الجامعـــــــة الإســـلاميـة – غـزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كلـــيـــــــــة التـــــــربيـــة
ماجســـتـيـر مناهج وطرق تدريس

The Islamic University–Gaza
Research and Postgraduate Affairs
Faculty of Education
Master of Curriculum and Teaching Methods

واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة

The current Status of Islamic Education Teacher's Practice of Alternative Assessment Techniques and Ways of their Development in the Low Elementary Stage

إِعدَادُ البَاحِثِ

أشرف عطية فؤاد مصطفى

إِشرَافُ

الأستاذُ الدكتور

محمد سليمان أبو شقير

قُدمَ هَذا البحثُ اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ

فِي مناهج وطرق تدريس بِكُلِيةِ التربية فِي الْجَامِعَةِ الإِسلامِيةِ بِغَزة

يوليو/2016م– شوال/1437

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة

The current Status of Islamic Education Teacher's Practice of Alternative Assessment Techniques and Ways of their Development in the Iow Elementary Stage

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted by others elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:	**أشرف عطية فؤاد مصطفى**	اسم الطالب:
Signature:		التوقيع:
Date:		التاريخ:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتيجة الحكم على الأطروحة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخص الرسالة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد صمم الباحث أدوات الدراسة الاستبانة، والمجموعة البؤرية لجمع بيانات الدراسة، واختار الباحث عينة الدراسة جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم محافظة الوسطى وكان عددهم (24 معلماً) و(91 معلمة)، **ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

1- أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل جاءت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة (3.74) وكانت النسبة المئوية 74.79% وهذه نسبة كبيرة وفقاً للمعيار الذي اعتمدته الدراسة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل في مجال التقويم القائم على الاداء والملاحظة، وتقويم الاداء بالاختبارات الكتابية، وفي الدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدة مجالات وهي مجال التقويم من خلال ملفات الأعمال، والتقويم الذاتي، وتقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس فأعلى).

ولقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها:

1- تطوير دليل المعلم وتضمينه أساليب التقويم البديل المناسبة للتربية الإسلامية في المرحلة الأساسية.

2- العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلمين، ليتمكنوا من متابعة طلابهم وتقويمهم.

3- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المشرفين، والمديرين، والمعلمين، وكذلك مشرفي التدريب الميداني على كيفية استخدام أساليب التقويم البديل.

كلمات مفتاحية (التقويم البديل، المرحلة الاساسية، مديرية الوسطى، الملاحظة، المقابلة).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Abstract

This study aims at identifying the status of practicing Alternative Assessment by the Islamic education teachers of the elementary schools in Gaza. To achieve the above objective, the researcher used the descriptive analytical approach to conduct this study. The researcher also designed the tools of the study which are a questionnaire and a focal group to collect the necessary data. The researcher also selected all the teachers of Islamic education in the elementary stages in the directorate of education in the middle governorate whose number was (24 male teachers) and (91 female teachers) as the study sample.

The most important findings of the study:

1. The degree to which the Islamic education teachers in the elementary stages practice the alternative assessment methods for evaluation was high where the arithmetic mean of all the paragraphs of the questionnaire was (3.74) with a percentage of 74.79% and this is deemed a high percentage according to the standard adopted by the study.
2. There are statistically significant differences between the mean scores of the sample in degree to which the Islamic education teachers in the elementary stages practice the alternative assessment methods in the field of assessment based on performance and observation, performance evaluation by written tests, and in the total score of the questionnaire attributed to gender in favor of females.
3. There were no statistically significant differences in several fields which are: the field of assessment through activity files, self-evaluation, and performance evaluation by interviews and oral tests.
4. There were no statistically significant differences between the mean scores of practicing alternative assessment methods by Islamic education teachers of the elementary grades attributed to the educational qualification variable (diploma, bachelor degree or higher).

The most important recommendations of the study

1. Preparing a teacher's guide for the use of alternative assessment methods for the elementary stages.
2. Working on easing the burdens and tasks assigned to teachers, to be able to follow their students and their assessment.
3. Holding training courses and workshops to train supervisors, managers, teachers, and administrators as well as field training supervisors on how to use the alternative assessment methods.

Keywords (alternative assessment, the elementary stage, middle governorate, observation, interviews)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾

[التين:4]

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ٱلإِهدَاْءُ

إلى من بلغ الرسالة، وأدى الأمانة، ونصح الأمة، إلى نبي الرحمة، ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى نبع الحنان والعطاء، ورمز الحب والوفاء، إلى من كان دعاؤها سراً لنجاحي، وحنانها بلسماً لجراحي أمي الغالية.

إلى من علمني العطاء دون انتظار، والطيبة التي لا حدود لها، الذي له الفضل بكل ما أنا فيه أبي العزيز.

إلى من رافقتني روحاً وجسداً، وكانت لي في كل خطوة سنداً زوجتي الحبيبة أم محمد.

إلى القلوب الطاهرة، والنفوس البريئة إلى ورود حياتي أبنائي وفلذات كبدي: محمد ويزن وعبد الرحمن.

إلى أهل العلم، ورمز العطاء، ومنارة المعرفة أساتذتي الأفاضل.

إلى أرواح الشهداء الذين ضحوا بالغالي والنفيس من أجل الدفاع عن هذا الوطن.

إلى كل المخلصين في وطننا الحبيب.

أهدي هذا العمل المتواضع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكرٌ وتقديرٌ

الحمد لله جليل النعم، باعث الهمم، ذي الجود والكرم، الحمد لله الذي أعانني وبعث الهمة لإتمام هذه الرسالة، داعياً المولى عز وجل أن ينفع بها الإسلام والمسلمين.

قال تعالى "وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ " (إبراهيم:7)، وقال رسول الله صل الله عليه وسلم " لا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لا يَشْكُرُ النَّاسَ" (أبو داود2/671:4811)، فلك الحمد ربنا حمداً كثيراً على فضلك ومنك وكرمك علينا بإتمام هذه الدراسة.

وانطلاقاً من مبدأ التقدير والاعتراف بالجميل، فإنني أتقدم بجزيل الشكر والعرفان من الجامعة الإسلامية العريقة صاحبة الصرح التعليمي الشامخ ممثلة برئيسها وإدارتها وهيئات التدريس فيها لعطائها المستمر في خدمة أبنائها الطلبة.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأستاذي ومشرفي الأستاذ الدكتور: محمد أبو شقير حفظه الله ورعاه لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة بكل رحابة صدر، فكان نعم الموجه والمرشد، والذي كانت لتوجيهاته السديدة وآرائه القيمة الأثر البالغ في إنجازها، فجزاه الله خير الجزاء، وزاده الله من فضله وبارك في عمره وعمله.

كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى عضوي لجنة المناقشة ممثلة في الدكتور جمال كامل الفليت مناقشاً خارجياً والدكتور محمد عبدالفتاح عسقول مناقشاً داخلياً لقبولهما مناقشة هذه الرسالة وعلى ما بذلاه من جهدٍ ثمين في تنقيح هذه الرسالة حتى تزاد اكتمالاً عما كانت عليه.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى الأساتذة المحكمين الذين ساهموا في تحكيم أدوات الدراسة.

كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى الإخوة في قسم الإشراف وعلى رأسهم الأستاذ: محمد حمدان والأستاذ أبو علاء عيد لما قدماه لي من نصح وارشاد وسعة صدر لما لها الأثر الكبير في إنجاز الرسالة.

وفي النهاية أتقدم بأسمى كلمات العرفان لكل من ساهم حتى ولو بكلمة في مساعدتي وتوجيهي لإكمال هذه الدراسة.

فما كان من توفيق فمن الله وما كان من خطأ أو زلل أو نسيان فمن نفسي والشيطان.

الباحث

أشرف عطية مصطفى

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

فهرس المحتويات

إقـــــرار ..... أ

ملخص الرسالة باللغة العربية ..... **ت**

Abstract ..... **ث**

ٱلإهدَاءُ ..... **ح**

شكرٌ وتقديرٌ ..... **خ**

فهرس المحتويات ..... **د**

فهرس الجداول ..... **ش**

فهرس الملاحق ..... **ض**

فهرس الأشكال والرسوم التوضيحية ..... **ط**

الفصل الأول الإطار العام للدراسة **1**

مقدمة الدراسة: 2

مشكلة الدراسة: 5

فرضيات الدراسة: 6

أهداف الدراسة: 6

أهمية الدراسة: 6

حدود الدراسة: 7

مصطلحات الدراسة: 7

الفصل الثاني الإطار النظري **8**

المبحث الأول التقويم واتجاهاته الحديثة (التقويم البديل) **9**

مفهوم التقويم: 9

أسس التقويم الجيد: 10

أنواع التقويم: 11

أهمية التقويم: 11

خصائص التقويم: 12

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وظائف التقويم : 13
خطوات عملية التقويم: 14
مفهوم التقويم البديل: 16
الاختلاف بين التقويم التقليدي والتقويم البديل: 17
خصائص التقويم البديل:..... 17
كفايات المعلم اللازمة لتطبيق التقويم البديل:..... 20
معوقات تطبيق التقويم البديل: 21
أساليب وأدوات التقويم البديل:..... 22
أولاً: التقويم القائم على الأعمال الكتابية: 22
الاختبارات المقالية: 22
مميزات الاختبارات المقالية:..... 22
عيوب الاختبارات المقالية:..... 23
مزايا الاختبارات الموضوعية: 24
عيوب الاختبارات الموضوعية:..... 24
ثانياً: التقويم القائم على الأداء: 25
خصائص التقويم القائم على الأداء:..... 25
خطوات إعداد اختبارات تقويم الأداء:..... 26
دور المعلم في تطوير واستخدام التقويم المعتمد على الأداء:..... 27
دور المتعلم في التقويم المعتمد على الأداء 27
أهم الفروق بين اختبارات الأداء واختبارات التحصيل: 28
ثالثاً: التقويم بملفات الأعمال(الإنجاز) بورتفوليو : 29
مفهوم ملف الأعمال (الإنجاز) بورتفوليو : 29
أهداف ملف الأعمال:..... 29
مميزات ملف الأعمال (الإنجاز): 30
خطوات اعداد ملف الأعمال..... 31
الصعوبات التي تواجه عمل ملف الأعمال:..... 32

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصعوبات التي تواجه الطلاب: 32
الصعوبات التي تواجه المعلمين: 32
رابعاً: تقويم الأداء القائم على الملاحظة: 33
أنواع الملاحظة: 33
خصائص الملاحظة: 33
خطوات تصميم الملاحظة: 34
مزايا الملاحظة: 34
شروط الملاحظة: 35
خامساً: تقويم الأداء بالمقابلات: 36
أنواع المقابلة: 36
صفات المقابلة الجيدة: 37
سادساً: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم: 38
مفهوم خرائط المفاهيم 38
استخدامات خرائط المفاهيم: 39
أهمية استخدام خرائط المفاهيم: 39
خطوات بناء خرائط المفاهيم: 40
سابعاً: تقويم الأقران: 41
أهمية تقويم الأقران ومزاياه: 42
أساليب تقويم الأقران: 43
أهداف تقويم الأقران 43
ثامناً: التقويم الذاتي: 44
أهمية التقويم الذاتي ومزاياه: 44
تاسعاً: الاختبارات الشفوية: 46
المبحث الثاني التقويم في التربية الإسلامية 48
مفهوم التربية الإسلامية: 48
أهداف التربية الإسلامية: 49

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص التربية الإسلامية: 50
التقويم في التربية الإسلامية 50
مفهوم التقويم في التربية الإسلامية: 50
أهداف التقويم في التربية الإسلامية: 51
وظائف التقويم في التربية الإسلامية: 52
الوظيفة الأولى/ تشخيصية: 52
الوظيفة الثانية/ العلاجية: 53
الوظيفة الثالثة/ الوقائية: 53
صفات معلم التربية الإسلامية 53
تقويم أداء الطلبة في التربية الإسلامية 55
1- أساليب تقويم تحصيل الطلبة في المجال المعرفي: 55
2- أساليب تقويم الطلبة في المجال الوجداني 57
3- أدوات تقويم الطلبة في المجال النفس حركي 59
الفصل الثالث الدراسات السابقة 61
المحور الأول: الاتجاهات الحديثة في التقويم (التقويم البديل). 62
التعقيب على الدراسات السابقة: 73
المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بالتقويم في التربية الإسلامية 78
تعقيب عام على الدراسات السابقة: 86
الفصل الرابع الطريقة والإجراءات 87
منهج الدارسة. 88
مجتمع الدراسة. 89
الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق البيانات الأولية: 89
أدوات الدراسة: 90
صدق الاستبانة: 92
ثبات الاستبانة 98
الفصل الخامس نتائج الدراسة ومناقشتها 102

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول: 103
النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني: 104
االمحك المعتمد في الدراسة: 104
النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث: 117
النتيجة المتعلقة بالسؤال الرابع: 122
توصيات الدراسة: 126
مقترحات الدراسة: 126
المصادر والمراجع **127**
المـــــلاحق **140**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

جدول (2.1): مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي 17

جدول (4.1): تصنيف أفراد العينة حسب الجنس 89

جدول (4.2): تصنيف أفراد العينة حسب المؤهل العلمي 89

جدول (4.3): تصنيف أفراد العينة حسب سنوات الخدمة 90

جدول (4.4): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول " التقويم القائم على الأداء والملاحظة " والدرجة الكلية للمجال 93

جدول (4.5): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "ملفات الاعمال " والدرجة الكلية للمجال 94

جدول (4.6): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "التقويم الذاتي" والدرجة الكلية للمجال. 95

جدول (4.7): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع "تقويم الأقران" والدرجة الكلية للمجال .. 96

جدول (4.8): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس " تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية " والدرجة الكلية للمجال 96

جدول (4.9): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس " تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية " والدرجة الكلية للمجال 97

جدول (4.10): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السابع "تقويم الأداء بخراط المفاهيم" والدرجة الكلية للمجال 97

جدول (4.11): معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة 98

جدول (4.12): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة 99

جدول (4.13): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الإستبانة 99

جدول (5.1): يوضح المحك المعتمد في الدراسة 104

جدول(5.2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لمجالات الاستبانة 105

جدول(5.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال " التقويم القائم على الأداء والملاحظة " 107

جدول(5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" ملفات الأعمال "البورتفوليو " 109

جدول(5.5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" التقويم الذاتي 110

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول(5.6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" تقويم الأقران 112

جدول(5.7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية "..... 113

جدول(5.8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية "..... 114

جدول(5.9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" تقويم الأداء بخرائط المفاهيم " 116

جدول (5.10): نتائج اختبار (T.test) لدلالة الفروق في ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل في ضوء متغير الجنس(ذكر–أنثى)..... 117

جدول (5.11): نتائج اختبار (T.test) لدلالة الفروق في ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل في ضوء متغير المؤهل العلمي(دبلوم – بكالوريوس فأعلى)..... 119

جدول (5.12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في ضوء متغير سنوات الخدمة 121

جدول(5.13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لمجالات الاستبانة... 123

جدول(5.14): توزيع محاور الدورة التدريبية..... 124

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الملاحق

ملحق (1): تحكيم قائمة أساليب التقويم البديل 141

ملحق (2): قائمة بأسماء محكمين اختيار أساليب التقويم البديل المناسبة 143

ملحق (3): بطاقة تحكيم استبانة 144

ملحق (4): صورة الاستبانة بشكل نهائي 148

ملحق (5): قائمة بأسماء محكمين الاستبانة 152

ملحق (6): قائمة بأسماء أعضاء المجموعة البؤرية 153

ملحق (7): صورة عن تسهيل المهمة من الجامعة الإسلامية 154

ملحق (8): صورة عن تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم 155

ملحق (9): صورة عن تسهيل المهمة من مديرة شرق غزة 156

ملحق (10): صورة عن تسهيل المهمة في مديرية الوسطى 157

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الأشكال والرسوم التوضيحية

شكل (2.1): تقويم أداء الطالب في التربية الإسلامية..... 57

شكل (2.2): أساليب التقويم الوجداني 59

شكل (2.3): أساليب التقويم النفس حركي 60

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

يعيش الإنسان في هذا العصر تطوراً مذهلاً، وتسارعاً منقطع النظير، في شتى المجالات، وقد كان مجال التربية والتعليم واحداً من أهم المجالات التي تأثرت بهذا التطور، وما من أمة تسعى لأن تحتل مكاناً مرموقاً بين الأمم إلا أعطت العملية التربوية اهتماماً بالغاً تستطيع من خلاله بناء جيل واعٍ متمثلاً في ثقافته وأخلاقه ودينه.

وتعد مرحلة التعليم الأساسية أولى المراحل، والأساس لبقية المراحل التعليمية، وكلما كان الأساس في هذه المرحلة قوياً انعكس إيجاباً على المراحل التي بعدها، وكلما كان ضعيفاً انعكس سلباً، لذلك وجب علينا أن نهتم بأركان العملية التعليمية بشكلٍ كامل، وأهم هذه الأركان هو المعلم.

ويتفق علماء التربية، والمهتمون بشئونها، على أهمية دور المعلم، وعظيم تأثيره في إنجاح المنظومة التربوية، حيث أن المعلم أحد أهم المدخلات البشرية في هذه المنظومة، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، فهو محورها وقائدها، والعنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي، وفي تحقيق أهدافها على نحو أفضل وبكفاءة عالية (عيسى، 2011م، ص3).

وإذا كان هذا ينطبق على المعلم بصفة عامة، فإن الأمر يكون أكثر أهمية فيما يتعلق بمعلم التربية الإسلامية، الذي يتعامل مع الطالب، ويؤثر فيه عقيدةً وسلوكاً وخلقاً.

وتزداد أهمية دور معلم التربية الإسلامية، لأنه يجلو أفكار الناشئة والشباب، ويوقظ مشاعرهم، وينير عقولهم، وينمي إدراكهم، ويسلحهم بالحق أمام الباطل، وبالفضيلة لمجابهة الرذيلة، وبالعلم للقضاء على الجهل. والحاجة اليوم تزداد إلى دور المعلم أكثر من أي وقت مضى بسبب التغيرات الاجتماعية والثقافية، وزيادة مشكلات الأسرة والمجتمع، وسيطرة وسائل الإعلام والاتصالات، وغيرها من الظواهر المعاصرة في الحياة الإنسانية (الرشيدي،2007م، ص2).

وكما تزداد أهمية التربية الإسلامية، والحاجة إليها حيث إنها تربية شاملة تعني باكتمال شخصية الفرد عملياً وخلقياً ووجدانياً وسلوكياً، وباستمرارية تعليمه، وتهتم بالدنيا والآخرة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالعمل والتطبيق، وبالقيم والمثل العليا، التي تهدي سلوكه في حياته، وتدفعه إلى عمل الخير (فورة، وخلف،2009م، ص277).

ومناهج التربية الإسلامية تستهدف بناء شخصية مسلمة سوية، فإنها تضم العديد من المعارف والخبرات والقيم والاتجاهات والمهارات الأدائية المختلفة التي تجعل من تقويمها عملية مركبة تحتاج إلى أساليب وأدوات متعددة قادرة على قياس المكونات المختلفة للمنهاج بشكل كامل، وللشخصية أيضاً؛ فإذا درّسَ الطفلَ صفة الصلاة في مادة التربية الإسلامية على سبيل المثال، فإنه يركز على أداء الصلاة عملياً بطريقة صحيحة ولا يكفي إطلاقاً أن يعرف الطالب صفة الصلاة بمجرد حفظ أو ترديد الوصف المكتوب في الكتاب.

وتطورت أساليب ووسائل القياس والتقويم، باعتبار التقويم جزءاً مهماً من النظام التعليمي، فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقق أهداف النظام التعليمي، وتقديم تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته، ومن نوعية مخرجاته، فمن أهم أهداف التقويم التربوي ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، فالمؤسسات التربوية تسعى لإكساب الطلاب المعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات التي سبق تحديدها بوضوح خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية، والمناهج والبرامج المختلفة (الخالدي، 2014م، ص417).

ونظراً لارتباط عملية القياس والتقويم بأهداف التعلم، وأغراضه الأساسية، فلا بد من الإشارة إلى التحول الكبير في الممارسات، والأفكار التعليمية، والنظرية السلوكية التي تؤكد على أن للطلاب أهدافاً محددة مرتبطة بسلوك المتعلم القابل للملاحظة والقياس، وإلى النظرية البنائية التي تؤكد بناء الطالب لمعرفته بنفسه، وتوظيفها بما يجعل تعلمه ذا معنى، الأمر الذي يتطلب تطوراً وتجديداً في استراتيجيات التدريس، وعملية التقويم وأدواته ، وقد صاحب هذا تحولاً في فلسفة الممارسات التقويمية وأساليبها، حيث برز التركيز على ربط التقويم بالحياة، وذلك من خلال تبني أنواع جديدة في التقويم أطلق عليها التقويم البديل، حيث يتم من خلاله إعطاء الطلاب فرصاً متعددة للتعلم، لإبراز مهاراتهم وتعميق معارفهم وربط ما تعلموه بحياتهم اليومية (علام،2004م، ص14) .

بحيث تعمل على تحسين تقويم الطلبة الذين هم في حاجة ماسة للتقويم الشامل لإنجازهم ومدى تقدم أدائهم، وقد بدأ الاتجاه حالياً نحو تطبيق أساليب التقويم البديل مثل: الأعمال الشفوية والتحريرية والمشاريع، وعمل الطلاب التعاوني، بالإضافة إلى الاختبارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقليدية التكوينية والنهائية، وذلك لأن استخدام استراتيجيات تقويم متنوعة من شأنه أن يوجه الطلاب نحو ابتكار صورة واضحة ومعبرة حول ما يمكنهم تعلمه أو أداءه (مهيدات والحساينة،2009م، ص14).

وفي ضوء ذلك يعرف الصراف (2004م، ص 284) **التقويم البديل** بأنه: هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة.

وأن عملية التقويم لا تقف عند جمع المعلومات والحقائق وتذكرها عند أداء الاختبارات، بل تدفع المتعلمين إلى الربط وتحليل ما تعلموه في حياتهم، ومواجهة المشكلات، والتعلم النشط، وتربطها بالمواقف الواقعية في حياتهم (حجازي ومحمود، 2005م، ص57).

ويعد التقويم البديل نظاماً أكثر شمولية من الاختبارات، فهو نظام متكامل في قياسهِ وتقييمه عندما يتقنهُ الطالب ويشمل جميع محتويات المناهج من مهارات وسلوكيات ونقاط رئيسية وثانوية. ويكسرُ داء الرتابة وحاجز الروتين ويوضحُ نقاط الضعف والنقص لدى الطلاب بشكلٍ دقيق (العوفي، 1434هـ، ص35).

وقد اهتمت العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية في التعليم بأساليب التقويم البديل حيث أكدت دراسة الأشقر(2015م) على فاعلية استخدام تقويم الأقران، واستخدام تقويم الأداء بخرائط المفاهيم على تنمية التفكير، ودراسة حمدي(2013م) التي أكدت على فاعلية استخدام التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي، ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا، ودراسة مصطفى(2009م) التي أظهرت ازدياد اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، وارتفاع مستوى تحصيلهم.

وهذا وقد وجد اهتمام من قبل الباحثين في التربية الإسلامية للتقويم البديل، فقد تناولت بعض الدراسات أثر وسائل التقويم البديل كدراسة الخطايبة(2006م) التي أكدت أن التقويم الذاتي للشخصية من القواعد الأساسية في التربية الإسلامية، ودراسة السفياني (2010م) التي أكدت أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية، ودراسة الشرعة(2011م) التي أظهرت توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأساليب التقويم البديل بشكل كبير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالنظر إلى أهمية التربية الإسلامية في تشكيل شخصية المتعلم لا سيما في المرحلة الأساسية، وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسات من فاعلية التقويم البديل في تنمية الاتجاهات، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي، ودوره في العملية التعليمية، ومن أجل أن نرتقي بالعملية التعليمية في بلادنا إلى التقدم والتطور، وخلق جيل جديد يغرس فيه الكثير من السلوكات، والطموح لنيل أعلى المعارف وتحقيق أفضل المراتب ويتكون عندنا طالب متكامل الشخصية قدر الإمكان لابد لنا من طرق باب التقويم البديل ولعل قيام الباحث بتدريس مساق التربية الإسلامية لعدة سنوات أفاده بمعرفة مدى أهمية وحاجة معلمي التربية الإسلامية لاستخدام وسائل التقويم البديل، لذا كانت الحاجة ماسة لإجراء دراسة في هذا المجال للتعرف على **واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الدنيا بغزة.**

مشكلة الدراسة:

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما أساليب التقويم البديل المناسبة لعناصر محتوى التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساس؟
2- ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟
4- ما سبل تطوير ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم ، بكالوريوس فأعلى).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 إلى أقل من 10سنوات، 10 سنوات فما فوق).

أهداف الدراسة:

1- تحديد أساليب التقويم البديل المناسبة للتربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي.

2- تحديد مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية للتقويم البديل.

3- تحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم باختلاف متغير (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).

4- تحديد سبل تطوير ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل.

أهمية الدراسة:

1- توفر هذه الدراسة المعلومات في مجال استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل.

2- الاسترشاد بنتائج هذه الدراسة في برامج تدريب المعلمين والمشرفين والمدربين في تطوير أساليب التقويم.

3- تلقي الضوء على الجهود العملية التي يبذلها المعلمون في تقويم تحصيل الطلاب.

4- توفر هذه الدراسة بعض الطرق والأساليب لتعزيز التقويم البديل.

5- توفر هذه الدراسة بعض المعلومات لواضعي المناهج في عملية تطوير المناهج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حدود الدراسة:

1- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على واقع ممارسة التقويم البديل في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا.

2- الحد البشري: معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس الحكومة البالغ عددهم (115) معلماً ومعلمة.

3- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في المنطقة الوسطى.

4- الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام التعليمي 2015-2016م.

مصطلحات الدراسة:

واقع الممارسة:

ويعرفها الباحث إجرائياً: هي مدى ممارسة أداء معلمي ومعلمات التربية الإسلامية من الصف الأول إلى الرابع لأساليب التقويم البديل من حيث (التخطيط، والتنفيذ، والاستخدام، ومتابعة النتائج.

معلمو التربية الإسلامية:

ويعرفهم الباحث إجرائياً: بأنهم الأشخاص المؤهلون أكاديمياً في كليات التربية أو كليات الشريعة وتم تعيينهم في وزارة التربية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية سواءً كانوا ذكوراً أو إناثاً.

المرحلة الأساسية الدنيا:

يعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مرحلة تعليمية تبدأ من الصف الأول وتمتد حتى الصف الرابع ويتراوح عمر الطلبة فيها من 6 إلى 10 أعوام.

التقويم البديل:

يعرفه الباحث إجرائياً: بأنه أنشطة تقويمية يقوم بها معلم التربية الإسلامية تضع الطالب في مواقف حقيقية واقعية أو ممارسات وأداءات قريبة ومشابهة للواقع، وذلك بالاعتماد على أساليب متنوعة مثل التقويم الذاتي، وتقويم بالأقران، وملفات الإنجاز، والتقويم بالملاحظة، والاختبارات الشفوية، والاختبارات الكتابية، وخرائط المفاهيم؛ بحيث تكون مناسبة لتقيس المهارة والأداء في سياقها الطبيعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الأول

التقويم واتجاهاته الحديثة (التقويم البديل)

يعد التقويم بشكل عام أحد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية لما يقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه مسار العملية التعليمية وزيادة فعاليتها وتطويرها لتحقيق أهدافها وغاياتها، وذلك انطلاقاً من أن عمليات التقويم تعتبر مدخلاً فعالاً لتطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية من معلم ومتعلم وطرائق للتدريس ومقررات دراسية، وتمثل عمليات قياس أداء الطلاب ركيزة أساسية ومدخلاً بالنسبة للتقويم، إذ بدون عمليات القياس فإنه لا يمكن أن تتم عمليات التشخيص والعلاج وإصدار الحكم على مستوى الأداء.

مفهوم التقويم:

تتعدد التعريفات التي تناولت التقويم ومن بينها:

ويُعرف التقويم بأنه: محاولة رسمية لتحديد المستوى المعرفي للطالب (Popham.,2005,p.370).

وكما يُعرف بأنه: العملية التي يقيس المعلم من خلالها نتاجات عملية التعلم كما حدثت بالفعل (أبو جلاله،1999م، ص9).

ويُعرفه العبسي (2010م، ص14) بأنه: عملية تحديد مدى ما تحقق من الأهداف التي خطط لها المنهاج، أو هو تحديد لمستوى ما وصل إليه الطالب وتحقق لديه من نتاجات تعليمية وخبرات مكتسبة.

ويُعرفه أبو الهيجا (2002م، ص205) بأنه: مدى ما حققه الطالب خلال دراسته والمستوى الذي وصل إليه وتقدمه ومدى اكتسابه للمعلومات والمهارات التي تلقاها.

ويُعرفه سلامة وآخرون (2009م، ص356) بأنه: العملية أو مجموعة العمليات التي يقوم بها المقوم لجميع المعلومات التي تمكنه من اتخاذ القرار.

ويُعرفه حبيب (2002م، ص90) بأنه: عملية مستمرة وشاملة ولا تقف عند إعطاء درجة أو تقرير وإنما ترتبط بإصدار أحكام في ضوء أهداف أو معايير محددة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويُعرفه عقل (2001م، ص44) بأنه: العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتلافي هذا النقص.

ويُعرفه خوالده، عيد (2001م، ص349) بأنه: عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات الكمية والكيفية عن سمة معينة، ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم عليها في ضوء أهداف ومعايير محددة مسبقاً.

ويُعرفه شبر وآخرون(2005م، ص267) بأنه: عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وهي عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية.

ويستخلص **الباحث** مما سبق بأن التقويم عملية تشخصية علاجية وقائية منظمة مستمرة شاملة مخطط لها، ورسمية تحدد المستوى المعرفي للطالب، ولا تقف عند إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام في ضوء معايير محددة من أجل الكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها واقتراح الوسائل لتلافي هذا النقص من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

أسس التقويم الجيد:

لكي يحقق التقويم وظائفه ينبغي توافر مجموعة من الشروط والأسس ومن أبرزها ما ذكره (سلامة وآخرون، 2009م، ص ص 361-363) و(السيد علي، 2003م، ص ص 236-237):

1- أن يرتبط التقويم بالأهداف: بمعنى أن يتم التقويم في ضوء الأهداف التي وضعت للتعليم منذ البداية، ومدى ملاءمتها على العملية التعليمية ومشكلاتها.
2- أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية وكل عناصر العملية التعليمية، والعوامل المؤثرة فيها فيشمل جميع جوانب شخصية المتعلم، وجميع عناصر المنهاج.
3- أن يكون التقويم عملية مستمرة وملازمة للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها.
4- أن يكون التقويم اقتصادياً في الوقت والجهد والمال.
5- أن يقوم التقويم على أساس علمي، بمعنى أن تتوافر في الوسائل المستخدمة مجموعة من الخصائص كالصدق والثبات والموضوعية والتنوع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- أن تكون عملية التقويم إنسانية، بمعنى أن يكون هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، ويكون كذلك وسيلة بتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

ويرى **الباحث** أن جميع خبراء التربية اتفقوا على أهمية توافر الأسس والمبادئ العامة التي تعد بمثابة ضوابط تحكم عملية التقويم وتوجهها التوجيه السليم كي تحقق النتائج المطلوبة.

أنواع التقويم:

يوجد أنواع كثيرة من التقويم يمكن توظيفها في العملية التربوية ومن أبرز هذه الأنواع: (الفليت، الزيان، 2014م، ص191) و(عفانة وآخرون، 2012م، ص ص 329-328)

التقويم التشخيصي: ويقصد به تشخيص حال الطلاب ومستواهم في جوانب معينة في التربية، ويحدث هذا إما في مطلع العام الدراسي ليتعرف المعلم مستوى طلابه في موضوع ما، وإما أثناء العام الدراسي عندما يحس المعلم بضعف طلابه في جوانب من جوانب المنهاج المدرسي.

التقويم القبلي: وهو ما يقوم به المعلم أحياناً، قبل البدء بتدريس موضوع معين لتحديد مستوى الطلاب وخبراتهم السابقة حول هذا الموضوع.

التقويم البنائي (التكويني): وهو ما يقوم به المعلم خلال سير المواقف التعليمية والعملية التعليمية للتأكد من مدى تحقق الأهداف أولاً بأول.

التقويم الختامي: وهو ما يقوم به المعلم في نهاية فترة التعلم لقياس مدى إنجاز الطلاب في المناهج الدراسي.

وأشار (ملحم،2005م، ص47) إلى نوع آخر يمكن توظيفه :

التقويم التتبعي: ويجرى هذا التقويم بعد الانتهاء من تنفيذ المنهاج أو البرنامج بعد فترة من التقويم النهائي من أجل معرفة وقياس حجم الأثر له.

أهمية التقويم:

للتقويم أهمية كبيرة في العملية التربوية وقد حدد جابر(2007م، ص79) منها ما يلي:

- بالنسبة للمعلم، معرفة المستوى الذي وصل إليه الطالب واكتشاف جوانب القوة والضعف.
- بالنسبة لأولياء الأمور، مساعدتهم على فهم ما يجري في البيئة المدرسية لتحقيق التعاون بين المدرسة والبيت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- بالنسبة للطالب، معرفة المستوى الذي وصل إليه واكتشاف جوانب القوة والضعف في نواحي النمو المختلفة وعلاج جوانب القصور.
- بالنسبة للمناهج، يعتبر التقويم عملية ضرورية لكل مناهج ؛ لمعرفة مدى ملائمته؛ لاتخاذ قرار بشأنه.

وأشار (عفانة،1996م، ص256)، و(حسونة،2009م، ص10) إلى أهمية التقويم في النقاط التالية :

1. تمد المسئولين وأصحاب الأمر بمعلومات عن مستوى تحصيل الطلبة ومدى أدائهم وفق أهداف ومعايير محددة؛ وذلك من أجل التعديل والتغيير والتطوير.
2. الحكم على طرق التدريس المستخدمة، فعندما لا يحصل الطلاب على نتائج عالية في الدرجات فإن ذلك يعني وقوع خطأ ما، وقد يكون في أسلوب التدريس أو عملية التقويم أو مدى الاستفادة من الأنشطة التعليمية.
3. وللتقويم أهميته، بالنسبة للمدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى وإداراتها، حيث أنه يساهم في الكشف عن نواحي القوة والضعف التي تتصل بالإدارة، والإشراف الفني والتربوي.

بناءً على ما سبق يستنتج **الباحث** أن للتقويم أهمية كبيرة لجميع أركان العملية التعليمية المعلم، والمتعلم، والمنهاج، وأولياء الأمور، وأصحاب القرار.

خصائص التقويم:

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز التقويم التربوي يوجزها(عقل، 2001م، ص ص 58-59)، و(عفانة واللولو،2004م، 97) في التالي:

1- **ارتباطه بالأهداف السلوكية المحددة:** العملية التعليمية مثلها مثل العمليات الأخرى تستلزم وجود أهداف لها يجب تحديدها ورسمها قبل البدء فيها.

2- **الشمول:** يجب على التقويم أن يشمل الأهداف التربوية المنشودة، من مهارات ومعلومات وميول وأساليب تفكير واتجاهات وقيم.

3- **الاستمرارية:** يجب أن تكون عملية التقويم مستمرة تلازم الطالب طوال مرحلة نموه، من أول يوم يدخل فيه المدرسة، وحتى يتخرج منها نهائياً فالتقويم يكون مصاحباً وملازماً للعملية التعليمية وشرطاً لوجودها.

4- **توفير الوقت والجهد والتكاليف:** ينبغي للتقويم أن يراعي الناحية الاقتصادية عموماً، فلا يأخذ وقتاً طويلاً من المعلم على جميع الأصعدة سواء في إعداده أو تصحيحه أو تنفيذه،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكذلك إرهاق الطالب أيضا في عدد كبير جداً من الاختبارات فقط لقياس جانب واحد وهي درجة الحفظ وإعطاء درجات لذلك.

5- **التنوع:** ينبغي أن يكون التقويم متنوعاً، فكلما كان التقويم متنوع كانت النتيجة أفضل لذلك يجب على المعلم أن ينوع في أدواته وأساليبه في تقويم الطلاب.

ويتضح مما سبق **للباحث** أن الخصائص المتعددة السابقة لعملية التقويم تضم إجراءات تقويمية منهجية متكاملة تفضي إلى تحقيق التقويم لوظائفه المنشودة بشكل أمثل.

وظائف التقويم:

يعد التقويم والعملية التدريسية متكاملين ويهدفان لإثراء عملية التعلم، وللتقويم وظائف متنوعة ومن هذه الوظائف ما ذكره (علام،2007م، ص ص 39-41):

1. **التشخيص:** يعد تقويم التقدم الدراسي للطلاب مظهراً أساسياً من مظاهر عمل المعلم، فالتشخيص التحليلي لجوانب القوة والضعف لدى كل طالب سواء قبل عملية التدريس أو أثنائها يمكن المعلم من تقديم أساليب علاجية مناسبة، وهذا يفيد كل من المعلم والطلاب.
2. **استثارة الدافعية للتعلم:** يسعى الطلاب في غالبية الأحيان إلى إحراز تقدم في دراستهم، والحصول على تقديرات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية، ولذلك فإنهم يبذلون مزيداً من الجهد لإعداد أنفسهم للاختبارات مقدماً ويعتمد أسلوب استذكارهم على نوعية الاختبار، وماذا يقيس.
3. **تعزيز التقويم الذاتي:** يسترشد المعلم بنتائج تقويم طلابه في توجيه العملية التدريسية، وتحسين أدائه، ويتعلم الطالب كذلك كيفية تقويم أعماله ذاتياً دون عون خارجي، فمن خلال التقويم، ربما يستطيع الطالب تصحيح بعض أخطائه بسرعة، وتجنب الإجابات غير الملائمة، فالتقويم الذاتي هدف تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه تدريجياً.
4. **مصدر للتعلم:** يعد التقويم مصدراً مهماً من مصادر تعلم الطلاب، فتقويم المعلم لطلابه يحثهم على مراجعة ما درسوه، وتدقيق أعمالهم، والتفاعل مع أقرانهم لمقارنة أفكارهم، مما يجعل تعلمهم أكثر عمقاً، وتزداد القيمة التعليمية للتقويم عندما يقدم المعلم تغذية راجعة فورية للطلاب عن إجاباتهم على أسئلة الاختبارات، وما يؤدونه من مهام متنوعة، وبذلك يستطيع الطلاب معرفة جوانب القوة والضعف فيما تعلموه، وتصحيح أخطائهم، مما يساعدهم في الانتقال إلى دروس ومهام أخرى.
5. **زيادة فاعلية التدريس:** يعد التقويم جزءاً لا يتجزأ من العملية التدريسية حيث يقدم مؤشرات للمعلم عن فاعلية تدريسه، والجوانب التي تحتاج إلى إعادة نظر، فإعداد المعلم المسبق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لأساليب التقويم، وفي تصحيحه للاختبارات، أو تقديره للمهام الأخرى المتنوعة التي يؤديها الطلاب، سوف يمكنه من تنظيم أو إعادة تنظيم المادة التعليمية بما يجعل تدريسه أكثر فاعلية.

ويرى (عقل،2001م، ص63) أن للتقويم وظائف أخرى ومنها:

- **العلاج:** حيث نبدأ في علاج المشكلة بتحديد أسبابها، فإن كانت المشكلة من البرنامج فإنه يتوجب علينا تعديل ذلك البرنامج، وإن كانت المشكلة من المعلم، فإنه يتوجب علينا تعديل مساره، وإن كانت المشكلة من الأسرة، فإنه يتوجب علينا طرح المشكلة، والتعاون في سبيل التوصل إلى الحل المناسب.
- **التصنيف:** إذا تأكدنا أن الطالب قد حقق نتيجة تعلمه في فترة معينة بتحقيق جميع الأهداف المنشودة، فإن من الممكن ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف، أو المستوى التعليمي أما إذا وجدنا أنه ما يزال في مستوى أقل من المطلوب، فإنه من الممكن معاودة التعليم في نفس المستوى لكي تتحقق الأهداف.

ويتضح **للباحث** أن كل ما سبق ذكره من وظائف للتقويم أنها تشكل وحدة متكاملة للتقويم، وتعتبر منطلقات تربوية لكي يصبح هناك تقويماً حقيقياً للعملية التعليمية، أو الموضوع الذي سيقيم، حيث أن التقويم يستخدم من أجل تحقيق مدى بلوغ الأهداف المنشودة.

خطوات عملية التقويم:

التقويم ليس نشاطاً بسيطاً، ولكنه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة، وتسير في عدة خطوات ويمكن تحديدها فيما يلي (هندي، 2009م، ص174):

1- تحديد الهدف من التقويم.
2- تقدير المواقف التي يمكن أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف.
3- تحديد كمية المعلومات التي نحتاج إليها.
4- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظة وقوائم الجرد.
5- جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة.
6- تحليل البيانات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج.
7- تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيداً للوصول منها إلى حكم أو قرار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8- إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه، حتى يمكن معرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه، وهذا يؤكد الصلة الدائرية بالتقويم التربوي.

التقويم البديل

نشأة التقويم البديل ودوره التربوي:

قد شهدت الستينات نقلة كبيرة بالنسبة للتقويم التربوي في المحتوى والأسلوب وخاصة في الولايات المتحدة من خلال فترة إعادة النظر في المناهج بعد أن فوجئ المربون الأمريكيون بالتفوق العلمي في الاتحاد السوفيتي متمثلاً في إطلاق القمر الصناعي (سبوتنيل) ، وقد ظهر العديد من التربويين الذين ركزوا اهتماماتهم في مجالات التقويم أمثال (ستفليم و ستيك وكلاسي وكرونباخ وسيكرفن) وكان لهم فضل كبير في تحقيق تطور مهم في ميدان التقويم الذي أصبح الآن يمثل محوراً رئيساً في العملية التربوية، حيث تطورت وظائفه وأنواعه، وظهر استخدام نماذج تقويمية واتجاهات حديثة متميزة (مجيد، 2011م، ص ص 19- 20).

وإن التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي والانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي دعت إلى إيجاد نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، الذي يعد بجميع أساليبه توجها فكرياً جديداً في الممارسات التربوية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم التربوي، وتحولا جوهرياً في المراحل التعليمية المختلفة بالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي(Kerka,1995,p.3).

وأن ما تتضمنه حركة التقويم البديل هو الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمه بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالاً ناشطاً مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة والقيام بالتجارب الميدانية والأداء المرتفع وهذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولها من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية (الصراف، 2002م، ص ص284-085).

ولاحظ **الباحث** عند البحث والقراءة في كتب التقويم أن هناك كثير من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لمفهوم التقويم البديل، منها: التقويم الواقعي أو الأصيل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم السياقي، والتقويم الكيفي، والتقويم المبحثي، وتقويم الكفاءة، والتقويم المتوازن، والتقويم المتضمن في المنهج، والتقويم القائم على المنهج، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مفهوم التقويم البديل:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم البديل ومنها:

يُعرف بأنه: اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع ورصد استجاباته فيها. (أبو عودة، وأبوسنينة،2011م، ص35)

ويُعرفه مولر (Mueller,2005,p.2) بأنه: نوع من التقويم يُطْلَب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفعال للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقسيم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي أو كمي متدرج يبين نوعية أدائه وفقا لمستويات أداء محددة.

ويُعرفه العبسي (2010م، ص38) بأنه: عبارة عن سلسله متصلة من الأساليب والصيغ التي تتراوح بين استجابات مفتوحة يكتبها المتعلم وتوضيحات شاملة وتجميع للأعمال المتكاملة للمتعلم.

ويُعرفه مهيدات والمحاسنة (2009م، ص16) بأنه: مجموعة من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتسبها الطالب، وتوضيحات شاملة، ومجموعة من الأعمال المتكاملة للطالب عبر الزمن.

ويُعرفه عبدالحميد (2002م، ص77) بأنه: التقويم الذي يدمج في مهام ذات معنى، ويبدو كأنشطة تعلم يشعر بها الطالب، تتضمن مهارات عالية المستوى، وتنقل إلى المتعلمين معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي نحكم على الجودة في ضوئها، وبهذا المعنى يكون التقويم محدداً بمستوى ومعيار أكثر من كونه معتمداً على أدوات تقييم مقننه.

وتُعرفه الحريري (2008م، ص306) بأنه: التقويم الذي يقوم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم حيث تختلف تلك المعرفة من سياق إلى آخر.

ويعرفه علي (2011م، ص374) بأنه: استخدام أساليب للتقويم (غير تقليدية) خلاف الاختبارات المقننة.

ويُعرفه إلويد وآخرون(2008م، ص186) بأنه: عملية مستمرة تشمل الطالب للحصول على أحكام حول تطور الطالب في القدرة اللغوية باستخدام استراتيجيات تقييم غير تقليدية.

وفي ضوء التعريفات السابقة يتضح **للباحث** أن التقويم البديل يعتمد على أنشطة تقويم تضع الطالب في مواقف حقيقية واقعية أو ممارسات وأداءات قريبة ومشابهة للواقع، وذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالاعتماد على أدوات وأساليب مناسبة تقيس المهارة والأداء في سياقها الطبيعي وبذلك يتحقق التقويم المناسب والأمثل لقياس مستوى ما حققه الطالب من إنجاز وأداء.

الاختلاف بين التقويم التقليدي والتقويم البديل:

يختلف التقويم التقليدي والتقويم البديل في عدة أشياء، أبرزها ما هو موضح في الجدول التالي:(زيتون، 1996م، ص512)

جدول (2.1): مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي

م	التقويم البديل	التقويم التقليدي
1-	يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها او أدائها.	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلة كتابية، قد لا تكون لها صلة بواقع الطالب، مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكملة عبارة أو كتابة جملة قصيرة.
2-	تتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة.	تتطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق لهم دراستها.
3-	يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب).	يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة (مهارات التذكير، الاستيعاب).
4-	يستغرق إنجاز المهمة وقتاً طويلاً يمتد لعدة ساعات أو أيام.	تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتاً قصيراً نسبياً(ما بين 15 دقيقة إلى 120 دقيقة عادة).
5-	يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة.	إجابة الطلبة على الاختبار التحصيلي فردية.
6-	يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتماداً على قواعد (موازين) تقدير.	يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة.
7-	يتم تقييم الطلبة بعدة أساليب: اختبارات الأداء، ملف الأعمال، الملاحظة ..... إلخ	يقتصر تقييم الطلبة عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية.

يتضح **للباحث** من الجدول السابق أن التقويم البديل أدى إلى تغير جوهري في تقويم الطلبة حيث أصبح الطالب هو محور العملية التعليمية، وأصبح أكثر نشاطاً وفاعلية؛ يسهم في قياس مهارات التفكير العليا التي لا يقيسها التقويم التقليدي.

خصائص التقويم البديل:

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز التقويم التربوي البديل يمكن إيجازها كما ذكرها كلٌ من(البطش،2005م، ص119) و(السعدوي،2010م، ص66):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- **استمراري:** عمليات التقويم البديل تسير جنبا إلى جنب مع التدريس والتعلم وهي متلازمة لكل نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه.

2- **شمولي:** يقيس العمليات الإجرائية والمعرفية التي يقوم بها الطالب إضافة إلى النتائج النهائي، كما يشمل أيضا الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

3- **تعاوني:** يفرض التقويم البديل على كل من له صلة بتعليم الطالب كالمعلم وولي الأمر والمشرف الطلاب ومدير المدرسة أن يقوم كل بدوره ويستعين بالآخرين، لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة.

4- **علمي:** إذ تمثل تحديد النواتج التعليمية المطلوبة للطالب خطوة محكمة بشكل دقيق، من استخدام أدوات قياس متنوعة محكمة ثبت صلاحيتها للاستخدام، وتحدد معايير أداء علمية متفق عليها يمكن الاحتكام إليها لمعرفة واقع تعلم الطالب.

5- **واقعي:** أي أنه يقوم المهام المعرفية والمهارية المعقدة كما هي في واقع الحياة الفعلية، بخلاف التقويم التقليدي الذي يعتمد أساساً على الاختبارات التقليدية.

6- **عادل:** يعني أن تعطي أسس ومعايير التقويم المستخدمة النتائج نفسها، وإن اختلف زمان ومكان التطبيق أو اختلفت الجهة التي تقوم بعملية التقويم.

7- **مرن:** يتم استخدام أدوات متعددة مثل: قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الوصفية، والمقابلات، والملاحظات وغيرها من اَلأدوات.

8- **ذو معنى:** أي يركز على العمليات والنواتج وليس على النواتج فقط، ويتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ويقود إلى تطبيق اَلأداء في مواقف حياتية متجددة.

ويضيف (علام،2009م، ص88) أن التقويم التربوي البديل يتميز بخصائص إضافية وأهم هذه الخصائص ما يلي:

1- الاستناد إلى مستويات تربوية، أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية.

2- الاستناد إلى مهام أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات.

3- الاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن.

4- الاستناد إلى التقييم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو.

5- الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما ويرى سفنكي (Svincki,2004, p23-24) أن التقويم البديل له ست خصائص وهي:

1- يتطلب التقويم الإبتكار لأنه قائم على حل المشكلات غير المنظمة التي يمكن أن يكون لديها أكثر من ذلك وتتطلب من المتعلم اتخاذ خيارات مدروسة.
2- يتطلب التقويم من الطالب القيام بالعمل من خلال إجراءات نموذجية للنظام قيد الدراسة.
3- يتم القيام بالتقويم في المواقف مشابه للسياق الذي يتم فيه أداء المهارات.
4- يتطلب التقويم إثبات وجود مجموعة واسعة من المهارات التي ترتبط بالمشكلة مما في ذلك بعض مهارات الحكم.
5- يسمح التقويم بالتغذية الراجعة والممارسة.

وهناك خصائص أخرى يرى **الباحث** أنها تميز التقويم البديل تتمثل فيما يلي:

1- الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية.
2- التركيز على تنمية قدرات المتعلم ومهاراته وليس مجرد قياس أداء الطالب.
3- التركيز على التكامل بين عملية التدريس والتقويم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متطلبات التقويم البديل:

يحدد (علام،2009م، ص93 ص96) مجموعة من متطلبات التقويم التربوي البديل كالتالي:

1- ربط التقويم بمنظور مستقبلي لتعلم الطلبة.

2- ربط التقويم بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

3- إتاحة الفرصة لجميع الأطراف المعنية لمعرفة أغراض التقويم البديل.

4- مراعاة توقيت التقويم البديل.

5- مراعاة أن التغيير يتطلب فهماً ومثابرةً ووقتاً.

6- إتاحة الفرص لتعلم استخدام أساليب التقويم البديل.

7- التحقق من نوعية التقويم البديل.

8- استخدام التقويم البديل في تخطيط العمل المدرسي.

9- المراجعة المستمرة للتقويم البديل وأساليبه وإجراءاته.

في ضوء ذلك يرى **الباحث** أنه يجب على أي معلم يطبق أساليب التقويم البديل أن يقوم بهذه المتطلبات أو أغلبها حتى يحقق التقويم البديل أهدافه المنشودة بأقل جهد ووقت.

كفايات المعلم اللازمة لتطبيق التقويم البديل:

هناك مجموعة من الكفايات اللازم توفرها عند المعلم كمقوم لتطبيق التقويم البديل الجيد ويقصد بالكفايات مجموعة من الخواص (المهارات، والمعارف، والاتجاهات) التي تمكننا من النجاح عند تعاملنا مع الأخرين.

وحدد (العبسي2010 م، ص46) مجموعة من الكفايات ومنها:

1- الكفايات الشخصية وتتمثل فيما يلي:

1. العدالة في التقويم وعدم التحيز.
2. التركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءاً من التقويم الصفي.
3. تنمية ذاتية مهنياً.
4. التعامل مع المشكلات واقتراح الحلول المناسبة.
5. مواكبة التطورات والتغيرات في مجال تخصصه والقدرة على التكيف معها.
6. تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بأسلوب ودي.
7. إشراك الطلبة عند اختيار أدوات ومعايير التقويم والاتفاق عليها.
8. تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9. القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم.

2- الكفايات المعرفية وتتمثل في:

1. معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها.
2. تحديد هدف التقويم بوضوح.
3. تنويع استراتيجيات التقويم واساليبها.
4. جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.
5. الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.
6. معرفة محتوى المناهج والكتب المدرسية المقررة للمبحث الذي يدرسه وأهدافه وتحليل محتواه.
7. معرفة حقوقه وواجباته ومسئولياته.
8. معرفة أساليب تقويم نتاجات تعلم الطلبة.
9. بناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة.

معوقات تطبيق التقويم البديل:

يواجه تطبيق التقويم البديل مجموعة من المعوقات ومنها (الدوسري،2004م، ص215):

1- شعور الطلبة بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه، وما يتطلبه من مهارات ومهمات ربما تكون في نظرهم أكثر تعقيداً واختلافًا.

2- كراهية المعلمين لترك التقويم التقليدي، والانتقال إلى عالم جديد من التقويم، المحفوف بالمتاعب والمخاطر، الذي يمثل تحولاً في النموذج المألوف لديهم.

3- قلة فهم الوالدين لتقويم الأداء الصفي بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصلون عليها عن تقويم الأداء من المدرسة، أو لعدم متابعتهم للتغيرات في الحقل التربوي.

4- المتطلبات الكثيرة لتطبيق التقويم البديل، كالوقت والمال من جهة، والتصميم والتوظيف من جهة أخرى إضافة إلى كثرة أعداد الطلاب داخل الصف والعبء التدريسي ونصاب المعلم من الحصص.

ويرى **الباحث** أن هناك معوقات أخرى لتطبيق التقويم البديل تتمثل فيما يلي:

1- قلة اهتمام الجامعات بإعداد الطالب المعلم في مجال استخدام أساليب التقويم البديل.

2- قلة الدورات التي تعطى في المديريات في أساليب التقويم البديل لكل مادة بشكل خاص.

3- طول المنهاج الذي يجعل المعلم أكبر همه أن ينهي وحداته ودروسه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أساليب وأدوات التقويم البديل:

تتعدد أساليب وأدوات التقويم البديل وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها ويمكن تحديد أبرز هذه الأدوات والأساليب كما يذكرها زيتون (2007م، ص ص 610-661):

- التقويم القائم على الأداء.
- ملف الأعمال (البروتفوليو).
- التقويم الذاتي.
- تقويم الأقران.
- تقويم الأداء القائم على الملاحظة.
- تقويم الأداء بالمقابلات.
- تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

ويرى **الباحث** أن الأدوات السابقة يمكن توظيفها في تقويم تعلم التربية الإسلامية إضافة إلى الأعمال الكتابية التي لا يمكن الاستغناء عنها باعتبارها أداة لقياس الكثير من المعارف التي يجب أن يمتلكها الطالب في المرحلة الأساسية، وسيتناول الباحث هذه الأدوات في هذا الفصل بنوعٍ من التفصيل.

أولاً: التقويم القائم على الأعمال الكتابية:

تقوم على أسئلة مكتوبة تعتمد على سرد الحقائق والمعلومات والمفاهيم أو تلخيص لها أو شرح وتفسير لما سبق دراسته، وتستند إلى أسس وقواعد عند بنائها أو كتابتها سواء في جوهرها أو إخراجها، وتنقسم إلى نوعين:

أ- الاختبارات المقالية المفتوحة:

وهي أسئلة تكون أجوبتها سرد الحقائق والمعلومات أو كتابة موضوع أو تلخيص له أو وصف لأمر مطلوب، وفيها يتمكن الطالب من بيان مقدرته على تذكر الأفكار وجودة حفظه لها وكذلك تحليلها أو تركيبها ومن ثم تنظيمها.(الجلاد،2014 ، ص408)

مميزات الاختبارات المقالية:

يحدد أبو الهيجا(2002م، ص215) مجموعة من المميزات للاختبارات المقالية وهي:

1- تصلح لقياس القدرات العليا للتلاميذ وخاصة التركيب والتقويم

2- تكشف عن مقدرة الطالب في اللغة وسلامتها وحسن الخط ومقدرته في الإملاء الصحيح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- يستطيع الطالب إبداء رأيه أو تلخيص ما يطلب منه أو وصفه وإصدار أحكامه على ما يقرأ.
4- يستطيع الطالب التعبير عن أفكاره بلغته وأسلوبه.
5- يستطيع الطالب أن يرتب معلوماته وينظمها.
6- سهلة الوضع والإعداد بالنسبة للمعلم.
7- يجد الطالب صعوبة بالغة في الغش.

ويرى **الباحث** أنه مع وجود هذه المميزات الكثيرة في مثل هذه الاختبارات إلا انها لا تستخدم في المرحلة الأساسية وإن استخدمت فبشكل محدود لأن الطالب لم يجد ولم يتقن مهارات الكتابة والإملاء، ومهارة ترتيب وتنظيم الأفكار بإسلوبه بشكل جيد.

عيوب الاختبارات المقالية:

يحدد أبو الهيجا(2002م، ص215) مجموعة من العيوب للاختبارات المقالية وهي:
1- تقيس الأهداف المعرفية أما الوجدانية والمهارية فإنها لا تستطيع قياسها على الأغلب.
2- تقيس تحصيل الطالب في بعض الموضوعات؛ لأنها لا تستطيع تغطية كل الموضوعات المقررة في المنهج الدراسي.
3- قد تظهر ذاتية المعلم في التصحيح؛ لأنها تتأثر كثيراً بتعدد المصححين، وحالاتهم النفسية وعدد الأوراق المطلوب تصحيحيها فضلا عن حسن الترتيب والتنظيم وجمال الخط، وجودة اللغة والأسلوب.
4- تستغرق وقتا طويلا في التصحيح.

ويرى **الباحث** أنه يمكن أن نتغلب على مجموعة من هذه العيوب، بحيث يقوم المعلم بتصليح الأوراق دون النظر إلى اسم الطالب، ويصلح الاختبار سؤالاً سؤالاً، وأن يكتب المعلم أسئلة لا تحتاج إلى كتابة بشكل كبير.

ب- **الاختبارات المقالية المغلقة:** وهي التي تضع قيوداً على الإجابة المطلوبة، وتحدد طبيعتها، بحيث تطلب من المجيب استجابة واضحة محددة ودقيقة، دون إطالة أو استطراد. ومن أمثلتها: وضح الحكمة من تحريم الخمر بما لا يزيد عن ثلاث أسطر.

ويرى **الباحث** أن هذه الاختبارات تستخدم في المرحلة الأساسية ولكن بشكل محدود ومقنن ليتعود الطالب على الكتابة وترتيب الأفكار، واستنتاج بعض الدروس والعبر والحكمة من هذه الدروس التي تعطى له في التربية الإسلامية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاختبارات الموضوعية:

وهي اختبارات مكتوبة تتضمن مجموعة من الفقرات أو المثيرات المحددة التي تتطلب الإجابة عنها الالتزام بمعايير محددة واضحة، واستجابات ثابتة بحيث تكون هذه الاستجابات دقيقة لا تقبل الزيادة أو النقصان أو التعليل أو التأويل (أبو الهيجا،2002، ص215)، ولقد ظهرت الاختبارات الموضوعية للتغلب على العيوب التي واجهتها الاختبارات المقالية، وسميت بالموضوعية لموضوعية تصحيحها، حيث لا تتدخل ذاتية المصحح في تصحيحها؛ لأن إجاباتها محددة ومعروفة ويتفق جميع المصححين على الدرجة التي تعطى للطالب(أبو حطب،1999م، ص122).

ومن أنواعها (أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة التكميل).

مزايا الاختبارات الموضوعية:

يذكر أحمد(1993م، ص216) بعض مزايا الاختبارات الموضوعية ومنها:

1- موضوعية التصحيح (لا تخضع لذاتية المصحح).
2- يمكن أن تغطي أجزاء المادة الدراسية.
3- سهولة التصحيح وتقلل الوقت والجهد في التصحيح.
4- تعلم الطالب الدقة في اختيار الإجابة.
5- موضوعية في تطبيقها وواضحة الإجراءات.

ويرى **الباحث** أنه بسبب هذه المميزات المذكورة سابقاً، وأنها أيضا لا تحتاج من الطالب الكتابة بشكل كبير فإنها تستخدم بشكل كبير جداً في المرحلة الأساسية من قبل معلمي المرحلة.

عيوب الاختبارات الموضوعية:

حدد كراجة (2001م، ص171) مجموعة من العيوب وهي كالتالي:

1- صعبة الإعداد.
2- سهولة الغش والتخمين.
3- غير قادرة على قياس اتجاهات الطالب وقيمه وميوله.
4- تحتاج إلى وقت طويل في تصميمها والكلفة المادية عالية.

ويرى **الباحث** ضرورة استخدام الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية معاً لأن كليهما يكمل الآخر في قياس المهارات والأهداف التي تعطى للطالب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: التقويم القائم على الأداء:

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم القائم على الأداء، حيث يقصد به قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية او مواقف تحاكي المواقف الحياتية تظهر مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازه (زيتون،2008م).

ويُعرفه (Adams,1998) بأنه توظيف المهارات التي تعلموها الطلبة في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، يظهر مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها.

ويُعرفه المغذوي(2015م، ص24): هو إظهار المتعلم لتعلمه من خلال القيام بعمل يقدم مؤشرات دالة على حدوث التعلم، وتوظيفه مهارته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها.

ويعرفه **الباحث** بأنه: قدرة الطلاب على تطبيق ما تعلموه من مهام ومهارات وأعمال، قد طلبت منهم مثل ما تم تعليمهم لها.

خصائص التقويم القائم على الأداء:

ذكر المغذوي(2015م، ص25) مجموعة من الخصائص التي تميز التقويم بالأداء، وهي كالتالي:

1- **واقعي**: يتناول الأدوار كما هي في واقع الحياة أو يحاكيها، ويشمل المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية ومن ذلك يستمد صدقه.
2- **شامل**: يركز على تقويم العمليات والنتائج.
3- **إيجابي**: يتيح للمتعلم دوراً فعالاً في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.
4- **تعاوني**: يشرك المتعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستوياته.
5- **مرن**: يعطي المتعلم والمعلم فرصة تعديل إجراءاته ومهامه بناءً على التغذية الراجعة.
6- **منطقي**: يعطي المتعلم مجالاً للدفاع عن أدائه بالحجج، والبراهين لتبريرها منطقياً وعملياً.

في ضوء ما سبق فإن **الباحث** يستخلص القول بأن التقويم القائم على الأداء حتى يحقق أهدافه يجب أن يكون واقعياً، ويركز على سير العمليات والنتائج معاً، ويكون للمتعلم الدور الكبير في تعديل الإجراءات والرد والدفاع عن أداءه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تحديد أبرز أهداف التقويم القائم على الأداء فيما يلى(الصراف،2002م، ص299):

1- تزويد المفاهيم الأساسية والمبادئ من جميع مواضيع حقول المعرفة.
2- جعل الطالب فرداً يعتمد على ذاته.
3- جعل الطالب عضواً منتجاً في أسرته وفى مجتمعه.
4- جعل الطالب مفكراً وقادراً على حل مشكلاته.
5- الربط بين أجزاء المعرفة المختلفة.

خطوات إعداد اختبارات تقويم الأداء:

التقويم بالأداء ليس نشاطاً بسيطاً وعشوائياً، ولكنه عملية تحتوي على الكثير من الأنشطة، وتسير في عدة خطوات وقد حددها الدوسري (2000م، ص193) فيما يلي:

1- **الغرض من التقويم:** ويتحدد الغرض في هذه الخطوة بناء على القرارات التي ستبنى على نتيجة التقويم، والأفراد والجهات ذات العلاقة بنتائج التقويم، والاستخدامات المستهدفة من التقويم، مثل الترفيع، والتسكين، والتصنيف، والتنافس، وإعطاء الدرجات الفصلية أو النهائية، وسمات الطلاب واحتياجاتهم والفروق بينهم.
2- **تحديد الأداء المطلوب قياسه:** وتتضمن هذه الخطوة تطوير معايير متميزة لكل من أبعاد التمرين المطلوب تطويره، وتساعد في دقة اختيار التمرين، وتوزيع الدرجة فيما بعد على مكوناته المهمة.
3- **تصميم تمارين الأداء:** وهذه عبارة عن جملة من التعليمات أو توصيف للأحداث التي يتعين على الطالب القيام بها وتتيح فرصة ملاحظة أدائه.
4- **تحديد الطريقة التي سيحكم بها على مستوى الأداء، والأسلوب الذي يتم به تسجيل الدرجات:** وتشمل هذه الخطوة نوع الدرجات المطلوبة في ضوء الغرض من الاختبار، ومن سيقدر الدرجة أو يحكم على مستوى أداء الطالب على التمرين، والطريقة التي تسجل بها الدرجات.

وحدد المغذوي (2015م، ص29) مجموعة من الخطوات التي تمر بها عملية تصميم التقويم المعتمد على الأداء بالخطوات الأتية:

1- تحديد الغرض من التقويم بشكل واضح.
2- تحديد النتاجات الخاصة المراد تقويمها.
3- تحديد المهارات الأدائية ونوع المشكلات المراد حلها من قبل المتعلمين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- ترتيب النتاجات حسب الأولوية والأهمية.

5- كتابة القائمة النهائية للمهارات والعمليات المطلوبة تقويمها.

6- انتقاء المهمات التقويمية المناسبة والمنسجمة مع النتاجات.

7- تحديد وقت الإنجاز.

8- تحديد المعايير ومستويات الأداء.

9- انتقاء الأداة.

10- تحديد ظروف، وشروط الأداء مثل: الأجهزة والمعدات والمواد المطلوبة.

دور المعلم في تطوير واستخدام التقويم المعتمد على الأداء:

لقد حدد المغذوي (2015م، ص30) بعض النقاط لتوضح دور المعلم ليكون التقويم المعتمد على الأداء أكثر فاعلية ويحقق أفضل النتائج وهي كالتالي:

1- تحديد نتاجات التعلم التي يجب أن يظهرها المتعلم.

2- إعداد قائمة بالمهارات المطلوبة إظهارها وإعلام المتعلم بها.

3- تحديد فيما إذا كان الأداء فردياً أو جماعياً.

4- إشراك المتعلمين في بناء معايير التقويم.

5- التعبير عن الأداء بأنواع من السلوك يمكن مشاهدتها.

6- وضع جدول زمني للأداء.

7- الاطلاع على خطط المتعلمين حول الأداء المراد تطبيقه.

8- مساعدة المتعلمين في الحصول على المواد والتجهيزات.

9- مراقبة المتعلمين أثناء أداء المهمات.

10- تزويد المتعلمين بتغذية راجعة، واقتراحات تطور الأداء.

في ضوء ذلك يرى **الباحث** أن المعلم القائم على التقويم على الأداء إذ قام بتحديد نتاجات التعلم من خلال إعداد قائمة لها، وتحديد خطوات الأداء ومعاييرها، وتزويد المتعلمين بتغذية راجعة فإنها ستؤدي إلى نتاجات تعليمية مميزة وتحقق الأهداف المنشودة.

دور المتعلم في التقويم المعتمد على الأداء

وحدد المغذوي (2015م، ص31) أيضاً بعض النقاط لتوضح دور الطلبة ليكون التقويم المعتمد على الأداء أكثر فاعلية ويحقق أفضل النتائج وهي كالتالي:

1- المشاركة الإيجابية في وضع معايير ومستويات الأداء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- إظهار الجدية في التعامل مع اقتراحات وملاحظات المعلم.
3- تحمل مسؤولية إظهار التعلم ومدى التقدم.
4- جمع الأدلة والمعلومات والبيانات المتعلقة بالمهمة.
5- المشاركة في تقويم الأخرين بتسجيل الملاحظات.
6- المشاركة في تطوير البرامج التقويمي من خلال التغذية الراجعة.
7- التواصل مع الزملاء واحترام آرائهم.
8- التعاون مع الزملاء في محاولات البحث عن المعلومات والبيانات.

في ضوء ذلك يستنتج **الباحث** أن الطالب له دور كبير في التقويم القائم على الأداء مما يؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج ويبقى أثر التعلم لفترات طويلة، ولا يشعر الطالب بقلق الاختبار.

أهم الفروق بين اختبارات الأداء واختبارات التحصيل:

لقد تميزت الاختبارات الأدائية عن الاختبارات التحصيلية بكثير من الفروق وقد حددها الزبود وعليان (1988م، ص211) فيما يلي:

1- اختبارات الأداء ذات صيغة عملية أي تعتمد على الأداء العملي أما اختبارات التحصيل فذات صبغة علمية أي تعتمد على الأداء اللغوي والنظري والمعرفي.
2- اختبارات الأداء تستخدم لقياس مستوى اكتساب المهارة أي قياس مستوى أداء المتعلم، وما فيه من فعل وإنتاج، أما اختبارات التحصيل فتستخدم لقياس ما حصله المتعلم من خبرات معرفية معينة من المواد الدراسية المختلفة.
3- وسائل التقويم المستخدمة في اختبارات الأداء تعتمد على الملاحظة في الدرجة الأولى، في حين تعتمد وسائل التقويم المستخدمة في اختبارات التحصيل على الورقة والقلم.
4- اختبارات الأداء تركز على قياس أهداف المجال النفس حركي بالدرجة الأولى، في حين تقيس اختبارات التحصيل أهدافاً في جميع مجالات الأهداف ومستوياتها.
5- الاهتمام باختبار الأداء لا يزال أقل من الاهتمام باختبارات التحصيل
6- اختبارات الأداء تستخدم في بعض الأحيان كوسائل تقويم مكملة لاختبارات التحصيل.
7- اختبارات الأداء أحدث كثيراً من اختبارات التحصيل.
8- إعداد اختبارات الأداء أكثر صعوبة من إعداد اختبارات التحصيل، سواء في التصميم والإجراء أو في تقدير الدرجات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: التقويم بملفات الأعمال(الإنجاز) بورتفوليو:

إن الهدف الرئيس من ملفات الأعمال هو تسجيل مدى تقدم الطالب في دراسته، وتدوين ما حققه من تعلم، ويرتبط ما يوضع في الملف بأهداف ومحتوى المناهج، لذلك نجد أن محتوى المنهج هو الذي يتحكم في اختيارات الطالب لما يضعه في الملف.

مفهوم ملف الأعمال (الإنجاز) بورتفوليو:

تتعدد التعريفات التي تتناول مفهوم ملف الأعمال، ومن بينها ما يلي:

تُعرف (كوجك:2012م) ملف الأعمال بأنه: وسيلة للتعلم وللتقييم الشامل والمتكامل والمستمر. كما أنه وسيلة موضوعية وتشاركية تحقق للمعلم كل ما يصبو إلى معرفته وقياسه وتقديره عن تعلم الطالب.

ويُعرفه (زيتون:2007م) بأنه: تجميع منظم لإعمال الطالب وإنجازاته عبر فترة زمنية محددة يتم مراجعتها وفق محكات معينة للحكم على مدى تحقيق أدائه لمعايير الجودة المنشودة. ويُعرفه (Carol at al, p.2000) بأنه: ملف يتضمن نماذج من أفضل أعمال وإنجازات الطالب يتم انتقاؤها بعناية لتظهر مدى تقدم الطالب في النتاجات المرغوبة بتحقيقها عبر الوقت، فالملف يظهر نقاط القوة ونقاط الضعف، واعتماداً عليه يمكن تحديد الخطوات اللاحقة في عملية التعلم.

وعَرفه جومز (Gomez,p.2000) بأنه: مجموعة منظمة من أعمال الطالب يمكن قياسها من خلال معايير تقدير معروفة مقدماً، وهذه المعايير تشمل أدلة تقدير، أو بطاقات ملاحظة، أو قوائم مراجعة، أو مقاييس التقدير، ويمكن أن تشمل على تقييمات مبنية على الأداء، أو تقارير معملية، أو تقارير بحثية.

ويرى **الباحث** أن ملف الأعمال هو أداة يستخدمها المعلم لتقويم تعلم الطلبة، ويستخدمها الطالب لتقويم تعلمه ذاتياً، وتركز على قياس قدرات عقلية عليا.

أهداف ملف الأعمال:

حددت كوجك (2012م، ص3) مجموعة من الأهداف لملف الأعمال وهي كالتالي:

1- أن يشارك الطالب بفاعلية في اختيار وتنظيم محتوى ما يدرسه، فهو مصدر التعلم.

2- أن يتعود الطالب على التأمل في أعماله، ويمارس النقد الذاتي، ويتعلم الموضوعية والقدرة على تعرف قدراته والحكم على إنجازاته.

3- توثيق ما تعلمه الطالب في مجالات يصعب توثيقها بوسائل التقييم الأخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- تيسير التواصل بين المعلم وأولياء الأمور حول مستوى أداء الطالب، ونقاط القوة وجوانب الضعف لديه.

كما أضاف (زهران،1430هـ، ص562) أهدافاً أخرى لاستخدام ملف الأعمال وهي كما يلي:

1- تطوير مستوى تحصيل الطلاب لأقصى ما تسمح به إمكانياته.
2- تقويم الأهداف التعليمية الأساسية لدى الطلاب.
3- تزويد المعلم بالمعلومات الثرية لاتخاذ قرارات تتعلق بمدى تقدم الطلاب.

وفي ضوء ذلك فإن هناك عدة أنواع لملفات الأعمال منها ملف عمل الطالب، وملف أفضل الأعمال، وملف متابعة النمو وملف تقييم الطالب (كوجك، 2012م، ص17).

مميزات ملف الأعمال (الإنجاز):

لملف الأعمال أهمية ومميزات كثيرة تضيف للعملية التربوية يمكن تحديد أبرزها فيما يلي كوجك (2012م، ص17)، والمغذوي(2015م، ص44):

1- إن اعتماد الطلاب على أنفسهم في إعداد الملف تُنمي لديهم الثقة بالنفس والقدرات على اتخاذ القرارات.
2- إن عملية مقارنة الأعمال لاختيار أفضلها ينمي لدى الطالب مهارات التحليل، والقدرة على تحديد الأولويات، وهي مهارات حياتية يحتاجها الفرد في حياته اليومية.
3- تنمي مرحلة تنسيق ملف الإنجاز المهارات الفنية والتذوق الجمالي لدى الطالب.
4- تتطلب مراحل إعداد ملف الإنجاز أخذ أراء المعلم والزملاء، وهذا يساعد على تنمية سلوك التعاون والتشاور مع الآخرين، والبعد عن التعصب للرأي.
5- تنمي مرحلة تأمل الأعمال والتعليق عليها، القدرة على التقييم الذاتي والموضوعية وعدم التحيز للآراء الشخصية.
6- من خلال تأمل الأعمال والتعليق عليها يتعرف الطالب على قدراته وإمكاناته، ويتعرف على ما يمكن عمله لتحسين مستوى أعماله في المستقبل.
7- خلال مراحل إعداد ملف الإنجاز يدرك الطالب العوامل التي تؤدي الى تحسين الأداء، وتلك التي تعوق هذا التقدم.
8- من خلال ملاحظة الزملاء وهم يعدون ملف إنجازهم، تزيد دافعية الطالب للإنجاز وطموحاته للتفوق والتميز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9- وبالنسبة للمعلم فإنه يدرك جوانب القوة وجوانب القصور في أدائه مما يدفعه الى العمل على تطوير أدائه وتنويع طرق تدريسه مما ينعكس على أداء المتعلمين.

ويرى **الباحث** أن هناك العديد من الفوائد لاستخدام ملف الأعمال بالنسبة للطالب تتمثل في تحسين مهارات التقويم الذاتي، وتنمية التفكير الناقد والابداعي، وتعزيز مهارات الاتصال واستخدام تكنولوجيا المعلومات، وتنمية مهارة التوثيق، والقدرة على صنع القرار، والقدرة على ربط التعلم بالحياة وذلك من خلال بناء الملف، وكذلك الأمر فإنه هناك العديد من الفوائد لاستخدام ملف الأعمال بالنسبة للمعلم حيث يساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والتركيز على تقويم النتاجات، وتعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف، وتسهيل تبادل الخبرات بين الطلاب.

خطوات اعداد ملف الأعمال

ملف الأعمال ليس نشاطاً بسيطاً وعشوائياً، ولكنه عملية تحتوي على الكثير من الأنشطة، وتسير في عدة خطوات وقد حددها كوجك (2012م، ص45)، والمفرج وأخريات (1427هـ، ص66) فيما يلي:

1- تحديد وصياغة الأهداف التعليمية التعلمية التي سوف يركز عليها ملف الأعمال بوضوح، بحيث تصف السلوك المطلوب أن يصل إليه الطالب بعد دراسة محتوى المقرر.
2- تحديد القرارات التي سوف تؤخذ في ضوء نتائج تقييم محتوى هذا الملف.
3- تصميم المهام التعليمية التعلمية التي ترتبط بكل هدف من الأهداف، وتعكس المحتوى المعرفي أو المهارى بمستويات صعوبة مختلفة، والتي من المتوقع أن يحققها الطلاب وفقاً لقدراتهم المتبادلة.
4- تحديد المعايير التي سوف تستخدم في الحكم على مستوى الطالب في كل مهمة، وربط تلك المعايير بالمستويات المعيارية للأداء المطلوب تحقيقها.
5- يجب الاتفاق على أسلوب تقييم محتوى الملف ومن الذي سيتولى هذه المسؤولية.
6- عقد دورات تدريبية للمعلمين على كيفية حساب درجات الملف وكيفية رصد درجات الملف وتحويها الى تقديرات.
7- بعد ذلك يبدأ المعلم في تدريس محتوى وحدات المقرر، وتطبيق أدوات التقييم، وتجميعها في ملف الطالب، ثم تقييم محتوى الملف، ورصد النتائج
8- كتابة التعليقات والقرارات لكل ملف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصعوبات التي تواجه عمل ملف الأعمال:

نظراً لكون ملفات الأعمال حديثة الاستخدام وبالذات في المرحلة الأساسية، فإنه ترتب على ذلك وجود كثير من الصعوبات التي تواجه استخدام ملف الأعمال بالصورة الصحيحة، وقد قسم كل من الزهراني (1429هـ، ص262) وبكار والباسم (1422هـ، ص160) وعرفان (1425هـ، ص109) الصعوبات إلى قسمين:

الصعوبات التي تواجه الطلاب:

من أسباب صعوبة اختيار الطلاب للأعمال وتنظيمها داخل الملف ما يلي:

1- عدم فهم خطوات عمل الملف.
2- صعوبة تجميع الأعمال المنتقاة بأنفسهم.
3- تقويم بعض الطلاب لأعمالهم ربما لا يغطي أهداف المنهج.
4- عدم توفر خبرات عملية لدى بعض الطلاب مرتبطة بتطبيق المعرفة الخاصة بموضوع التعلم، وذلك في حل المشكلات المبتكرة، أو النهاية المفتوحة، والاستماع.

الصعوبات التي تواجه المعلمين:

1- عدم فهم بعض المعلمين لملف الأعمال، ووظيفته، وكيفية تقويمه، ووجود اتجاهات سالبة لديهم نحوه.
2- صعوبة توفر وقت كاف لدى المعلم لكتابة تعليقات على كل عمل في الملف.
3- التحيز وعدم الدقة اللذين يمكن أن يقع فيها بعض المعلمين بصورة مقصودة، أو غير مقصودة عند تقييم ملف الأعمال.
4- ارتفاع معدل كثافة الفصول الدراسية، وكثرة عدد الحصص المكلف بها المعلم.

ويرى **الباحث** أنه يمكن التغلب على كثير من هذه الصعوبات من خلال المقترحات التالية:

1- اختيار موضوعات بسيطة ومناسبة لقدرات الطلاب.
2- توعية الطلاب بأغراض ملف الأعمال وأهميته بالنسبة له.
3- تدريب الطلاب على بناء ملف الأعمال وتحديد الأهداف منها.
4- تكرار عملية التقويم حتى يبتعد المعلم عن التحيز في التقييم
5- تدريب المعلمين على توظيف ملف الأعمال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: تقويم الأداء القائم على الملاحظة:

يعتمد التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً، وهو من أنواع التقويم النوعي، وتدون فيه سلوكات المتعلم من قبل المعلم أو المرشد أو الأقران أو ولي الأمر.

تعرف الملاحظة بأنها: رصد لأداء الطالب في موقف تعليمي معين على الواقع من قبل الملاحظ بغرض جمع المعلومات تمهيداً لتحليلها وإصدار الحكم على الطالب (مهيدات، والمحاسنة، 2009م، ص112).

وتعرف على أنها تمثيل لنوع محدد من السلوك الإنساني التربوي بغرض قياس التدريس والتعرف على درجة كفايته (حمدان، 2001م، ص12).

ويعرفها (زيتون2007م) بأنها: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط من أجل الحصول على معلومات نستطيع من خلالها الحكم عليه.

ويعرفها **الباحث** بأنها: عملية مقصودة يقوم بها المعلم أو الملاحظ من خلال توجيه جميع حواسه بقصد متابعة المتعلم في موقف معين، من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وتقويم مهاراته، وقيمه وسلوكه واخلاقياته، وطريقة تفكيره.

أنواع الملاحظة:

يمكن تقسيم الملاحظة الى أنواع عديدة منها (المغذوي،2015م، ص59):

1- **الملاحظة البسيطة:** عبارة عن صورة مبسطة من المشاهدة والاستماع بحيث يقوم الملاحظ فيها بملاحظة السلوكات كما تحدث تلقائياً في المواقف الحقيقية.

2- **الملاحظة المنظمة:** وهي الملاحظة المخطط لها مسبقاً والمضبوطة ضبطاً دقيقاً، ويحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان والمعايير الخاصة للملاحظة.

خصائص الملاحظة:

هناك أربع خصائص ضرورية للملاحظة، حتى تصبح فعالة (الهندي،2009م، ص220):

1- الحصول على معلومات عن بعض نتاجات التعلم التي لا يمكن توفيرها بواسطة طرق التقويم الأخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- توفير معلومات كمية ونوعية عن نتاجات التعلم مما يوفر درجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرارات التربوية، وتوفر كذلك نوعاً من الشمولية في تقويم النتاجات التعليمية.
3- تتمتع بمرونة عالية بحيث يمكن تكييفها أو تصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية ومع المراحل العمرية المختلفتين.
4- توفير معلومات عن قدرات المتعلم في مواقف حقيقة، توفر فرصة للتنبؤ بتقدم المتعلم ونجاحه في مهنته في المستقبل.

خطوات تصميم الملاحظة:

الملاحظة ليس نشاطاً بسيطاً وعشوائياً، ولكنها عملية تحتوي على الكثير من الأنشطة، وتسير في عدة خطوات وقد حددها الفريق الوطني للتقويم (2004م، ص ص 57-58) فيما يلي:

1- تحديد الغرض من الملاحظة.
2- تحديد نتاجات التعلم المراد ملاحظتها.
3- تحديد الممارسات والمهمات المطلوبة ومؤشرات الأداء.
4- ترتيب الممارسات والمهمات ومؤشرات الأداء في جدول حسب تسلسل منطقي.
5- تصميم أداة تسجيل لهذه الممارسات والمؤشرات مثل (سلم تقدير، قائمة الشطب.....إلخ).

مزايا الملاحظة:

يتميز التقويم بالملاحظة بكثير من الأمور من أهمها ما ذكر الجلاد (2004م، ص425) فيما يلي:

1- توفر معلومات كمية وكيفية عن مدى التغير في سلوك المتعلمين في حين تقيس الاختبارات التحصيلية معلومات كمية فقط.
2- تنفرد في تقويم الجوانب القيمية والوجدانية بشكل عملي ومنهجي
3- تتوافر فيها درجة عالية من المرونة، حيث يمكن تصميمها لقياس نواتج تعليمية مختلفة، وفي مستويات عمرية متعددة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- توفر بيانات ومعلومات تكشف عن اتجاهات الطلبة وقيمهم في مواقف حقيقية غير مصطنعة، مما يؤدي إلى دقة تقدير هذه الاتجاهات، والتعرف عليها، ورصدها بشكل صحيح.

ويرى الهندي (2009م، ص219) أن هناك مزايا أخرى تتمثل فيما يلي:

1- يقوم فيها المعلم نفسه أو الباحث بجمع المعلومات المطلوبة، مما يجعل لهذه المعلومات قيمتها مقارنة بالمعلومات التي يجمعها شخص عادي.

2- تستعمل في جمع معلومات لا يتم الحصول عليها بالطرق الأخرى أو في الحالات التي يزداد فيها احتمال مقارنة الأفراد لما يوجه إليها من أسئلة، أو عدم تعاونهم مع المعلم أو الباحث أثناء المقابلة أو الاستبانة.

ويرى الباحث أن للملاحظة ميزة أخرى حيث أنها تتصف بالمرونة والقابلية لقياس سمات سلوكية ولمستويات عمرية متعددة.

عيوب الملاحظة:

ذكر الجلاد (2004م، ص425) عدداً من عيوب الملاحظة وهي كالتالي:

1- تحتاج إلى جهد كبير وزمن طويل لملاحظة سلوك المتعلمين.

2- تأثرها بالعوامل الذاتية للملاحظ.

3- صعوبة تطوير بعض أدوات الملاحظة، وبخاصة إذا كانت السمة المقاسة من السمات النفسية التي يصعب تحديدها وصياغة الفقرات المناسبة لها.

4- ويرى الهندي (2009م، ص219) أن هناك عيوب أخرى وهي:

5- تعرض الملاحظ للأخطاء السلوكية بأسبابها النفسية والجسدية والشخصية.

6- اختلاط الأمر على الملاحظ الذي قد يصف الموقف أو يفسره بدلاً من تقييمه.

ويرى **الباحث** أن هناك عيوب أخرى مثل الخشية من عدم الوصول إلى نتائج حقيقية، وذلك لوجود الطالب تحت الملاحظة فإنه يجعل الطالب يغير نمط السلوك الملاحظ، وصعوبة أو تعذر ملاحظة بعض الظواهر أو المشكلات مثل الخلافات العائلية أو المشكلات النفسية أو اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية.

شروط الملاحظة:

حتى تصبح أكثر فاعلية يجب أن يطبق المعلم شروط الملاحظة وقد حددها الهندي (2009م، ص220) فيما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. أن يعدَ المعلم أو الباحث نفسه لإجراء الملاحظة.
2. أن يتم تسجيل المعلومات بصورة صحيحة بعيداً عن تأثير الانطباعات المسبقة للمعلم أو الباحث.
3. أن يتجنب المعلم أو الباحث التفسير الخاطئ والذي نشأ عن الخلط بين الأعراض والمسببات.
4. أن يتم التعميم الذي ينتهي إليه المعلم أو الباحث على أساس دراسي سليم لجميع ما شاهده في الملاحظة، وأن يفسر النتائج بتأني وتروي.

ويرى **الباحث** أنه هناك شروطاً أخرى يجب الأخذ بها من حيث تحديد المعلم للظاهرة أو السلوك المراد ملاحظته، كما يحدد أيضاً هدفاً واضحاً للملاحظة، كما يجب عليه التخطيط قبل القيام بالملاحظة من حيث المكان والزمان والكيفية.

خامساً: تقويم الأداء بالمقابلات:

تعددت تعريف تقويم الأداء بالمقابلات ومنها ما يلي:

يُعرفه (زيتون2007م) بأنه لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقاً يمنح المعلم فرصة الحصول علي معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين.

ويُعرفه الهندي (2009م، ص220) بأنه لقاء منظم وجهاً لوجه بين من يجري المقابلة والشخص المقابل، وتعتمد على التفاعل اللفظي الذي يقوم على الأسئلة والاجابة عنها بغية تحقيق الهدف منها، وهو الحصول على البيانات المطلوبة لموقف المقابلة من قيمة أو قضية معينة.

ويتبنى الباحث تعريف الهندي للمقابلة.

للمقابلة مجموعة من الأهداف تتمثل في التوسع في جمع البيانات عن الطالب، والتي لا يمكن جمعها بالطرق الأخرى مثل البيانات الخاصة بقيمه واتجاهاته وميوله واهتماماته، ومساعدة الطالب في التعبير عن ذاته والكشف عما لديه من مشكلات أو أخطاء وقتية، وتوثيق الصلة بين المعلم والطالب، وإكساب الطالب الثقة بذاته وبرأيه (الهندي، 2009م، ص220).

أنواع المقابلة:

حدد الفريق الوطني للتقويم (2004م، ص65) مجموعة من المقابلات:

1- **المقابلة المحددة:** تطرح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة، ولا مجال فيها لإضافة أسئلة أخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- **المقابلة غير المحددة:** الأسئلة فيها غير محددة الإجابة ويمكن إضافة أسئلة فرعية أخرى حسب الموقف.

3- **مقابلة محددة و"مفتوحة** ": الأسئلة فيها مزيج من النوعين السابقين.

4- **مقابلة فردية:** بين المعلم والمتعلم.

5- **مقابلة جماعية:** بين المعلم وعدد من المتعلمين، وبين متعلم وعدد من المقومين.

وحدد الجلاد (2004م، ص425) نوعين من المقابلة وذكر مميزاتها وعيوبها وهما:

1- المقابلة الحرة

وفيها يوجه المعلم للطالب مجموعة من الأسئلة المقترحة، ويعطيه الحرية للإجابة عنها باستطراد واسترسال، ويستخدم السؤال السابر للتعرف على جوانب وأراء الطالب في جوانب موضوع المقابلة دون قيود.

وتتميز بأنها تعطي بيانات كافية وصادقة عن جوانب اتجاهات المتعلم وقيمه، تكشف قضايا ومشكلات قد لا تكون معلومة عند المعلم في مرحلة التخطيط، ولكن يؤخذ عليها أنها تحتاج إلى وقت طويل وجلسات متعددة.

ويرى الباحث أنها أيضاً تحتاج إلى مقابل مدرب جيداً ولديه إلمام جيد بالموضوع المراد المقابلة فيه.

2- المقابلة المقيدة

تتضمن المقابلة المقيدة مجموعة من الأسئلة المغلقة والمحددة التي يطلب من المتعلم الإجابة عنها شفوياً، ولا يعطى المتعلم في هذا النوع من المقابلة الحرية في الإجابة والاسترسال في طرح أفكاره وآرائه، وإنما يقيد بمجموعة من الإجابات والبنود المحددة، وتتميز بأنها هادفة ومحددة بزمن معين، وتعالج موضوعات محددة، ويؤخذ عليها أن قدرتها على كشف اتجاهات المتعلم وقيمه الحقيقية ضعيفة، ولا تعطي نتائج صحيحة بشكل كبير بسب عدم صدق المتعلم الذي يسعى لنيل رضا المعلم.

صفات المقابلة الجيدة:

هناك مجموعة من الصفات للمقابلة حتى تحقق أهدافها وهي كالتالي (الجلاد،2004م، ص428):

1- السرية التامة، وعدم تسجيل البيانات إلا بعد علم المتعلم.

2- الدقة والموضوعية في جمع المعلومات والبيانات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- التدرب الجيد على إجراءات المقابلة الشخصية.

ويرى الباحث أنه يوجد صفات أخر للمقابلة الجيدة كالتخطيط والتنظيم الجيد للمقابلة قبل إجرائها، والفهم المتبادل والتعاون الإيجابي بين المعلم والمتعلم.

سادساً: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم:

تعد خرائط المفاهيم من الأساليب البديلة لتقويم الطلاب، حيث تساعد الطلاب على ربط المفاهيم المتشابهة مع بعضها البعض، وتساعد على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب من خلال وضع تصور لخريطة المفاهيم وبنائها، وتدريبهم على ربط الأفكار.

مفهوم خرائط المفاهيم

تعددت التعريفات التي تناولت خرائط المفاهيم ومنها ما يلي:

تُعرف خرائط المفاهيم بأنها: عبارة عن مخططات هرمية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد (عنكبوتيه) تظهر البنية المتكاملة لمفاهيم موضوع أو وحدة ما تم تنظيمها بطريقة متسلسلة ومنظمة، حيث يوضع المفهوم الرئيسي في قائمة الهرم وتندرج تحته المفاهيم الفرعية، وهناك روابط تبين العلاقة بين المفهوم الرئيسي والمفاهيم الفرعية (مهيدات، والحساينة،2009م، ص94).

ويُعرفها (زيتون، 2007م) بأنها توجيه المعلم الطالب لتحديد المفاهيم المتضمنة في المحتوى عن طريق بناء خريطة مفاهيم والربط بين هذه المفاهيم.

ويُعرفها الهويدي (2005م، ص207) بأنها: طريقة لتحليل المفاهيم وبيان العلاقات الهرمية بين تلك المفاهيم.

ويُعرفها الخليلي وآخرون (1995م، ص113) بأنها: عبارة عن أداة لتمثيل المعاني وتهدف إلى تمثيل العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم على هيئة جمل مفتوحة كما يمكن اعتبارها تقنية أو طريقة لإظهار المعاني لدي الفرد في طبيعة العلاقات بين المفاهيم بالرسم.

ويُعرفها واندرسي (Wandersee,1990,p.28) بأنها: عبارة عن رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة من المعاني المتضمنة في إطار من الاقتراحات، وهذا الرسم يكون ثنائي البعد يمثل العلاقات بين المفاهيم وتبدأ الخريطة في قمتها بالمفاهيم الأكثر شمولية، ثم تتبع المفاهيم الفرعية وكلما اتجهنا نحو القاعدة تكون المفاهيم الأكثر خصوصية وفي قاعدة الخريطة تأتي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أمثلة لكل فرع من فروع الخريطة على أن توضع المفاهيم داخل إطارات يتم الربط بينها بخطوط موصوفة.

وعرفها نوفاك(Novak,1990,p.939) بأنها: عبارة عن وسيلة تخطيطية لتمثيل مجموعة من معاني المفهوم تدخل في إطار مجموعة من المحتويات.

وفي ضوء ذلك يُعَرف **الباحث** خرائط المفاهيم بأنها: عبارة عن رسم تخطيطي بطريقة معينة يظهر ويبرز فيها الطالب العلاقة بين مفاهيم مرتبطة مع بعضها بطريقة متسلسلة ومنظمة.

استخدامات خرائط المفاهيم:

تستخدم خرائط المفاهيم كما ذكر كلٌ من (أبو عاذرة، 2012م، ص246) و(خطايبة، 2005م، ص312) في الحالات التالية:

1- تقييم المعرفة السابقة لدى الطلاب عن موضوع ما.

2- تقويم مدى تعرف وتفهم الطلبة للمفاهيم الجديدة.

3- تخطيط لمادة الدرس.

4- تلخيص مادة الدرس.

5- تخطيط للمناهج.

ويرى **الباحث** أن خرائط المفاهيم تظهر بشكل واضح في ربط عناصر الدرس عن طريق تلخيصه وربط أفكاره مع بعضها البعض وهي من أهم وسائل التعلم الذاتي للطالب.

أهمية استخدام خرائط المفاهيم:

طالما اعتبرت خريطة المفاهيم من وسائل التقويم لتحسين العملية التعليمية فأهمية وفوائد استخدامها تكمن فيما حدده أبو عاذرة (2012م، ص241):

1- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للطالب.

2- تساعد المعلم على التركيز على الأفكار الرئيسة للمفهوم الذي يقوم بتدريسه.

3- تساعد الطلاب على البحث عن العلاقات بين المفاهيم.

4- تساعد الطالب على ربط المفاهيم الجديدة وتمييزها عن المفاهيم المشابهة.

5- تتطلب البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.

6- تجعل الطالب مستمعاً ومنظماً، ومصنفاً، ومرتباً للمفاهيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويضيف مهيدات، والمحاسنة(2009م، ص95) ما يلي:

1- تزود الطلبة بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه.

2- تساعد المعلم على معرفة سوء الفهم الذي قد ينشأ عند الطلاب.

3- تساعد على الفصل بين المعلومات المهمة والمعلومات الهامشية، وفي اختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.

4- تساعد على توفير مناخ تعليمي جماعي من خلال اشتراك الطلاب في تصميم خرائط المفاهيم.

كما ويضيف أكيرمن وإيدن (Ackerman & Eden,2001,pp. 47-66) ما يلي:

1- تساعد على رؤية التناقضات والفجوات في المادة العلمية.

2- وسيلة للاحتفاظ بالمعرفة وعدم نسيانها.

3- تعد موضوعاً ملائماً ودائماً للمراجعة فيما إذا عُلقت على جدران الصف.

ويرى **الباحث** أن خرائط المفاهيم تساعد الطلاب على معرفة المعلومات المهمة من الهامشية مما يساعد الطلاب على تنظيم المعرفة المكتسبة لديهم والمعرفة الجديدة ومعرفة العلاقات التي تربطها مع بعض مما يسهل عملية التعلم لدى الطلاب، من خلال تنظيم بناء المفاهيم والمعارف وتعميق الوعي بها.

خطوات بناء خرائط المفاهيم:

بناء خرائط المفاهيم ليس نشاطاً بسيطاً وعشوائياً، ولكنه عملية تحتوي على الكثير من الأنشطة، وتسير في عدة خطوات يمكن تحديدها فيما يلي (أبو عاذرة ،2012م، ص252):

1- اختيار الموضوع الذي سيبنى له خريطة المفاهيم.

2- اختيار الكلمات المفتاحية المناسبة المتضمنة للأشياء أو الأحداث.

3- عمل قائمة بالمفاهيم مرتبة ترتيباً هرمياً تبعاً لأهميتها أو حسب العلاقة للدرس.

4- تحديد المفاهيم المجردة.

5- تحديد المفاهيم المترابطة معاً ضمن علاقات.

6- وضع المفهوم الرئيس في قمة الهرم وتحتها المفاهيم الفرعية.

7- التوصيل بين المفاهيم ذات العلاقة بخطوط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تعليم الطلاب مهارة بناء خرائط المفاهيم من خلال ما يلي (أبو عاذرة، 2012م، ص247):

أ- تقدم أمثلة مبسطة لخرائط المفاهيم (تم إعدادها من قبل المعلم).

ب-توضيح كيفية بناء خريطة المفاهيم في شكل خطوات مبسطة.

ت-التدرج في تدريب الطلاب من خلال استخدام خريطة للمفاهيم فقط ثم استخدم الخريطة المفتوحة وهكذا.

ث-توجيه الطلاب عند تنفيذ المحاولات الأولى.

ج- إتاحة فرص للطلاب للتدريب على استخدامها.

سابعاً: تقويم الأقران:

يرتبط مفهوم تقويم الأقران بالتقويم الذاتي ارتباطاً وثيقاً، ويستند إلى منظور جديد في التقويم يسمح للمتعلمين بالعمل معاً في تقويم أعمال بعضهم بعضاً، مما يجعل لهم دوراً إيجابياً نشطاً في تعلمهم وتقويم أعمالهم، ويعمل على تشجيعهم على التفكير، ويزيد ثقة الطلاب بأنفسهم، ويحثهم على تحمل المسؤولية، ويساعدهم أيضاً في تعرف خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقديمها، وتؤدي أنماط العلاقات الإنسانية والسياق الذي يجري فيه التقويم دوراً كبيراً في نجاح هذا النوع من التقويم(علام،2007م، ص225).

وتتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم تقويم الأقران، ومنها ما يلي:

يعرفه الصراف (2002م، ص355) بأنه: نوع من التقييم يقوم به أقران الطالب أو المتعلم وهو يتضمن التقييم البنائي والتقييم الختامي للمهمة التعليمية أو النشاط أو العمل بواسطة قرين للطالب أو مجموعة من الأقران.

ويعرفه توبينج بأنه: إجراء ينظر من خلاله الفرد إلى منتج أو نتائج تعلم قرينه من حيث الكمية، والمستوى، والقيمة، والنوع، أو النجاح (Topping,250,p.1998).

ويرى **الباحث** أن التقويم بالأقران هو نوع من التقويم يقوم به أقران الطالب فرادى أو جماعات بعد نهاية كل مهمة أو نشاط ويكون الطالب أكثر ايجابياً.

العمليات التي تساعد الطلبة في تقويم أقرانهم:

لقد بين الصراف (2002م، ص358) أن هناك أربع عمليات لمساعدة الطلبة في تقييم أقرانهم وهي:

1- **الوعي بمحدودية الملاحظ:** الملاحظ له تأثير على المفحوص، والملاحظ يمكنه رؤية جزءاً بسيطاً من مجموعة عمليات يقوم بها المفحوص في تفاعله مع البيئة التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- **الملاحظة والتفسير**: تعلم الطلبة مقارنة قائمة المعايير بالشيء الذي يلاحظ، حيث من يقوم بالتقييم يحتاج إلى أن يصف الأداء والعمل بدقة ووضوح ولا يستطيع تفسير الأداء قبل أن يملك البراهين والأدلة على ذلك.

3- **التعبير الصادق والشفاف**: مهمة المقوم هي مناقشة الخبرة التي تمت ملاحظتها، ويمكن ملاحظة الخبرة بطريقتين:

أ- طريقة الاستجابة الشخصية: حيث يقوم الملاحظ بالتعبير عن مشاعره الشخصية وفهمه لما لاحظه.

ب-طريقة التقدير المعياري: حيث يقوم الملاحظ بمقارنة ما يلاحظه بمجموعة من المعايير الخارجية.

4- **الاستماع والتنفيذ**: بعض الطلبة يظنون أن التقييم خير أو شر دون أن يدركوا أن جميع الأحكام توضع حسب رؤى محددة وأن جميع الرؤى تساعد في إضاءة الحقيقة.

أهمية تقويم الأقران ومزاياه:

لتقويم الأقران أهمية كبيرة يمكن توضيحها في النقاط التالية (زيتون، 2007م، ص ص 653-654):

1- يصبح الطالب جزءاً أكثر نظامية في عملية التقويم.

2- يطور تقويم الأقران مهارات وعادات النقد البناء (التحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والتقويم) حاضراً ومستقبلاً في الحياة العلمية الواقعية.

3- يقدم بيئة تهيئ وتقود لإعطاء الطالب الفرصة لأنه يضع معايير ومحكاة أداء في عملية التقويم.

4- يزيد ثقة الطلاب بأنفسهم، ويحفزهم على تحمل مسئولية تعلمهم كما في التقويم الذاتي.

5- يسهم في تطوير مهارات شخصية واجتماعية، ويحسن من جودة التعلم والتقويم وعدالته، وربما يجنب الولوج في التقويمات الموضوعية، إذ إن الطالب سيتم تقويمه من قبل زملائه الأقران.

6- يساعد الطلبة على التعرف إلى الأعمال والمنجزات الجيدة التي يقومون بتقويمها، وفهم المادة الدراسية فهماً أفضل في ضوء خفض توترات الامتحانات النفسية.

7- يتيح الفرصة لتقديم تغذية راجعة من الأقران (غير سلطة المعلم)، وإعادة النظر في الأعمال والتعلم والأداء، ومراجعتها، وتحسينها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8- يسهم في تنمية بعض الصفات والقيم الشخصية المتمثلة في احترام الرأي والرأي الأخر، وتقدير الأفكار، والموضوعية، وتفتح العقل، واحترام الذات وتقديرها.

ويرى **الباحث** أن هذه المزايا تزيد من الناتج التعليمي أكثر مما هو عليه بالأساليب التقليدية وتجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية وتغير في أسلوب تقديره للمواقف وتسهم في تطور شخصيته بجميع النواحي من حيث التركيز على أداء الطالب العملي في العملية التعليمية.

أساليب تقويم الأقران:

لتقويم الأقران أساليب وممارسات عدة يمكن متابعتها لتقويم الأقران لعل من أبرزها ما يلي (زيتون، 2007م، 655):

1- عرض الأعمال والمنجزات الفردية أمام الأقران للنقاش وفي هذه تغذية راجعة للطالب لمراجعة أعماله وتحسينها.

2- تقديم الأعمال الجماعية للمناقشة لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

3- نظراً للارتباط بين تقييم الأقران والتقييم الذاتي يمكن استخدام نفس أساليب التقييم الذاتي كما في قوائم المراجعة والتقدير واستبانات تقييم الأقران في ضوء محكات الأداء ومعاييره.

أهداف تقويم الأقران

يساعد تقويم الأقران الطلاب على تحقيق مجموعة من الأهداف وذكر علام (2004م، ص213) منها ما يلي:

1- زيادة استقلالية الطالب.

2- فهم الطالب للمادة الدراسية فهماً متعمقاً.

3- تحويل الطالب من متلق سلبي إلى مقوم.

4- جعل الطالب قادراً على نقد أعماله بنفسه.

5- توضيح مفهوم الذاتية وإصدار الأحكام للطالب.

6- جعل الطالب مدركاً أن التقويم جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم.

ويرى **الباحث** أن تقويم الأقران يمنح الطالب الثقة بنفسه من خلال الحكم على أعمال الآخرين وإتاحة الفرصة للتعرف على وجهات النظر المختلفة والأساليب المتنوعة في الملاحظة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثامناً: التقويم الذاتي:

يعد مكونة أساسية من مكونات التعلم المستقل للطالب، وزيادة دافعيته، وتقديره لذاته، ويوجه نظره بدرجة أكبر إلى ما يقوم بأدائه، وكيف يؤديه، وبذلك ينمي لديه التفكير البناء.

ويُعرفه الهندي (2009م، ص226) بأنه: تحليل المتعلم الذاتي لتعلمه وتطوره نحو نتاجات التعلم كي تؤدي إلى معرفة ناضجة ومطورة بنفسه ويسميه البعض بالتقويم الداخلي للطالب لمدى إنجازه للنتاجات التعليمية لوحدة أو موضوع دراسي بعد تعلمه.

ويُعرفه علام (2004م، ص213): بأنه نقد الطالب نفسه بنفسه.

ويُعرفه مهيدات، والمحاسنة (2009م، ص152): بأنه قدرة الطالب على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين الطالب والمعلم.

ويرى **الباحث** أن التقويم الذاتي هو نوع من التقييم يقوم به الفرد للحكم على ما أنتجه وتحديد نقاط القوة والضعف.

أهمية التقويم الذاتي ومزاياه:

للتقويم الذاتي أهمية كبيرة في حياة المتعلم يوجزها كل من (زينون،2007:649،650) و(الوكيل والمفتي،2005:179) في التالي:

1- التقويم الذاتي مكون أساسي من مكونات التعلم المستقل النشط للطالب، مما يؤدي إلى زيادة دافعيته، وتقديره لذاته، وبالتالي يوجه نظرة أكبر للطالب مما يؤدي إلى زيادة دافعيته، وتقديره لذاته، وبذلك ينمي لديه (مبدئياً) التفكير الناقد.

2- يؤدي التقويم الذاتي إلى تنمية عادة تقويم الذات في وقت مبكر وتستمر عادة معه في الحياة العلمية.

3- ينمي عادة تحمل المسؤولية مبكراً ويتم تهذيبها وصقلها باستمرار حتى تصبح عادة في الحياة الواقعية.

4- مع تزايد الاستقلال الذاتي للطلاب ينمو الإحساس لديهم بملكية الطالب لتعلمه ونموه من جهة وإدراك أن عملية التقويم ليست منفصلة عن التعلم من جهة أخرى.

5- يتضمن التقويم الذاتي مشاركة الطلبة في تحديد المستويات والمحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم وإنجازاتهم وإصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم لهذه المستويات والمحكات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- عملية التقويم الذاتي مع تقويم الأقران تجعل الطلاب يبدؤون في تمثيل معايير الأداء ومحكاتها ويطبقونها في الجهد والأعمال التي يقومون بها مستقبلاً، فهو أداة ووسيلة للتأمل والتعلم والمراقبة والضبط الذاتي.

7- التدريب على تحديد مستوى عمل الطلبة على نحو صحيح ودقيق نسبياً، ويعطيهم فرص التوقف، والمراجعة، والتفكير المعمق فيما يقومون به وما يتعلمونه.

8- يتطلب التقويم الذاتي مراجعة أهداف التعلم وغاياته والعودة إليها في أثناء عملية التعلم ليقدر الطالب مدى تقدمه ونموه، وبالتالي تحقيقه للأهداف والغايات المنشودة، وهذا يتطلب من المعلمين والطلاب تحديد الأهداف والغايات بوضوح، وربما تعليقها في مكان ما في الصف أو المختبر ليراها الجميع من جهة، والرجوع إليها كلما تتطلب الأمر ذلك من جهة أخرى.

9- يترتب على التقويم الذاتي تخفيف العبء على المعلم؛ فالمعلمون الذين يعطون المجال لطلابهم للتقييم الذاتي لم يعودوا بحاجة إلى وضع الاختبارات والامتحانات وتصحيحها وتسجيل العلامات.

10- التقويم الذاتي يتلاءم مع مبادئ التعلم المعرفي البنائي، حيث إن المعرفة تبنى والطالب هو الذي يتعلم وينشئ المعرفة، وبهذا يصبح الأمر تحصيلاً حاصلاً لأن يقوم المتعلم بتقويم تقدمه وتعلمه ونموه.

11- يخفض جوهرياً توترات وقلق الاختبارات والامتحانات الاعتيادية التقليدية وتعقيداتها النفسية والعصبية.

وفي ضوء ما سبق فإن التقويم الذاتي يحظى بأهمية كبيرة في المجال التربوي لا سيما في ظل تعدد الجوانب التي توجه إليها عمليات التقويم، في ظل وجود العديد من المبررات والأسباب التي تستدعي وتستلزم الإفادة منه وتوظيفه حيث إن مراجعة الفرد لنفسه يمنحه فرصة تطويرها وسد ثغراتها لا سيما إن أغلب مشاكل الفرد تأتي من أخطائه كما أن مراجعة الفرد لذاته يؤدي إلى تحديد ما يحتاجه من مهارات ومعارف ضرورية (مهيدات والمحاسنة، 2009م، ص129).

وهناك مجموعة من المبادئ لتقويم الفرد لنفسه فلا بد أن يكون للطالب سجل خاص أو بطاقة يدون فيها نتائجه في جميع المواد مع ضرورة مقارنة النتائج التي حصل عليها بنتائجه السابقة، مقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانه بالنسبة للمجموعة (زيتون، 2007م، ص ص 650-652).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال ما سبق يتضح **للباحث** أن التقويم الذاتي ينمي أنماط التفكير وحل المشكلات والمهارات العليا التي لا ينميها التقويم التقليدي، وكذلك يركز على نفسية الطالب وتقبله لذاته والآخرين بالإضافة إلى العديد من المميزات التي يفتقدها التقويم التقليدي، ولذلك يجب على المعلم إرشاد المتعلم كيف يتعلم، وليس تزويده بالمعلومات والحقائق، خصوصاً في المرحلة الأساسية لأنها فترة غرس القيم وتكوين الضمير وتكوين شخصية الإنسان.

تاسعاً: الاختبارات الشفوية:

وهي مجموعة من الأسئلة اللفظية التي يوجهها المعلم إلى الطلبة للحصول منهم على استجابات لفظية غير مكتوبة (الجلاد، 2004م، ص408).

وتهدف إلى الكشف عن قدرات الطالب التي لا يمكن الحصول عليها بالاختبارات التحريرية، ثم التصحيح والعلاج لجوانب القصور فورياً، وإيجاد الحوافز للمتعلم وتستخدم في المواد الدينية، لتقويم قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة المجودة للقرآن الكريم والنطق السليم له في جميع المراحل كما يستخدم التقويم الشفوي بعد الإنتهاء من مرحلة العرض لكل درس، حيث يكون المعلم قد شرح درسه ودرب تلاميذه على حسن الأداء، فيشرع بتقويم التلاميذ عن طريق إلقاء الأسئلة الشفوية المباشرة حول جوانب الدرس المشروح.

وللاختبارات الشفوية مميزات كثيرة ذكر منها أبو الهيجا (2002م، ص207) ما يلي:

1- تناسب الأطفال أو التلاميذ في السنوات الأولى من المرحلة الأساسية، وذلك لعدم قدراتهم على القراءة والكتابة.
2- تساعد المعلم على التمييز بين الطلاب المتقاربين في المستوى.
3- تساعد المعلم على سرعة تصحيح الأخطاء ومعالجة الخلل فور وقوعه.
4- تكشف عن قدرة الطالب على المناقشة والحوار وسرعة الإجابة والتفكير السريع.
5- تتيح للمعلم توجيه أكبر قدر من الأسئلة إلى طلابه عند تقويم كل مرحلة من مراحل درسه وبالتالي يستفيد طلابه من الإجابات المتعددة والمتكررة وتتركز المعلومات في أذهانهم بعد هضمها وفهما.

ومع هذه المميزات فإن هناك مجموعة من العيوب التي تؤخذ على الاختبارات الشفوية وذكر أبو الهيجا (2002م، ص207) مجموعة منها:

1- إنها تتأثر بذاتية المعلم.
2- إنها تستغرق وقتاً طويلاً في إعدادها ورصد نتائجها وتحليلها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- إن الطلاب الذين يسألون في نهاية الحصة يستفيدون من إجابات زملائهم، وبالتالي قد يكون تقييمهم أفضل من سابقاتها وذلك بسب تكرار الأسئلة.

4- قد تتفاوت مستويات الأسئلة الموجهة وبالتالي يتفاوت تقييم المعلم لطلابه حسب مستويات الأسئلة المقدمة لهم.

وهناك مجموعة من الأمور التي يجب مراعاتها عند وضع الأسئلة الشفوية وتطبيقها يمكن تحديدها فيما يلي (أبو الهيجا،2002م، ص210):

1- ارتباط الأسئلة بموضوع التدريس وخبرات التلاميذ.

2- توقيت الأسئلة السليمة لمجريات الحصة.

3- وضوح الأسئلة اللغوية وصحتها.

4- تنوع مستويات الأسئلة وتنوعها بين المقالي والموضوعي.

5- التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

6- أن يختص السؤال بإجابة واحدة محددة.

7- الفهم المباشر للمطلوب من الأسئلة وهذا يرتبط بوضوحها وصحتها.

ويرى **الباحث** أن الاختبارات الشفوية من أهم وسائل وأدوات التقويم في المرحلة الأساسية، وذلك لعدم تمكن الطلاب في هذه المرحلة للكتابة بشكل جيد وتؤدي إلى تقوية شخصية الطالب التي تجعله أكثر تعوداً على التعبير عما يجول بداخله، ولذلك من الضروري أن يقوم المعلم بإعداد أسئلة مسبقاً وضرورة توزيعها على الطلاب عشوائياً حتى تؤدى هذه الاختبارات ما تصبو إليه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الثاني

التقويم في التربية الإسلامية

التربية الإسلامية تتعامل مع الإنسان باعتباره كلا متكاملاً، وتسعى إلى تنمية شخصيته من النواحي الجسمانية والعقلانية والقلبية والنفسانية والاجتماعية مستضئةً بنور الشريعة الإسلامية، ليتمكن هذا الإنسان من تحقيق غاية خلقه ووجوده المتمثلة في عبادة الله تعالى، والتقويم جزء أصيل من عملية البناء والتكوين لهذا الإنسان.

مفهوم التربية الإسلامية:

تتعدد التعريفات التي تناولت التربية الإسلامية تستعرض الدراسة الحالية بعضاً منها على النحو التالي:

تُعرف التربية الإسلامية بأنها تلك الأفكار والتطبيقات التربوية التي استهدفت إيجاد الإنسان المسلم عبر اختلاف الزمان والمكان، فهي تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العلمية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكاً يتفق وعقيدة الإسلام. (النقيب، 1995م، ص197)

ويُعرفها أبو لاوي (2002م): بأنها إحداث تغير في سلوك الفرد في الاتجاه المرغوب فيه من وجهة نظر الإسلام.

وعَرفها متولي (2004م): بأنها إطار فكري ونظام متكامل يتناول التربية في أسسها النظرية وفي طرائقها العملية من وجهة نظر الإسلام.

وعَرفها العياصرة (2009م): بأنها النظام التربوي المنبثق من القرآن الكريم، والسنة النبوية، والهادف إلى تنشئة المسلم وتوجيهه، ورعاية جوانب نموه، لبناء سلوكه، وإعداده لحياتي الدنيا والآخرة، والذي افترض الله على المربين من آباء ومسئولين أن يأخذوا به وحده دون غيره من الأنظمة الأخرى.

وبالإفادة من التعريفات السابقة يستخلص **الباحث** أن التربية الإسلامية عملية تنمية مواهب الإنسان تنمية متزنة في دعم الإيمان والعلم والخلق والعمل الصالح بشكل مترابط بحيث تؤدي إلى إعداد الشخصية المسلمة العاملة العابدة لله سبحانه وتعالى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهداف التربية الإسلامية:

اهتمت التربية الإسلامية بتنشئة الأطفال والشباب على معرفة الدين وحسن الخلق والاهتمام في إقامة الشعائر الدينية من صلاة وصيام وزكاة وحج، وإقامة الروابط الأخوية والعلاقات الطيبة بين الفرد وبقية الأفراد واحترام الناس وأعمالهم، وهذا هو الهدف الكلي للتربية والتعليم في الإسلام وانطوت تحته مجموعة من الأهداف الخاصة.

ويمكن تحديد أبرز أهداف التربية الإسلامية فيما يلي (الشمري،2003م، ص28)

1- التثقيف العقلي والإعداد الفكري للمسلم.
2- تكوين قاعدة علمية نظرية للعقيدة الإسلامية لدى المتعلم.
3- تصحيح المفاهيم الدينية الخاطئة لدى المتعلم.
4- تنمية القوى والاستعدادات الطبيعية للطفل.
5- الاهتمام بقوة النشء وحسن تربيته أياً كان جنسه ذكراً أم أنثى.
6- العمل على توازن القوى والاستعدادات الإنسانية.
7- إشباع الحاجة إلى المعرفة الدينية لدى المتعلم.
8- تزويد المتعلم بالمعرفة الدينية اللازمة له.
9- محاربة الأفكار الهدامة الموجهة ضد الإسلام.
10- العمل على أن يحفظ المتعلم قدراً من القرآن الكريم.
11- تنمية الوازع الديني لدى المتعلم.
12- تمكين المتعلم من مد يد العون للآخرين.
13- تهيئة المسلم السوي الإيجابي الفاعل في المجتمع.

وأضاف إليها مدكور(2002م، ص12) أهدافاً أخرى:

1- ترسيخ عقيدة الإيمان بالله والأخوة في الله.
2- تحقيق الإيمان والفهم لحقيقة الألوهية.
3- فهم حقيقة الكون، والحياة، والإنسان.
4- الإسهام في استعادة تميز الأمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص التربية الإسلامية:

إن التربية الإسلامية تختلف عن غيرها بجملة من الخصائص وقد ذكر كل من الشمري (2003م، ص30)، و(الجلاد، 2004م، ص ص78-82) منها:

1- **أنها تربية ربانية:** لأن مصدرها القرآن والسنة، والغاية منها تربية الإنسان الصالح العابد الذي يحسن الصلة بربه وبالعباد.

2- **أنها تربية شاملة:** تهتم بجوانب الإنسان الفكرية والروحية والنفسية والاجتماعية والجسدية.

3- **أنها تربية متكاملة:** حيث يجب التركيز على كل النواحي بصورة مجملة لأن الإسلام كل متكامل عبادةً، وتشريعاً وسلوكاً.

4- **أنها تربية واقعية:** تراعي واقع الفرد من حيث هو مخلوق ومن حيث كونه عضواً في مجتمع.

5- **أنها تربية إنسانية:** تهتم بقضايا الإنسان ومشكلاته العامة والخاصة، الفردية والاجتماعية.

6- **أنها تربية إيجابية:** تهدف إلى تغيير الواقع بإيجابية وبعد عن السلبية في كل نواحي الحياة.

7- **أنها تربية سلوكية:** لأنها قول يتبعها أو يقترن بها عمل، فهي ممارسة وإيمان وإكساب عادات سلوكية حسنة.

ويستنتج **الباحث** أن خصائص التربية الإسلامية ما هي إلا تجسيد وتمثيل لخصائص الإسلام الذي يهتم في تكوين الفرد والمجتمع المسلمين وتحريرهما من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد.

التقويم في التربية الإسلامية

يعد التقويم عنصراً رئيسياً ومهماً لنجاح كل عمل، وفي مجال التربية والتعليم أكثير أهمية، إذ لا غنى عنه في عناصر العملية التعليمية التربوية، فهو مرآة للطالب وولي أمره من جهة، وللمعلم وكافة العاملين في العملية التعليمية من جهة أخرى، فعن طريقه يتضح ويظهر مستوى تقدم الطالب، ومدى اكتسابه للمعلومات والمهارات التي تلقوها.

مفهوم التقويم في التربية الإسلامية:

ويُعرف التقويم في التربية الإسلامية بأنه: الحكم على مدى الخبرة التعليمية التعلمية بالنسبة للأهداف بما تتضمنه من تفاعل بين مكوناتها وذلك من خلال قياس النتاجات التعلمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتمثلة في تحصيل التلميذ المعرفي للتربية الإسلامية واتجاهاته وسلوكه (الفليت، والزيان، 2004م، ص198).

وعَرفه الجلاد (2004م، ص398) بأنه: عملية هادفة، وشاملة، ومتوازنة، يتضمن مجموعة من الخطوات الرئيسة التي تشمل تحديد الأهداف التعليمية المتوخاة، وجمع المعلومات الكمية والكيفية، وتحليل المعلومات للوصول إلى إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف في التربية الإسلامية،

وفي ضوء ذلك يعرف **الباحث** التقويم في التربية الإسلامية بأنه: عملية هادفة، شاملة، لها مجموعة من الأسس والمعايير المنهجية والخطوات، لجمع معلومات حول مستويات ومهارات الطلاب تؤدي إلى اتخاذ قرارات مناسبة لتدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف حتى يمكننا الوصول إلى تحقيق أهداف في التربية الإسلامية.

أهداف التقويم في التربية الإسلامية:

حدد (الجلاد،2004م، ص393) و(اشتيوة، وآخرون، 2010م، ص363) أهداف التقويم للتربية الإسلامية وهي كالتالي:

1- **توضيح وتحديد الأهداف التعليمية التعلمية:** يسهم التقويم في توضيح وتحديد الأهداف التعليمية التعلمية الخاصة بالموقف التدريسي، وتعد الأهداف التعليمية المنطلق الأساس لدروس التربية الإسلامية، ويبنى عليها تحديد أساليب التدريس المناسبة للتربية الإسلامية، واختيار الأنشطة والخبرات والوسائل التعليمية الملائمة، إلى أن تنتهي بمرحلة تقويم مخرجات التعليم المتعلقة بمدى تحقيق الأهداف في التربية الإسلامية.

2- **تحديد مستوى التعلم القبلي للمتعلمين:** يؤدي التقويم إلى التعرف على مستوى التعلم القبلي للمتعلمين، وعن مدى استعدادهم للدرس الصفي، كما يكشف عن قدرات وميول واهتمامات ورغبات الطلبة التعليمية؛ مما يساعد على تحديد الأهداف المناسبة، واختيار الخبرات التي تعمل على مراعاة استعدادات المتعلمين وقدراتهم في التربية الإسلامية.

3- **تشخيص جوانب القوة والضعف عند المتعلمين وعلاجها:** حيث يتفاوت المتعلمون في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ورغباتهم، وفي الفروق الفردية فيما بينهم، فإن نتائج عملية التقويم تظهر مجموعة من جوانب القوة والضعف لديهم، وعلى المعلم الناجح أن يرصد جوانب الضعف ويعمل على علاجها وتقويمها في التربية الإسلامية.

4- **إثارة دافعية المتعلمين.** يسهم التقويم في إثارة دافعية المتعلمين في التربية الإسلامية من خلال تزويد المتعلمين بمعلومات تبين مدى تقدمهم في التعلم، مما يعزز الطالب المجيد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للزيادة في تحصيله، ويدفع الطالب الضعيف إلى زيادة مجهوده للوصول إلى تحصيل أفضل بالإضافة إلى تعزيز استجابات المتعلمين، وتزويدهم بالتغذية الراجعة التي تكشف عن مواطن القوة والضعف في تحصيلهم، مما يكسبهم الثقة بأنفسهم، ويشجعهم على تصويب أدائهم التعليمي كذلك تزويد المتعلمين بأهداف مناسبة توافق قدراتهم واستعداداتهم، وتؤهلهم لتحقيقها ذاتياً.

وظائف التقويم في التربية الإسلامية:

يؤدي التقويم في التربية الإسلامية وظائف عدة قسمها بعض الباحثين إلى ثلاثة أقسام كل منها مبني على الآخر يمكن توضيحها فيما يلي:

الوظيفة الأولى/ تشخيصية:

وتتحدد وظائف التشخيص في أربع نقاط وهي: (الخوالده، وعيد، 2001م، ص352):

1- **استكشاف القدرات والاستعدادات الكامنة لدى المتعلمين:** إن معلم التربية الإسلامية الناجح هو الذي يراعي قدرات المتعلمين واستعداداتهم، فيحرك الاستعدادات الكامنة، ويستثمر القدرات وينميها ويوجهها نحو الأهداف المخطط لها.

2- **التعرف على البنية الثقافية للمتعلمين:** معلم التربية الإسلامية في تدريسه المتعلمين المعارف والحقائق، وإكسابهم المهارات يسعى إلى تحديد نقطة البدء لعمله، فالتقويم يحدد له ما لدى المتعلمين من بنية معرفية ومهاريه، ليجعلها نقطة بدء يستند عليها في عمليات التدريس.

3- **تحديد المستوى:** فالمتعلمون متفاوتون في تحصيلهم للمعارف والمهارات في التربية الإسلامية، وحين يقدم المعلم أسئلته للمتعلمين بهدف قياس ما تحقق من تعلم ناتج عن تدريسه لتحديد مستويات المتعلمين، وتصنيفهم في مجموعات تناسب مستوياتهم التحصيلية والدراسية.

4- **تحديد مواطن القوة والضعف:** يتخذ معلم التربية الإسلامية مجموعة من الإجراءات المناسبة، لتحقيق تعلم فعال، والتقويم يزود معلم التربية الإسلامية بمعلومات كافية عن مواطن القوة والضعف في عملية التدريس ونواتجها، كما تكشف للمتعلمين مواطن ضعفهم في تحصيل المعارف واكتسابهم المهارات ومواطن قوتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوظيفة الثانية/ العلاجية:

تسهم أسئلة التقويم في معالجة بعض السلوكيات المغلوطة وتوضيح المفاهيم الغامضة وغيرها وذلك من خلال ما يلي (الخوالده، وعيد،2001م، ص349).

1- **تصحيح المفهومات المغلوطة:** تستخدم بعض المصطلحات للدلالة على أكثر من معنى، ويحرص المربي الناجح على التحقق من صحة فهم المتعلمين للمفهومات التي علمها لهم.

2- **تصويب الأخطاء:** قد يتعلم المتعلم أموراً معينة، لكنه لا يتقن ما تعلمه، وواجب المربي الناجح أن يبين للمتعلم الأخطاء التي وقع فيها، حتى يحسن من أدائه، ويصوب أخطاءه.

3- **تطوير الأهداف:** بحيث يقوم المعلم بتطوير الأهداف التي وضعت نتيجة لما توصل إليه من عملية التقويم.

4- **تعديل الإجراءات:** قد يُعِد المعلم مجموعة من الإجراءات ولكنه عند إجراء عملية التقويم يجد تدني جودة هذه الإجراءات فوجب على المعلم تعديلها بحيث تؤدي الأهداف المطلوبة المعدة مسبقاً.

الوظيفة الثالثة/ الوقائية:

تسهم الأسئلة التقويمية في الكشف عن عيوب عملية التدريس، وفي تحديد العلاج المناسب لمعالجة القصور، فإذا ما عرف معلم التربية الإسلامية ذلك استطاع اتخاذ الإجراءات المناسبة للحيلولة دون الوقوع في العيوب، والتقليل من القصور، وذلك من خلال تحديد أسباب النجاح والقصور في عملية التدريس، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة (الخوالده، وعيد،2001م، ص ص351-352).

ويرى **الباحث** أن هناك وظائف أخرى للتقويم في التربية الإسلامية ومنها:

1- التأكد من مراعاة الأهداف التربوية الإسلامية وخصائص الطالب وحاجات المجتمع.

2- تقدير التحصيل الدراسي لكل طالب في مادة التربية الإسلامية.

3- تشخيص صعوبات التعلم بالنسبة للطالب في مادة التربية الإسلامية.

4- تقدير الفاعلية التربوية لكل من المنهج وأدوات وأساليب التدريس في مادة التربية الإسلامية.

صفات معلم التربية الإسلامية

إن من مقومات شخصية معلم التربية هي التكامل والنضج حتى يكون قدوة صالحة للنشء وفي ضوء ذلك فإن هناك مجموعة الصفات التي لابد أن يتصف بها معلم التربية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإسلامية يمكن تحديد أبرزها فيما يلي (الشمري، 2003م، ص174)، و(العياصرة، 2009م، ص487):

أولاً: الصفات الإيمانية:

1- **التقوى:** فينبغي على معلم التربية الإسلامية أن يحرص على التزود بتقوى الله عز وجل للإخلاص في عمله والعدل بين تلاميذه والاستقامة في سلوكه سواء داخل المدرسة وخارجها.

2- **الثقة بالله والتوكل عليه:** بحيث تتغلغل هذه الثقة في عقل المعلم وكيانه، حتى تصبح جزءاً من سلوكه.

3- **الإخلاص:** وتقضي هذه الصفة أن يقوم المعلم بواجباته على أكمل وجه طاعة لله.

4- **عدم تعارض قول المعلم مع عمله وفكره:** بحيث يجب أن تنسق أقواله وأفعاله بحيث يصبح قدوة وهي أفضل وأسرع طرق التأثير على الطلاب.

ثانياً: الصفات الخلقية:

1- الصدق: وهي من أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها معلم التربية الإسلامية.

2- الصبر: حيث يمكن للمعلم التعامل مع مختلف الطباع والأمزجة الطلابية.

3- العدل: حيث يجب عليه أن يعامل طلابه بعدل، وأن يقوم بتقييم الطلاب بصورة موضوعية وعادلة.

4- **الرحمة والتسامح:** لأن الطلاب يحبون من يعاملهم بالعطف والرحمة ويظهر لهم اللين.

5- الأمانة: نظراً لدور معلم التربية الإسلامية الخطير في تربية أبنائه وتزويدهم بالعلم الذي يعينهم على تحمل المسؤولية لذلك وجب عليه تحمل الأمانة حتى يحافظ على هذا النشء.

6- **التواضع:** أي التذلل والخضوع لله سبحانه وتعالى لأن هذا من صفات المؤمنين.

ثالثاً: الصفات النفسية:

1- **الاستقرار:** فيجب على المعلم التربية الإسلامية أن يتصف بالهدوء بعيداً عن الصراعات الداخلية والنفسية والقلق، وأن يبني علاقات المودة مع طلابه وزملائه ومجتمعه.

2- التوازن: بحيث يكون معلم التربية الإسلامية مهاباً وقوراً هادئاً بعيداً عن السلوك الذي يقلل من مكانته وهيبته أمام الأخرين.

3- الثقة بالنفس: بحيث يقدر أن يتجاوز العقبات وهو مطمئن النفس وهذا لقوة إيمانه.

4- **التكيف النفسي والاجتماعي:** حيث يكون قادراً على الاتصال وبناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- **البشاشة:** حيث يمكن أن يجمع بين الجدية في العمل والدعابة البريئة وعذوبة المنطق.

ويرى **الباحث** أن معلم التربية الإسلامية يجب أن يتحلى بهذه الصفات ليمتلك قلوب طلابه ويصبح محبوباً مألوفاً لديهم، وذا قوة تأثير على نفوسهم، ويجذبهم إليه فيلتفوا حوله وينصتوا لقوله، فيغرس فيهم المبادئ والقيم الإسلامية التي توجههم توجيهاً سليماً.

تقويم أداء الطلبة في التربية الإسلامية

تُعنى التربية الإسلامية بتنمية شخصية المتعلمين من جوانبها المتعددة، فهي تحرص على تنمية الجوانب المعرفية والعقلية من خلال تزويد المتعلمين بالمعارف الشرعية والضرورية التي تؤهلهم لفهم الإسلام وشرائعه فهماً سليماً وعميقاً، وعقيدة وشريعة وسلوكاً. وتعمل التربية الإسلامية أيضاً على تنمية الجوانب الوجدانية والقيمية عند المتعلمين، حيث تزودهم بمنظومة من القيم والاتجاهات الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وتتدرج المناهج الدراسية في تأسيس وترسيخ وتعزيز هذه القيم حتى تصبح سلوكاً للطالب، ويحكم من خلالها الطالب على الأشياء بالحسن أو بالقبح، ومما تهتم به الجانب النفس حركي فيشمل في التربية الإسلامية تزويد المتعلمين بالمهارات الأدائية المتعلقة بتأدية العبادات على وجهها الصحيح، وبإتقان مهارة تلاوة القرآن الكريم، وقراءة الحديث النبوي الشريف، ولهذا وجب على المعلم أن ينوع في أدوات تقويم حتى يشمل جميع هذه الجوانب.

1- أساليب تقويم تحصيل الطلبة في المجال المعرفي:

وهي تلك الأساليب التي تقيس مستوى تحصيل الطلبة في المجال المعرفي وقد سميت بالاختبارات التحصيلية.

والاختبار التحصيلي إما أن يكون منطوقاً أو مكتوباً، وعليه فإن الاختبارات التحصيلية تنقسم إلى نوعين:

الاختبارات الشفوية: وهي مجموعة من الأسئلة اللفظية التي يوجهها المعلم إلى الطلبة للحصول منهم على استجابات لفظية غير مكتوبة.

ويمكن توظيف الاختبارات الشفوية في التربية الإسلامية في مجالات عديدة منها تلاوة القرآن الكريم، اختبار مدى قدرة الطالب عن التعبير عما فهمه في دروس التربية الإسلامية، وسرد وتحليل أحداث السيرة النبوية الشريفة، وبيان وتعليل الأحكام الفقهية، والتعرف على قيم واتجاهات الطلبة (الجلاد، 2004م، ص409).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى **الباحث** أن الاختبارات الشفوية من أهم وسائل التقويم في المرحلة الأساسية وذلك لعدم تمكن الطلاب في هذه المرحلة من الكتابة بشكل جيد، كما أنها تؤدي إلى تقوية شخصية الطالب فتجعله أكثر تعوداً على التعبير عما يجول ما بداخله وطلاقة لسانه، ولذلك من الضروري أن يقوم المعلم بإعداد أسئلة مسبقاً وضرورة توزيعها عليهم عشوائياً حتى تؤدى هذه الاختبارات ما نصبو إليه.

ويتمثل النوع الثاني من اختبارات التحصيل في الاختبارات التحريرية التي تقوم على أسئلة مكتوبة تعتمد على سرد الحقائق والمعلومات والمفاهيم أو تلخيص لها أو شرح وتفسير لما سبق دراسته. وكل منهم يحتاج إلى أسس وقواعد عند بنائها أو كتابتها سواء في جوهرها أو إخراجها.

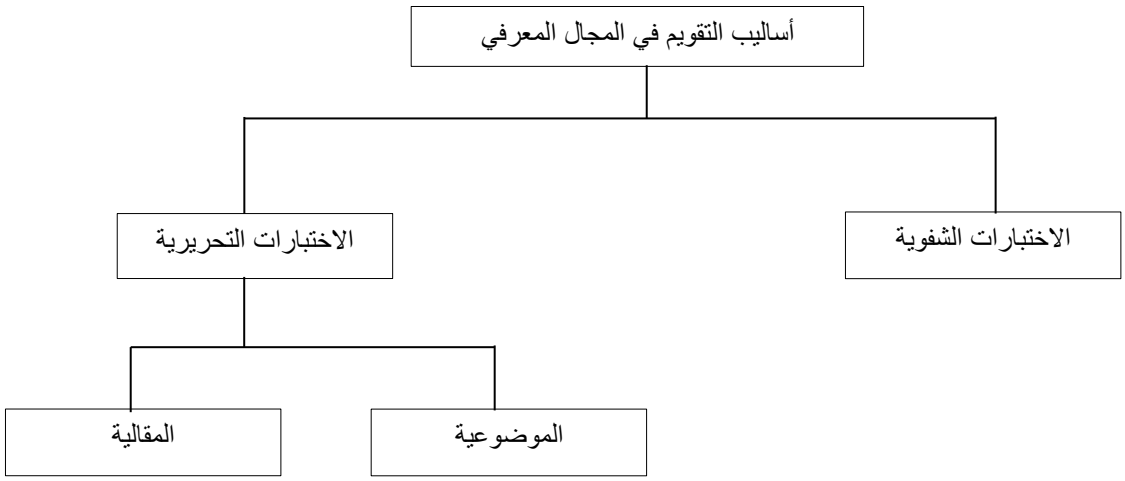
وتنقسم إلى نوعين:

1- **الاختبارات المقالية:** وهي أسئلة تكون أجوبتها سرد الحقائق والمعلومات أو كتابة موضوع أو تلخيص له أو وصف لأمر مطلوب، وفيها يتمكن الطالب من بيان مقدرته على تذكر الأفكار وجودة حفظه لها وكذلك تحليلها أو تركيبها ومن ثم تنظيمها وتستخدم في التربية الإسلامية في دروس السيرة وهناك اختبارات مقاليه مفتوحة وهي التي تعطي الطالب حرية غير مقيدة لتحديد طبيعة استجابته مثل: ناقش أسباب غزة بدر؟ وهناك الاختبارات المقاليه المغلقة وهي التي تضع قيوداً على الإجابة المطلوبة، وتحدد طبيعتها، بحيث تطلب من الطلبة إجابة واضحة محددة ودقيقة، دون إطالة أو استطراد. ويمكن أن تستخدم في جميع فروع التربية الإسلامية ومن أمثلتها: اذكر ثلاث من فرائض الصلاة.

2- **الاختبارات الموضوعية:**

وهي اختبارات مكتوبة تتضمن مجموعة من الفقرات أو المثيرات المحددة التي تتطلب الإجابة عنها الالتزام بمعايير محددة واضحة، واستجابات ثابتة بحيث تكون هذه الاستجابات دقيقة لا تقبل الزيادة أو النقصان أو التعليل أو التأويل، ولقد ظهرت الاختبارات الموضوعية للتغلب على العيوب التي واجهتها الاختبارات المقالية، وسميت بالموضوعية لموضوعية تصحيحها، حيث لا تتدخل ذاتية المصحح في تصحيحها؛ لأن إجاباتها محددة ومعروفة، ويتفق جميع المصححون على الدرجة التي تعطي للطالب (أبو حطب،1999م، ص122).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



شكل (2.1): تقويم أداء الطالب في التربية الإسلامية

المصدر: تصميم الباحث

2- أساليب تقويم الطلبة في المجال الوجداني

يشمل الوجدان في المفهوم الإسلامي عواطف الإنسان وانفعالاته، وللوجدان أثر كبير في الفكر والسلوك، إذ يدفع نحو بعض المواقف، ويمنع من بعضٍ، ويقرر بعض الأفكار، ويحول دون بعضها الآخر؛ ومن ثم كان الوجدان جانباً أساسياً في الشخصية الإنسانية، وليس بالإمكان أن يحكم الإسلام السلوك الاجتماعي للناس، دون أن يغير مضمونهم العاطفي والانفعالي ولهذا اهتمت التربية الإسلامية بالوجدان ووضعت أدوات لقياس المجال الوجداني ومنها.

أولاً: الملاحظة: وهي العملية التي يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو الطلبة بقصد مراقبته في موقف نشط وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره (اشتيوة،2011م، ص388).

ويمكن استخدام الملاحظة لقياس مستوى تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية في المجالات الآتية:

- طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أنفسهم.
- تحديد مستويات التفاعل اللفظي أثناء التعليم.
- مدى التغير في سلوك الطلبة ومستويات التفاعل اللفظي أثناء التعليم.
- مدى التغير في سلوك الطلبة ومستويات تفكيرهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تحديد مجموعة من القيم والأخلاق التي يهدف إليها المنهاج الدراسي.

ويمكن تسجيل الملاحظة من خلال إجراء المناقشة الصفية حيث يتاح المجال للمتعلمين لطرح أفكارهم أو عرض آرائهم حول موضوع محدد، وفي حين يقوم المتعلمون بذلك يركز المعلم اهتمامه على الطلبة لرصد وتسجيل أنماط التفكير التي يقومون بها، ويقوم بتفريغ البيانات والمعلومات في بطاقة تسجيل خاصة، ومن خلال عقد عدة جلسات نقاشية يتمكن المعلم من جمع البيانات عن كل طالب في الصف، وكذلك من خلال بطاقة الملاحظة حيث يمكن ملاحظة سلوك الطلبة من خلال إعداد نماذج خاصة لتدوين الملحوظات حول قيمة محددة أو سلوك معين، حيث يعد المعلم بطاقة ملاحظة خاصة تتضمن أسماء الطلبة وفقرات معينة تتعلق بقيمة ما، ثم يقوم بتدوين ملحوظات عن الطلبة، ومراجعتها، وتقويمها أسبوعياً، للتعرف على مدى التغير في نوعية السلوك أو القيمة مدار الاهتمام.

ثانياً: المقابلة

وهي لقاء منظم وجهاً لوجه بين من يجري المقابلة والشخص المقابل، وتعتمد على التفاعل اللفظي الذي يقوم على الأسئلة والاجابة عنها بغية تحقيق الهدف منها، وهو الحصول على البيانات المطلوبة لموقف المقابلة من قيمة أو قضية معينة (الهندي، 2009م، ص220).

ويرى **الباحث** أنه يمكن استخدام المقابلة في مادة التربية الإسلامية في المجالات التالية:

- التعرف على البيانات عن اتجاهات المتعلم وقيمه.
- الكشف عن قضايا ومشكلات قد لا تكون معلومة عند المعلم.
- معالجة بعض الموضوعات المعينة كالصدق والأمانة واحترام الاخرين.

ثالثاً: مقاييس الاتجاهات والقيم

وهي مقاييس تصمم خصيصاً لقياس اتجاهات الطلبة وقيمهم حول قضية محددة كالقيم العقدية أو الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية، ويتضمن المقياس مجموعة من العبارات التقريرية أو الإخبارية مصاغة بطريقة سلبية أو إيجابية ومرتبطة بالموضوع الذي يجرى تقويمه. (الفليت، والزيان، 2014م، ص202).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومقاييس الاتجاهات والقيم في التربية الإسلامية تعد قليلة ومن مقاييس القيم والاتجاهات التي يمكن توظيفها والاستفادة منها في تدريس التربية الإسلامية مقياس القيم الاجتماعية في الإسلام ما صممه (عبدالله وفاقه،1991م، ص95).

شكل (2.2): أساليب التقويم الوجداني

المصدر: تصميم الباحث

3- أدوات تقويم الطلبة في المجال النفس حركي

يمكن تقويم الطلبة في المجال النفس حركي من خلال اختبارات الأداء وهي مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة، والمهارات، والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عملياً كأن يطلب من المتعلم أداء التيمم أو الوضوء أو إلقاء كلمة صغيرة (العياصرة، 2009م، ص719).

يمكن استخدام اختبارات الأداء في مادة التربية الإسلامية في قياس مدى فهم الطلاب للمادة النظرية وفعالياتها كتطبيق أحكام التلاوة في قراءة القرآن الكريم، والتحقق من مدى إتقان الطالب للمهارات المرتبطة بالتربية الإسلامية كأداء العبادات على وجهها الصحيح، وتشخيص جوانب الضعف في أداء الطالب العملي كمعرفة نقاط الخلل في الوضوء قبل الدخول على درس الصلاة.

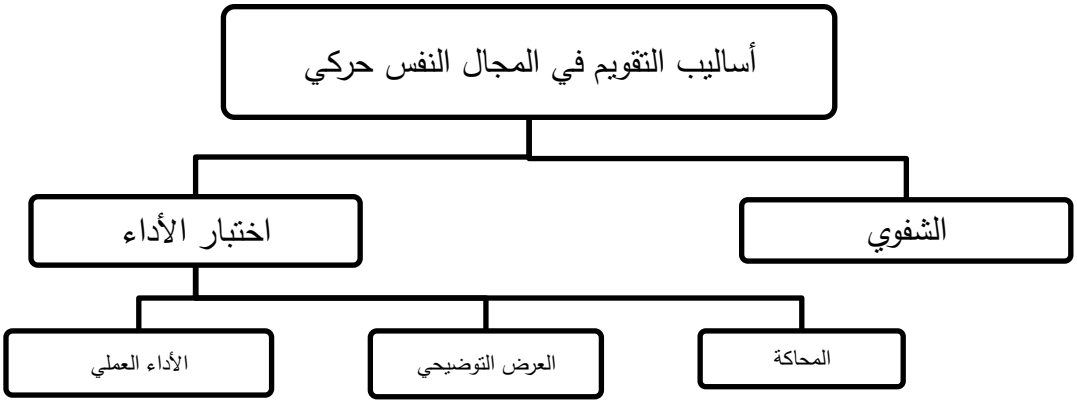
ويمكن تحقيق اختبارات الأداء بالطرق الأتية:(اشتيوة، وأخرون، 2011م).

- **المحاكاة/ لعب الأدوار**: ينفذ الطلبة حواراً أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية.
- **الأداء العملي**: ينفذ الطلبة مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة، والمهارات، من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عملياً. كأن يطلب من الطالب أداء التيمم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **العرض التوضيحي:** يعرض الطالب أو مجموعة الطلبة لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة كأن يوضح المتعلم الفرق بين الركن والواجب من خلال أداءه الصلاة أمام زملائه.

ويرى **الباحث** أنه يمكننا تقويم الطلبة في المجال النفس حركي بالاختبارات الشفوية حيث يعد المقياس الحقيقي لمدى إتقان الطالب لتلاوة القرآن الكريم في قدرته على تلاوة الآيات تلاوة سليمة خالية من الأخطاء، ولذلك فإنه من الضروري إعداد بطاقة ملاحظة قبل إجراء الاختبار، ولا يعتمد فقط على سماع المعلم للطلبة كما نراه في كثير من الأوقات.



شكل (2.3): أساليب التقويم النفس حركي

المصدر: تصميم الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يشتمل هذا الفصل على الدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الحصول والاطلاع عليها، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة، وبعد إطلاع الباحث على الدراسات السابقة أمكن تقسيمها حسب موضوعها إلى محورين رئيسين وترتيبها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

المحور الأول: الاتجاهات الحديثة في التقويم (التقويم البديل).

المحور الثاني: التقويم في التربية الإسلامية.

كما يتناول الفصل تعقيباً لكل من المحورين، وتعقيباً عاماً للدراسات السابقة.

المحور الأول: الاتجاهات الحديثة في التقويم (التقويم البديل).

سيتناول هذا المحور الدراسات التي هدفت إلى التعرف على استخدام التقويم البديل وأدواته:

1- دراسة الأشقر (2015م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع بغزة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الرياضي حيث تكون هذا الاختبار من (27) بنداً اختبارياً، وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي في دراسته، حيث طبقت الدراسة على عينة مكون من (96) طالباً من طلاب الصف الرابع الأساسي، مقسمين لثلاث مجموعات، منها مجموعتين تجريبيتين الأولى تدرس باستخدام تقويم الأقران، والثانية تدرس باستخدام تقويم الأداء بخرائط المفاهيم وأخرى ضابطة تدرس بالتقويم المعتاد. وقد قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار (ون وي – أنوفا) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات واختبار (شيفيه) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات الثنائية واختبار(وكروسكال– ويلس) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات لذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، واختبار (دان) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات الثنائية لذوي التحصيل المرتفع والمنخفض ،باستخدام برنامج (Spss22)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات في اختبار التفكير الرياضي لصالح طلاب المجموعة التي درست باستخدام تقويم الأداء بخرائط المفاهيم ،ووجود فروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث ذوي التحصيل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرتفع في اختبار التفكير الرياضي لصالح طلاب المجموعة التي درست باستخدام تقويم الأداء بخرائط المفاهيم، ووجود فروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث ذوي التحصيل المنخفض في اختبار التفكير الرياضي لصالح طلاب المجموعة التي درست باستخدام تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

2- **الحارثي (2015م):**

هدفت الدراسة على التعرف إلى مدى تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل، وذلك من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الذي يناسب الدراسة، وتم تصميم مقياس لجميع المعلومات الضرورية للإجابة عن أسئلة الدراسة مستعيناً بالأدب التربوي والدراسات السابقة، وتكونت عينة الدراسة من 200 طالب وطالبة و(82) عضو هيئة تدريس بالمرحلة الجامعية للفصل الدراسي الثاني للعام 1433/1432 هـ، ومن أهم نتائج الدراسة أن الاختبارات الموضوعية والاختبارات التي يعدها الأساتذة هي الأكثر تطبيقاً وتفضيلاً، وجاءت الاختبارات الشفوية الأكثر خوفاً وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

3- **دراسة عودة (2015م):**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي حيث تكون مجتمع الدراسة من 4781 طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من 102 طالباً وطالبة تم اختيارها بشكل عنقودي من طلبة الصف التاسع من مدارس محافظة نابلس، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين: المجموعة التجريبية والتي تكونت من 52 طالباً وطالبة طبق عليهم أسلوب التقويم البديل، والأخرى الضابطة تكونت من 50 طالباً وطالبة طبق عليهم أسلوب التقويم التقليدي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة التي تشكلت من اختبار تحصيلي، وسلالم التقدير اللفظي، كما تم تطوير استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو العلوم. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل يعزى للجنس. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العلوم بين المجموعة التجريبية والضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العلوم للمجموعة التجريبية تعزى للجنس. وفي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ضوء النتائج أوصت الدراسة باستخدام التقويم البديل في تقويم أداء الطلبة في المواد الأخرى لما له من أثر على التحصيل الدراسي، كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات تتناول التقويم البديل على مواد أخرى وبمتغيرات أخرى.

4- دراسة المقاطي (2015م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معوقات استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمدينة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الدراسة التالية: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، ولتحقيق غرض الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (111) فقرة تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم 157 معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ثم حللت استجابات أفراد الدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن معوقات استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل كانت مرتفعة بواقع متوسط حسابي مقداره (34.4)، حيث معوقات استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل المرتبطة بالمنهج الدراسي في المرتبة الأولى ضمن درجة (مرتفعة)، ثم معوقات استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل المرتبطة بالمتعلم في المرتبة الثانية ضمن درجة(مرتفعة)، ثم معوقات استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل المرتبطة بالبيئة التعليمية في المرتبة الثالثة ضمن درجة (مرتفعة).

5- دراسة الخالدي (2014م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل تخطيطاً واستخداماً لأدواته ومتابعة لنتائجه، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وصمم الباحث أداة الدراسة الاستبيان لجمع بيانات الدراسة، واختار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (19) مشرفاً ومشرفة تربوية تخصص علوم، و(77) مديراً ومديرة مدرسة متوسطة في مكاتب التربية والتعليم بمدينة الطائف (الشرق، والغرب، والحوية)، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية منها:(التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار(ت) للعينات المستقلة)، ومن أهم نتائج الدراسة ضعف درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة لمهارات استخدام أدوات التقويم البديل، ومتابعة نتائج التقويم البديل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- دراسة العليان (2014م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت عينتها من (37) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية لمحافظة الدوادمي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات إيجابية بدرجة عالية بمتوسط قدره(3.63) من (5)، وتوجد فروق بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، وذلك لصالح ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة، وتوجد فروق بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعاً لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية وذلك للحاصلين على دورات تدريبية.

7- دراسة معزوز (2014م):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس ،كما تهدف إلى تحديد أكثر محاور الدراسة تأثيراً في الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته كما تهدف أيضاً إلى التعرف إلى دور بعض المتغيرات المتعلقة بمعلمي الرياضيات ،كالنوع الاجتماعي ، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية ، وسنوات الخبرة، ومكان المدرسة، وتلقي التدريب في مجال التقويم البديل على الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات ، ومن أجل تحقيق ذلك فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة بلغ حجمها (171) معلماً ومعلمة، وقد وزعت عليهم استبانة مؤلفة من (31) فقرة ، ومن أجل تحليل البيانات ، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين، (Wilks Lambda)، وتحليل التباين الثلاثي، وقد أشارت النتائج إلى أن الاحتياجات التدريبية، في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات كانت متوسطة ، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات تعزى لمجالات الدراسة، والدرجة الكلية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات تعزى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة ومكان المدرسة وتلقي التدريب في مجال التقويم البديل وأوصى الباحث بضرورة إعداد برنامج تدريبي للمعلمين يهدف على تطوير مهاراتهم في مجال أدوات التقويم البديل ، كذلك إجراء المزيد من الدراسات على المعلمين من تخصصات مختلفة ،وفي مناطق مختلفة بهدف التعرف إلى الاحتياجات التدريبية في مجالات التقويم البديل.

8- دراسة حمدي (2013م):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي وُزعن على شعبتين تم اختيارهما عشوائية شعبة ضابطة وشعبة تجريبية، وقد قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي، ثم قام بجمع البيانات وتحليليها باستخدام المعالجات الإحصائية عن طريق برنامج (spss) واستخدام اختبار t test لعينتين مستقلتين وعينتين مرتبطتين ومعامل كودر ريتشارد سون (21) وطريقة التجزئة النصفية وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار ، ومربع إيتا للكشف عن فعالية أساليب التقويم البديل وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الشعبة التجريبية والشعبة الضابطة في اختبار مهارات رسم الخرائط البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

9- دراسة حمزة وصومان (2012م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (176) معلماً ومعلمة (80 معلماً و96 معلمة) من (16) مدرسة في محافظة العاصمة عمان (8 مدارس إناث) و(8 مدارس ذكور)، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة ، قام الباحثان بتطوير استبانة وتطبيقها على أفراد العينة، وقد توصل الباحثان إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية كما دلت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية قوية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقويم الواقعي ، وظهرت العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي مثل كثرة أعداد الطلبة في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصف، وكثرة عدد الحصص المسندة للمعلم ونقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الواقعي ،وكيفية استخدامها ، ورصد العلامات لها .

10- دراسة رفاعي وأخرون(2012م):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الإجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس – السادس – السابع)لإستراجيات التقويم الواقعي، بالإضافة الى التعرف على أثر متغيرات الجنس، والخبرة ، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم إعدادأداة الإستبانة واشتملت على استراتيجيات التقويم الواقعي والفعاليات الفرعية المرتبطة بكل استراتيجية، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (112) معلماً ومعلمة في مديرية تربية وتعليم إربد الأولى، وقام الباحثون باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعياؤية لإجابات عينة الدراسة ، وقد توصلو إلى مجموعة من النتائج أهمها أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتجيات التقويم الواقعي جاءت ضمن درجة ممارسة متوسط حسابي مقداره (3.138)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في درجة الممارسة تعزى للجنس ولصالح الذكور ، وللمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة، وقد تضمنت الدراسة العديد من التوصيات من أهمها ضرورة تقديم برنامج تدريبية للمعلمين في مجال استراتيجيات التقويم الحديثة للارتقاء بقدرات المعلمين في هذا المجال .

11- دراسة مهيدات (2012م):

هدفت الدراسة لاستقصاء أثر برنامج تدريسي معتمد على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وذلك من خلال اختبار قبلي واختبار بعدي طبق على طلاب الأول الثانوي من مدرسة سعد بن أبي وقاص في مدينة اربد وعددهم (70) طالباً تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية وبرنامج أخر يعتمد على التقويم التقليدي طبق على المجموعة الضابطة، وقد تم تحليل نتائج الطلبة في القراءة باستخدام تحليل التباين المتعدد واختبار(t)، وكان من أهم النتائج أنه هناك فروقاً فردية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والمجموعة في مهارة القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام برنامج التقويم الواقعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

12- **دراسة الزبيدي (2011م):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات العلوم أساليب التقويم البديل من جهة نظر معلمي وعلميات العلوم بمحافظة الليث، ومقارنة درجة استخدام معلمي ومعلمات العلوم لأساليب التقويم البديل، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث ببناء وتطبيق استبانة لقياس مكونة من (68) عبارة وبلغت العينة (333) معلماً ومعلمة بمحافظة الليث واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وعدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، حيث استخدم التكرار والنسب المئوية ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، والنسبة المئوية واختبار T.test، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن استخدام معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث لأساليب التقويم البديل جاء مرتباً على النحو التالي: (الاختبارات الكتابية الأول يليه التقويم القائم على الأداء ثم التقويم الذاتي ثم التقويم باستخدام ملفات الأعمال ثم التقويم الخرائط المفاهيم ثم القائم على الملاحظة ثم تقويم الأقران)، وقد وجودت فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي ومعلمات العلوم في جميع أساليب استخدام التقويم البديل في أهمية استخدام أساليب التقويم البديل تعزى لحضور الدورات وسنوات الخبرة، ووجدت فروق دالة بين آراء معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث لبعض أبعاد محور درجة استخدام أساليب التقويم البديل لصالح المعلمين، كما وجودت ايضاً فروق دالة إحصائياً بين أراء معلمي ومعلمات العلوم في صعوبة استخدام التقويم والبديل لدى معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث لصالح ذوي المؤهل التربوي.

13- **دراسة عفانة (2011م):**

هدفت الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل وتحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلمين لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً أداتين وهما استبانة وبطاقة ملاحظة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (60) معلماً ومعلمة من شرق وغرب غزة، وعينة المدراء والمشرفين وكان عددهم (24) مديراً ومشرفاً. ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، حيث استخدم التكرار والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والنسبة المئوية واختبار T.test، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل الثبات، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة بلغت (45.1%).
2- الدرجة الكلية لاستخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة بلغت (58.3%).
3- المتوسطات الحسابية على واقع الاستخدام لأساليب التقويم البديل كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين في متغير الجنس.
4- الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم الحديثة من وجهة نظر المديرين والمشرفين بلغت (70.1 %).

14- دراسة البشير وبرهم (2010م):

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من ٨٦ معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع 20 معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، فيما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

15- دراسة أبو شعيرة وأخرون (2010م):

هدفت دراستهم إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ولتحقيق أهادف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام الباحثون للاستبانة؛ لمعرفة المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وتم بناء استبانة من 50 فقرة على وتم توزيعها عينة الدراسة التي تكونت من(363) مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً.

وقد أظهرت النتائج أن المعيقات متعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، وضعف الإمكانيات المادية المقدمة لهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

16- **دراسة كاليسكان وكاسيكي Caliska and Kasikcki (2010م):**

هدفت الدراسة الكشف عن واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لأدوات التقويم البديل في مادة الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واعتمد الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة، وتم بناء الاستبانة لقياس واقع التطبيق وكانت مكونة من 76 فقرة طبقت على المعلمين وكان عددهم (218) معلماً. ومن أهم النتائج التي ظهرت في الدراسة أن المعلمين ما زالوا يركزون على التقويم التقليدي مثل اختبارات الاختيار من متعدد، والنهاية المفتوحة، وهناك ضعف في استخدام أدوات التقويم البديل.

17- **دراسة مصطفى (2009م):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أساليب التقويم البديلة على تحصيل طلبة العاشر في التربية الوطنية والمدنية واتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (172) طالباً وطالبة انتظموا في ست شعب، تم اختبارهم بطريقة قصدية من مدارس لواء الرصيفة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين تم تعيين إحداهما عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية التي تعرضت لأساليب التقويم البديلة والأخرى ضابطة تعرضت للأساليب التقليدية في التقويم، وتم بناء ثلاث أدوات للدراسة وهي اختبار التحصيل، واختبار المتطلبات السابقة، والاستبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين الملازم متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، وقد أظهرت النتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، وارتفاع مستوى تحصيله لصالح المجموعة التجريبية.

18- **دراسة أحمد (2008م):**

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل في إكساب المفاهيم الاقتصادية وتحسين فاعلية الذات لدي طلاب المدارس الثانوية التجارية اعتمد الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي مستخدماً اختباراً تحصيلياً في المفاهيم الاقتصادية ومقياس فعالية الذات في مجال دراسة الاقتصاد وذلك بالتجريب على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي التجاري والبالغة 48 طالباً. ولقد قام الباحث بجمع البيانات وتحليليها باستخدام المعالجات الإحصائية عن طريق برنامج (spss) واستخدام اختبار t-test لعينتين مستقلتين وعينتين مرتبطتين ومعامل كودر ريتشارد سون (21) وطريقة التجزئة النصفية وذلك لإيجاد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معامل ثبات الاختبار. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أساليب التقويم البديل أدى إلى تنمية المفاهيم الاقتصادية لدي طلاب المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة كما أظهرت نتائج الدراسة أثراً لاستخدام أساليب التقويم البديل في تحسين فعالية الذات في مجال الاقتصاد.

19- **دراسة الرشيدي (2008م):**

هدفت الدراسة إلى قياس تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم لها في الغرفة الصفية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الابتدائية الحكومية للعام الدراسي (2007-2008) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ويمثلون (23%) من مجتمع الدراسة والبالغ عدده (525) تقريباً، وذلك لقياس تصورات معلمي العلوم في المرحلة، وقد استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة: استخدام جميع أفراد عينة الدراسة المقصودة استراتيجيات التقويم البديل في (27) موضعاً من أصل (29) ومنها على سبيل المثال: الملاحظة، والمحاورة، والأسئلة المخطط لها، وبطاقة الطالب المجمعة، والملف التقويمي، ومشروعات الطلبة، ولعب الأدوار.

20- **دراسة علاونة (2007م):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن، والصعوبات التي يوجهونها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (16) معلماً ومعلمة يدرسون العلوم للصف الثامن الأساسي في إربد، واستخدم الباحث أدوات للدارسة: بطاقة ملاحظة ممارسة معلمي العلوم للتقويم البديل لملفات إنجاز طلابهم، وبطاقة ملاحظة ممارسات معلمي العلوم للتقويم البديل القائم على الأداء. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم في تدريس العلوم للصف الثامن الساسي لكل من ملف الإنجاز، والتقويم القائم على الداء كانت بدرجة متوسطة، كما أن الصعوبات التي واجهت أكثر من 50% من المعلمين في ممارسة أساليب التقويم البديل العدد الكبير من الطلاب في الصف، والنصاب العالي للمعلم، وعدم وجود أدلة إرشادية لغايات التقويم البديل، والمنهج الطويل وضيق الوقت لتغطيته، وعدم توفر الأجهزة والأدوات في المختبرات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

21- **دراسة شينج Cheng (2006م):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة معلمي العلوم في استخدام أدوات التقويم البديل، وتطبيقاتها العملية في برامج تدريبهم وتنميتهم مهنياً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، واختار الباحث عينة قصدية مكونة من (8)معلماً للعلوم يعملون في أربعة مدارس ثانوية في الصين، واستخدم أداة المقابلة لجمع بيانات دراسته، ومن أهم نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون مجموعة متنوعة من أدوات التقويم البديل في برامج ومقررات العلوم، مثل تقييم أداء الطلاب في إجراء التجارب المعملية، والعروض التقديمية الشفهية، وتقييم الأقران، وتقييم الاتجاهات وملفات الإنجاز، ومن أهم الصعوبات التي تواجه هؤلاء المعلمين لتطبيق التقويم البديل في العلوم تدني مستوى خبرات المعلمين بأدوات التقويم البديل وضيق زمن الحصص، والأعباء التدريسية، وضعف مهارات الطلاب.

22- **دراسة وات watt(2005م):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات السائدة نحو استخدام طرق التقويم البديل في الرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث ببناء الاستبانة لتكون أداة جمع بيانات الدراسة، وكانت الاستبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على (5) محاور، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة رياضيات يعملون في (11) مدرسة من المدارس الثانوية في أستراليا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن المعلمين يفضلون استخدام طرق التقويم البديل التالية:(المهام التطبيقية، والملاحظات، والتقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور)، وأن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق التقويم البديل هي عدم توفر المواد والوقت الكافيين للتطبيق العملي، والعشوائية في استخدام وسوء التنظيم وذاتية تقدير الدراجات، وعدم ربط تطبيقات التقويم البديل بالالتحاق بسوء العمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تتعلق بالتقويم البديل، أن هناك تنوعاً في مواضيعها وأهدافها وأدواتها بتنوع الجوانب التي عالجتها، وبالرغم من ذلك فإن هناك اهتماماً واسعاً ومتزايداً لأغلب البلدان التي أخذت منها هذه الدراسات في موضوع التقويم بشكل عام والتقويم البديل بشكل خاص والسعي نحو استثمار هذه الجهود الاستثمار الأمثل لتحقيق النتائج والأهداف المرجوة في العملية التعليمية، وسيتناول التعقيب على المحور الأول (التقويم البديل) أغراض الدراسات وأهدافها ومنهجها وأدواتها والعينة التي استخدمت وأهم النتائج والتعقيب عليها من حيث اتفاق واختلاف الدراسة الحالية معها.

1- من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث إن بعض الدراسات السابقة قد:

- هدفت إلى معرفة معوقات استخدام المعلمون لاستراتيجيات التقويم البديل كدراسة المقاطي (2015م)، ودراسة أبو شعيرة وأخرون(2010م).
- هدفت إلى التعرف على أثر توظيف التقويم البديل كدراسة الأشقر (2015م)، ودراسة عودة (2015م)، ودراسة مهيدات (2012م)، ودراسة حمدي (2013م)، ودراسة مصطفى (2009م)، ودراسة أحمد (2008م).
- هدفت إلى التعرف على مدى ودرجة ممارسة أساليب التقويم البديل من عدة جهات (المعلمون _ المشرفون _ الطلاب _ ومدراء المدارس) كدراسة الحارثي (2015م)، ودراسة الخالدي (2014م)، ودراسة العليان (2014م)، ودراسة رفاعي وأخرون (2012م)، ودراسة حمزة وصومان (2012م)، ودراسة عفانة (2011م)، ودراسة الزبيدي (2011م)، ودراسة البشير، برهم(2010م)، ودراسة كاليسكان وكاسيكي Caliska and Kasikcki (2010م)، ودراسة علاونة (2007م)، ودراسة شينج Cheng (2006م)، ودراسة وات watt(2005م).
- هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين في التقويم البديل كدراسة معزوز (2014م).
- وبناءً على ما سبق، فإن الدراسة تتفق مع الدراسات التي هدفت إلى البحث لتعرف عن درجة ومدى ممارسة أدوات التقويم البديل كدراسة الحارثي (2015م)، ودراسة الخالدي (2014م)، ودراسة العليان (2014م)، ودراسة رفاعي وأخرون (2012م)، ودراسة حمزة وصومان (2012م)، ودراسة عفانة (2011م)، ودراسة الزبيدي (2011م)، ودراسة البشير،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

برهم(2010م)، ودراسة كاليسكان وكاسيكي Caliska and Kasikcki (2010م)، ودراسة علاونة (2007م)، ودراسة شينج Cheng (2006م)، ودراسة وات watt(2005م)، واختلفت مع الدراسات التي هدفت إلى البحث عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومعوقات استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل، والتعرف على أثر توظيف التقويم البديل كدراسة معزوز (2014م)، ودراسة الأشقر (2015م)، ودراسة عودة (2015م)، ودراسة مهيدات (2012م)، ودراسة حمدي (2013م)، ودراسة مصطفى (2009م)، ودراسة أحمد (2008م) .

2- من حيث المنهج:

- اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي كدراسة المقاطي (2015م)، ودراسة الحارثي (2015م)، دراسة معزوز (2014م)، ودراسة الخالدي (2014م)، ودراسة العليان (2014م)، ودراسة رفاعي وآخرون (2012م)، ودراسة حمزة وصومان (2012م)، ودراسة مهيدات (2012م)، ودراسة عفانة (2011م)، ودراسة الزبيدي (2011م)، ودراسة البشير، برهم(2010م)، ودراسة كاليسكان وكاسيكي Caliska and Kasikcki (2010م)، ودراسة علاونة (2007م)، ودراسة شينج Cheng(2006م) ، دراسة وات watt (2005م)، دراسة الرشيدي (2008م).
- واتبعت بعض الدراسات المنهج التجريبي كدراسة الأشقر (2015م)، ودراسة عودة (2015م)، ودراسة حمدي (2013م)، ودراسة أبو شعيرة وآخرون (2010م)، ودراسة مصطفى (2009م)، ودراسة احمد (2008م).
- وبناءً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي، كدراسة المقاطي (2015م)، ودراسة الحارثي (2015م)، دراسة معزوز (2014م)، ودراسة الخالدي (2014م)، ودراسة العليان (2014م)، ودراسة رفاعي وآخرون (2012م)، ودراسة حمزة وصومان (2012م)، ودراسة مهيدات (2012م)، ودراسة عفانة (2011م)، ودراسة الزبيدي (2011م)، ودراسة البشير، وبرهم(2010م)، ودراسة كاليسكان وكاسيكي Caliska and Kasikcki (2010م)، ودراسة علاونة (2007م)، ودراسة شينج Cheng(2006م)، دراسة وات watt (2005م)، دراسة الرشيدي (2008م)، واختلفت مع الدراسات التي اتبعت المنهج التجريبي في منهجية البحث كدراسة الأشقر (2015م)، ودراسة عودة (2015م)، ودراسة حمدي (2013م)، ودراسة أبو شعيرة وآخرون (2010م)، ودراسة مصطفى (2009م)، ودراسة أحمد (2008م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- من حيث الأدوات:

- استخدمت بعض الدراسات الاستبانة مثل كدراسة المقاطي (2015م)، ودراسة الحارثي (2015م)، ودراسة عودة (2015م)، ودراسة معزوز (2014م)، ودراسة الخالدي (2014م)، ودراسة العليان (2014م)، ودراسة رفاعي وآخرون (2012م)، ودراسة حمزة، وصومان (2012م)، ودراسة عفانة (2011م)، ودراسة الزبيدي (2010م)، ودراسة البشير، وبرهم (2010م)، ودراسة كاليسكان وكاسيكي Caliska and Kasikcki (2010م)، ودراسة أبو شعيرة وآخرون (2010م)، ودراسة وات watt(2005م).
- واستخدمت بعض الدراسات الاختبارات التحصيلية كدراسة مهيدات (2012م)، ودراسة الأشقر (2015م)، ودراسة عودة (2015م)، ودراسة حمدي (2013م)، ودراسة أبو شعيرة وآخرون (2010م)، ودراسة مصطفى (2009م)، ودراسة أحمد (2008م).
- واستخدمت بعض الدراسات المقابلة مثل دراسة شينج Cheng(2006م).
- واستخدمت بعض الدراسات بطاقة الملاحظة كدراسة علاونة (2007م)، ودراسة عفانة (2011م)، ودراسة الرشيدي (2008م).
- واستخدمت بعض الدراسات مقاييس اتجاه كدراسة مصطفى (2009م)، ودراسة الحارثي (2015م).
- وبناءً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات مع التي استخدمت الاستبانة كدراسة المقاطي (2015م)، ودراسة الحارثي (2015م)، ودراسة عودة (2015م)، ودراسة معزوز (2014م)، ودراسة الخالدي (2014م)، ودراسة العليان (2014م)، ودراسة رفاعي وأخرون (2012م)، ودراسة حمزة، وصومان (2012م)، ودراسة عفانة (2011م)، ودراسة الزبيدي (2011م)، ودراسة البشير، برهم(2010م)، ودراسة كاليسكان وكاسيكي Caliska and Kasikcki (2010م)، ودراسة أبو شعيرة وآخرون (2010م)، ودراسة وات watt(2005م).
- واختلفت عن الدراسات التي استخدمت مقاييس الاتجاه، وبطاقة الملاحظة، والاختبارات التحصيلية كدراسة علاونة (2007م)، ودراسة عفانة (2011م)، ودراسة الرشيدي (2008م)، ودراسة شينج Cheng(2006م)، ودراسة مصطفى (2009م)، ودراسة الحارثي (2015م)، ودراسة مهيدات (2012م)، ودراسة الأشقر (2015م)، ودراسة عودة (2015م)، ودراسة حمدي (2013م)، ودراسة أبو شعيرة وآخرون (2010م)، ودراسة مصطفى (2009م)، ودراسة أحمد (2008م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-من حيث العينة:

- اختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من المعلمين كدراسة المقاطي (2015م)، ودراسة الحارثي (2015م)، ودراسة معزوز (2014م)، ودراسة الخالدي (2014م)، ودراسة العليان (2014م)، ودراسة رفاعي وأخرون (2012م)، ودراسة حمزة، وصومان (2012م)، ودراسة عفانة (2011م)، ودراسة الزبيدي (2011م)، ودراسة البشير، وبرهم(2010م)، ودراسة كاليسكان وكاسيكي Caliska and Kasikcki(2010م)، ودراسة أبو شعيرة وآخرون (2010م)، ودراسة علاونة (2007م)، ودراسة الرشيدي (2008م)، ودراسة شينج Cheng(2006م)، ودراسة وات watt(2005م).
- واختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من طلاب المدارس في مراحل مختلفة كدراسة عودة (2015م)، كدراسة مهيدات (2012م)، ودراسة الأشقر (2015م)، ودراسة حمدي (2013م)، ودراسة مصطفى (2009م)، ودراسة أحمد (2008م) ومنهم من اختارت طلاب المرحلة الجامعية ودراسة الحارثي (2015م).
- وبناءً على ما سبق فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي استخدمت عينة المعلمين كدراسة المقاطي (2015م)، ودراسة الحارثي (2015م)، ودراسة معزوز (2014م)، ودراسة الخالدي (2014م)، ودراسة العليان (2014م)، ودراسة رفاعي وآخرون (2012م)، ودراسة حمزة، وصومان (2012م)، ودراسة عفانة (2011م)، ودراسة الزبيدي (2011م)، ودراسة البشير، وبرهم(2010)، ودراسة كاليسكان وكاسيكي Caliska and Kasikcki(2010م)، ودراسة أبو شعيرة وأخرون (2010م)، ودراسة علاونة (2007م)، ودراسة الرشيدي (2008م)، ودراسة شينج Cheng (2006م)، ودراسة وات watt(2005م).
- واختلفت عن الدراسات التي اختارت عينة الدراسة من الطلاب كدراسة عودة (2015م)، كدراسة مهيدات (2012م)، ودراسة الأشقر(2015م)، ودراسة حمدي (2013م)، ودراسة مصطفى (2009م)، ودراسة أحمد (2008م) ومنهم من اختارت طلاب المرحلة الجامعية ودراسة الحارثي (2015م).

5- من حيث النتائج:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت واقع ومدى ممارسة المعلمين للتقويم البديل أن هناك ضعفاً في ممارسة المعلمين للتقويم البديل كدراسة الخالدي (2014م)، أما الدراسات التي أظهرت النتائج إيجابية ممارسة المعلمين للتقويم البديل بدرجة عالية كدراسة رفاعي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وآخرون (2012م)، ودراسة حمزة، وصومان (2012م)، ودراسة العليان (2014م)، ودراسة الزبيدي (2011م)، ودراسة الرشيدي (2008م)، أما دراسة عفانة (2011م)،

ودراسة علاونة (2007م) ودراسة شينج Cheng(2006م)، ودراسة وات watt (2005م) فقد كانت النتائج تشير إلى ممارسة المعلمين للتقويم البديل بشكل متوسط، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عفانة(2011م)، والزبيدي(2011م) والبشير وبرهم(2010م) في استخدام أدوات التقويم البديل نفسها، ومع شينج Cheng(2006م)،وعلاونة (2007م)، وات watt (2005م) في الورقة والقلم والتقويم القائم على الذات وملف الإنجاز والملاحظة وتقويم الأقران وأظهرت نتائج الدراسات فروقاً في تطبيق هذه الأدوات وأثبتت أغلب الدراسات استخدام الاختبارات الكتابية بشكل كبير وقلت استخدام أساليب وأدوات التقويم البديل، وتفاوت استخدام باقي الأدوات حسب المادة والمكان وطبيعة المعلمين.

وأظهرت نتائج جميع الدراسات السابقة التي تناولت أثر التقويم البديل وتوظيفه في العملية التعليمية أن له الأثر الواضح على تحصيل الطلبة كدراسة الأشقر (2015م)، التي اتفقت مع الدراسة الحالية باستخدامها اداتي خرائط المفاهيم وتقويم الأقران، ودراسة عودة(2015)، ودراسة حمدي (2013م) التي اتفقت مع الدراسة الحالية باستخدامها التقويم الذاتي وتقويم الأقران، ودراسة مصطفى (2009م)، ودراسة أحمد (2008م).

وأظهرت نتائج الدراسات السابقة أن هناك معوقاتٍ في تطبيق التقويم البديل كدراسة المقاطي (2015م)، ودراسة أبو شعيرة وآخرون (2010م)، ودراسة الحارثي (2015م)، ودراسة معزوز (2014م)، وقد اختلفت المعيقات من دراسة لدراسة حسب المكان والامكانيات وطبيعة المادة والدورات التي أخذها المعلمون.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة ما يلي:

- بناء الإطار النظري الخاص بالتقويم البديل.
- التعرف على العديد من الكتب والمجلات العلمية والأبحاث المناسبة والمفيدة لهذه الدراسة
- التعرف على أدوات البحث المناسب لهذه الدراسة وهي الاستبانة وتحديد محاورها وفقراتها.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة، مما زاد الباحث الخبرة في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **أوجه التميز في الدراسة الحالية:**

تميزت الدراسة الحالية بأنها درست واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بالتقويم في التربية الإسلامية

سيتناول هذا المحور الدراسات التي هدفت إلى التعرف على استخدام التقويم في التربية الإسلامية:

1- دراسة الكلثم (2015م):

هدفت الدراسة إلى تحديد معايير جودة ورقة الاختبار، ثم التعرف على مدى توافر هذه المعايير في ورقة الاختبار في اختبارات تخصص التربية الإسلامية في جامعتي أم القرى والدمام. وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق أوراق الاختبارات لمعايير الجودة بين جامعتي ام القرى والدمام، وقد قام الباحث بتحليل (30) ورقة اختبارات بواقع (15) لكل جامعة في ضوء مواصفات ورقة الاختبار من حيث الشكل مواصفات ورقة اختبار من حيث المضمون، جودة أسئلة الاختبار مقاليه وموضوعية، ولتحقيق ذلك أُعدت بطاقة تحليل وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي البحثي، وتوصلت إلى النتائج التالية من أهمها: أن مستوى التذكر قد حظي بنسبة (87%) وذلك في أسئلة أوراق الاختبار في كل من كلية الشريعة والدعوة جامعة أم القرى وكلية التربية جامعة الدمام، واحتلت بذلك المرتبة الأولى في أسئلة المستويات المعرفية.

2- دراسة المطرفي (2015م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية، وأهم الصعوبات التي يوجهونها، ومن ثم استقصاء أثر متغير الدراسة (المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية في التقويم) حول محاور الدراسة، واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة والتي وزعت على عينة عشوائية بلغ عددها (260) معلماً يمثلون ما نسبته (43%) من المجتمع الأصلي، وكانت أبرز النتائج التي تم التوصل إليها أن أكثر أساليب التقويم البديل استخداماً لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية أسلوب (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية)، وأقل أساليب التقويم بملفات الأعمال، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون على أهمية التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية في تقويم أداء طلاب المرحلة الثانوية بنين بمدينة الرياض بدرجة كبيرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- دراسة العياصرة، والمقبالية(2014م):

هدفت الدراسةُ إلى تعرف مدى شيوع أسئلة التقويم الصفي المخططة لدى معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عُمان في ضوء مجالات التعلم. ولتحقيق ذلك أُعدت بطاقة تحليل قوامها ثلاث مجالات (فئات التحليل)، ثم التأكد من صدقها، كما تم التأكد من ثبات التحليل بواسطة ثلاث من المحللين حيث بلغ (0،89) وبعد ذلك استخدمت الأداة في تحليل (32) دفتراً من دفاتر تحضير المعلمين، اشتملت على (1882) سؤالاً، واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي المسحي ، ومن أهم نتائج الدراسة : حصول المجال المعرفي على نسبة (88,62%) من مجموع الأسئلة في المجالات الثلاثة في جميع دفاتر التحضير، وحصول المجال المهاري على نسبة(9,95%) من مجموع الأسئلة، والمجال الوجداني على نسبة(2,55%).وعدم ظهور فروق بين مجالات التقويم تعزى لسنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق بين مجالات التقويم تعزى للجنس في المجال الوجداني فقط، لصالح المعلمات.

4- دراسة الكيلاني، وأبو موسى (2014م):

هدفت الدراسةُ التعرفَ إلى واقع تدريس مبحث التربية الإسلامية، ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانة لجمع المعلومات والبيانات باستخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطبيق الدراسة(61) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية، ثم استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة، ومن أهم النتائج أن استراتيجيات التدريس الحديثة مستخدمة بدرجة متوسطة ككل، وجاء استخدام استراتيجية التدريس المباشر بدرجة كبيرة جداً، بينما استراتيجية التقويم الحديثة وأدواته مستخدمة بدرجة كبيرة، وجاءت استراتيجية الورق والقلم وقوائم الرصد بالترتيب الأول، ووجود معيقات تدريس ملحة جداً تتعلق بالطالب منها: تأثر الطالب بوسائل الإعلام، ودراسة معظم الطلبة للامتحان فقط، ووجود معيقات تدريس متعلقة بالمعلم ملحة جداً، منها كثرة الأعمال الكتابية المطلوبة من المعلم والأعمال الموكلة إليه، وعدم وجود نظام أو قانون يعاقب الطالب المشاغب أو المقصر ويحفظ للمعلم مكانته، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة في استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة وأدواته كذلك لا توجد فروق تعزي لمتغير سنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

5- دراسة العمير(2013م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي العلوم الشرعية لأدوات وأساليب استراتيجية التقويم المعتمد على أداء المتعلمين في العلوم الشرعية، وصعوبات استخدام المعلمين لها من وجهة نظرهم، ومن ثم استقصاء أثر متغيرات الدراسة (التخصص، الخبرة، المؤهل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلمي، الدورات التدريبية في التقويم) حول محاور الدراسة، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستفتاء كأداة للدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (248) معلماً وكان من أهم النتائج: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على الأساليب والأدوات التي يستخدمها المعلمون في تقويم المتعلمين: التقويم الذاتي، الأداء العلمي، العروض الشفوية، سجل سير التعلم، الملاحظة، وأقل الأساليب والأدوات التي يستخدمها المعلمون في تقويم المتعلمين: ملف الإنجاز والتقرير.

6- دراسة الطويرقي (2012م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية النموذج التدريسي المقترح والقائم على التقويم البديل في تنمية مهارات التلاوة لدى طلاب تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة المتوسطة مقارنة باستخدام الطرق المعتادة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بعمل دراسة شبة تجريبية طبقت على عينة مكونة من (54) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بالطائف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية اشتملت على (27) طالباً درسوا باستخدام النموذج التدريسي المقترح، وضابطة ضمت (27) طالباً درسوا بالطريقة المعتادة. وكانت أداتا البحث عبارة عن: اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية للأحكام التجويدية، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب في مهارة التلاوة، طبقتا تطبيقاً قبلياً وبعدياً للمجموعتين بعد التحقق من صدقها وثباتها، ولتحليل البيانات تم استخدام اختبار (t-test) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام مربع إيتا لقياس فاعلية النموذج التدريسي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التلاوة، وذلك بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً في الجوانب المعرفية للأحكام التجويدية، وذلك بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

7- الجلاد (2011م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة في التدريس. وتألفت عينة الدراسة من 143 معلماً ومعلمة يدرسون مناهج التربية الإسلامية تم اختيارهم عشوائياً، باستخدام المنهج الوصفي وقد تم استطلاع آرائهم بواسطة استبانة أعدها الباحث، اشتملت على 33 فقرة موزعة على ستة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال الأول والمتعلق باستخدام الأهداف السلوكية في تقويم التحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حين حاز المجال الثالث والمتعلق باستخدام أدوات التقويم في الجوانب الوجدانية أقل هذه المتوسطات وكشفت الدراسة عن عدم وجود أثر دال إحصائيا لعاملي الجنس والمؤهل العلمي بيمنا وجدت فروق تعزى للخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

8- دراسة الشرعة (2011م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في مديرية تربية مأدبا من وجهة نظر مدراء المدارس في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة والاستفتاء كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من مديري ومديريات مدارس محافظة مأدبا وبلغ عددهم (98)، وكان من أهم النتائج: أن تقديرات مديري المدارس لدرجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت ضمن المدى الكبير، وعدم وجود فروق على متغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

9- دراسة السفياني (2010م):

هدفت الدراسة تعرف أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية من خلال إجابتها عن فروض الدراسة، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للتحقق من فروض الدراسة، وتكونت عينتها المفحوصة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن بمديرية الغيضة، وقد قسمت إلى مجموعتين، المجموعة الأولى: تجريبية مكونة من (60) طالباً وطالبة، استخدم معها أساليب تقويم متنوعة في تدريس الوحدات المختارة للتجريبية، والمجموعة الثانية: ضابطة استخدم معها الاختبار المقالي كأسلوب وحيد في تقويم نفس محتوى الوحدات التي درستها المجموعة التجريبية، قام الباحث ببناء أداة لقياس الاتجاهات، وتم تطبيقها على العينة المفحوصة قبل التجربة وبعدها، وكذلك قام ببناء اختبار تحصيلي بعدي، (للتأكد من صدق الأداة التي حصلت على نسبة اتفاق (83%) للاختبار التحصيلي و (0.78) لأداة قياس الاتجاه والثبات الذي بلغ (0.85) للاختبار التحصيلي، و (0.88) لأداة قياس الاتجاه)، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود فروق في متوسطي درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، وظهرت فروق لصالح الطالبات في التجريبية، ولم تظهر فروق تعزى للجنس في المجموعة الضابطة، وظهرت فروق في اتجاه الطلبة للتربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق لاتجاه الطلبة في المجموعة الضابطة أو التجريبية نحو التربية الإسلامية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

10- الضفيري والعيدان (2010م):

هدفت الدراسة إلى استطلاع أراء المدربين ومساعديهم والموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية للتعرف إلى أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية من الصف الأول إلى الصف السادس في مدارس تأهيل التربية الفكرية، والمقترحات التي تراها التربية الفكرية في دولة الكويت. واعتمد الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد استخدما الاستبانة وطبقاها على جميع الإداريين في مدارس تأهيل التربية الفكرية وعددهم (125)، وقد وقام الباحثان بتحليل البيانات باستخدام معامل الثبات (ألفا كرونباخ)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التكرارات وتحليل التباين الأحادي ANOVA. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الصفوف الستة من حيث مدى ملائمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية بمدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت.

11- دراسة الجلاد(2007م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مجالات وأدوات التقويم التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل وعدد سنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، مستخدماً الاستبانة كأداة للدراسة، وكانت الاستبانة مكونة من(42) فقرة موزعة على ثمانية مجالات، وتكونت عينة البحث من (87) معلماً ومعلمة (38) من الذكور و(49) من الإناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المجتمع الأصلي من معلمي دولة الإمارات، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود أثر دال احصائياً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على درجات استخدام المعلمين والمعلمات لأدوات التقويم على مجالات الدراسة الثمانية والمجالات مجتمعة لصالح المعلمات.

12- دراسة الرشيدي (2007م):

هدفت هذه الدراسة تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس وبناء أنموذج لتطويره في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (184) معلماً تم اختيارهم بالطريقة العنقودية وبنسبة (50%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وقام الباحث ببناء أداة الدراسة الاستبانة حيث تكونت من (42) فقرة بصورتها النهائية، مستخدماً المنهج الوصفي، وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين، واستخدم معامل الارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات الكلي للأداة حيث بلغ (0.94)، واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي وتحليل التباين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأحادي، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس كان متوسطاً، وكان مستوى أداء المعلمين على مجال مهارة التمهيد وإثارة الدافعية عالياً، أما في مجالات مهارة التعزيز وعرض الدرس وتفعيل الوسائل التعليمية ومهارة التقويم كان متوسطاً.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تتعلق بالتقويم بالتربية الإسلامية، أن هناك اهتماماً كبيراً في التقويم بشكل عام والتقويم البديل في التربية الإسلامية لما له دور بارز في تغيير مسار التعليم في هذه البلدان. وسيتناول التعقيب على المحور الثاني أغراض الدراسة وأهدافها، ومنهجها، وأدواتها، والعينة التي استخدمت وأهم النتائج والتعقيب عليها من حيث اتفاق واختلاف الدراسة الحالية معها.

1- **من حيث الأهداف:**

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث أن بعض الدراسات السابقة قد:

- هدفت إلى تحديد معايير جودة ورقة الاختبار، ومدى شيوع أسئلة التقويم الصفي المخططة لدى معلمي التربية الإسلامية مثل دراسة الكلثم (2015م)، ودراسة العياصرة، والمقبالية (2014م).
- هدفت للتعرف على مجالات وأدوات وأساليب التقويم التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة مثل دراسة الجلاد(2007م)، ودراسة السفياني (2010م)، والضفيري، والعيدان (2010م)، ومثل دراسة المطرفي (2015م)، والجلاد (2011م)، دراسة العمير(2013م) دراسة الشرعة (2011م).
- هدفت للتعرف على واقع تدريس مبحث التربية الإسلامية وأداء المعلمين مثل دراسة الكيلاني وأبو موسى (2014م)، ودراسة الرشيد (2007م).
- مما سبق، فإن الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات التي هدفت إلى البحث لتعرف على مجالات وأدوات وأساليب التقويم التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة مثل دراسة الجلاد(2007م)، و دراسة السفياني (2010م)، والضفيري، والعيدان (2010م)، ومثل دراسة المطرفي (2015م). والجلاد (2011م)، دراسة العمير(2013م)، ودراسة الشرعة (2011م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- **من حيث المنهج:**

- اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كدراسة الكلثم (2015م)، ودراسة المطرفي (2015م)، ودراسة العياصرة، والمقبالية(2014م)، ودراسة الكيلاني، وأبو موسى (2014م)، والضفيري، والعيدان (2010م)، والضفيري، والعيدان(2010م)، ودراسة الجلاد(2007م)، والجلاد (2011م)، ودراسة العمير (2013م).
- واتبعت بعض الدرسات المنهج التجريبي كدراسة دراسة السفياني (2010م)، ودراسة الطويرقي (2012م)، دراسة الرشيد (2007م)، ودراسة الشرعة (2011م).
- وبناءً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات مع التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي لأنها هي الأنسب لموضوع دراستنا. كدراسة الكلثم (2015م)، ودراسة المطرفي (2015م)، ودراسة العياصره، والمقبالية(2014م)، ودراسة الكيلاني، وأبو موسى (2014م)، والضفيري، والعيدان (2010م)، والضفيري والعيدان(2010م)، ودراسة الجلاد(2007م)، والجلاد (2011م)، ودراسة العمير (2013م).
- واتبعت بعض الدرسات المنهج التجريبي كدراسة دراسة السفياني (2010م)، ودراسة الطويرقي (2012م)، دراسة الرشيد (2007م)، ودراسة الشرعة (2011م).

3- **من حيث الأدوات:**

- استخدمت بعض الدراسات الاستبانة مثل دراسة المطرفي (2015م)، دراسة الكيلاني، وأبو موسى (2014م)، والضفيري، والعيدان (2010م)، ودراسة الجلاد(2007م)، والجلاد (2011م)، ودراسة الرشيدي (2007م)، ودراسة العمير (2013م)، ودراسة الشرعة (2011م).
- واستخدمت بعض الدراسات الاختبارات التحصيلية مثل دراسة الطويرقي (2012م)، ودراسة السفياني (2010م).
- واستخدمت بعض الدراسات بطاقة تحليل مثل دراسة الكلثم (2015م)، و دراسة العياصره، والمقبالية(2014م).
- واستخدمت بعض الدراسات بطاقة الملاحظة مثل دراسة الطويرقي (2012م).
- واستخدمت بعض الدراسات مقاييس اتجاه مثل دراسة السفياني (2010م).
- وبناءً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة مثل دراسة المطرفي (2015م)، ودراسة الكيلاني، وأبو موسى (2014م)، والضفيري، والعيدان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(2010م)، ودراسة الجلاد(2007م)، والجلاد (2011م)، ودراسة الرشيدي(2007م)، ودراسة العمير (2013م).

4- من حيث العينة:

- اختارت بعض الدراسات عينتها من المعلمين كدراسة المطرفي (2015م)، ودراسة العياصره، والمقبالية(2014م)، ودراسة الكيلاني، وأبو موسى (2014م)، والجلاد(2007م)، ودراسة الرشيدي (2007م)، ودراسة العمير (2013م) ودراسة الطويرقي (2012م).
- واختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من الطلاب ومنهم من اختارت طلاب الصف الثامن مثل دراسة السفياني (2010م)، والضفيري، والعيدان (2010م)، ومنهم من اختار طلاب الجامعة مثل دراسة الكلثم (2015م)، والجلاد (2011م).
- واختارت بعض الدراسات عينة الدراسة من المدراء ومساعديهم والموجهين كدراسة الضفيري، والعيدان (2010م)، ودراسة الشرعة (2011م).
- وبناءً على ما سبق فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي استخدمت عينة المعلمين مثل دراسة المطرفي (2015م)، والعياصره، والمقبالية(2014م)، ودراسة الكيلاني وأبو موسى (2014م)، والجلاد(2007)، ودراسة العمير (2013م) ودراسة الطويرقي (2013).

5- من حيث النتائج:

- أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت واقع ومدى ممارسة المعلمين للتقويم البديل أن هناك ضعفاً في ممارسة المعلمين للتقويم البديل كدراسة المطرفي (2015م)، حيث ظهر أن أكثر الأدوات استخداماً الورقة والقلم، وأقلها التقويم بملفات الأعمال، أما الدراسات التي أظهرت النتائج إيجابية ممارسة المعلمين للتقويم البديل بدرجة عالية كدراسة الكيلاني وأبو موسى (2014م)، ودراسة العمير (2013م)، دراسة الشرعة (2011م) وكانت بدرجة متفاوتة حيث أظهر أكثرها التقويم الذاتي والملاحظة وأقلها ملف الأعمال والتقرير، أما دراسة الرشيدي (2007م) فقد كانت النتائج تشير إلى ممارسة المعلمين للتقويم البديل بشكل متوسط، أما دراسة الجلاد(2007م) فقد وجد فروق بين المعلمين والمعلمات لأدوات التقويم البديل لصالح المعلمات .
- وأظهرت نتائج جميع الدراسات السابقة التي تناولت مستويات التفكير التي تقيسها الاختبارات إنها تركز على التذكر (الجانب المعرفي) بشكل كبير كدراسة الكلثم (2015م)، ودراسة العياصرة والمقبالية(2014م)، والجلاد (2011م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وأظهرت نتائج جميع الدراسات السابقة التي تناولت أثر التقويم البديل وتوظيفه في العملية التعليمية أن له الأثر الواضح على تحصيل الطلبة كدراسة الطويرقي (2012م).
- وأظهرت نتائج الدراسات السابقة أن هناك معيقات في تطبيق التقويم البديل، وقد اختلفت المعيقات من دراسة لدراسة حسب المكان والامكانيات وطبيعة المادة والدورات التي أخذها المعلمون.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة ما يلي:

- بناء الإطار النظري الخاص بالتقويم في التربية الإسلامية
- التعرف على العديد من الكتب والمجلات العلمية والأبحاث المناسبة والمفيدة لهذه الدراسة.
- التعرف على أدوات البحث المناسب لهذه الدراسة.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة، مما زاد الباحث خبرة في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

1- حاز التقويم البديل على اهتمام الباحثين، خاصةً في السنوات القليلة الماضية، مما يبرز لدى الباحث أهمية هذه الدراسة.

2- غالبية الدراسات السابقة؛ اتبعت المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته مع طبيعة مشكلة الدراسة.

3- غالبية الدراسات السابقة؛ اتخذت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات والمدراء والمشرفين التربويين.

4- اختلف واقع ممارسة المعلمين والمعلمات لاستخدام أساليب التقويم البديل من مكان إلى آخر، ولكنها جميعاً أكدت على أن التقويم بالورقة والقلم حاز على المركز الأول في جميع الدراسات.

5- وجود معوقات لتطبيق التقويم البديل، وقد اختلفت المعوقات من دراسة عن أخرى، وذلك حسب المكان والامكانيات وطبيعة المادة والدورات التي أخذها المعلمون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضا لمنهج الدراسة، ووصفًا لمجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة في جمع البيانات، وكيفية بنائها وتطويرها، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات بالتفصيل:

منهج الدارسة.

وهو الطريقة البحثية التي سوف يختارها الباحث لتساعده في الحصول على معلومات تمكنه من إجابة أسئلة الدراسة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: المنهج الذي يتم من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها (أبو حطب وصادق،2005م، ص104).

وفي ضوء ذلك استخدام الباحث المنهج الوصفي فقد اعتمد على مصدرين أساسيين للمعلومات وهما:

1. **المصادر الثانوية:** لمعالجة الإطار النظري للدراسة تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.
2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة، وقائمة أساليب التقويم البديل، والمجموعة البؤرية، كأدوات رئيسية للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض، وقد تم تفريغ وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي "Statistical Package for the Social Sciences, SPSS".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مجتمع الدراسة.

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يعملون مبحث التربية الاسلامية في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية بمحافظة الوسطى للعام الدراسي 2015م-2016م والبالغ عددهم (115) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار جميع أفراد المجتمع الأصلي كعينة للدراسة، وقد بلغ عدد أفراد العينة جميع أفراد المجتمع الأصلي من معلمي مبحث التربية الاسلامية في المرحلة الأساسية التابعين لمديرية التربية والتعليم الوسطى والبالغ عددهم (115) منهم (24) معلماً و(91) معلمةً موزعين على مدارس مديرية الوسطى، وقد استجاب منهم على أداة الدراسة (110) من المعلمين والمعلمات بمعدل (95.6%) تقريباً.

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق المتغير المستقل:

وفيما يلي عرض لعينة الدراسة وفق البيانات الأولية

1- **تصنيف أفراد العينة حسب الجنس**

جدول (4.1): تصنيف أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	21	%19
أنثى	89	%81
المجموع	110	%100.0

2- **تصنيف أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:**

جدول (4.2): تصنيف أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	23	%20.9
بكالوريوس فأعلى	87	%79.1
المجموع	110	%100.0

يبين جدول (4.2) أن ما نسبته 20.9% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دبلوم، بينما 79.1%من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأعلى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- **تصنيف أفراد العينة حسب سنوات الخدمة**

جدول (4.3): تصنيف أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	27	%24.5
من 5 إلى 10 سنوات	41	%37.3
أكثر من 10 سنوات	42	%38.2
المجموع	110	%100.0

يبين جدول (4.3) أن ما نسبته 24.5% من عينة الدراسة سنوات الخدمة لديهم أقل من 5 سنوات، وأن 37.3% تتراوح سنوات الخدمة لديهم من 5 إلى 10 سنوات، بينما 38.2% سنوات الخدمة لديهم أكثر من 10 سنوات.

أدوات الدراسة:

يعرض هذا الجزء الأدوات المستخدمة في الدراسة من حيث كيفية إعدادها، وضبطها، وصولاً إلى صورتها النهائية. وتمثلت هذه الأدوات في استبانة لأساليب التقويم البديل، والمجموعة البؤرية، وفيما يلي عرض للإجراءات المختلفة بشيء من التفصيل:

اولاً: الاستبانة:

قبل بناء الاستبانة قام الباحث ببناء واختيار مجموعة من الأساليب لتكون مجالات الاستبانة وفيما يلي عرض لإجراءات إعداد قائمة أساليب التقويم البديل:

إعداد قائمة أساليب التقويم البديل:

تمثل الهدف من هذه القائمة تحديد أساليب التقويم البديل المناسبة لتقويم تعلم طلبة المرحلة الأساسية في التربية الإسلامية ولتكوين محاور بناء الاستبانة.

مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث في بناء القائمة على مجموعة من المصادر تمثلت فيما يلي:

1- كتب القياس والتقويم التربوي وتدريس التربية الإسلامية.

2- الأبحاث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال التقويم والتقويم البديل وتوظيفه في المباحث المختلفة، وفي مبحث التربية الإسلامية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- استطلاع آراء عينة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث.

وصف القائمة في صورتها الأولية وعرضها على المحكمين:

في ضوء الخطوة السابقة تم التوصل إلى العديد من الأساليب التقويمية المناسبة للتربية الإسلامية، حيث تم تحديد سبعة مجالات رئيسة للتقويم البديل، في صورتها الأولية (ملحق رقم1):

ولضبط القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ضمت(11) من الخبراء والموجهين ومدرسي للتربية الإسلامية وأساتذة جامعات في مجال المناهج وطرق التدريس، وطُلب منهم إبداء الرأي في ملاءمة المجالات المذكورة في القائمة كأساليب للتقويم البديل في التربية الإسلامية وللمرحلة العمرية لطلبة التعليم الأساسي، وقد أشار المحكمون بملاءمة المجالات السبعة للتقويم البديل في التربية الإسلامية، وهم المذكورون في محلق رقم (2).

استبانة أساليب التقويم البديل:

تعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً، وتعرف الاستبانة بأنها: "أداة ذات أبعاد وبنود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا والأستاذ ،2004م، ص116).

الهدف من الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل، وذلك من خلال تحديد درجة ممارسة المعلمين لأساليب التقويم المختلفة في تقويم الطلبة في مبحث التربية الإسلامية.

وقد مر بناء الاستبانة بالخطوات التالية:

مصادر بناء الاستبانة:

1- قائمة أساليب التقويم البديل التي تم إعدادها والإشارة إليها وما اشتملت عليه من مجالات سبعة للتقويم البديل.
2- كتب القياس والتقويم التربوي وتدريس التربية الإسلامية.
3- الأبحاث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال التقويم البديل وتوظيفه في المباحث المختلفة، وفي مبحث التربية الإسلامية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- استطلاع آراء عينة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث حول بناء الاستبانة.

وصف الاستبانة في صورتها الأولية:

في ضوء الخطوة السابقة تم تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة، وتحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال. حيث تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية وقد تكونت من (62) فقرة موزعة على (7) مجالات، وذلك على النحو التالي:

المجال الأول: التقويم القائم على الأداء والملاحظة، ويتكون من (13) فقرة.

المجال الثاني: ملفات الأعمال، ويتكون من (10) فقرات.

المجال الثالث: التقويم الذاتي، ويتكون من (10) فقرات.

المجال الرابع: تقويم الأقران، ويتكون من (8) فقرات.

المجال الخامس: تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية، ويتكون من (10) فقرات.

المجال السادس: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، ويتكون من (8) فقرات.

المجال السابع: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم، ويتكون من (3) فقرات.

والملحق رقم (3) يبن الاستبانة في الصورة الأولية.

ضبط الاستبانة:

لقد قام الباحث بمجموعة من الإجراءات التي تهدف الى ضبط الاستبانة وكانت على النحو التالي:

صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة يعني " أن يقيس الاستبيان ما وضع لقياسه" (الجرجاوي، 2010م، ص105)، كما يقصد بالصدق "شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون،2001م، ص179). وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- صدق المحكمين:

يقصد بصدق المحكمين "هو أن يختار الباحث عددًا من المحكمين المتخصصين في مجال الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة" (الجرجاوي،2010م، ص107) حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين تألفت من (21) فرداً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم العالي، حيث اقترح المحكمون حذف بعض العبارات لتشابه مضمونها مع عبارات أخرى، و إضافة بعض العبارات لمحور تقويم الأداء بخرائط المفاهيم، وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وإضافة وتعديل صياغة بعض الفقرات، فأصبحت الاستبانة مكونة من (60) فقرة، وبذلك تكون الاستبانة صادقة في ملحق رقم (4).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم اختيار (30) معلماً ومعلمة من معلمي مبحث التربية الاسلامية في المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي بمديرية شرق غزة، بغرض التأكد من صلاحية أداة الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية، وبذلك تكون العينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة، وقد اختار الباحث مديرية شرق غزة لقربها المكاني ومستوى معلمين وطلاب من مجتمع الدراسة.

ويقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه. والجداول التالية توضح القيم التي تم التوصل إليها.

جدول (4.4): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول " التقويم القائم على الأداء والملاحظة " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أوظف الملاحظة في تقويم أداء حركات العبادات كالصلاة والوضوء.	.388*	دالة عند 0.05
.2	أحدد معايير واضحة للأداء المستهدف.	.528**	دالة عند 0.01
.3	أوضح التعليمات الخاصة بتقويم الأداء مثل طريقة اجراء الاختبار وطريقة القياس والتدقيق.	.634**	دالة عند 0.01

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	مستوى الدلالة
.4	أوظف العروض العملية في تقويم أداء الطلبة للمهارات العملية.	.462*	دالة عند 0.05
.5	أصمم أنشطة ومواقف أدائية تقويمية تظهر فيها سلوكات الطلبة.	.478**	دالة عند 0.01
.6	أقيس القدرة على تلاوة القرآن الكريم بالملاحظة السمعية.	.454*	دالة عند 0.05
.7	أرصد الأخطاء الشائعة في التلاوة للعمل على علاجها.	.447*	دالة عند 0.05
.8	أوظف سلالم التقدير في تقويم مهارات الطلبة.	.575**	دالة عند 0.01
.9	أوظف سجل المتابعة اليومي لرصد سلوك الطلبة.	.796**	دالة عند 0.01
.10	أكلف الطلبة بإلقاء كلمات قصيرة لقياس مهارات الإلقاء.	.569**	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (α = 0.05) ومستوى دلالة(α = 0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (4.5): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "ملفات الاعمال " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أطلب من الطلبة عمل ملفات الأعمال للاحتفاظ بأعمالهم.	.744**	دالة عند 0.01
.2	أوجه الطلبة نحو المحتويات المناسبة لملفات أعمالهم وإنجازاتهم.	.824**	دالة عند 0.01
.3	أحدد مسبقاً محاكاة الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلبة.	.716**	دالة عند 0.01
.4	أستخدم ملفات الأعمال لمعالجة بعض السلوكات السلبية لبعض الطلبة.	.735**	دالة عند 0.01
.5	أوجه الطلبة لعمل إذاعة مدرسية ووضعها في ملف الأعمال.	.645**	دالة عند 0.01
.6	أكلف الطلبة بجمع معلومات دينية بسيطة من مصادر معرفية متعددة.	.443*	دالة عند 0.05
.7	أكلف الطلبة بتلخيص بعض الموضوعات والدينية.	.508**	دالة عند 0.01
.8	أكلف الطلبة بإعداد أبحاث وتكليفات قصيرة ضمن عملية التقويم.	.574**	دالة عند 0.01
.9	أوجه الطلبة نحو تنوع محتويات ملفات الأعمال حسب مستويات الطلبة.	.687**	دالة عند 0.01
.10	أوجه الطلبة نحو تنفيذ أنشطة إبداعية تميز ملفات إنجازهم.	.699**	دالة عند 0.01

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة(α = 0.05) ومستوى دلالة(α = 0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (4.6): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "التقويم الذاتي" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقـرة	معامل بيرسون الارتباط	مستوى الدلالة
1	أكلف الطلبة بتصويب إجاباتهم ذاتياً.	.398*	دالة عند.005
2	أتيح للطلبة فرصاً باكتشاف أخطائهم عند تلاوة القرآن.	.508**	دالة عند 0.01
3	أكلف الطلبة بكتابة الآيات اختبارياً وتصحيحها ذاتياً.	.564**	دالة عند 0.01
4	أعطي الطلبة فرصة لتحديد سلوكاتهم الخطأ بنفسه.	.803**	دالة عند 0.01
5	أوجه الطلبة نحو مبدأ محاسبة النفس ومحاكمة تصرفاتهم.	.691**	دالة عند 0.01
6	أوظف بطاقة رصد أداء العبادات ليقوم الطلبة بتعبئتها دورياً.	.654**	دالة عند 0.01
7	أوجه الطلبة لاستخدام التسجيلات الصوتية لتسميع تلاوتهم ومحاولة تحسينها.	.388*	دالة عند0.05
8	أشرك الطلبة في تحديد مستويات ومحاكاة التقويم ليحكموا على أعمالهم.	.363*	دالة عند0.05
9	أوظف أسئلة تجعل الطلبة تراجع افعالهم وما يترتب عليها من نتائج.	.538**	دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة(α = 0.05) ومستوى دلالة(α = 0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.7): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع "تقويم الأقران" والدرجة الكلية للمجال

#	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	مستوى الدلالة
1	أكلف بعض الطلبة بمتابعة واجبات الطلبة وتصويبها.	.364*	دالة عند 0.05
2	أوجه الطلبة بالتسميع لبعضهم البعض.	.721**	دالة عند 0.01
3	أكلف بعض الطلاب بتقويم أداء أقرانهم في ممارسة العبادات	.551**	دالة عند 0.01
4	أشجع الطلبة على تقويم زملائهم داخل غرفة الصف بموضوعية وأدب.	.589**	دالة عند 0.01
5	أوظف طريقة التصحيح التبادلي لكراسات الطلبة فيما بينهم.	.814**	دالة عند 0.01
6	أشارك الطلبة في تقييم أدوارهم خلال العمل التعاوني المشترك.	.431*	دالة عند 0.05
7	أرشد الطلبة لتقييم بعضهم البعض في النشاطات الخيرية المتعلقة بالمجتمع.	.611**	دالة عند 0.01
8	أوجه الطلبة نحو تقويم تلاوة زملائهم.	.692**	دالة عند 0.01
9	أكلف الطلبة بالتبادل الدوري في المشاركة في أوجه النشاط المختلفة.	.575**	دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (α = 0.05) ومستوى دلالة(α = 0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (4.8): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس " تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية " والدرجة الكلية للمجال

#	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أوجه الأسئلة المفتوحة التي تعطي الحرية للإجابة عنها.	.604**	دالة عند 0.01
.2	أستخدم الأسئلة السابرة للتعرف على افكار وأراء الطلبة.	. 371*	دالة عند 0.05
.3	أوجه أسئلة محددة لمعالجة مشكلة سلوكية معينة.	.612**	دالة عند 0.01
.4	أمنح الطلبة وقتاً كافياً قبل الإجابة عن السؤال.	.485**	دالة عند 0.01
.5	أوظف المسابقات الدينية الشفوية لتقويم مستوى الطلبة.	.389*	دالة عند 0.05
.6	أستخدم الاختبارات الشفوية في قياس حفظ الآيات القرآنية.	.653**	دالة عند 0.01
.7	أستخدم الاختبارات الشفوية في قياس حفظ الأحاديث النبوية.	.621**	دالة عند 0.01
.8	أوظف الأسئلة الشفوية في تقويم التحصيل الدراسي للطلبة.	.617**	دالة عند 0.01
.9	أستخدم الأسئلة الشفوية في محاكمة بعض المواقف والتصرفات.	.518**	دالة عند 0.01
.10	أصمم اختبارات شفوية لقياس فهم الطلبة في الوحدات المختلفة.	.686**	دالة عند 0.01

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (α = 0.05) ومستوى دلالة(α = 0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (4.9): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس " تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية " والدرجة الكلية للمجال

#	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أعد الاختبار التحصيلية حسب جدول المواصفات.	.366*	دالة عند 0.05
.2	أنوع في نوعية الأسئلة (مقالي – مقالي مقنن – موضوعية)	.594**	دالة عند 0.01
.3	أحلل نتائج الاختبار للوقوف على مواطن الضعف والقوة.	.699**	دالة عند 0.01
.4	أستخدم الاختبارات الكتابيةك في تقويم اكتساب الطلبة للمحتوى التعليمي	.788**	دالة عند 0.01
.5	أوظف الاختبارات الكتابية القصيرة لقياس المفاهيم الأساسية.	.730**	دالة عند 0.01
.6	أوظف الأسئلة الكتابية التي تتطلب الوصول إلى استنتاجات.	.638**	دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (α = 0.05) ومستوى دلالة(α = 0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (4.10): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السابع "تقويم الأداء بخراط المفاهيم" والدرجة الكلية للمجال

#	الفقـرة	معامل بيرسون الارتباط	مستوى الدلالة
1	استخدم خرائط المفاهيم دائماً في الموضوعات المترابطة.	.453*	دالة عند 0.05
2	أكلف الطلبة بإكمال الفراغات في خريطة المفاهيم.	.411*	دالة عند 0.05
3	أطلب من الطلبة وضع خرائط المفاهيم لموضوع معين.	.677**	دالة عند 0.01
4	أوجه الطلبة لاختيار بعض المفاهيم المناسبة لخرائط المفاهيم.	.563**	دالة عند 0.01
5	استخدم التقويم بخرائط المفاهيم لتعميق الفهم.	.702**	دالة عند 0.01
6	استخدم التقويم بخرائط المفاهيم لبيان مدى التمكن من المفاهيم.	.722**	دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (α = 0.05) ومستوى دلالة(α = 0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- الصدق البنائي

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. وللتحقق من الصدق البنائي تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.11): معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة
.1	التقويم القائم على الأداء والملاحظة	.628**	دالة عند 0.01
.2	ملفات الأعمال	.700**	دالة عند 0.01
.3	التقويم الذاتي	.765**	دالة عند 0.01
.4	تقويم الأقران	.847**	دالة عند 0.01
.5	تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية	.801**	دالة عند 0.01
.6	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	.751**	دالة عند 0.01
.7	تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	.733**	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة

يقصد بثبات الاستبانة هو "أن تعطي الاستبانة نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها عدة مرات متتالية" (الجرجاوي، 97:2010)، ويشير الثبات إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقتين:

أ- معامل ألفا كرونباخ :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.12): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
.1	تقويم القائم على الأداء والملاحظة	10	.742
.2	ملفات الأعمال	10	.856
.3	التقويم الذاتي	9	.656
.4	تقويم الأقران	10	.789
.5	التقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية	9	.723
.6	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	6	.712
.7	تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	6	.840
.8	**جميع مجالات الاستبانة**	60	.782

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل بلغت (.782)، وهي قيمة تشير إلى أن معامل الثبات متوسطة ومناسب ويفي بالغرض.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون، وجتمان، وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (4.13): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الإستبانة

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
.1	التقويم القائم على الاداء والملاحظة	0.598	0.749
.2	ملفات الأعمال	0.717	0.835
.3	التقويم الذاتي	0.821	0.902

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
.4	تقويم الأقران	0.703	0.825
.5	تقويم الاداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية	0.524	0.688
.6	تقويم الاداء بالاختبارات الكتابية	0.624	0.769
.7	تقويم الاداء بخرائط المفاهيم	0.762	0.865
.8	**جميع مجالات الاستبانة**	0.809	0.895

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط المعدل (0.895) وبهذا تكون معمل الارتباط المعدل مرتفعة ودال إحصائيًا بما يعكس درجة مناسبة ومقبولة من ثبات الاستبانة.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (4) قابلة للتطبيق، ويكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

ثانياً: المجموعة البؤرية

المجموعة البؤرية هي أداة من الأدوات التي تستعمل لجمع البيانات الكيفية في البحث العلمي، تستخدم بهدف جمع معلومات كيفية حول موضوع محدد من جماعة اجتماعية ذات نوعية محددة وذات اهتمامات مشتركة من أجل التوصل إلى مجموعة من التصورات، أو الإدراكات، أو الاتفاقات الجماعية حول موضوع، أو قضية محددة، بحيث تستطيع تلك التصورات المشتركة الخروج بمجموعة البدائل التي تفيد في اتخاذ القرارات، أو الوصول إلى حلول محددة للمشكلات. وهي طريقة مخططة ومكونة من عدد صغير من الأفراد ذوي الاهتمامات المشتركة؛ يتراوح عددهم من (8–12 فرداً)، ولا يشترط أن يعرف بعضهم بعضاً، ويتم دعوتهم للمشاركة في حلقة نقاشية مخططة ومنظمة عن موضوع محدد ذي طبيعة نوعية، تحت قيادة باحث (رئيس) يقوم بتنظيم التفاعل، والنقاش الذي يتم حول موضوع النقاش. على أن يسمح رئيس المناقشة لكل عضو في الجماعة بالنقاش وتنشيط جميع الأعضاء في عملية التفاعل، بالإضافة إلى توفير مناخ مريح وهادئ يتم فيه إجراءات التفاعل والنقاش، وتستمر الحلقة مدة تمتد من (90–120) دقيقة. (العامري، 2015م، ص65)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعمد الباحث إلى عقد لقاءين مع مجموعة بؤرية من خبراء في التربية والتعليم ضمت (3) من المشرفين التربويين في التعليم الأساسي ورئيس قسم الإشراف ومدير مركز التدريب و(12) معلما ومعلمة للتربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي من أصحاب الكفاءة والخبرة، وفيما يلي توضيح لإجراءات المجموعة البؤرية.

1- **الهدف من اللقاءات:** التعريف بطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، وعرض الفقرات التي حصلت على نسبة متوسطة وأقل في نتائج الدراسة، وعرض نتائج ترتيب محاور الاستبانة المتعلقة بمجالات التقويم البديل، ومناقشة أبرز السبل التي يمكن أن تسهم في تطوير ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل.

2- إجراءات تنظيم اللقاءين:

تم عقد لقاءين مختلفين مع رئيس قسم الإشراف والمشرفين التربويين ومدير مركز التدريب ومعلمين من التعليم الأساسي وذلك على النحو التالي:

عقد اللقاء الأول مع مشرفي التعليم الأساسي في مديرية الوسطى وهم د. جمال كمال الفليت، وأ. أحمد عثمان عيد، و أ. فوزي سليمان جادالله، وأ. محمد محمد حمدان رئيس قسم الإشراف، ود. عاهد مرتجى مدير مركز التدريب /الوسطى، وذلك يوم الخميس 2016/4/28م في مركز التدريب الوسطى حيث قام الباحث بعرض ملخص للدراسة والنتائج التي توصلت لها النتائج عن طريق الاستبانة، ثم طلب الباحث من المجموعة إبداء الرأي حولها ومناقشة كل مجال بشكل مستقل ثم مناقشة النتائج بشكل عام، ثم طلب الباحث من المجموعة طرح الأفكار التي يمكن من خلالها أن تسهم في تطوير ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل.

عقد اللقاء الثاني مع مجموعة من المعلمين والمعلمات التعليم الأساسي في مديرية الوسطى وذلك يوم الأربعاء 2016/5/4م في مركز التدريب في مديرية الوسطى حيث قام الباحث بعرض ملخص للدراسة والنتائج التي توصلت اليها الدراسة، ثم طلب الباحث من المجموعة إبداء الرأي حولها، ومناقشتهم بها، ثم طلب الباحث من المجموعة طرح الأفكار التي تسهم في تطوير ممارسة معلي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم.

وفي ضوء نتائج هذين اللقاءين تم التوصل إلى مجموعة من الأفكار التطويرية التي يمكن أن تسهم في تطوير ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف على واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها.

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي نص على ما يلي:

1- ما أساليب التقويم البديل المناسبة لعناصر محتوى التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساس؟

للإجابة عن السؤال الأول اتبع الباحث الإجراءات التالية:

أ- الاطلاع على الأدب التربوي في مجال المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم والدراسات والبحوث الخاصة في التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساس.

ب- الاطلاع على كتب المرحلة الأساسية وتحليلها بشكل عام لمعرفة ما يناسبها من أساليب تقويم.

ت- وضع قائمة أساليب التقويم وعرضها على خبراء وموجهين ومدرسين للتربية الإسلامية في المرحلة الأساسية للنظر في مناسبتها للمادة والمرحلة العمرية للطلاب.

- وقد كانت قائمة الأساليب التقويمية كالتالي:

1- التقويم القائم على الأداء والملاحظة.

2- ملفات الأعمال.

3- التقويم الذاتي.

4- تقويم الأقران.

5- تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية.

6- تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7- تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

ث- تم عرض قائمة أساليب التقويم البديل على مجموعة من المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس ومشرفين للمرحلة الأساسية ومعلمين للتربية الإسلامية في المرحلة الأساسية وتم الموافقة على هذه الأساليب بأنها مناسبة للتربية الإسلامية في المرحلة الأساسية وكانت المحاور موزعة كالتالي (ملحق رقم 1).

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لمجالات الاستبانة، ولقد اعتمد الباحث في تحديد ذلك على محك القياس التالي المقابل لكل فقرة من فقرات الاستبانة حيث قام الباحث بتحديد طول الخلايا في مقياس ليكرات.

االمحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4/5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5.1): يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	قليلة جدا
أكبر من 1.80 – 2.60	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	كبيرة
أكبر من 4.20 – 5	كبيرة جدا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لمجالات الاستبانة.

جدول(5.2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لمجالات الاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
.1	التقويم القائم على الاداء والملاحظة	4.04	0.714	%80.78	2
.2	ملفات الأعمال	3.38	0.744	%67.65	7
.3	التقويم الذاتي	3.64	0.573	%72.85	4
.4	تقويم الأقران	3.49	0.742	%69.90	5
.5	تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية	4.03	0.464	%80.58	3
.6	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	4.17	0.521	%83.58	1
.7	تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	3.4	0.436	%68.18	6
	جميع مجالات الاستبانة	3.74	0.634	%74.79	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل جاءت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة (3.74) وكانت النسبة المئوية 74.79% وهذه نسبة كبيرة وفقا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة، وهذا يشير إلى وجود قدر من الاهتمام بأساليب التقويم البديل في تدريس وتقويم التربية الإسلامية، نظراً لتعدد المهارات والخبرات المتضمنة في محتوى مبحث التربية الإسلامية، لا سيما أن أسس النجاح والرسوب الصادرة من وزارة التربية والتعليم تحث على تفعيل التقويم المستمر، والتقليل من الاعتماد على اختبارات الورقة والقلم كوسيلة واحدة للتقويم. وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزبيدي (2011م)، دراسة الكيلاني وأبو موسى (2014م)، ودراسة العمير(2013م)، ودراسة الشرعة (2011م)، ودراسة عفانة (2011م) التي أظهرت النتائج إيجابية ممارسة المعلمين للتقويم البديل بدرجة عالية، والتي أكدت أن **التقويم بالاختبارات الكتابية** يأتي في سلم أساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون والمعلمات، وأقل الأساليب التقويم بملفات الأعمال حيث:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- حصل مجال " تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية" على المرتبة الأولى بمتوسط (4.17) حيث بلغ النسبة المئوية 83.58%، ودرجة ممارسة كبيرة ، وقد يعزى ذلك إلى وجود العديد من المعارف والمعلومات التي يتضمنها محتوى منهاج التربية الإسلامية، وأن هذه المعارف والمعلومات يصعب قياسها دون استخدام الاختبارات الكتابية، فضلا عن اعتماد المعلمين على الاختبارات باعتبارها الوسيلة الأسرع تنفيذاً من وسائل التقويم، والأكثر إقناعاً لأولياء الأمور وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة المطرفي (2015م)، دراسة الكيلاني وأبو موسى (2014م)، ودراسة البشير، وبرهم(2010م).
- ويليه حصل مجال " **التقويم القائم على الأداء والملاحظة** " على المرتبة الثانية بمتوسط (4.04) حيث بلغت النسبة المئوية 80.78% وقد يعزي ذلك إلى وجود العديد من المهارات التي يصعب قياسها دون استخدام التقويم القائم على الأداء والملاحظة مثل تلاوة الآيات ودروس الصلاة والوضوء والتيمم وهذا ينسجم مع دراسة الطويرقي (2012م)، والتي أكدت على أثر التقويم بالأداء والملاحظة، ودراسة عفانة (2011م)، دراسة الزبيدي (2011م)، بينما اختلفت مع دراسة البشير، وبرهم(2010م).
- ويليه حصل مجال " **تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية**" على المرتبة الثالثة بمتوسط (4.03) حيث بلغت النسبة المئوية 80.58%، ودرجة ممارسة كبيرة، وقد يعزي ذلك إلى أن الطلاب في المرحلة الأساسية لم يتقنوا الكتابة بشكل ممتاز لذلك يلجأ المعلمون إلى التقويم بالاختبارات الشفوية والأداء بالمقابلات، وهذا ينسجم مع دراسة الرشيدي (2008م) وقد سماها بالمحاورة، واختلفت مع دراسة البشير، وبرهم(2010م) حيث نتج عنها أن ممارسة المقابلات والاختبارات الشفوية كان بشكل متوسط.
- ويليه حصل مجال " **التقويم الذاتي**" على المرتبة الرابعة بمتوسط (3.64) حيث بلغت النسبة المئوية 72.85%، وهذه درجة ممارسة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المرحلة الأساسية الدنيا هي فترة غرس القيم وتكوين الضمير وتكوين شخصية الطالب لذلك يسعى المعلمون إلى ممارسة التقويم الذاتي لما يؤدي إلى زيادة دافعية الطالب، وتقديره لذاته، ويؤدي إلى تنمية عادة تقويم الذات في وقت مبكر وتستمر عادة معه في الحياة العلمية، ينمي عادة تحمل المسئولية مبكراً ويتم تهذيبها وصقلها باستمرار حتى تصبح عادة في الحياة الواقعية وهذا ينسجم مع دراسة الزبيدي (2011م)، واختلفت مع دراسة البشير، وبرهم(2010م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ويليه حصل مجال " **تقويم الأقران**" على المرتبة الخامسة بمتوسط (3.49) ودرجة ممارسة كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية 69.90%. ويعزو الباحث ذلك لغرس المعلمين في الطلاب الثقة الطلاب بأنفسهم، وحثهم على تحمل المسؤولية، ومساعدتهم أيضاً في التعرف على خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقديمها، وتقبل نقد الأخرين، وهذا ينسجم مع دراسة الأشقر (2015م)، ودراسة شينج Cheng(2006م).
- ويليه حصل مجال " **تقويم الأداء بخرائط المفاهيم**" على المرتبة السادسة بمتوسط (3.4) حيث بلغت النسبة المئوية 68.18%ودرجة ممارسة كبيرة، ويعزو الباحث إلى وجود الكثير من المفاهيم المترابط مع بعضها والتي تحتاج لقياسها خرائط المفاهيم وهذا ينسجم مع دراسة الأشقر (2015م)، واختلفت مع ودراسة عفانة (2011م).
- وأخيراً حصل مجال "**ملفات الأعمال**" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.38) حيث بلغت النسبة المئوية 67.65% ، ويعزو الباحث ذلك إلى الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، وتوجيه اهتمامه نحو إنجاز المقررات الدراسة وفق الخطط الفصلية، في ظل وجود اتجاهات سلبية نحو ملفات الأعمال من قبل الطلبة والمعلمين لأنها تستنزف جهداً، دون أن يكون لها نصيب مناسب من الدرجات في عملية التقويم، لا سيما بعد تجريب ملفات الأعمال قبل عدة أعوام في وزارة التربية والتعليم، وتذمر المعلمين وأولياء أمور الطلبة منها، والأعباء الملقاة على المعلمين وهذا ينسجم مع دراسة العمير (2013م)، ودراسة الكيلاني، وأبو موسى (2014م) ودراسة عفانة (2011م).

ثانياً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب، فقرات مجال " التقويم القائم على الأداء والملاحظة "

جدول(5.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال " التقويم القائم على الأداء والملاحظة "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
.1	أوظف الملاحظة في تقويم أداء حركات العبادات كالصلاة والوضوء.	4.39	0.69	87.82%	3
.2	أحدد معايير واضحة للأداء المستهدف.	4.23	0.64	84.55%	4
.3	أوضح التعليمات الخاصة بتقويم الأداء مثل طريقة إجراء الاختبار وطريقة القياس والتدقيق.	3.97	0.74	79.45%	7
.4	أوظف العروض العملية في تقويم أداء الطلبة للمهارات العملية.	4.45	4.85	89.09%	1

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
.5	أصمم أنشطكة ومواقف أدائية تقويمية تظهر فيها سلوكات الطلبة.	4.00	0.89	80.00%	6
.6	أقيس القدرة على تلاوة القرآن الكريم بالملاحظة السمعية.	4.42	0.73	88.36%	2
.7	أرصد الأخطاء الشائعة في التلاوة للعمل على علاجها.	4.17	0.87	83.45%	5
.8	أوظف سلالم التقدير في تقويم مهارات الطلبة.	3.61	0.82	72.29%	9
.9	أوظف سجل المتابعة اليومي لرصد سلوك الطلبة.	3.47	1.08	69.45%	10
.10	أكلف الطلبة بإلقاء كلمات قصيرة لقياس مهارات الإلقاء.	3.70	0.88	74.00%	8
	جميع فقرات المجال	4.04	7.14	80.78%	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية النسبية على فقرات مجال " **التقويم القائم على الأداء والملاحظة** " نالت درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي (4.04) ونسبة مئوية قدره80.78%، وتراوحت النسب المئوية للفقرات بين (69.45%، 89.09%).

ولقد جاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (4) والتي نصت على " أوظف العروض العملية في تقويم أداء الطلبة للمهارات العملية " حيث احتلت المرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرها 89.09%. ويعزو الباحث ذلك إلى أن المهارات العملية لا يمكن تقويمها أو الحكم عليها إلا من خلال العروض العملية، فحركات الصلاة والوضوء والتيمم على سبيل المثال من الموضوعات المقررة في المرحلة الأساسية، وهي تحتاج إلى توظيف العروض العملية وملاحظتها لتقويم أداء الطلبة لها وإتقان حركاتها.

وجاءت الفقرة رقم (6) التي نصت على " **أقيس القدرة على تلاوة القرآن الكريم بالملاحظة** " في المرتبة الثانية بنسبة مئوية قدره 88.36%. ويعزو الباحث ذلك إلى الاهتمام المتزايد بمهارات التلاوة، وأن مهارات تلاوة القرآن الكريم من المهارات التي تحتاج إلى الملاحظة الموجهة والاستماع إلى تلاوات الطلبة.

وحصلت الفقرة رقم (8) والتي نصت على " أوظف سلالم التقدير في تقويم مهارات الطلبة " والفقرة رقم (9) والتي نصت على " أوظف سجل المتابعة اليومي لرصد سلوك الطلبة " على الترتيب التاسع والعاشر بنسب مئوية 72.29%، 69.45% على التوالي.

ويعزو الباحث ذلك إلى ما تتطلبه هذه الأساليب من معرفة وخبرة في إعدادها، وجهد في تطبيقها، إضافة إلى ما يعتقده المعلم من أن الأساليب التقويمية الأخرى يمكن أن تقوم مقامها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب فقرات مجال " **ملفات الأعمال "البورتفوليو** "

جدول(5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" ملفات الأعمال "البورتفوليو "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
.1	أطلب من الطلبة عمل ملفات الأعمال للاحتفاظ بأعمالهم.	3.10	1.23	%62.00	10
.2	أوجه الطلبة نحو المحتويات المناسبة لملفات أعمالهم وإنجازاتهم.	3.25	1.07	%64.91	6
.3	أحدد مسبقاً محكاة الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلبة.	3.17	1.04	%63.45	9
.4	أستخدم ملفات الأعمال لمعالجة بعض السلوكات السلبية لبعض الطلبة.	3.19	1.07	%63.82	8
.5	أوجه الطلبة لعمل إذاعة مدرسية ووضعها في ملف الأعمال.	3.79	1.18	%75.82	2
.6	أكلف الطلبة بجمع معلومات دينية بسيطة من مصادر معرفية متعددة.	3.89	0.79	%77.82	1
.7	أكلف الطلبة بتلخيص بعض الموضوعات والدينية.	3.61	0.98	%72.18	3
.8	أكلف الطلبة بإعداد أبحاث وتكليفات قصيرة ضمن عملية التقويم.	3.29	1.03	%65.82	4
.9	أوجه الطلبة نحو تنوع محتويات ملفات الأعمال حسب مستويات الطلبة.	3.29	1.03	%65.82	4
.10	أوجه الطلبة نحو تنفيذ أنشطة إبداعية تميز ملفات إنجازهم.	3.25	1.06	%64.91	6
	جميع فقرات المجال	3.38	7.44	67.65%	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال " **ملفات الأعمال** " نالت درجة ممارسة متوسطة بمتوسط حسابي (3.38) والنسب المئوية قدرة 67.65%، وتراوحت النسب المئوية للفقرات بين (62.00 %، 77.82%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولقد جاءت الفقرة السادسة " أكلف الطلبة بجمع معلومات دينية بسيطة من مصادر معرفية متعددة " في الترتيب الأول بنسبة مئوية قدرها 77.82%، والفقرة " أوجه الطلبة لعمل إذاعة مدرسية ووضعها في ملف الأعمال." في الترتيب الثاني بنسبة مئوية قدرها 75.82% بدرجة ممارسة كبيرة ويعزو الباحث ذلك إلى دور الإذاعة المدرسية واهتمام الجميع بفعالياتها المختلفة، وضرورة مشاركة جميع المباحث والمعلمين بفعاليات وبرامج إذاعية لطلابهم.

وجاءت الفقرة المتعلقة " أحدد مسبقاً محاكاة الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلبة " بنسبة مئوية قدرها 63.45% في الترتيب قبل الأخيرة، أما الفقرة المتعلقة " أطلب من الطلبة عمل ملفات الأعمال للاحتفاظ بأعمالهم " فقد جاءت في الترتب الأخيرة بنسبة مئوية قدرها 62.00%، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام المعلمين بملفات الأعمال نتيجة إلى تذمر أولياء الأمور منها لا سيما بعد تجريب ملفات الإنجاز قبل عدة أعوام في وزارة التربية والتعليم، هذا فضلا عن أن ملفات الأعمال تحتاج إلى مهارات متعددة ومنها مهارات قرائية وكتابية، والطلبة في المرحلة الأساسية ما زالوا في طور بناء وتدعيم هذه المهارات.

رابعاً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال" **التقويم الذاتي** "

جدول(5.5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" التقويم الذاتي

م	الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
.1	أكلف الطلبة بتصويب إجاباتهم ذاتياً.	3.95	0.98	%78.91	2
.2	أتيح للطلبة فرصاً باكتشاف أخطائهم عند تلاوة القرآن.	3.93	0.82	%78.55	3
.3	أكلف الطلبة بكتابة الآيات اختبارياً وتصحيحها ذاتياُ.	3.55	0.94	%70.91	6
.4	أعطي الطلبة فرصة لتحديد سلوكاتهم الخطأ بنفسه.	3.83	0.87	%76.70	5
.5	أوجه الطلبة نحو مبدأ محاسبة النفس ومحاكمة تصرفاتهم	3.97	0.84	%79.45	1
.6	أوظف بطاقة رصد أداء العبادات ليقوم الطلبة بتعبئتها دورياً.	3.15	1.08	%62.91	9
.7	أوجه الطلبة لاستخدام التسجيلات الصوتية لتسميع تلاوتهم ومحاولة تحسينها.	3.32	1.17	%66.42	8
.8	أشرك الطلبة في تحديد مستويات ومحاكاة التقويم لحكموا على أعمالهم.	3.33	1.00	%66.55	7

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
.9	أوظف أسئلة تجعل الطلبة تراجع أفعالهم وما يترتب عليها من نتائج.	3.86	0.80	%77.25	4
	جميـع فقـرات المجال	3.64	5.16	72.85%	

يتضح من الجدول السابق أن المجال المتعلق بالتقويم الذاتي حصل على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي (3.64) ونسبة مئوية قدرها 72.85%، وتراوحت النسب المئوية للفقرات بين (62.91%، 79.45%)، ماعدا الفقرات (6)، (7) و(8) اللواتي حصلن على درجة ممارسة متوسطة.

وجاء في مقدمة فقرات هذا المجال الفقرة رقم (5) والتي نصت على " أوجه الطلبة نحو مبدأ محاسبة النفس ومحاكمة تصرفاتهم " حيث حصلت على الترتيب الأول بنسبة مئوية قدرها 79.45%، والفقرة رقم (1) والتي نصت على "أكلف الطلبة بتصويب إجاباتهم ذاتياً" حصلت على الترتيب الثاني بنسبة مئوية قدره 78.91%وقد يعزى ذلك إلى أهمية مبدأ محاسبة النفس في التقويم الذاتي وتعديل السلوك، وأن غرس مثل هذه المبادئ منذ الصغر يساعد في تدعيم جوانب الشخصية، فضلاً عن أن توجيه المعلم الطلبة إلى مثل هذه الممارسات لا يستنزف منه جهداً كبيراً.

وجاءت الفقرة (6) المتعلقة أوظف بطاقة رصد أداء العبادات ليقوم الطلبة بتعبئتها دورياً " في الترتيب الأخير بنسبة مئوية قدرها 62.91%، أما الفقرة (7) المتعلقة "أوجه الطلبة لاستخدام التسجيلات الصوتية لتسميع تلاوتهم ومحاولة تحسينها" فقد جاءت في الترتيب قبل الأخير بنسبة مئوية قدرها 66.42% وقد يعزى ذلك إلى قلة تضمين الدورات التدريبية للأساليب التخصصية في التقويم ولا سيما التقويم البديل، بحيث يكون التناول للتقويم عاماً والحديث عن أدوات التقويم العامة التي تكون مشتركة في جميع المباحث، وقلة الدورات التدريبية التي تساعد المعلم في استخدام الوسائل التكنولوجية مثل وسائل التسجيل و lcd، و السبورة الذكية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال" **تقويم الأقران**"

جدول(5.6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" تقويم الأقران

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
.1	أكلف بعض الطلبة بمتابعة واجبات الطلبة وتصويبها.	3.54	1.11	%70.73	6
.2	أوجه الطلبة بالتسميع لبعضهم البعض.	3.56	1.14	%71.19	3
.3	أكلف بعض الطلاب بتقويم أداء أقرانهم في ممارسة العبادات	3.35	1.04	%66.97	8
.4	أشجع الطلبة على تقويم زملائهم داخل غرفة الصف بموضوعية وأدب.	3.59	1.01	%71.82	2
.5	أوظف طريقة التصحيح التبادلي لكراسات الطلبة فيما بينهم.	3.05	1.29	%60.91	9
.6	أشارك الطلبة في تقييم أدوارهم خلال العمل التعاوني المشترك.	3.89	0.91	%77.82	1
.7	أرشد الطلبة لتقييم بعضهم البعض في النشاطات الخيرية المتعلقة بالمجتمع.	3.56	0.92	%71.27	3
.8	أوجه الطلبة نحو تقويم تلاوة زملائهم.	3.55	1.04	%71.09	5
.9	أكلف الطلبة بالتبادل الدوري في المشاركة في أوجه النشاط المختلفة.	3.43	0.97	%68.55	7
	جميع فقرات المجال	3.49	6.68	69.90%	

يتضح من الجدول السابق أن المجال المتعلق تقويم الأقران حصل على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي (3.49) ونسبة مئوية قدرها 69.90%. وتراوحت النسب المئوية للفقرات بين (60.91%، 77.82%) ماعدا الفقرتين (5) ، (3) حيث حصلتا على درجة ممارسة متوسطة، وجاء في مقدمتها الفقرة المرتبطة " أشارك الطلبة في تقييم أدوارهم خلال العمل التعاوني المشترك " حيث حصلت على الترتيب الأول بنسبة مئوية قدرها 77.82% وقد يعزى ذلك إلى تلقي المعلمين العديد من الدورات التي اشتملت على التعلم النشط ومن ضمنها التعليم التعاوني وكيفية توظيفه في العملية التعليمية، واندماج الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني التي يتم فيها تبادل الادوار وتوزيع المهمات والاعتماد الإيجابي المتبادل، وجاءت الفقرة (4) المتعلقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

" أشجع الطلبة على تقويم زملائهم داخل غرفة الصف بموضوعية وأدب " في الترتيب الثاني بنسبة مئوية قدرها71.82%، ويعود ذلك إلى أن عملية التشجيع لا تحتاج جهوداً كبيرة من المعلم الذي يحرص دوماً على توجيه طلابه إلى الإفادة من بعضهم البعض وتقويم أنفسهم، أما الفقرة رقم (5) والتي نصت على " أوظف طريقة التصحيح التبادلي لكراسات الطلبة فيما بينهم " فقد جاءت في الترتيب الأخير بنسبة مئوية قدرها 60.91%، وقد يعود ذلك إلى قلة دراية الطلبة بطريقة التصحيح، وجاءت الفقرة رقم (6) المتعلقة " أكلف بعض الطلاب بتقويم أداء أقرانهم في ممارسة العبادات " في الترتيب قبل الأخير بنسبة مئوية قدرها 66.97%. وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم نضج الطلاب في هذه الفترة بالشكل الكافي الذي يمكن أن يتقن المهارة وأن يقيم أداء أقرانهم وتتوافق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت محدودية توظيف تقويم الأقران في العملية التعليمية مثل دراسة الزبيدي(2011م).

سادساً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب فقرات مجال " **تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية**

جدول(5.7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
.1	أوجه الأسئلة المفتوحة التي تعطي الحرية للإجابة عنها.	4.16	0.75	%83.27	3
.2	أستخدم الأسئلة السابرة للتعرف على افكار وأراء الطلبة.	4.09	0.77	%81.82	6
.3	أوجه أسئلة محددة لمعالجة مشكلة سلوكية معينة.	4.11	0.81	%82.18	4
.4	أمنح الطلبة وقتاً كافياً قبل الإجابة عن السؤال.	4.32	0.61	%86.42	1
.5	أوظف المسابقات الدينية الشفوية لتقويم مستوى الطلبة.	3.66	0.93	%73.27	10
.6	أستخدم الاختبارات الشفوية في قياس حفظ الآيات القرآنية.	4.19	0.80	%83.85	2
.7	أستخدم الاختبارات الشفوية في قياس حفظ الأحاديث النبوية.	4.10	0.82	%82.00	5
.8	أوظف الأسئلة الشفوية في تقويم التحصيل الدراسي للطلبة.	3.83	1.01	%76.55	9
.9	أستخدم الأسئلة الشفوية في محاكمة بعض المواقف والتصرفات.	4.06	0.83	%81.27	7
.10	أصمم اختبارات شفوية لقياس فهم الطلبة في الوحدات المختلفة.	3.84	0.94	%76.73	8
	جميع فقرات المجال	4.03	4.64	%80.58	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لجميع فقرات مجال " **تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية** " نالت درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي (4.03) ونسبة مئوية قدرة 80.58%، وتراوحت النسب المئوية للفقرات بين (76.55%،86.42%).

ولقد جاءت الفقرة رقم (4)" أمنح الطلبة وقتاً كافياً قبل الإجابة عن السؤال." في الترتيب الاول بنسبة مئوية قدرها 86.42%، والفقرة " أستخدم الاختبارات الشفوية في قياس حفظ الآيات القرآنية." في الترتيب الثاني بنسبة مئوية قدرها 83.85% بدرجة ممارسة كبيرة ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية الاختبارات الشفوية وطبيعتها التي تحتاج وقتاً مع طلبة المرحلة الأساسية الذي قد يشعر بالتوتر والارتباك في مواقف التقويم الشفوي فيحتاج وقتا كافياً لاستعادة توازنه وثباته الانفعالي، بالإضافة إلى أن حفظ الآيات القرآنية لا يمكن أن يقوم بالطريقة الصحيحة إلا شفوياً للحكم على صحة نطق الطالب للكلمات والحروف.

وجاءت الفقرة " أوظف الأسئلة الشفوية في تقويم التحصيل الدراسي للطلبة " بنسبة مئوية قدره 76.55% في الترتيب قبل الأخير، والفقرة" أوظف المسابقات الدينية الشفوية لتقويم مستوى الطلبة. في الترتب الأخير بنسبة مئوية قدرها 73.27%، ويعزو الباحث ذلك إلى ضيق وقت المعلم داخل المدرسة وكثرة أعبائه، وحاجته إلى وقت طويل إذا ما أراد توظيف المسابقات الدينية الشفوية في تقويم التحصيل نظراً للكثافة الصفية والوقت في الإعداد والتنفيذ.

سابعاً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال " تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية "

جدول(5.8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
.1	أعد الاختبار التحصيلية حسب جدول المواصفات.	3.96	0.99	%79.27	6
.2	أنوع في نوعية الأسئلة (مقالي – مقالي مقنن – موضوعية)	4.26	0.74	%85.27	3
.3	أحلل نتائج الاختبار للوقوف على مواطن الضعف والقوة.	4.39	0.65	%87.82	1
.4	أستخدم الاختبارات الكتابية في تقويم اكتساب الطلبة للمحتوى التعليمي.	4.28	0.69	%85.64	2
.5	أوظف الاختبارات الكتابية القصيرة لقياس المفاهيم الأساسية.	4.13	0.80	%82.55	4

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
.6	أوظف الأسئلة الكتابية التي تتطلب الوصول إلى استنتاجات.	4.05	0.42	%80.91	5
	جميع فقرات المجال	4.17	0.521	83.58%	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال " **تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية** " نالت درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي (3.38) ونسبة مئوية قدرها 83.58% وتراوحت النسب المئوية للفقرات بين (79.27 %، 87.82%).

ولقد جاءت الفقرة الثالثة " أحلل نتائج الاختبار للوقوف على مواطن الضعف والقوة" في الترتيب الأول بنسبة مئوية قدرها 87.82%، والفقرة " أستخدم الاختبارات الكتابية في تقويم اكتساب الطلبة للمحتوى التعليمي " في الترتيب الثاني بنسبة مئوية قدرها 85.64% بدرجة ممارسة كبيرة جداً ويعزو الباحث ذلك إلى الاهتمام الكبير بالاختبارات الكتابية ومتابعتها وتحليلها من قبل إدارة المدرسة ، والمشرفين التربويين، الذين يتابعون تطبيق الاختبارات الكتابية ورصد درجاتها في سجلات خاصة، وتحليل نتائجها وتصنيف مستويات الطلبة في ضوئها، فضلا عن أن أوراق هذه الاختبارات تعد بمثابة وثيقة مرجعية لولي الأمر لمتابعة مستوى أبنائه.

وجاءت الفقرة " أوظف الأسئلة الكتابية التي تتطلب الوصول إلى استنتاجات " بنسبة مئوية قدرها 80.91% في الترتيب قبل الأخير، والفقرة " أعد الاختبارات التحصيلية حسب جدول المواصفات" بنسبة مئوية 79.27% في الترتيب الأخير، ومع ذلك فإنهما ضمن الدرجة الكبيرة، وذلك بسبب الاهتمام الإجمالي بالاختبارات الكتابية ومتطلباتها، أما بالنسبة لورودهما في آخر فقرات هذا المحور فقد يعزى ذلك إلى ما تحتاجه أسئلة الاستنتاج وجدول المواصفات من دقة وجهد ووقت كبير من قبل المعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثامناً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب فقرات مجال " تقويم الأداء بخرائط المفاهيم "

جدول(5.9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال" تقويم الأداء بخرائط المفاهيم "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
.1	أستخدم خرائط المفاهيم دائماً في الموضوعات المترابطة.	3.71	1.03	%74.18	1
.2	أكلف الطلبة بإكمال الفراغات في خريطة المفاهيم.	3.64	1.06	%72.73	2
.3	أطلب من الطلبة وضع خرائط المفاهيم لموضوع معين.	3.05	1.09	%60.91	6
.4	أوجه الطلبة لاختيار بعض المفاهيم المناسبة لخرائط المفاهيم.	3.27	1.07	%65.45	5
.5	أستخدم التقويم بخرائط المفاهيم لتعميق الفهم.	3.39	1.08	%67.82	4
.6	أستخدم التقويم بخرائط المفاهيم لبيان مدى التمكن من المفاهيم.	3.40	1.13	%68.00	3
	جميع فقرات المجال	3.4	0.436	68.18%	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال " **تقويم الأداء بخرائط المفاهيم** " نالت درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي (3.4) والنسب المئوية قدرة 68.18%، وتراوحت النسب المئوية للفقرات بين (60.91 %، 74.18%).

ولقد جاءت الفقرة الأولى " أستخدم خرائط المفاهيم دائماً في الموضوعات المترابطة " في الترتيب الاول بنسبة مئوية قدره 74.18%، والفقرة " أكلف الطلبة بإكمال الفراغات في خريطة المفاهيم." في الترتيب الثاني بنسبة مئوية قدرها 72.73% بدرجة ممارسة كبيرة ويعزو الباحث ذلك إلى ترابط مفاهيم التربية الإسلامية وتكاملها الأمر الذي يستدعي من المعلم أحياناً توظيف خرائط المفاهيم في تدريس التربية الإسلامية وتقويم مستوى الطلبة فيها.

وجاءت الفقرة " أوجه الطلبة لاختيار بعض المفاهيم المناسبة لخرائط المفاهيم." بنسبة مئوية قدرها 65.45% في الترتيب قبل الأخير بدرجة ممارسة متوسطة، والفقرة" أطلب من الطلبة وضع خرائط المفاهيم لموضوع معين " فقد جاءت في الترتب الاخير بنسبة مئوية قدرها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

60.91% بدرجة ممارسة متوسطة، ويعزى ذلك إلى صعوبة اختيار المفاهيم أو وضع خارطة بها نظراً لما يتطلبه ذلك من مهارات ذهنية مجردة قد يتكون أعلى من مستوى الطالب في المرحلة الأساسية، أو أن تدريبه على هذا الأمر لم يكن كافيا.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث:

والذي نص على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم تقسيمه إلى ثلاث فرضيات على النحو التالي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير الجنس(ذكر ، أنثى).

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و اختبار " T – لعينتين مستقلتين ".والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5.10): نتائج اختبار (T.test) لدلالة الفروق في ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل في ضوء متغير الجنس(ذكر–أنثى)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء والملاحظة	ذكر	21	36.57	5.01	-2.811	.006
	انثى	89	41.29	7.29		
ملفات الأعمال	ذكر	21	31.10	8.69	-1.892	.061
	انثى	89	34.47	7.02		
تقويم الذاتي	ذكر	21	31.48	6.11	-1.294	.198
	انثى	89	33.09	4.89		
تقويم الأقران	ذكر	21	29.76	6.98	-1.294	.198
	انثى	89	31.85	6.59		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية	ذكر	21	39.29	5.41	-1.106	.271
	انثى	89	40.53	4.43		
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	ذكر	21	23.57	3.41	-2.837	.005
	انثى	89	25.43	2.50		
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	ذكر	21	18.38	5.13	-1.987	.049
	انثى	89	20.94	5.36		
جميع المجالات معا	ذكر	21	207.38	32.19	-2.683	.008
	انثى	89	224.06	23.87		

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (108) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.965.
قيمة t الجدولية عند درجة حرية (108) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.587.

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل في مجال التقويم القائم على الأداء والملاحظة، وتقويم الاداء بالاختبارات الكتابية، وفي الدرجة الكلية للاستبانة، تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة متوسط المعلمين الذكور (207.38) وبلغت قيمة متوسط المعلمات الإناث (224.06)، مما انعكس على قيمة (ت) المحسوبة حيث بلغت (2.683) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01). وقد تعزى هذه الفروق بين المعلمين والمعلمات إلى اهتمام الإدارة المدرسية في مدارس الإناث، ومتابعة المديرات التي تأخذ الطابع الشمولي في متابعة كافة جوانب التقويم المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عفانة (2011م) التي أظهرت فروقا لصالح المعلمات في استخدام التقويم البديل.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدة مجالات وهي مجال التقويم من خلال ملفات الأعمال، والتقويم الذاتي، وتقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية، حيث كانت متوسطات الذكور والإناث في هذه المجالات متقاربة بدون فروق جوهرية دالة إحصائية، وقد يعزى ذلك إلى أن مجمل الظروف والعوامل التي قد تؤثر في تحديد توجه الجنسين نحو ممارسة أساليب التقويم البديل واحدة من حيث تشابه ظروف الإعداد والتدريب والإشراف التربوي للمعلمين والمعلمات، فالمعلمون والمعلمات على السواء يخضعون لنفس النظام الإشرافي والبرامج التدريبية، الأمر الذي يقلل فرص ظهور فروق دالة إحصائياً في هذه المجالات. وتتفق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذه النتيجة معك2 نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق في أساليب التقويم تعزى لمتغير الجنس مثل دراسة نصار(2011م)، ودراسة البشير، وبرهم(2010م).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي(دبلوم ،بكالوريوس فأعلى).

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار "T" – لعينتين مستقلتين " والجدول التالي:

جدول (5.11): نتائج اختبار (T.test) لدلالة الفروق في ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل في ضوء متغير المؤهل العلمي(دبلوم – بكالوريوس فأعلى)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء والملاحظة	دبلوم	23	42.35	4.30	2.035	.046
	بكالوريوس فأعلى	87	39.87	7.65		
ملفات الأعمال	دبلوم	23	35.78	6.36	1.585	.121
	بكالوريوس فأعلى	87	33.31	7.65		
التقويم الذاتي	دبلوم	23	33.52	4.12	.903	.372
	بكالوريوس فأعلى	87	32.59	5.40		
تقويم الأقران	دبلوم	23	32.65	6.18	1.023	.313
	بكالوريوس فأعلى	87	31.14	6.81		
تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية	دبلوم	23	40.39	4.68	.116	.908
	بكالوريوس فأعلى	87	40.26	4.65		
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	دبلوم	23	26.17	2.44	2.354	.024
	بكالوريوس فأعلى	87	24.78	2.81		
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	دبلوم	23	19.57	6.82	-.740	.465
	بكالوريوس فأعلى	87	20.69	4.96		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
جميع المجالات معاً	دبلوم	23	227.22	23.02	1.431	.160
	بكالوريوس فأعلى	87	219.20	27.02		

تبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال واحد فقط من مجالات أساليب التقويم البديل وهو مجال (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) حيث بلغت قيمة متوسط درجات الدبلوم(26.17) وبلغت قيمة متوسط درجات البكالوريوس(24.78) وانعكس ذلك على قيمة (ت) المحسوبة حيث بلغت(2.354) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) ، ويمكن أن تعزى الفروق في هذا المجال إلى حرص أصحاب مؤهل الدبلوم على الالتزام بالاختبارات الكتابية بشكل يفوق أصحاب مؤهل البكالوريوس الذين قد يكون لديهم بدائل وأدوات وأساليب وممارسات تقويمية أخرى اكتسبوها فترة تعليمهم الجامعي بشكل أكثر من الدبلوم.

كما ويتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي(دبلوم ،بكالوريوس فأعلى) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في الاستبانة ككل (227.22) للدبلوم، في حين بلغت (219.20) للبكالوريوس، وبلغت قيمة ت المحسوبة (1.431) وهي قيمة غير دالة إحصائية بما يؤكد عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعزى ذلك إلى وحدة الظروف التعليمية ووحدة التعليمات الإدارية المتعلقة بنظام التقويم وتنفيذ الامتحانات الشهرية والفصلية، فنظام التقويم ورصد الدرجات في الكشوفات وعبر الموقع الإلكتروني موحد لدى جميع المعلمين بغض النظر عن المؤهل العلمي، فضلا عن أن صفوف المرحلة الأساسية قد يشترك في تدريسها معلم يحمل درجة البكالوريوس وآخر يحمل درجة الدبلوم ، وكل منهما يتبع الأساليب التقويمية وفق التعليمات الادارية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 إلى أقل من 10سنوات، 10 سنوات فما فوق).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي ".الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5.12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في ضوء متغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء والملاحظة	بين المجموعات	168.715	2	84.358	1.676	.192
	داخل المجموعات	5385.476	107	50.332		
	المجموع	5554.191	109			
ملفات الأعمال	بين المجموعات	91.738	2	45.869	.825	.441
	داخل المجموعات	5947.980	107	55.589		
	المجموع	6039.718	109			
التقويم الذاتي	بين المجموعات	16.133	2	8.066	.300	.742
	داخل المجموعات	2880.631	107	26.922		
	المجموع	2896.764	109			
تقويم الأقران	بين المجموعات	116.268	2	58.134	1.309	.274
	داخل المجموعات	4753.005	107	44.421		
	المجموع	4869.273	109			
تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية	بين المجموعات	3.527	2	1.764	.081	.923
	داخل المجموعات	2339.164	107	21.861		
	المجموع	2342.691	109			
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	بين المجموعات	28.347	2	14.174	1.861	.161
	داخل المجموعات	815.071	107	7.617		
	المجموع	843.418	109			
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	بين المجموعات	1.160	2	.580	.020	.981
	داخل المجموعات	3162.113	107	29.552		
	المجموع	3163.273	109			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المتطلبات بشكل عام	بين المجموعات	1155.913	2	577.957	.831	.439
	داخل المجموعات	74448.305	107	695.779		
	المجموع	75604.218	109			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 108) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.09.

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 108) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 4.65.

ويتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لجميع المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 إلى أقل من 10سنوات، 10 سنوات فما فوق).

وقد يعزى ذلك إلى ما يتميز به نظام التقويم في مراحل التعليم العام وفي مرحلة التعليم الأساسي، من وضوح في التعليمات يتم تعميمها دورياً كل عام، وتحديثها بشكل مستمر، وتأكيداً على الالتزام بها من قبل إدارات المدارس وأقسام مديريات التربية والتعلم، وخصوصاً قسم الامتحانات والإشراف التربوي، الأمر الذي يجعل المعلمين والمعلمات يلتزمون بتنفيذ ما يتعلق بالامتحانات والتقويم على الأقل بالحد الأدنى وفق ما هو منصوص عليه، وذلك بغض النظر عن سنوات الخدمة لأن المعلم الذي يعد حديث نسبياً في الخدمة يكتسب الخبرة المتعلقة بتنظيم الاختبارات والتقويم من زملائه القدامى ومن خلال متابعة مدير المدرسة والإشراف التربوي، هذا فضلا عما تلقاه فترة الإعداد ودورات تهيئة المعلم الجديد التي تؤهله لممارسة أساليب التقويم بدون فروق جوهرية مع المعلمين ذوي سنوات الخدمة الكبيرة، لا سيما في مجال أدوات التقويم وأساليبه.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الرابع:

والذي نص على ما يلي: ما سبل تطوير ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بعقد لقاءين مع مجموعة بؤرية من مشرفي التعليم الأساسي ومعلمين للتربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في مديرية الوسطى وكان اللقاء الأول يوم الخميس 2016/4/28م في مركز التدريب /الوسطى مع المشرفين، ولقاء أخر مع مجموعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من المعلمين والمعلمات التعليم الأساسي في مديرية الوسطى وذلك يوم الأربعاء 2016/5/4م، وتم في هذين اللقاءين تناول ما يلي:

1- التعريف بطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

2- عرض الفقرات التي حصل على نسبة متوسط وأقل في نتائج الدراسة.

3- عرض نتائج ترتيب محاور الاستبانة المتعلقة بمجالات التقويم البديل.

4- مناقشة أبرز السبل التي يمكن أن تسهم في تطوير ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل، وتم عرض نتائج الدراسة.

عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لمجالات الاستبانة.

جدول(5.13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لمجالات الاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
.1	التقويم القائم على الأداء والملاحظة	4.04	0.714	%80.78	2
.2	ملفات الأعمال	3.38	0.744	%67.65	7
.3	التقويم الذاتي	3.64	0.573	%72.85	4
.4	تقويم الأقران	3.49	0.742	%69.90	5
.5	تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية	4.03	0.464	%80.58	3
.6	تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	4.17	0.521	%83.58	1
.7	تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	3.4	0.436	%68.18	6
	جميع مجالات الاستبانة	3.74	0.634	%74.79	

وفي ضوء ما سبق تم التوصل إلى العديد من الأفكار التطويرية المقترحة التي تسهم في تطوير واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مديرية الوسطى، وفيما يلي تفصيل ذلك.

1- عقد ورشة عمل موسعة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لمناقشة أساليب التقويم البديل، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في هذا المجال.

2- تشكيل فريق من معلمي التربية الإسلامية في الصفوف الأربعة الأولى تتولى كل فرقة تحليل محتوى التربية الإسلامية في كل صف بحيث تتضمن تحليل المفاهيم والمصطلحات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإسلامية، والمهارات، والقيم والاتجاهات، واقتراح أساليب وأدوات التقويم المناسبة التي تلائم مفردات وعناصر المحتوى المختلفة في كل صف من صفوف المرحلة الأساسية.

3- تنظيم دورة تدريبية بواقع 20 ساعة تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لتنمية كفاياتهم في توظيف أساليب التقويم البديل على أن تتضمن الدورة الموضوعات التالية:

جدول(5.14): توزيع محاور الدورة التدريبية

م	الموضوع	عدد الساعات
1-	مفهوم التقويم التربوي.	1
2-	أهمية التقويم التربوي.	1
3-	أنواع التقويم.	1
4-	مفهوم التقويم البديل والحاجة إليه.	1
5-	أسس التقويم البديل.	1
6-	مبررات التقويم البديل في التربية الإسلامية.	1
7-	أساليب التقويم البديل وآليات توظيفها في التربية الإسلامية.	1
8-	التقويم القائم على الأداء والملاحظة في التربية الإسلامية.	2
9-	توظيف ملفات الاعمال في تقويم التحصيل في التربية الإسلامية.	2
10-	التقويم الذاتي في التربية الإسلامية.	2
11-	آليات توظيف تقويم الأقران في التربية الإسلامية.	2
12-	تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية في التربية الإسلامية.	2
13-	التقويم بالاختبارات الكتابية.	2
14-	تقويم الأداء بخرائط المفاهيم وتوظيفها في التربية الإسلامية.	2

4- مراعاة شمولية التقويم لجميع جوانب شخصية المتعلم بما يتضمن تحقيق التوازن في تقويم جوانب النمو، والجوانب المعرفية والنفس حركية والوجدانية بما تضمنته من قيم واتجاهات مختلفة.

5- تهيئة العنصر البشري وتدعيم قدراته في توظيف التقويم البديل في التربية الإسلامية وذلك من خلال ما يلي:

أ- العمل على نشر ثقافة استخدام أساليب التقويم البديل لدى جميع معلمي التعليم الأساسي.

ب- أن تعمل مديرية التربية والتعليم الوسطى على تفعيل المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً في مجال أساليب التقويم البديل، لإنتاج بعض النماذج للحصص في استخدام بعض أساليب البديل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ت- تنفيذ دروس توضيحية تتضمن أفكاراً تربوية متنوعة تدور حول توظيف بعض أساليب التقويم البديل في التربية الإسلامية.

ث- عقد عدة ورشات عمل لمناقشة واقع ممارسة أساليب التقويم البديل وخطوات تطبيقها، وأهم معوقات تنفيذها.

ج- تخصيص بعض الزيارات للمعلمين لمتابعة واقع ممارسة أساليب التقويم البديل.

ح- إعداد دورات حتى تشمل جميع المعلمين الذين لم تشملهم دورات استخدام أساليب التقويم في التعليم الأساسي.

6- مراعاة الجوانب المتعددة للمجال الإداري بما يضمن توظيف أساليب التقويم البديل في التربية الإسلامية وذلك من خلال:

أ- وضع حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المطبقين لأساليب التقويم البديل.

ب- إرسال نشرة تطلب من المدراء والمدرسين التقليل من الاختبارات الكتابية واستخدام بعض الأساليب للتقويم البديل في التربية الإسلامية وتقيم الطلاب بالاختبارات الشفوية، والأداء والمقابلات، والملاحظة في الصف الأول والثاني.

ت-وضع خطط استراتيجية للمشرفين التربويين في المديرية لتعزيز وتطوير ممارسة المعلمين للأساليب التقويم البديل ومتابعة ذلك، وتقديم التغذية الراجعة وتقديم التقارير المناسبة للجهات العليا.

ث-تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة لتطبيق الدورات في أساليب التقويم البديل.

ج- إعداد وتهيئة مديري المدارس والمعلمين نحو التحول إلى استخدام وممارسة التقويم البديل من خلال عقد دورات تدريبية مكثفة في مجال التقويم البديل، وتحفيزهم لحضوره.

ح- تزويد المدارس بدليل إجرائي يوضح إعداد حصص في التقويم البديل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من نتائج فإن الباحث يقدم مجموعة من التوصيات التي يمكن العمل بها لتحسين وتطوير أداء المعلمين في استخدام أنواع التقويم البديل:

1- إعادة النظر في الممارسات التقويمية الحالية التي تعتمد على الاختبارات التقليدية، إذ لم يعد مقبولاً أن يستمر فهم المعلمين للتقويم على أنه مرادف للامتحانات، وأن يستمر دور المدرسة محصوراً في هذا النطاق.

2- إعداد دليل للمعلم لاستخدام أساليب التقويم البديل بالمرحلة الأساسية.

3- العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلمين، ليتمكنوا من متابعة طلابهم وتقويمهم.

4- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المعلمين، والمشرفين، والمديرين، وكذلك مشرفي التدريب الميداني على كيفية استخدام أساليب التقويم البديل.

5- عقد لقاءات دورية بين الطلاب والمعلمين، ليتعرف الطلاب على دورهم في أساليب التقويم البديل، مثل معرفتهم لمحتويات حقيبة الأعمال، وأهدافها، وأنواعها، وكيفية تقويمها.

6- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات التقويم البديل من حيث التخطيط، واستخدام أدواته، ومتابعة نتائجه).

7- تطوير المقررات الدراسية، وبصفة خاصة مقررات القياس والتقويم التربوي التي يدرسها طلاب الجامعات بكليات التربية بحيث تشمل أساليب التقويم الدبيل.

مقترحات الدراسة:

استكمالاً لما بدأته الدراسة الحالية، فإن الباحث يتقدم بالمقترحات التالية:

1- دراسة واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل على مراحل عمرية أخرى، وعلى تخصصات أخرى وسبل تطويرها.

2- دراسة واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل على مجتمعات أخرى من معلمي المرحلة الأساسية لمناطق أخرى تعليمية وسبل تطويرها.

3- دراسة أثر استخدام أساليب التقويم البديل على تحسين مهارات الأدائية وما وراء المعرفة لطلاب المرحلة الأساسية.

4- دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمي المرحلة الأساسية على استخدام أساليب التقويم الصفي البديل في جميع المواد.

5- دراسة المعيقات التي تحد من استخدام أساليب التقويم البديل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصادر والمراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، حمدي أحمد عبد العزيز. (2008م). أثر استخدام اساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدي طلاب المدارس الثانوية التجارية. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، ع(120)،141-161.

أحمد، عودة. (1993م). *القياس والتقويم في العملية التربوية*. ط3.عمان: دار الامل.

الأشقر، مهند حسن أحمد. (2015م). أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الأغا، إحسان والأستاذ، محمود. (2004م). *مقدمة في تصميم البحث التربوي*. غزة: مكتبة دار الأرقم.

إلويد دوايت، وآخرون.(2008م). *أساسيات التقييم في التعليم اللغوي*. (ترجمة خالد عبدالعزيز الدامغ). الرياض: جامعة الملك سعود (العمل الأصلي نشر في عام2000م).

اشتيوة، فوزي فايز؛ وأبو رزق، ابتهال؛ ومحمود، عودة؛ وبرهان، محمد. (2011م). *مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها*. عمان: دار صفاء للنشر.

البشير، أكرم وبرهم، أريج. (2010م). *استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الأردن.

البطش، وليد. (2005م). *الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقه في الميادين التربية الخاصة*. عمان: وزارة التربية والتعليم.

بكار، نادية أحمد والباسم، منيرة محمد. (1422هـ). البورتفوليو كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين. *مجلة العلوم التربوية*، ع(2)، 143-163.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جابر، جابرعبدالحميد. (2007م). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجرجاوي، زياد. (2010م). *القواعد المنهجية لبناء الاستبيان*. ط2. مطبعة أبناء الجراح: فلسطين.

الجلاد، ماجد زكي. (2011م). أساليب التقويم وأدواته شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن. *مجلة جامعة الملك سعود*، *13*(2)، 281-313.

الجلاد، ماجد زكي. (2011م). *تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية*. ط3.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجلاد، ماجد زكي. (2007م). مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية*، *4*(3)، 171-204.

أبو جلالة، صبحي حمدان. (1999م). *اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة*. الكويت: مكتبة الفلاح.

جميس، بوفام. (2005م). *تقويم العملية التدريسية ما يحتاج أن يعرفه المعلمون*، (ترجمة: فوزي، مؤيد حسن). غزة: دار الكتاب الجامعي (العمل الأصلي نشر في عام 1993م).

الحارثي، صبحي سعيد. (2015م). أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء. *المجلة التربوية بجامعة الشقراء*، *114*(29)، 355-415.

الحارثي، صلاح ردود. (2013م). *دور التربية الإسلامية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة*. جدة: مكتبة السوادي.

الحارثي، صلاح ردود. (2015م). *التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق*. جدة: مكتبة السوادي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حبيب، محمد عبد الكريم. (2002م). *التقويم والقياس في التربية وعلم النفس*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الحريري، رافده. (2008م). *التقويم التربوي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حجازي، رضا والفرحاني، محمود. (2006م). *فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعروفة للتعلم وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر الجامعات العربية في القرن 21، مصر: جامعة طنطا.

حسونة، هيفاء عدنان. (2009م). *تقويم مقرر الجغرافيا للصف الحادي عشر في ضوء معايير الجمعية الجغرافية الأمريكية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (2010م). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي* في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حميد، شادي عبد الحافظ عبد الحافظ. (2013م). *أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

حمزة، محمد عبد الوهاب؛ صومان، هشام؛ رشيد، أحمد إبراهيم. (2012م)، استخدام معلمي المدارس الحكومية الاردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*،7 (1)، 265 – 283.

حمدان، محمد زياد. (2001م). *أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية*. عمان: دار التربية الحديثة.

الخالدي، عادي بن كريم عادي. (2014م). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*،3(38)، 417-463.

خطايبة، عبدالله محمد. (2005م). *تعليم العلوم للجميع. عمان*: دار المسيرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخليلي، خليل يوسف وآخرون. (1995م). *مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى*. صنعاء: مطابع الكتاب المدرسي.

الخوالدة، ناصر وعيد، يحيى. (2001م). *طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقها العملية*. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

الدوسري، إبراهيم مبارك. (2000م). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي*. ط2. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الدوسري، راشد. (2004م). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ع(90)،687 – 700.

الرشيدي، عايشة عايش. (2008م). *تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم له* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الكويت، الكويت.

الرشيدي، فهد غايب جعيلان. (2007م). *تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات التدريس وبناء أنموذج لتطويره في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الرفاعي، عبير محمد وطوالبة، هادي محمد والقاعود، إبراهيم عبد القادر. (2012م). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *4*(1)، 370-408.

الزبود، نادر وعليان، هشام. (1998م). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. عمان: دار الفكر.

الزبيدي، عوض أحمد الكزيدم. (1432هـ -2011م). *واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ام القرى، السعودية.

زهران، حامد عبد السلام. (1430هـ). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها*. ط2. عمان: دار المسيرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الزهراني، محمد بن راشد. (1429هـ). *تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.

زيتون، حسن حسين. (1996م). *أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات*. الرياض: الدار الصولتية.

زيتون، عايش. (2007م). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السعدوي، عبدالله وآخرون. (2010م). *دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق*. الرياض: مكتبة التربية لدول الخليج العربي.

السفياني، هلال محمد علي. (2010م). أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا، اليمن.

سلامة، عادل أبو العز وأخرون. (2009م). *طرق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة*. عمان: دار الثقافة.

السيد على، محمد. (2003م). *التربية العملية وتدريس العلوم*. عمان: دار السيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

شبر، خليل إبراهيم. (2005م). *أساسيات التدريس*. عمان: دار المناهج.

الشرعة، ممدوح. (2011م). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مأدبا. *مجلة مؤته للبحوث والدراسات*، *26* (1)، 291-341.

أبو شعيرة، خالد؛ إشتيوه، فوزي؛ غباري، ثائر. (2010م). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. *مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *24*(3)،754-797.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشقيرات، محمود طافش. (1430هـ). *استراتيجيات التدريس والتقويم " مقالات في تطوير التعليم*. عمان: دار الفرقان.

الشمري، هدى علي جودة. (2003م). *طرق تدريس التربية الإسلامية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الصراف، قاسم. (2002م). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الظفيري، فهد سماوي والعيدان، عايدة عبدالكريم. (2010م). أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة الكويت*، *11* (1)، 14-63.

الطويرقي، ياسر عبدالله عياد. (1433هـ). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التقويم البديل في تنمية مهارات التلاوة لدى طلاب مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطائف، السعودية.

أبو عاذرة، سناء محمد. (2012م). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. عمان: دار الثقافة.

عبد السميع، عزة محمد. (2007م). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية فهم واستخدام بعض أساليب التقويم الواقعي لدى طلاب كلية التربية (شعبة الرياضيات)*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع، مصر: جامعة طنطا.

العبسي، محمد مصطفى. (2010م) *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة.
عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. (2001م). *البحث العلمي- مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان دار الفكر للنشر والتوزيع.

العرابي، محمد سعد. (2004م). *فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الرابع، مصر: جامعة الإسكندرية.

عرفان، خالد محمود.(1425هـ). *التقويم التراكمي الشامل البورتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عفانة، عزو وآخرون. (2012م). *استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو واللولو، فتحية. (2004م). *المناهج المدرسي أساسياته–واقعة – أساليب تطويره*. غزة: الجامعة الإسلامية.

عفانة، محمد عطية أحمد. (2011م). *واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديث* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

عقل، أنور. (2001م). *نحو تقويم أفضل*. بيروت: دار النهضة العربية.

علام، صلاح الدين محمود. (2009م). *التقويم البديل: اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر الحر.

علام، صلاح الدين محمود. (2007م). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود. (2000م). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود. (2004م). *التقويم التربوي البديل*. القاهرة: دار الفكر العربي.

العوفي، أحمد مقبل. (1434هـ). *مشكلة التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية وعلاجه من منظور التربية الإسلامية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.

أبو عواد، فريال؛ وأبو سنينة، محمد؛ عبد الجواد، عودة. (2011م). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الاساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الاردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، *24* (1)، 229–226.

علي، محمد السيد. (2011م). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علاونة، معزوز. (2014م). الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم مدينة نابلس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، *28* (11)، 2588-2618.

علاونة، هشام إبراهيم. (2007م). *ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

العليان، فهد بن عبد الرحمن. (1434هـ-2014م). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، ع(45)، 52-76.

العمير، وليد. (1434هـ). *مدى استخدام معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء وصعوبات تطبيقها من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، السعودية.

خالد رشاد سعد بني. (2015 م). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح، فلسطين.

العامري، محمد بن علي. (2015). *موسوعة مهارات النجاح للتنمية البشرية*. تاريخ الاطلاع: 20مارس*2015*،الموقع: http://www.sst.com/readArticle.aspx?ArtID2015/2

العياصره، محمد عبد الكريم، المقالية، ورابعة بنت هلال.(2014م). أسئلة التقويم الصفي المخططة الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عُمان في ضوء مجالات التعلم. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، *9*(1)، 109-124.

العياصرة، وليد رفيق. (2010م). *التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقها العملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عيسى، محمد أحمد. (2011م). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي. *مجلة كلية التربية*، *76* (2)،333-380.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفريق الوطني للتقويم. (2004م). *استراتيجيات التقويم وادواته*، إدارة الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم.

الفليت، جمال و الزيان، ماجد. (2014 م). *تدريس التربية الإسلامية*. غزة: مكتبة النهضة.

المفرج، بدرية وأخريات. (1427هـ). واقع تطبيق التقويم باستخدام الملف الإنجازي لتلميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، دراسة ميدانية، إدارة البحوث والتطوير التربوي، الكويت.

ملحم، سامي. (2005م). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مهيدات، عبدالحكيم؛ المحاسنة، علي؛ إبراهيم، محمد. (2009م). *التقويم الواقعي مملكة البحرين*. وزارة التربية والتعليم: مركز القياس والتقويم.

ميخائيل، امطانيوس. (1995م). *التقويم التربوي الحديث*. ليبيا، جامعة سبها.

الكبسي، عبدالواحد. (2009م). *أساليب التعليم ومهاراته في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

الكلثم، حمد بن مرضي. (2015م). تقويم بعض اختبارات تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام في ضوء معايير جودة الاختبار. *الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، ع(66) ،211-236.

كراجة، عبدالقادر. (2001م). *القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة)*. عمان: دار البازوري للنشر.

الكيلاني، حامد صالح زيد وأبو موسى، خالد عيسى. (2012م). واقع تدريس مبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمديرية تربية لواء الرصيفة. *مجلد الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، *14* (1)، 215-232.

مجيد، سوسن شاكر. (2011م). *تطورات معاصرة في التقويم التربوي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مدكور، على أحمد. (2002م). *منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته*.ط2. الكويت: مكتبة الفلاح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مراد، خلود. (2001م). أساليب التقويم لدي معلمي ومعلمات الحلقة الأولي من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2*(4)، 192-205.

مصطفى، سناء جميل محمد. (2009م). *أثر استخدام أساليب التقويم البديل في تحصيل طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية في لواء الرصيفة واتجاهاتهم نحوها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

المقاطي، ياسر ميشع عيفان. (2015م). *معوقات استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.

مهيدات، محمد. (2012م). *أثر برنامج تدريسي معتمد على التقويم الواقعي على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، السعودية.

مهيدات، عبدالحكيم علي والمحاسنة، إبراهيم محمد. (2009م). *التقويم الواقعي*. البحرين: مركز القياس التقويم.

المطرفي، ثامرين هزاع. (2015م). *مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

النقيب، عبد الرحمن. (1995م). *بحوث في التربية الإسلامية*. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.

نصار، وفاء محمود. (2011م). *اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أدائهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

الهندي، صالح ذياب. (2009م). *طرائق تدريس التربية الإسلامية*. عمان: دار الفكر الحر.

وزارة التربية والتعليم. (2014-2015م). أسس النجاح والإكمال والرسوب للعام والدراسي2015/2014 م فلسطين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين. (2005م). *أسس بناء المناهج وتنظيمها*. عمان: دار السيرة للنشر والتوزيع.

أبو هاشم، السيد محمد. (2015م). *التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة*. ورقة مقدمة إلى مؤتمر الخامس عشر، السعودية: جامعة الملك سعود.

أبو الهيجاء، فؤاد حسن. (2002م). *طرق تدريس الدراسات القرآنية والإسلامية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الهويدي، زيد. (2005م). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم*. العين: دار الكتاب الجامعي.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

Ackerman, F,& Eden ,k.(2001).Contrasting single user and networked group decision support systems for strategy for strategy making. *Group Decision and Negotiation*,*10* (1),47-66.

Adams, T.L, Hsu, j.(1998).Classroom assessments .Teachers conceptions and practices in mathematics**.** *School Science and Mathematics*, *98*(4),174-180.

Cheng , H.(2006).Junior Secondary Science Teachers Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong : Implications for Teacher Professional Development . *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *6*(3),227-243.

Caliskan, H.,&. Kasikci, Y.(2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procardia Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 4152-4156.

Kerka, S.(1995). *Techniques for Authentic Assessment*. USA: Practice Application Brief.

Mueller, J.(2005).*Authentic Assessment Toolbox: What is Authentic Assessment?*RetrievedJanuary3,2015,from:http://www.jonathan.mueller,faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Novak, J.D.(1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of research in science teaching, 27*(10),937-949.

Topping, K.(1998).Peer assessment between students in colleges and universities **.***Review of Educational research, 68*,249-276.

Ozen, G., Yaman, M, &Acar, G. (2012). Determination of the employment status of graduates of recreation department *The Online Journal of Recreation and Sport , 1*(13),337-359.

Wandersee,J.H. (1990). Concept mapping and the cartography of cognition. *Journal of Research in Science Teaching,27* (10),256-271.

Watt ,H.(2005).Attitudes to the use of alternative assessment methods in Mathematics: A study with secondary Mathematics teachers in Sydney**.** *Australia. Educational Studies in Mathematics***,** *58*(1),21-44.

www.manaraa.com

المـــــــلاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (1): تحكيم قائمة أساليب التقويم البديل

الجامعة الإسلامية – غزة

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

تحكيم قائمة أساليب التقويم البديل

السيد ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة** " وذلك لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من الجامعة الإسلامية.

وعليه يأمل الباحث من سيادتكم الاطلاع على قائمة أدوات التقويم البديل وإبداء الرأي فيها من حيث:

- مناسبة الأساليب لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الأولى.
- حذف أو إضافة أو تعديل أي أداة من أدوات التقويم البديل.
- إضافة أي ملاحظات أخرى.

وتقبلوا خالص الشكر والتقدير

الباحث

أشرف عطية مصطفى

0595250280

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

م	أسلوب التقويم البديل	مناسبة	غير مناسبة
1-	التقويم الذاتي		
2-	تقويم الأقران		
3ن8-	ملفات الأعمال (البورتفوليو)		
4-	التقويم القائم على الأداء والملاحظة		
5-	تقويم بالمقابلات والاختبارات الشفوية		
6-	التقويم بالاختبارات الكتابية		
7-	التقويم بخرائط المفاهيم		

أساليب وملاحظات أخرى ترونها مناسبة

1- ----------

2- ----------

3- ----------

4- ----------

5- ----------

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (2): قائمة بأسماء محكمين اختيار أساليب التقويم البديل المناسبة

م	الاسم	التخصص	العمل
1-	أ.د. عبد المعطي الأغا	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية
2-	د. أحمد حسن اللوح	مناهج وطرق تدريس	وكالة الغوث الدولية
3-	د. جمال كامل الفليت	مناهج وطرق تدريس	مشرف تربوي في وزارة التربية والتعليم
4-	د.داود درويش حلس	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية
5-	د. محمد شحادة زقوت	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية
6-	د. عمر علي دحلان	مناهج وطرق تدريس	جامعة الأقصى
7-	أ. أحمد عبد الحكيم أبو ندى	ماجستير مناهج وطرق تدريس	معلم تربية إسلامية
8-	أ. أحمد عثمان عيد	لسانس لغة عربية	مشرف تربوي في وزارة التربية والتعليم
9-	أ. أنسام سلامة الزريعي	بكالوريوس تربية اسلامية	معلمة مرحلة
10-	أ. رغدة سليمان أبوغياض	بكالوريوس تعليم اساسي	معلمة مرحلة وكالة الغوث
11-	أ. محمد سمير قفة	بكالوريوس تعليم اساسي	معلم تربية إسلامية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (3): بطاقة تحكيم استبانة

الجامعة الإسلامية – غزة

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

بطاقة تحكيم استبانة

السيد ...../ حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء تحكيم استبانة دراسة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من الجامعة الإسلامية بعنوان " **واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة** " وقد أعد الباحث لهذا الغرض استبانة تناولت أساليب وأدوات التقويم البديل وتم توزيعها الى سبعة محاور على النحو التالي :

1- التقويم القائم على الأداء والملاحظة

2- ملفات الأعمال (البورتفوليو)

3- التقويم الذاتي

4- تقويم الأقران

5- التقويم بالمقابلات والإختبارات الشفوية

6- التقويم بالإختبارات الكتابية

7- التقويم بخرائط المفاهيم

وعليه يأمل الباحث بمعاونة من سيادتكم بالإطلاع على هذه الفقرات وإبداء الرأي فيها من حيث:

- ارتباط العبارات بمحاورها
- مدى صحتهااللغوية
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً.

وتقبلوا خالص الشكر والتقدير

الباحث

أشرف عطية مصطفى

0595250280

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرات	درجة المناسبة	
		مناسبة	غير مناسبة
أولاً: التقويم القائم على الأداء والملاحظة			
1-	أوظف الملاحظة في تقويم أداء حركات العبادات كالصلاة والوضوء		
2-	أبين للطلبة المجالات التي يتم قياسها بالتقويم القائم على الأداء.		
3-	أحدد طريقة قياس الأداء من حيث التنظيم أو الصفات أو السلوكات أو نواتج الأداء.		
4-	أحدد معايير واضحة للأداء المستهدف.		
5-	أوضح التعليمات الخاصة بتقويم الأداء مثل طريقة اجراء الإختبار وطريقة القياس والتدقيق.		
6-	أوظف العروض العملية في تقويم أداء الطلبة للمهارات العملية.		
7-	أصمم أنشطة ومواقف أدائية تقويمية تظهر فيها سلوكات الطلبة.		
8-	أخصص أجزاء من التقويم بالملاحظة لقياس تلاوة القرآن الكريم وآدابه.		
9-	أرصد الأخطاء الشائعة في التلاوة للعمل على علاجها.		
10-	أكلف الطلبة بإلقاء كلمات قصيرة لقياس مهارات الإلقاء.		
11-	أوظف سلالم التقدير في تقويم مهارات الطلبة.		
12-	أوظف سجل المتابعة اليومي لرصد سلوك الطلبة.		
13-	أخطط لإشراك الطلبة في تنفيذ مشاريع خيرية بسيطة.		
ثانياً: ملفات الأعمال "البورتفوليو"			
1-	أطلب من الطلاب عمل ملفات الأعمال للإحتفاظ بإنجازاتهم.		
2-	أحدد موضوعات ملفات الأعمال حسب الموضوعات التي تناسبهم وتكون من أعمالهم.		
3-	أحدد مسبقاً محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلاب.		
4-	أستخدم ملفات الأعمال لمعالجة بعض السلوكات السلوكات السلبية لبعض الطلبة.		
5-	أوجه الطلاب لعمل اذاعة مدرسية مميزة ووضعها في ملف الأعمال		
6-	أكلف الطلبة بجمع معلومات بسيطة من مصادر معرفية متعددة.		
7-	أكلف الطلبة بتلخيص بعض الموضوعات والأفكار .		
8-	أكلف الطلبة بإعداد أبحاث وتكليفات قصيرة ضمن عملية التقويم.		
9-	أنوع في محتويات ملفات الأعمال حسب مستويات الطلبة .		
10-	أوجه الطلبة لإنجاز مهمات إبداعية والاحتفاظ بها في ملفات الأعمال.		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرات	درجة المناسبة	
		مناسبة	غير مناسبة
ثالثاً: التقويم الذاتي			
1-	أكلف الطلاب بتصويب أدائهم الكتابي ذاتياً.		
2-	أتيح للطالب فرصاً باكتشاف أخطائه عند تلاوة القرآن.		
3-	أكلف الطلاب بكتابة الأيات على ورقة وتصليحها ذاتياً.		
4-	أعطي الطالب فرصة لتحديد سلوكاته الخاطئة بنفسه.		
5-	أوجه الطلبة نحو مبدأ محاسبة النفس ومحاكمة تصرفاتهم .		
6-	أوظف بطاقة رصد أداء العبادات ليقوم الطلبة بتعبئتها دورياً.		
7-	أوجه الطلبة نحو تطبيق بعض التساؤلات الذاتية حول التماسك الاجتماعي والتعامل مع الأخرين.		
8-	أوجه الطلبةلإستخدام التسجيلات الصوتية لتسميع تلاوتهم ومحاولة تحسينها.		
9-	أشرك الطلبة في تحديد مستويات ومحاكاة ليطبقوها على أعمالهم.		
10-	أوظف الأسئلة التي تجعل الطالب يراجع ما يقوم به من أفعال وما يترتب عليها من نتائج .		
رابعاً: تقويم الأقران			
1-	أكلف بعض الطلاب بمتابعة واجبات الطلبة وتصويبها.		
2-	أكلف الطلاب بالتسميع لبعضهم البعض.		
3	أكلف بعض الطلاب بتقويم أداء أقرانهم في صفات العبادات		
4-	أشجع الطلبة على تقويم زملائهم داخل غرفة الصف بموضوعية وأدب.		
5-	أوظف طريقة التصحيح التبادلي للكراسات.		
6-	أشارك الطلبة في تقييم أدوارهم في قيم التعاون والعمل بروح الفريق.		
7-	أشارك الطلبة في تقييم بعضهم البعض في تنظيم النشاطات مثل خدمة الحي والمدرسة .		
8-	أكلف الطلبة بالتبادل الدوري في المشاركة في أوجه النشاط المختلفة		
خامساً: تقويم الأداء بالمقابلات والإختبارت الشفوية			
1-	أوجه الأسئلة المفتوحة التي تعطي الحرية للإجابة عنها.		
2-	أستخدم الأسئلة السابرة للتعرف على افكار وأراء الطلبة.		
3-	أوجه أسئلة محددة لمعالجة مشكلة سلوكية معينة.		
4-	أمنح الطالب وقتاً كافياً قبل الإجابة عن السؤال.		
5-	أوظف المسابقات الدينية والثقافية.		
6-	أستخدم الإختبارات الشفوية في قياس حفظ الآيات القرآنية.		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرات	درجة المناسبة	
		مناسبة	غير مناسبة
7-	أستخدم الإختبارات الشفوية في قياس حفظالأحاديث النبوية.		
8-	أوظف الأسئلة الشفوية في تقويم أداء الطلبة وأفكارهم.		
9-	أستخدم الأسئلة الشفوية في محاكمة بعض المواقف والتصرفات .		
10-	أصمم اختبارات شفوية لقياس فهم الطلاب في وحدة السيرة.		
سادساً: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية			
1-	أعد الإختبار حسب جدول المواصفات.		
2-	أضع أسئلة الإختبار لتناسب جميع مستويات التفكير .		
3-	أنوع في وضع الأسئلة (مقالي – مقالي مقنن – موضوعية).		
4-	أحلل نتائج الإختبار للوقوف على مواطن الضعف.		
5-	أستخدم الإختبارات الكتابية في تقويم اكتساب الطلبة للحقائق والبيانات .		
6-	أوظف الإختبارات الكتابية القصيرة لقياس المفاهيم الأساسية		
7-	أوظف الأسئلة الكتابية التي تتطلب الوصول إلى استنتاجات		
8-	أقيم حلول الطلبة دون المساس بشخصياتهم.		
سابعاً: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم			
1-	أستخدم خرائط المفاهيم بشكل كبير.		
2-	أطلب من الطلبة تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم .		
3-	أكلف الطلبة بإكمال الفراغات في خريطة الفاهيم.		

فقرات وأراء ترونها مناسبة

1- ----------

2- ----------

3- ----------

4- ----------

5- ----------

6- ----------

7- ----------

8- ----------

9- ----------

10- ----------

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (4): صورة الاستبانة بشكل نهائي

الجامعة الإسلامية –غزة

كلية التربية

قسم مناهج وطرق تدريس

أخي المعلم / أختي المعلمة السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

يقوم الباحث بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من الجامعة الإسلامية بعنوان " **واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة** " وقد أعد الباحث لهذا الغرض استبانة تناولت أساليب وأدوات التقويم البديل وتم توزيعها الى سبعة محاور على النحو التالي :

1- التقويم القائم على الأداء والملاحظة.
1- ملفات الأعمال (البورتفوليو).
1- التقويم الذاتي .
2- تقويم الأقران.
5- التقويم بالمقابلات والاختبارات الشفوية .
6- التقويم بالاختبارات الكتابية .
7- التقويم بخرائط المفاهيم .

وقد تم وضع أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة تقديرات تبين درجة الاستخدام لكل فقرة كما هو موضح بالشكل التالي :

م	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1-	أحدد معايير واضحة للأداء المستهدف.		X			

وللإجابة عن محتويات هذه الاستبانة نرجو منك إتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على جميع فقرات الاستبانة وقراءتها بدقة.
- وضع علامة (X) في المكان المناسب حسب درجة استخدام المعلم.
- وأخيراً نرجو من سيادتكم توخي الدقة والموضوعية في الإجابة عن فقرات الاستبانة علماً بإن إجابتكم تستخدم لأجل البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول خالص الشكر والاحترام

الباحث

أشرف عطية مصطفى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: البيانات الشخصية :

1- **الجنس:** ( ) ذكر ( ) أنثى

2- **المؤهل العلمي:** ( ) دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) دراسات عليا

3- **عدد سنوات الخدمة:**

( ) أقل من 5 سنوات ( ) أقل من 10سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

ثانياً: فقرات الاستبانة

م	الفقرة	يستخدمها المعلم بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
أولاً: التقويم القائم على الأداء والملاحظة						
1-	أوظف الملاحظة في تقويم أداء حركات العبادات كالصلاة والوضوء.					
2-	أحدد معايير واضحة للأداء المستهدف.					
3-	أوضح التعليمات الخاصة بتقويم الأداء مثل طريقة اجراء الاختبار وطريقة القياس والتدقيق.					
4-	أوظف العروض العملية في تقويم أداء الطلبة للمهارات العملية.					
5-	أصمم أنشطة ومواقف أدائية تقويمية تظهر فيها سلوكات الطلبة.					
6-	أقيس القدرة على تلاوة القرآن الكريم بالملاحظة السمعية.					
7-	أرصد الأخطاء الشائعة في التلاوة للعمل على علاجها.					
8-	أوظف سلالم التقدير في تقويم مهارات الطلبة.					
9-	أوظف سجل المتابعة اليومي لرصد سلوك الطلبة.					
10-	أكلف الطلبة بإلقاء كلمات قصيرة لقياس مهارات الإلقاء.					
ثانياً: ملفات الأعمال "البورتفوليو"						
1-	أطلب من الطلبة عمل ملفات الأعمال للاحتفاظ بأعمالهم.					
2-	أوجه الطلبة نحو المحتويات المناسبة لملفات أعمالهم وإنجازاتهم.					
3-	أحدد مسبقاً محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلبة.					
4-	أستخدم ملفات الأعمال لمعالجة بعض السلوكات السلبية لبعض الطلبة.					
5-	أوجه الطلبة لعمل إذاعة مدرسية ووضعها في ملف الأعمال.					
6-	أكلف الطلبة بجمع معلومات دينية بسيطة من مصادر معرفية متعددة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرة	يستخدمها المعلم بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
7-	أكلف الطلبة بتلخيص بعض الموضوعات والدينية .					
8-	أكلف الطلبة بإعداد أبحاث وتكليفات قصيرة ضمن عملية التقويم.					
9-	أوجه الطلبة نحو تنوع محتويات ملفات الأعمال حسب مستويات الطلبة.					
10-	أوجه الطلبة نحو تنفيذ أنشطة إبداعية تميز ملفات إنجازهم.					
ثالثاً: التقويم الذاتي						
1-	أكلف الطلبة بتصويب إجاباتهم ذاتياً.					
2-	أتيح للطلبة فرصاً باكتشاف أخطائهم عند تلاوة القرآن.					
3-	أكلف الطلبة بكتابة الآيات اختبارياً وتصحيحها ذاتياً.					
4-	أعطي الطلبة فرصة لتحديد سلوكاتهم الخطأ بنفسه.					
5-	أوجه الطلبة نحو مبدأ محاسبة النفس ومحاكمة تصرفاتهم .					
6-	أوظف بطاقة رصد أداء العبادات ليقوم الطلبة بتعبئتها دورياً.					
7-	أوجه الطلبة لاستخدام التسجيلات الصوتية لتسميع تلاوتهم ومحاولة تحسينها.					
8-	أشرك الطلبة في تحديد مستويات ومحكات التقويم لحكموا على أعمالهم.					
9-	أوظف أسئلة تجعل الطلبة تراجع افعالهم وما يترتب عليها من نتائج.					
رابعاً: تقويم الأقران						
1-	أكلف بعض الطلبة بمتابعة واجبات الطلبة وتصويبها.					
2-	أوجه الطلبة بالتسميع لبعضهم البعض.					
3-	أكلف بعض الطلاب بتقويم أداء أقرانهم في ممارسة العبادات					
4-	أشجع الطلبة على تقويم زملائهم داخل غرفة الصف بموضوعية وأدب.					
5-	أوظف طريقة التصحيح التبادلي لكراسات الطلبة فيما بينهم.					
6-	أشارك الطلبة في تقييم أدوارهم خلال العمل التعاوني المشترك.					
7-	أرشد الطلبة لتقييم بعضهم البعض في النشاطات الخيرية المتعلقة بالمجتمع.					
8-	أوجه الطلبة نحو تقويم تلاوة زملائهم.					
9-	أكلف الطلبة بالتبادل الدوري في المشاركة في أوجه النشاط المختلفة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرة	يستخدمها المعلم بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
خامساً: تقويم الأداء بالمقابلات والاختبارات الشفوية						
1-	أوجه الأسئلة المفتوحة التي تعطي الحرية للإجابة عنها.					
2-	أستخدم الأسئلة السابرة للتعرف على افكار وأراء الطلبة.					
3-	أوجه أسئلة محددة لمعالجة مشكلة سلوكية معينة.					
4-	أمنح الطلبة وقتاً كافياً قبل الإجابة عن السؤال.					
5-	أوظف المسابقات الدينية الشفوية لتقويم مستوى الطلبة.					
6-	أستخدم الاختبارات الشفوية في قياس حفظ الآيات القرآنية.					
7-	أستخدم الاختبارات الشفوية في قياس حفظ الأحاديث النبوية.					
8-	أوظف الأسئلة الشفوية في تقويم التحصيل الدراسي للطلبة .					
9-	أستخدم الأسئلة الشفوية في محاكمة بعض المواقف والتصرفات .					
10-	أصمم اختبارات شفوية لقياس فهم الطلبة في الوحدات المختلفة.					
سادساً: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية						
1-	أعد الاختبار التحصيلية حسب جدول المواصفات.					
2-	أنوع في نوعية الأسئلة (مقالي – مقالي مقنن – موضوعية).					
3-	أحلل نتائج الاختبار للوقوف على مواطن الضعف والقوة.					
4-	أستخدم الاختبارات الكتابية في تقويم اكتساب الطلبة للمحتوى التعليمي .					
5-	أوظف الاختبارات الكتابية القصيرة لقياس المفاهيم الأساسية.					
6-	أوظف الأسئلة الكتابية التي تتطلب الوصول إلى استنتاجات.					
سابعاً: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم						
1-	استخدم خرائط المفاهيم دائماً في الموضوعات المترابطة.					
2-	أكلف الطلبة بإكمال الفراغات في خريطة المفاهيم.					
3-	أطلب من الطلبة وضع خرائط المفاهيم لموضوع معين .					
4-	أوجه الطلبة لاختيار بعض المفاهيم المناسبة لخرائط المفاهيم.					
5-	استخدم التقويم بخرائط المفاهيم لتعميق الفهم.					
6-	استخدم التقويم بخرائط المفاهيم لبيان مدى التمكن من المفاهيم.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (5): قائمة بأسماء محكمين الاستبانة

م	الاسم	التخصص	العمل
1-	.د.أحمد حسن اللوح	مناهج وطرق تدريس	وكالة الغوث الدولية
2-	د.اسعد حسين عطوان	مناهج وطرق تدريس	جامعة الأقصى
3-	د.أنور سعدالدين شلدان	مناهج وطرق تدريس	مشرف مرحلة في وزارة التربية والتعليم
4-	د.جمال كامل الفليت	مناهج وطرق تدريس	مشرف مرحلة في وزارة التربية والتعليم
5-	د. داود درويش حلس	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية
6-	د.راشد محمد أبوصواوين	مناهج وطرق تدريس	جامعة الأزهر
7-	د. ماجد حمد الديب	مناهج وطرق تدريس	جامعة الأقصى
8-	د. محمد شحادة زقوت	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية
9-	د. عمر علي دحلان	مناهج وطرق تدريس	جامعة الأقصى
10-	د.يحيى أبو جحجوح	مناهج وطرق تدريس	جامعة الأقصى
11-	أ.أحمد عبدالحكيم أبوندى	ماجستير مناهج وطرق تدريس	معلم تربية إسلامية
12-	أ.سميرة محمد دحلان	ماجستير مناهج وطرق تدريس	مشرف مرحلة في وكالة الغوث الدولية
13-	أ.عامر أبو سخيلة	ماجستير مناهج وطرق تدريس	مشرف تربية إسلامية في وزارة التربية والتعليم
14-	أ.محمد قرمان	ماجستير لغة عربية	مشرف مرحلة في وزارة التربية والتعليم
15-	أ.عبدالحليم بطاح	ماجستير مناهج وطرق تدريس	معلم مرحلة بوكالة الغوث الدولية
16-	أ.أحمد عثمان عيد	لسانس لغة عربية	مشرف مرحلة بوزارة التربية والتعليم
17-	أ.أكرم الصوري	بكالوريوس لغة عربية	مشرف مرحلة بوزارة التربية والتعليم
18-	أ.أنسام سلامة الزريعي	بكالوريوس تعليم أساسي	معلمة مرحلة بوزارة التربية التعليم
19-	أ.سعيد الملاحي	بكالوريوس لغة عربية	مشرف مرحلة بوزارة التربية والتعليم
20-	أ.رغدة سليمان أبوغياض	بكالوريوس تعليم أساسي	معلمة مرحلة بوكالة الغوث الدولية
21-	أ.محمد سمير قفة	بكالوريوس تربية إسلامية	معلم تربية إسلامية بوزارة التربية والتعليم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (6): قائمة بأسماء أعضاء المجموعة البؤرية

	الاسم	المؤهل العلمي	طبيعة العمل
1-	جمال كامل الفليت	دكتوراة مناهج وطرق تدريس	مشرف تربوي
2-	عاهد اليازجي	دكتوراة إدارة تربوية	مدير مركز
3-	محمد محمد حمدان	ماجستير إدارة تربوية	رئيس قسم الإشراف
4-	رائد محمد الهرباوي	ماجستير مناهج وطرق تدريس	معلم
5-	فوزي سلميان جادالله	ماجستير مناهج طرق تدريس	مشرف تربوي
6-	محمد ربحي السلفيتي	ماجستير مناهج وطرق تدريس	معلم
7-	محمود ابراهيم حمد	ماجستير مناهج وطرق تدريس	معلم
8-	نهاد محمود أبو شعيرة	ماجستير مناهج وطرق تدريس	معلم
9-	إبراهيم أحمد حرب	بكالوريوس تعليم أساسي	معلم
10-	أحمد عثمان عيد	لسانس لغة عربية	مشرف تربوي
11-	أحمد إسماعيل أيو عمرة	بكالوريوس تعليم أساسي	معلم
12-	اسراء رمضان العزازي	بكالوريوس تعليم أساسي	معلم
13-	انسام سلامة الزريعي	بكالوريوس تعليم أساسي	معلم
14-	إيهاب محمد حرب	بكالوريوس تعليم أساسي	معلم
15-	حسام محمد مزيد	بكالوريوس تعليم أساسي	معلم
16-	كمال سلميان جادالله	بكالوريوس تعليم أساسي	معلم
17-	محمد سمير قفة	بكالوريوس تربية إسلامية	معلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (7): صورة عن تسهيل المهمة من الجامعة الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي: ١١٥٠

الرقم.....ج س/غ/٣٥/..... Ref

التاريخ..٢٠١٦/٠١/٢٤.....Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم الفلسطيني حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **أشرف عطية فؤاد مصطفى**، برقم جامعي ١٢٠١٤٠٢١٥ المسجل في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **مناهج وطرق تدريس** وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته والحصول على المعلومات التي تساعده في اعدادها والتي بعنوان:

واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة

والله ولي التوفيق،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ. د. عبدالرؤوف علي المناعمة

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 هاتف ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (8): صورة عن تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / شرق غزة

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education\East Gaza

قسم التخطيط والمعلومات
الرقم: م.ت.ش.غ/17/أ
التاريخ: 14 / 03 /2016م

السادة/ مديرو المدارس المعنية ومديراتها المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع : تسهيل مهمة بحث

تحية طيبة وبعد، لا مانع من تسهيل مهمة الباحث: **أشرف عطية فؤاد مصطفى**، والذي يجري بحثاً بعنوان:

واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة

ومساعدته في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا، وذلك حسب الأصول.

واقبلوا فائق الاحترام،،،

أ. أشرف رياض حرز الله
مدير التربية والتعليم

م. أشرف حسني فروانة
رئيس قسم التخطيط والمعلومات

نسخة/ السيدين: نائبي مدير التربية والتعليم المحترمين
الملف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (9): صورة عن تسهيل المهمة من مديرة شرق غزة

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of Educational planning

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتخطيط التربوي

الرقم: و.ت.غ مذكرة داخلية (١٠٤٠)
التاريخ: 2016/03/14
الموافق: 5 جمادي الآخر، 1437هـ

السيد/ مدير التربية والتعليم- شرق غزة **المحترم**
السيد/ مدير التربية والتعليم- الوسطى **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحث/ **أشرف عطية فؤاد مصطفى** والذي يجري بحثاً بعنوان :

" **واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة** "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة **الماجستير** في كلية **التربية** الجامعة **الإسلامية** بغزة تخصص **مناهج وطرق تدريس**، في تطبيق أدوات البحث على عينة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا بمديريتكم الموقرة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

أ. رشيد محمد أبو جحجوح
نائب مدير عام التخطيط التربوي

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة:
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المحترم.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشئون التعليمية المحترم.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشئون التعليم العالي المحترم
- الملف.

Abeer Al-Ashqar

غزة: (08-2641295 -2641297) فاكس: (08-2641292)
Gaza: (08-2641295 - 2641297) Fax:(08-2641292)
Email: info@mohe.ps

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (10): صورة عن تسهيل المهمة في مديرية الوسطى

Palestinian National Authority
Ministry Of Education & Higher Education
Directorate of Education – Middle Area Government

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية و التعليم العالي
مديرية التربية و التعليم – محافظة الوسطى

قسم التخطيط والتطوير التربوي
الرقم: م.ت.و 6/
التاريخ: 2016/03/15 م.
الموافق: 6/جمادى الآخرة/1437 هـ

السادة / مديرات المدارس ومديراتها المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع / تسهيل مهمة باحث

يهديكم قسم التخطيط عاطر تحياته العطرة، وبالإشارة للموضوع أعلاه يرجى تسهيل مهمة الباحث / ة أشرف عطية زياد بصلة من جامعة الإسلامية غزة وذلك لنيل شهادة الماجستير والذي يجري بحثاً بعنوان / واقع ممارسة معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من " المعلمين والمعلمات "، " المرحلة الأساسية العليا " وذلك حسب الأصول وبما لا يؤثر على العملية التعليمية في مدرستكم .

وتقبلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،،

مدير التربية والتعليم
أ. علي سعيد أبو حسب الله

E-Mail : mid.planning@hotmail.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com