظرات العلمية والحوارات الفكرية وهي أنشطة ذات صلة كبيرة بالمنهاج وهي تعبر عن أداء الطلبة الفكري وهذا يدعو إلى التوجه لمثل هذه الأنشطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية الملاحظة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة لهذا المجال، وجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الثاني (درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية الملاحظة).

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	15	أقوم بتحديد الغرض من الملاحظة	3.05	1.167	متوسطة
2	6	أقوم بتحديد نتاجات التعلم المراد ملاحظتها	3.55	1.091	متوسطة
3	10	أقوم بتحديد الممارسات والمهمات المطلوبة	3.30	1.325	متوسطة
4	16	أقوم بتحديد مؤشرات الأداء	2.91	1.299	متوسطة
5	2	أقوم بترتيب المهمات والممارسات في جدول وفق تسلسل منطقي	3.85	982.0	مرتفعة
6	12	أقوم بتصميم أداة تقييم الممارسات (سلم التقدير، قوائم الشطب)	3.19	1.315	متوسطة
7	1	لدي معرفة كافية في استخدام نوعي الملاحظة (التلقائية، المنظمة)	3.88	1.099	مرتفعة
8	3	أوضح للطلبة المهارة المراد ملاحظتها توضيحا إجرائيا.	3.70	1.107	مرتفعة
9	5	أوضح للطلبة الهدف المراد تحقيقه من إتقان المهارة.	63.5	1.114	متوسطة

... تابع جدول رقم (3)

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
10	4	أبين للطلبة سلسلة عناصر المهارة حسب الأولوية.	3.57	1.109	متوسطة
11	8	أبين للطلبة العناصر المتعلقة بالمهارة عن غير المتعلقة بها.	3.43	1.114	متوسطة
12	7	أقوم بتقدير مدى الحاجة إلى تعلم المهارة.	3.47	1.093	متوسطة
13	11	اضرب للطلبة أمثلة تبين الفوائد المترتبة على إتقان المهارة.	3.28	1.144	متوسطة
14	14	أقوم بوضع التفسيرات لسلوك الطلبة سواءً أكان إيجابية أم سلبية.	3.16	1.163	متوسطة
15	13	أستخدم أحيانا المقاييس الجاهزة.	3.18	1.122	متوسطة
16	9	أستخدم الرموز التصويرية في تقييم الأداء.	3.33	1.171	متوسطة
		مقياس المجال الكلي	3.4	1.15	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدارسة عن فقرات عن درجة تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المجال الثاني تراوحت بين (2.91 – 3.88)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (7) "لدي معرفة كافية في استخدام نوعي الملاحظة (التلقائية، المنظمة)" بمتوسط حسابي (3.88) وبدرجة ممارسة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (4) "أقوم بتحديد مؤشرات الأداء" وبمتوسط حسابي (2.91) وبدرجة ممارسة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمقياس (3.4) بدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن لدى المعلمين خبرة ومعرفة كافية في استخدام أسلوب الملاحظة وأدواتها نتيجة لمشاركتهم في دورات تأهيل المعلمين وتطويرهم وهذا أكسبهم مهارات في أنواع الملاحظة والتمييز بين الملاحظة التلقائية والمنظمة وما يتعلق بها من أدوات مثل استخدام سلم التقدير اللفظي والعددي وهذا مؤشر جيد، بينما لم نجد الكثير من المعلمين يهتمون بوضع مؤشرات لقياس أداء الطلبة من خلال الملاحظة ولعل السبب يعود إلى عدم مقدرة البعض على وضع معايير خاصة لمؤشرات الأداء أو عدم الاهتمام بهذا الأمر أثناء عملية التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية التواصل؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة لهذا المجال، وجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الثالث (درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية التواصل).

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	8	أستخدم أسلوب المؤتمر المصغر في التواصل مع الطلبة وإظهار أداءاتهم	23.4	1.115	متوسطة
2	5	أستخدم أسلوب المقابلة للتعرف على تفكير الطلبة والمشكلات التي تواجههم في المادة الدراسية	3.57	1.09	متوسطة
3	9	أستخدم الأسئلة والأجوبة كإستراتيجية تقيس أداء الطلبة	3.36	1.21	متوسطة
4	6	استعين بعملية جمع المعلومات عن تقدم الطلبة بأساليب التواصل المتعددة	3.53	1.06	متوسطة
5	12	أعقد لقاء مبرمج مع الطلبة لتقويم تقدمهم في مشروع معين وتحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم	3.23	1.02	متوسطة
6	11	أستخدم السجلات القصصية في تقويم الطلبة.	3.28	1.14	متوسطة
7	14	أشجع الطلبة على تقييم تواصلهم مع الآخرين	3.04	1.26	متوسطة
8	3	أتابع مدى تواصل الطلبة، والكشف عن جوانب العجز والقصور معالجتها.	3.72	1.11	مرتفعة
9	15	أنمي قدرات الطلبة في التواصل وتحليل أدائهم والحكم على ذلك بالاعتماد على معايير واضحة.	2.69	1.28	متوسطة
10	4	أقوم بإعداد أسئلة تهدف إلى فهم وجهات النظر المتعددة الخاصة بالمتعلمين وتوجيههم بشكل صحيح	3.69	1.08	مرتفعة
11	10	أقوم بتحديد الوقت المناسب الذي تبدأ فيه عملية التواصل	3.29	1.241	متوسطة

... تابع جدول رقم (4)

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
12	2	أقوم بتوفير أداة مناسبة تعمل على تسجيل البيانات التي تم الحصول عليها.	33.7	1.182	مرتفعة
13	13	أقوم بتوفير بيئة مناسبة لعملية التواصل بين المعلم والمتعلم.	3.22	1.38	متوسطة
14	1	أراعي استخدام التعبيرات اللغوية التي تتناسب مع مستوى المتعلم.	3.94	1.152	مرتفعة
15	7	أحرص على فهم وجهة نظر المتعلم من خلال الاستماع الجيد له مع الحرص الشديد على استيعاب مبرراته.	3.44	1.115	متوسطة
مقياس المجال الكلي			**3. 41**	**1.17**	**متوسطة**

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدارسة عن فقرات عن درجة تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المجال الثالث تراوحت بين (2.69 – 3.94)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (14) "أراعي استخدام التعبيرات اللغوية التي تتناسب مع مستوى المتعلم" بمتوسط حسابي (3.94) وبدرجة ممارسة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (9) "أنمي قدرات الطلبة في التواصل وتحليل أدائهم والحكم على ذلك بالاعتماد على معايير واضحة" وبمتوسط حسابي (2.69) وبدرجة ممارسة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمقياس (3.41) بدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن المعلمين لا يجدون صعوبة في استخدام عبارات لغوية تناسب مستويات المتعلمين حيث يخاطبون الطلبة وفق قدراتهم العقلية وخبراتهم السابقة فمن مهارات التدريس فهم الخصائص العمرية والسيكولوجية للطلبة، بينما تشير النتائج أن المعلمين لا يضعون معايير واضحة للطلبة تساعدهم في تحليل قدراتهم ومهاراتهم في التواصل والأداء وبيان مواضع الضعف والقوة.

وبشكل عام وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة فإن الباحث يلحظ توافقًا في درجة ممارسة واستخدام التقويم الواقعي مع ودراسة عواودة ومقابلة (2016) في أن درجة ممارسة المعلمين للتقويم الواقعي جاءت متوسطة، بينما لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Darling - Hammond, *et al.* 2020) ودراسة عبيدات (2020) واللتان أظهرتا درجة منخفضة

لممارسات المعلمين، بينما أظهرت دراستي الزعبي (2019)، ودراسة السالم (2020) درجة ممارسة كبيرة للمعلمين في مجال التقويم الواقعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول درجة تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى إلى متغيري الدراسة (الجنس، الخبرة)؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة، جدول (5) يبين ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات عينة الدراسة.

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	128	3.68	0.43
	أنثى	70	3.5	0.371
	الكلي	198	3.61	0.419
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	43	3.67	0.414
	من 5 سنوات الى 10 سنوات	46	3.73	0.356
	أكثر من 10 سنوات	109	3.55	0.435
	الكلي	198	3.61	0.419

يظهر الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيري (الجنس، الخبرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمتغير (ذكر) (3.68) وبانحراف معياري (0.43)، وهو أكثر بقليل من المتوسط الحسابي للمتغير (أنثى) الذي بلغ (3.57) وبانحراف معياري (0.371)، وفيما يتعلق بمتغير الخبرة بلغ المتوسط الحسابي للخبرة أقل من 5 سنوات (3.67) وبانحراف معياري (0.414)، وهو أقل بقليل من المتوسط الحسابي للخبرة أكثر من 5-10 سنوات الذي بلغ (3.73) وبانحراف معياري (0.356)، بينما جاء المتوسط الحسابي للخبرة أكثر من 10سنوات (3.55) وبانحراف معياري (0.419). وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد عينة الدراسة.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى إلى متغير (الجنس، الخبرة) وأثر التفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
متغير الخبرة	0.713	1	0.713	1.511	0.105
متغير الجنس	0.289	2	0.144	0.978	0.481
التفاعل بين المتغيرين	0.162	2	0.081	0.686	0.505
الخطأ	22.717	192	0.118		
المجموع الكلي	**2324. 430**	**198**			

يظهر الجدول (6) دلالات الفروق باستخدام تحليل التباين الأحادي، حيث لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغيري الدراسة (الجنس، التخصص) أو التفاعل بينهما، فبخصوص متغير الجنس فقد بلغت قيمة (ف) (0.978) وعند مستوى دلالة (0.481)، وأما متغير الخبرة فقد بلغت قيمة (ف) (1.511) وعند مستوى دلالة (0.105)، وبخصوص التفاعل بينهما بلغت قيمة (ف) (0.686) وعند مستوى دلالة (0.505)، وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بتشابه الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات فيما يتعلق باستراتيجيات التقويم بشكل عام وبالتقويم الواقعي بشكل خاص، وهذه النتيجة جاءت بشكل عام متوافقة مع دراسة جعيدي (2020) ودراسة السالم (2020). بينما لم تتفق مع نتائج دراسة الزعبي (2019) حيث أظهرت الدراسة وجود فروق فيما يتعلق بمتغير الخبرة، خلافًا لمتغير الجنس، وكذلك دراسة الراضي وآخرون (2019) التي أظهرت فروقًا لصالح الإناث.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى نتائج متعددة حول درجة تطبيق مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وذلك من خلال ما دلت عليه أداة الدراسة بمجالاتها الثلاثة، ففي المجال الأول والخاص بالتقويم المعتمد على الأداء فقد أظهرت الدراسة اهتمام المعلمين في تقييم الطلبة من خلال أعمال الطلبة، وفي مجال تفعيل استراتيجية الملاحظة في التقييم فقد أظهرت الدراسة فهما واضحًا لدى المعلمين في هذه الاستراتيجية وأقسامها، وأما المجال الثالث المتعلق باستراتيجية التواصل فقد ظهر أن المعلمين يستخدمون عبارات لغوية واضحة تعين الطلبة وتشجعهم في عملية التواصل، وخلصت الدراسة إلى أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاء بشكل عام بدرجة متوسطة، وهذا يدعو إلى زيادة الاهتمام والتطوير في مهارات استخدام التقويم الواقعي.

التوصيات

في ضوء ما تقدم يوصي الباحث بما يلي:

1. إجراء دراسات ميدانية مماثلة في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تدريس مناهج التربية الإسلامية في المراحل المختلفة، وكذلك في تدريس المقررات الأخرى.
2. وضع سياسات واضحة لتطوير أساليب التقويم بشكل عام وأساليب التقويم الواقعي بشكل خاص.
3. عقد دورات تدريبية وورش للمعلمين والطلبة حول أهمية وضع المعايير الخاصة لمؤشرات الأداء ضمن استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وخاصة تلك المعايير التي تساعد الطلبة في تحليل قدراتهم ومهاراتهم في التواصل والأداء، وذلك من خلال وضع برامج خاصة من قبل وزارة التربية والتعليم.
4. عمل برامج خاصة تساعد المعلمين في تقييم الطلبة من خلال أدائهم في المناظرات العلمية والحوارات الفكرية.

الموافقة الأخلاقية والموافقة على المشاركة: تم مخاطبة من يلزم لإجراء البحث وخاصة عينة الدراسة المشاركين.

توافر البيانات والمواد: تم جمع المعلومات من خلال أداة الدراسة الاستبانة.

مساهمة المؤلفين: الباحث منفرد.

تضارب المصالح: لا يوجد تضارب في المصالح مع أي جهة أخرى.

التمويل: لا يوجد تمويل.

شكر وتقدير: يتقدم الباحث بالشكر والتقدير من عمادة البحث العلمي في جامعة الزرقاء على الدعم المعنوي وتسهيل مهمة الباحث في إنجاز هذا البحث.

المراجع العربية

- أبو شعيرة، خالد. واشتيوه، فوزي. وغباري، ثائر. (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. 24(3)، 753-787. https://doi.org/10.35552/0247-024-003-004

- أبو عودة، محمد فؤاد. (2021). انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 12(33)، 54-65
- بني عودة، خالد رشاد. (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم مدارس محافظة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2002). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدارس*، ط1. دار الفكر العربي، الإسكندرية، مصر.
- جعيدي، مي محمد أمين. (2020). درجة تقييم المديرين والمعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية وسبل تطويره، *مجلة جامعة الأزهر: سلسلة العلوم الإنسانية*، 22(1)، 1-34
- جودة، دعاء. ومروح، محمود. (2019). درجة تطوير جامعة الزرقاء لشخصية الطالب في القدرات المعرفية والقيم الوجدانية والمهارات السلوكية المكتسبة من وجهة نظر الطلبة. *المجلة الدولية لضمان الجودة*. 2(1)، 91-101.
- الحريري، رافده. (2008). *التقويم التربوي*، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الراضي، محمد. والبصري، حسنز وزين الدين، نور. (2019). مدى تفعيل استراتيجيات التقويم الواقعي بمرحلة التعليم الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. 33(11)، 1779-1808. https://doi.org/10.35552/0247-033-011-002
- الزعبي، راشد شبيب. (2019)، *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. (2020)، درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية*، 47، 723-742.
- سعادة، جودت احمد. (2019)، *تقويم المناهج بين الاستراتيجيات والنماذج*، دار المسيرة للطباعة والنشر.
- الشريف، فهد. (2009). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، *مجلة التربية*. 4(143)، 467 – 517.
- الشقيرات، محمود طافش. (1430). *استراتيجيات التدريس والتقويم* "مقالات في تطوير التعليم"، دار الفرقان، الأردن.
- الصراف، قاسم. (2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- عبيدات، عمر سليمان. (2020)، درجة تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي ومعوقاته في المدارس الأردنية، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*. 10(1)، 190-212
- عساف، محمود عبد المجيد. (2022)، واقع تطبيق سياسة التقويم الواقعي للمرحلة الأساسية في محافظات غزة: تقدير موقف، *مجلة معايير الجودة للدراسات والبحوث*. 2(1). 18-30
- علام، صلاح الدين محمود. (2004)، *التقويم التربوي البديل :أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة :دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- عواودة، إسماعيل عبد حمدان. ومقابلة، محمد قاسم. (2016). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*. 11(1)، 43 – 59.
- عودة، أحمد. (2005). *القياس و التقويم في العملية التدريسية*، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
- قطاش، مي صالح سعد. (2019)، 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*، 3(1). 7 – 26.
- كاظم، علي مهدي. (2001). *القياس والتقويم في التعليم والتعلم*، ط1. الأردن، دار الكندي للنشر والتوزي.
- المالكي، جوهرة حامد سعد. (2021). معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الإبتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. 5(19)، 117-156
- مجيد، سوسن. (2011).*تطورات معاصرة في التقويم*، دار الصفاء للنشر، عمان
- مروح، محمود أحمد. (2020)، درجة تكامل تكنولوجيا التعليم في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 20(1)، 49-59. doi. org/10. 12816/0055671
- مصطفى، محمود أحمد. (2019). 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)*. 33(11) 1859-1880. https://doi.org/10.35552/0247-033-011-005
- المغذوي، عادل. (2015)، أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة، متوفر عبر الرابط الالكتروني *https://m. mu. edu. sa/sites/default/files/content-files/dcscw042. pdf*
- ملحم، سامي. (2000)، *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- مهيدات، عبد الحكيم. والمحاسنة، إبراهيم. (2009)، *التقويم الواقعي*، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2004). *استراتيجات التقويم وأدواته (الاطار النظري)*، موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية على الرابط الالكتروني تاريخ الدخول 2023/6/7. https://moe. gov. jo/sites/default/files/ltr_lnzry_ljz_lwl. pdf

References (Arabic & English)

- Abu Odeh, M. (2021). Reflections of authentic assessment application on the students of basic stage in Gaza. *Journal of Al-Quds Open University for educational and psychological research and studies*. 12(33), 54-65
- Abu Sheirah, K. Ishtaiwa, F. & Ghbari, T. (2010). Obstacles of Implementing the Strategy of the Authentic Assessment System on the First Four Grades of Basic Education in Zarqa Governorate. *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)*, 24(3), 753–797. https://doi.org/10.35552/0247-024-003-004
- Allam, S. (2004). *Alternative Educational Evaluation: Its Theoretical and Methodological Foundations and Field Applications*. Cairo: Arab thought for publication and distribution .
- Al-Maghthawi, A. (2015). *Evaluation Methods in Light of Modern Teaching Strategies*, available at https://m. mu. edu. sa/sites/default/files/content-files/dcscw042. pdf
- Al-Maliki, J. (2021). Obstacles of applying the realistic evaluation in Islamic education subjects on the elementary stage in government schools in Jeddah from the point of view of female teachers. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*. 5(19). 117-156
- Alradi, M. Basri, H. & Zainuddin, N. B. (2019). The extent of activation of authentic assessment strategies in the elementary education stage in the Hashemite Kingdom of Jordan. *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)*, 33(11). 1779–1808. https://doi. org/10.35552/0247-033-011-002
- 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*, (47). 723-742.

- Al-Sarraf, Qasim. (2002). *Measurement and evaluation in education*. Cairo: Dar Al-Kitab Al-Hadith .
- Al-Sharif, F. (2009). A proposed program to develop the skills of using alternative assessment methods among teachers of English at the intermediate stage, *Education Journal*. 4 (143), 517-467 .
- Al-Zoubi, Rashid Shabib. (2019). *The degree of practice alternative assessment techniques by the secondary stage teachers in the state of Kuwait from their own perspective*, Unpublished Master's Thesis, Al al-Bayt University - College of Educational Sciences .
- Assaf, M. (2022). The Reality of Implementing the Realistic Evaluation Policy for the Basic Stage in the Gaza Governorates: A Situational Assessment, J*ournal of Quality Standards for Studies and Research*. 2(1). 18-30
- Awawdeh, I. & Maqableh, M. (2016). The extent to which Dammam middle school teachers implement authentic assessment strategies, *Taibah University Journal of Educational Sciences*. 11(1). 59-43 .
- Bani Odeh, Khaled Rashad. (2015). *The effect of using alternative assessment on the achievement of ninth grade students and their attitudes towards science in Nablus governorate schools*. Unpublished master's thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine .
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). *Authentic assessment of teaching in context*. Teaching and teacher education, 16(5-6), 523-545 .
- Hariri, Rafdah. (2008), *Educational Calendar*, Dar Al -Mawanat for Publishing and Distribution, Amman, Jordan .
- Huang, R. & Jiang, L. (2021). Authentic assessment in Chinese secondary English classrooms: teachers’ perception and practice. *Educational Studies*, 47(6). 633-646 .

- Jaber, Abdel Hamid Jaber. (2002). *Contemporary trends and experiences in evaluating the performance of the student and schools*, first edition, Dar Al -Fikr Al -Arabi, Alexandria, Egypt .
- Jaidi, M. M. (2020). Degree of principals and teachers' assessment of the experience of authentic assessment at schools in Qalqilia's Governorate and ways to develop it, *Al-Azhar University Journal, Humanities Series*, 22 (1). 1-34
- Jordanian Ministry of Education. (2004). *Educational Development Plans*. Jordan Amman: Ministry of Education. Retrieved from https://www. 7iber. com/2013/02/education-development
- Joudeh, D. & Mraweh. M. (2019). The Degree of Zarqa University Students' Personality Development Acquiered in Cognitive Abilities, Emotional Values and Behavioral Skills from their Point of View. *International Journal for Quality Assurance*. 2(1). 91-101 .
- Kazem, Ali Mahdi. (2001), *Measurement and Evaluation in Teaching and Learning*, Edition 1, Dar Al -Kindi Publishing and Tosi. Jordan .
- Melhem, Sami (2000). *Measurement and evaluation in education and psychology*, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan .
- Mueller, J. (2005). *Authentic Assessment Toolbox: What is Authentic Assessment?* Retrieved from: http://jfmueller. faculty. noctrl. edu/toolbox/whatisit. htm .
- Muhaidat, Abdul Hakim. & Al-Mahasneh, Ibrahim. (2009). *The Realistic Calendar*, Dar Jarir for Publishing and Distribution. Amman .
- Muraweh, M. (2020). Teachers' Perspective of Educational Technology Integration in Secondary Stage Islamic Education Curricula. *Zarqa Journal for Research and Studies in Humanities*. 20(1),49-59. doi. org/10. 12816/0055671
- Mustafa M. (2023). The Degree of Jordanian Universities' Impact on the Arabic Proficiency and Holy Quran Recitation of Non-native Speakers of Arabic: Malaysian & Indonesian Students as a Model,

Information Sciences Letters, 12(9). 2025-2034. doi. org/10. 18576/isl/120910

– 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

– Mustafa, M. A. & Al-Mawadiah, R. S. (2023). The Obstacles Facing the Community of the Syrian Refugee Camps in Jordan. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *50*(2). 483–497. https://doi. org/10. 35516/hum. v50i2. 4956

– Natalia, D. E. Asib, A. & Kristina, D. (2018). The application of authentic assessment for students writing skill. *Journal of Education and Human Development*, 7(2), 49-53 .

– Obeidat, O. (2020), Extent of Authentic Assessment trategies Application and Obstacles in Jordanian Schools, Palestine University *Journal for Research and Studies*. 10 (1). 190-212. Doi: 10. 34027/1849-010-001-008

– Odeh, Ahmed. (2005). *Measurement and evaluation in the teaching process*, Dar Al -Amal for publishing and distributing, Jordan .

– Qatash, M. (2019). The Effect of Using Authentic Assessment on Eighth Grade Students' Achievement in English Language Course. *Amman Arab University Journal of Research - Educational and Psychological Research Series*, 3 (1). 7 - 26

– Ryan, C. D. (1994) *Authentic Assessment*. Westminster CA: teacher Created Material Inc .

– Saadah, Jawdat Ahmed. (2019). *Evaluation of curricula between strategies and models*, Dar Al Masirah for Printing and Publishing .

– Wikstrom, N. (2007). *Alternative assessment in primary years of international baccalaureate education*. Retrieved from http://www. diva-portal. org/smash/get/diva2:199424/fulltext01. pdf .