جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا
كلية التربية – المكلا
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا

أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية

رسالة مقدمة إلى مجلس كلية التربية – المكلا في جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في قسم المناهج
وطرائق تدريس التربية الإسلامية

إعداد الباحث
هلال محمد علي سيف السفياني

إشراف الدكتور:
علي أحمد حسن الربيع
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك

١٤٣١هـ ٢٠١٠م

«بسم الله الرحمن الرحيم»

قال تعالى:

﴿قُلْ إِنَّ صَلاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [الأنعام:١٦٢]

صدق الله العظيم

الإهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع إلى والديّ ..... العزيزين .

إلى رفيقة دربي وشريكة حياتي ..... زوجتي المصونة.

إلى قرة عيني ولديّ العزيزين ..... ماهر و مرام.

إلى أخي العزيز ..... عبد الله السفياني.

الباحث

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على محمد بن عبد الله الصادق الأمين، وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

يتقدم الباحث بوافر الشكر والتقدير لكل الذين قدموا له ثمار علمهم وخبراتهم النيرة التي كان لها الفضل بعد الله سبحانه وتعالى في إنارة طريقه، ومساعدته على إنجاز هذه الرسالة، ويخص منهم بالذكر المشرف على الرسالة الدكتور / **على أحمد حسن الربيع** الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرائق التدريس بكلية البنات جامعة حضرموت، اعترافاً بفضله وعلمه وصبره وخلقه وكرمه، شكراً يوازي عطاءه ويليق بإنسانيته وكرم أخلاقه.

و يقدم خالص الشكر والتقدير للدكتور / **محمد حسن العيدروس** عميد كلية التربية على تعاونه المثمر مع الباحث.

ويشكر الباحث رئاسة جامعة حضرموت، وعمادة الدراسات العليا، وكلية التربية، وقسم العلوم التربوية والنفسية الذين أتاحوا له فرصة الدراسة، ويتقدم بالشكر لجميع أعضاء هيئة التدريس الذين تتلمذ على أيديهم، فجزاهم الله خير الجزاء .

والشكر موصول إلى كل الإخوة والأخوات في المكتبات والجهات الذين أسهموا في خدمته أثناء البحث على كرم تعاونهم، ويتقدم بالشكر الجزيل لمكتب التربية والتعليم بمحافظة المهرة، وكل المدراء والمديرات، وإلى طلبة الصف الثامن الذين تعاونوا مع الباحث وسهلوا عليه مهمته.

ويتقدم بجزيل الشكر والامتنان للأستاذين/ **عبد الله محمد على السفياني و عبده قائد الاصابي** على ما بذلاه من جهد مع الباحث.

والشكر كل الشكر للأستاذ المساعد الدكتور/ **سعيد عوض المعلم** رئيس قسم الإحصاء في كلية التجارة بجامعة صنعاء، الذي أعطى الباحث جزءاً كبيراً من وقته، في إدخال بيانات الدراسة في البرنامج الإحصائي (spss) وإجراء التحليلات اللازمة للدراسة.

كما يشكر الباحث الدكتور/ **سالم بافطوم** عميد كلية التربية في المهرة، والدكتور/ **شرف أحمد الشهاري** نائب عميد كلية التربية في المهرة على تعاونهما مع الباحث.

والشكر موصولاً للأستاذ/ **مختار الزمر** على مراجعته اللغوية للدراسة، والشكر موصول أيضاً للأستاذ/ **خليل سيف عبد الجليل** على تعاونه المثمر في ترجمة النصوص والدراسات الأجنبية.

ويتوجه بالشكر للدكتور/ **عامر فائل** ، والدكتور / **قائد المنتصر** على ما بذلاه من جهد في مساعدة الباحث.

والشكر والتقدير لكل الزملاء والزميلات الذين تعاونوا مع الباحث حتى أنجز هذه الدراسة.

الباحث

الملخص

(أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية).

إعداد الباحث: هلال محمد علي سيف السفياني.

إشراف الأستاذ المشارك: د. علي أحمد حسن الربيع.

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 (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن بمديرية الغيضة، وقد قسمت إلى مجموعتين، المجموعة الأولى: تجريبية مكونة من (٦٠) 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 (٨٣%) للاختبار التحصيلي و (٠,٧٨) لأداة قياس الاتجاه والثبات الذي بلغ (٠,٨٥) للاختبار التحصيلي، و (٠,٨٨) لأداة قياس الاتجاه).

وبعد تنفيذ التجربة توصل الباحث إلى نتائج أهمها :

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة في مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي لصالح الطالبات.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي لصالح المجموعة التجريبية.

٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي لصالح القياس البعدي.

٨) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي.

وقد أوصت الدراسة بـ :

١) ضرورة اعتماد التنوع في أساليب تقويم الطلبة في كل المواد الدراسية بشكل عام ومادة التربية الإسلامية بشكل خاص.

٢) عقد دورات تدريبية للمعلمين لاستخدام أساليب التقويم المتنوعة.

كما اقترحت الدراسة:

١) إجراء دراسات حول أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل مواد دراسية أخرى.

٢) إجراء دراسات حول العلاقة بين تنوع أساليب التقويم وتنمية مهارات التفكير العليا.

فهرس المحتويات

الموضـوع	الصفحة
البسملة	ب
الآية	ج
الإهداء	د
الشكر وتقدير	هـ
ملخص الدراسة	ز
فهرس المحتويات	ي
فهرس الجداول	ف
فهرس الملاحق	ص
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	١- ١٢
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٦
فروض الدراسة	٧
أهداف الدراسة	٨
أهمية الدراسة	٩
حدود الدراسة	٩
منهج الدراسة	١٠
مصطلحات الدراسة	١٠
الفصل الثاني	١٣-١٠٢
أولاً: أدبيات الدراسة	١٣
المبحث الأول- التربية الإسلامية	١٤
مفهوم التربية الإسلامية	١٤
أهداف التربية الإسلامية	١٥
الأهداف العامة لمادة التربية الإسلامية في التعليم الأساسي	١٦
الأهداف الوسطية لمادة التربية الإسلامية في التعليم الأساسي	١٧
محتوى منهج التربية الإسلامية	٢٣
أسس التربية الإسلامية	٢٣
مصادر التربية الإسلامية	٢٤
حاجات طلبة التعليم الأساسي للتربية الإسلامية	٢٥

الموضــوع	الصفحة
أولاً: حاجات الطلبة النفسية	٢٥
ثانياً: حاجات الطالب الاجتماعية	٢٦
المبحث الثاني: التقويم التربوي	٢٧
أولاً: مفهوم التقويم التربوي	٢٧
ثانياً: تطوير التقويم التربوي	٣١
ثالثاً: أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية	٣٤
رابعاً: أهداف التقويم التربوي	٣٦
خامساً: أسس التقويم التربوي	٣٧
الأسس التي تراعى عند تقويم الطالب	٤٠
سادساً: خطوات التقويم التربوي	٤١
سابعاً: أنواع التقويم التربوي	٤٢
١- أنواع التقويم باعتبار الوقت الذي يجري فيه	٤٢
٢- أنواع التقويم باعتبار المحتوى	٤٣
٣- أنواع التقويم باعتبار المعلومات التي يتم جمعها	٤٤
٤- أنواع التقويم باعتبار المحك	٤٥
المبحث الثالث: أساليب التقويم	٤٦
مبررات تنوع أساليب التقويم	٤٦
أنواع أساليب التقويم	٤٧
المجال الأول: أساليب التقويم الصفية	٤٧
أولاً: الاختبارات	٤٧
أ- تعريف الاختبار	٤٨
ب- أنواع الاختبارات	٤٨
١- الاختبارات الشفوية	٤٨
مميزات الاختبارات الشفوية	٤٩
عيوب الاختبار الشفوية	٤٩
٢- الاختبارات التحريرية	٤٩
أ- الاختبارات المقالية	٤٩
مميزات الاختبارات المقالية	٥٠
عيوب الاختبارات المقالية	٥٠

الموضــوع	الصفحة
ب- الاختبارات الموضوعية	٥٠
مميزات الاختبارات الموضوعية	٥١
عيوب الاختبارات الموضوعية	٥١
- اختبار الصواب والخطأ	٥٢
مميزات الصواب والخطأ	٥٢
عيوب الصواب الخطأ	٥٢
- اختبار الاختيار من متعدد	٥٣
مميزات اختبار الاختيار من متعدد	٥٣
عيوب اختبار الاختيار من متعدد	٥٤
- اختبار التكملة	٥٤
مميزات اختبار التكملة	٥٤
عيوب اختبار التكملة	٥٥
- اختبار المطابقة (المزاوجة)	٥٥
مميزات اختبار المطابقة	٥٦
عيوب اختبار المطابقة	٥٦
ثانياً: الأسئلة الصفية	٥٦
أهمية الأسئلة الصفية	٥٧
أنواع الأسئلة الصفية	٥٧
مواصفات الأسئلة الجيدة من حيث الصناعة	٥٨
ثالثاً: الملاحظة الصفية	٥٨
مميزات الملاحظة الصفية	٥٨
عيوب الملاحظات الصفية	٥٨
رابعاً المقابلة	٥٩
معايير أسئلة المقابلة	٥٩
مميزات المقابلة	٥٩
عيوب المقابلة	٦٠
خامساً: الاستبيان	٦٠
مميزات الاستبيان	٦١
عيوب الاستبيان	٦١

الموضــوع	الصفحة
سادساً: أسلوب التقويم التشخيصي	٦٢
سابعاً: مشاركة الطالب في المناقشة الصفية	٦٢
أهمية المناقشة	٦٣
أساليب المناقشة	٦٣
ثامناً: الأنشطة الصفية	٦٤
تاسعاً: رصد مواهب المتعلم في التربية الإسلامية	٦٤
عاشراً: مراجعة الدروس	٦٥
حادي عشر: تلخيص الدروس	٦٥
فوائد تلخيص الدروس	٦٦
ثاني عشر: تشخيص مشكلات الطلبة داخل الصف	٦٦
ثالث عشر: إجراء المسابقات العلمية داخل الصف	٦٦
أهداف المسابقات الإسلامية	٦٦
طرق إجراء المسابقات	٦٧
رابع عشر: ملف الإنجاز	٦٧
المجال الثاني: أساليب التقويم اللاصفي	٦٩
١- الواجبات المنزلية	٦٩
أهداف الوجبات المنزلية	٦٩
٢- الملاحظات اللاصفية	٧٠
٣- الأنشطة اللاصفية	٧٠
الفرق بين النشاط الصفي والنشاط اللاصفي	٧٠
أهمية الأنشطة الصفية	٧١
أنواع الأنشطة غير الصفية في مادتي القرآن الكريم والتربية الإسلامية	٧١
٤- دراسة آراء معلمي الصف على الطالب	٧٢
٥- الاطلاع على نتائج مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية	٧٢
٦- مقارنة مستوى الطالب في التربية الإسلامية بالمواد الأخرى	٧٢
المبحث الرابع: التحصيل	٧٣
مفهوم التحصيل	٧٣
تقويم تحصيل الطلبة	٧٣
المبحث الخامس: الاتجاهات	٧٥

الموضــوع	الصفحة
تعريف الاتجاهات	٧٥
أهمية دراسة الاتجاه	٧٦
عوامل دراسة الاتجاهات	٧٧
ثانياً: الدراسات السابقة	٧٨
أولاً: الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم بصفة عامة	٧٩
ثانياً: الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم المتعلقة بمادة دراسية	٨٢
ثالثاً: الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم المتعلقة بالتربية الإسلامية	٩٠
رابعاً: الدراسات والأبحاث التي تناولت الاتجاهات	٩٤
الدراسات الانجليزية	٩٧
مناقشة الدراسات السابقة	٩٨
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	١٠٣-١٢٥
أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها	١٠٤
ثانياً: التصميم التجريبي للدراسة	١٠٦
متغيرات الدراسة	١٠٦
ثالثاً: أدوات الدراسة	١٠٧
الأداة الأولى: أساليب التقويم المتنوعة	١٠٧
١- الهدف من هذه الأساليب المتنوعة	١٠٧
٢- صدق الأداة	١٠٧
الأداء الثانية: اختبار التحصيل الدراسي	١٠٨
الهدف من الاختبار	١٠٨
تحديد أبعاد الاختبار	١٠٨
بناء الاختبار	١٠٩
تحديد نوع فقرات الاختبار	١٠٩
بناء فقرات الاختبار	١٠٩
صياغة تعليمات الاختبار	١١٠
طريقة تصحيح الاختبار	١١١
صدق الاختبار	١١١
التجربة المبدئية للاختبار	١١١
ثبات الاختبار	١١٢

الموضــوع	الصفحة
تحديد الزمن اللازم للاختبار	١١٣
حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار	١١٣
حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار	١١٤
فعالية بدائل الاختيار من متعدد	١١٥
الصورة النهائية للاختبار	١١٥
الأداة الثالثة: مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية	١١٥
الهدف من أداة المقياس	١١٦
بناء فقرات أداة المقياس	١١٦
تحديد تعليمات أداة المقياس	١١٧
تحديد درجة أداة المقياس	١١٧
تحكيم أداة المقياس	١١٧
التجربة المبدئية لأداة المقياس	١١٨
تحديد ثبات أداة المقياس	١١٨
تحديد صدق أداة المقياس	١١٩
الصورة النهائية لأداة المقياس	١١٩
رابعاً: إجراءات الدراسة	١١٩
تطبيق الدراسة	١١٩
تكافؤ مجموعات الدراسة	١٢٠
تكافؤ العمر الزمني لمجموعات الدراسة	١٢٠
تكافؤ مجموعات الدراسة في التحصيل السابق	١٢١
القائمون بالتدريس	١٢٢
طبيعة المادة الدراسية	١٢٣
تطبيق أداة قياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية القبلي	١٢٣
المدة الزمنية للتجربة	١٢٤
التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية	١٢٤
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	١٢٥
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	١٢٦-١٣٩
مقدمة:	١٢٧
عرض وتحليل نتائج الدراسة	١٢٧

الموضــوع	الصفحة
الفرض الأول ومناقشته	١٢٧
الفرض الثاني ومناقشته	١٢٩
الفرض الثالث ومناقشته	١٣١
الفرض الرابع ومناقشته	١٣٢
الفرض الخامس ومناقشته	١٣٣
الفرض السادس ومناقشته	١٣٥
الفرض السابع ومناقشته	١٣٦
الفرض الثامن ومناقشته	١٣٧
التوصيات	١٣٩
المقترحات	١٣٩
المصادر والمراجع	١٤٠
الملاحق	١٥١
ملخص باللغة الانجليزية	١٨٨

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة
جدول (١) توزيع طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي على مديريات محافظة المهرة	١٠٤
جدول (٢) العينة المفحوصة بعد تعيينها داخل المجموعات	١٠٥
جدول (٣) التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة الحالية	١٠٦
جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طلبة العينة المفحوصة	١٢٠
جدول (٥) تحليل التباين لمتغير العمر الزمني	١٢١
جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التحصيل السابق لطلبة العينة المفحوصة	١٢١
جدول (٧) تحليل التباين لمتغير التحصيل الدراسي السابق	١٢٢
جدول (٨) تحليل التباين لأداة مقياس الاتجاهات نحو التربية الإسلامية القبلي	١٢٤
جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي	١٢٧
جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية:	١٣٠
جدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية	١٣١
جدول (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(T)للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	١٣٢
جدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	١٣٤
جدول (١٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	١٣٥
جدول (١٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	١٣٦
جدول (١٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	١٣٧

فهرس الملاحق

الملحق	الصفحة
ملحق رقم (١) الصورة النهائية لأساليب التقويم التي استخدمها الباحث	١٥١
ملحق رقم (٢) تعليمات الاختبار	١٥٨
ملحق رقم (٣) مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي	١٥٩
ملحق رقم (٤) أعضاء لجنة التحكيم	١٦٠
ملحق رقم (٥) السهولة والصعوبة ومعامل التميز للاختبار التمهيدي	١٦١
ملحق رقم (٦) التجزئة النصفية لنتائج الاختبار التمهيدي مرتب تنازلياً	١٦٢
ملحق رقم (٧) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي	١٦٣
ملحق رقم (٨) تعليمات مقياس الاتجاه	١٦٦
ملحق رقم (٩) الصورة الأولية لمقياس الاتجاه	١٦٧
ملحق رقم (١٠) أداة قياس الاتجاهات في صورتها النهائية	١٧٠
ملحق رقم (١١) قياس ثبات مقياس الاتجاه	١٧٢
ملحق رقم (١٢) العمر الزمني لطلبة العينة المفحوصة	١٧٣
ملحق رقم(١٣) التحصيل السابق للمجموعة التجريبية والضابطة في مادة التربية الإسلامية	١٧٤
ملحق رقم (١٤) نتائج الاختبار التحصيلي البعدي	١٧٥
ملحق رقم (١٥) فعالية بدائل الاختيار من متعدد	١٧٦
ملحق (١٦) نتائج تطبيق أداة قياس الاتجاه القبلي والبعدي	١٧٧
ملحق رقم (١٧) رسالة عميد كلية التربية	١٨٥
ملحق رقم (١٨) رسالة مدير عام مكتب التربية بالمهرة	١٨٦
ملحق رقم (١٩) رسالة مدير التربية والتعليم بالغيضة	١٨٧

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة:

يشهد العالم المعاصر تغيراً مستمراً، وتطوراً مُتسارعاً، وتقدماً متنامياً في شتى مجالات الحياة بشكل ملحوظ، ونتيجة لهذا التغير المستمر والمعقد الذي كان له أثر بالغ في كثير من السلوكيات والقيم لدى الكثيرين الذين بهرهم بريق الحضارة، الأمر الذي يتطلب من القائمين على الأنظمة التربوية التعديل والتطوير في المنهج التربوي بما يكفل مواكبة تحديات العصر، ويحل كثيراً من مشكلاته وتعقيداته، مع مراجعة مستمرة ودقيقة لكل جزئياته.

"فالتربية قوة هائلة، تستطيع أن تزكي النفوس وتنقيها، وترشدها إلى عبادة الخالق عز وجل كمال العبادة، وهي قوة تستطيع تنمية الأفراد وصقل مواهبهم وشحذ عقولهم وأفكارهم، وتدريب أجسامهم وتقويتها، كما أنها تستطيع دفع المجتمع إلى العمل والاجتهاد، ودفع أفراده إلى التماسك والتحابب والتراحم والتكامل، فالتربية هي وسيلة لحل المشكلات والنهوض بالإفراد والرقي بالأمم" (الحيلة، ١٩٩٩، ١٩).

ولما كان مجتمعنا اليمني مجتمعاً يدين بالدين الإسلامي، ويحتكم إليه في كل شئون حياته، وينطلق في مبادراته وتصوراته من العقيدة الإسلامية السمحاء؛ لذلك فإن مادة التربية الإسلامية التي تدرس في كل مراحل التعليم المختلفة لها مكانة كبيرة بصفة عامة، وفي المرحلة الأساسية بصفة خاصة، وتستمد هذه المكانة العالية والكبيرة من الدين الإسلامي دين البشرية، " وهو المنهج الرباني المتكامل، المواتي لفطرة الإنسان، والذي أنزله الله لصياغة الشخصية الإنسانية صياغة متزنة متكاملة، وليجعل منه خير نموذج على الأرض، يحقق العدالة الإلهية في المجتمع الإنساني، ويستخدم ما سخر الله له من قوى الطبيعة، استخداما نيراً متزناً، لا شطط فيه ولا غرور، ولا إثرة ولا استئثار، ولا ذل ولا خضوع" (النحلاوي، ١٩٨٣، ١٩).

ومن الدين الإسلامي جاءت التربية، "فالغاية النهاية للتربية الإسلامية هي تحقيق العبودية لله في حياة الإنسان الفردية والجماعية" (النحلاوي،١٩٨٣، ١٠٨)، كما يقول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الَجنَّ وَالإِنسَ إِلا لِيَعْبُدُونِ﴾(الذاريات،٥٦)

و التربية الإسلامية في أسمى معانيها، وأبلغ غاياتها، وأعمق وسائلها وأساليبها؛ تربية ممتدة واسعة الأرجاء، تتعدى فواصل الزمان والمكان والمجال، وتترقى بالمتعلم إلى معالي الأمور، وتساعده على الرقي بمستواه الفكري والعاطفي والاجتماعي، والنهوض به، وصولاً إلى أعمق ما يهدف التعليم الوصول إليه (المالكي، ٢٠٠٦، ١٩٨)، فهي تعمل على بلورة أهداف الإسلام في سلوك أبنائه عقيدة وشريعة، قولا وعملا، هادفة إلى تنشئة أجيال متمسكة بدينها، معتزة بالانتساب إليه، مدركة بعمق ما تمتاز به من أحكامه وتعاليمه من أسرار وحكم ولطائف، وما تهدف إليه تشريعاته من نبيل المقاصد وشريف الغايات، في الوقت الذي تزود النشء فيه بالحصانة الواقية من كل انحراف، وتبصرهم بالحياة القائمة على العلم والعمل والعدل والحق والمحبة والإخاء (الشطي،٢٠٠١، ١٧٨)، وهي عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقيق العبودية لله عز وجل، ويقوم بها أفراد ذو كفاءة عالية بتوجيه أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمة محتوى تعليميا محددا وطرق تقويم ملائمة (الشطي،٢٠٠١، ١٧٩).

ومن هذا المنطلق فإن مادة التربية الإسلامية التي تدرس في مراحل التعليم العام ليس شأنها شأن المواد الدراسية الأخرى فحسب، فالاهتمام بها والسعي إلى تطويرها و الرقي بها لتصل بالمتعلم المسلم إلى أرقى المستويات لا يتم من خلال تقويم عابر، أو دراسة سطحية عاجلة تعدّها جزءاً من عدد كبير من مواد الدراسة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة فقط، أو الاعتماد على نتائج الأرقام التي يتحصل عليها المتعلم في نهاية العام دون التقويم النوعي الفاحص العميق للمستوى الفعلي للمتعلم في التربية الإسلامية.

إن مما ينبغي تأكيده في هذا السياق أنه يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين الدرجات الكبيرة التي يتحصل عليها المتعلم في مادة التربية الإسلامية وبين المستوى الحقيقي أو الفعلي للطالب في التربية الإسلامية (المالكي، ٢٠٠٦، ١٩٨)، وعلى الرغم من أن الاختبارات أسلوب ذو أهمية كبيرة، إلا أنها أداة غير كافية لقياس المستوى الحقيقي أو الفعلي للطالب.

ولقد اقترن مفهوم التقويم عند غالبية الناس بالاختبارات، لأن الاختبارات هي الوسيلة الأكثر شيوعاً من بين وسائل التقويم الأخرى، وأصبحت اليوم شبحاً يخيف ليس الطالب فحسب بل أسرته أيضاً، وتزداد عنده نسبة

القلق طوال فترة الامتحانات، أضف إلى ذلك قصور تلك الامتحانات واعتمادها على أسئلة المقال، خصوصاً تلك التي تعد لقياس مستوى تحصيل الطالب في مادة التربية الإسلامية؛ مع أن هناك أساليب تقويم متنوعة تضمن معرفة المستوى الحقيقي للطالب.

هذا إذا نظرنا إلى المستوى الضيق للتقويم، أما إذا أردنا التقويم بمعناه الحديث فإنه يمثل ركناً رئيسياً في العملية التربوية بجوانبها المختلفة، وعنصراً فعالاً من عناصر منظومة المنهج المدرسي، وكفاية تعليمية لكل ممارس لعملية التعليم والتعلم، وإذا كان التدريس يمثل عملية منظمة هادفة تؤدي إلى إحداث تغييرات مرغوبة في شخصية المتعلم من جوانبها العقلية والوجدانية والمهارية، فإن التقويم يرتبط بكل مكون من مكوناتها ارتباطاً وثيقاً، حيث يشمل التقويم الحكم على مخرجات العملية التعليمية، ومدى تحقق الأهداف، وفاعلية طرائق التدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية، وفاعلية أدوات التقويم وأساليبه المستخدمة (الجلاد والدناوي، ٢٠٠٧، ١٧٢).

وبما أن مجالات تقويم الطلبة تتوسع لتشمل جميع جوانب النمو الجسمية والصحية والعقلية والمعرفية والاجتماعية، فإن أساليب التقويم التي تستخدم في تقويم الطلبة لابد أن تتنوع بحسب أغراض التقويم وتعدد مجالاته، وبهذا تكون الاختبارات أسلوباً من أساليب التقويم، وأداة من أدواته المتعددة لتقويم تعلم الطلبة ونموهم (عبد اللطيف، ١٩٩٨، ٣).

ولما كان التقويم التربوي يُعنى في عمومه بمختلف جوانب العملية التعليمية، فإن ميدانه سيكون شاملاً للعديد من المجالات، فهناك قرارات تتخذ لأغراض التدريس، مثل تقويم فاعلية طريقة تدريس معينة مقارنة بأخرى، وتقويم مستويات تحصيل الطلاب من أجل اتخاذ قرارات تتعلق بتدريسهم أو تسكينهم أو ترفيعهم، أو القيام بخطوات من شأنها أن تعزز من عمليتي التعلم والتعليم، ولأغراض التدريس ربما يكون أحد الاهتمامات التعرف على أسباب تعثر بعض الطلبة أو ضعفهم في تعلم مادة دراسية معينة، أو التعرف

على العوامل التي أدت إلى نجاح طريقة تدريس معينة (الدوسري،٢٠٠٠، ٣٤).

ولكي تتم عملية تقويم التعلم بشكل صحيح فإنه ينبغي للمعلم أن يمتلك، ويعي بعض المبادئ، والأساسيات المتعلقة بخصائص التقويم ومبادئه، وبالتالي عليه مراعاة هذه المبادئ والأسس وممارستها لكي يكون تقويمه دقيقاً وموضوعياً، وهي كما يوثقها الأدب التربوي والنفسي ما يأتي:

١- عملية التقويم، عملية تشخيصية وقائية علاجية.

٢- التقويم عملية نامية مستمرة، وملازمة لعملية التعليم، وهذا يستلزم من المعلم معرفة، وتطويراً، وتطبيق الطرائق، والأساليب، والاستراتيجيات، والتقنيات المستخدمة في تقويم نمو الطلبة وتقدمهم . فالملاحظات والمشاهدات اليومية، والمقابلات الشخصية والنشاطات والتمارين الصفية، والواجبات البيتية، والاختبارات المدرسية، جميعها تشكل جزءاً مهماً في العملية التقويمية، وعن طريقها يستطيع المعلم تحسس نواحي الضعف والقوة في الطلبة وتعلمهم واكتشافها، وبالتالي تحسن مسار العملية التعليمية وتقويمها وتصحيحها.

٣- عملية التقويم عملية شاملة لكل جوانب العملية التعليمية.

٤- للتقويم زاويتان يطبقها المعلم أثناء تقويم أدائه وعمله وهما:

- تقويم تعلم الطلبة.
- والتقويم الذاتي للمعلم، وهذا يعني أنه على المعلم أن يعتاد على تقويم أدائه وعمله التعليمي التعلمي بنفسه، بحيث يدرك مدى فاعلية تعليمه، ويشخص نواحي النقص فيه كنقطة بدء نحو تعديل طرائق وأساليب ووسائل تعليمية، ومواجهة الظروف التي تؤدى في عملية التعليم.

٥- التقويم عملية تعاونية تشترك فيها عدة أطراف مهمة، وتقوم على أسس علمية لكي تؤدي أغراضها.

٦- التقويم عملية منهجية منظمة ومخططة (الحيلة، ١٩٩٩، ٤٠٤-٤٠٦).

لقد شهدت أساليب التقويم تطوراً ملحوظا بعد أن أدرك التربويون أنه لا يوجد أسلوب أو أداة للتقويم شاملة وصادقة ومطلقة، ولكون الباحث أحد مدرسي مادة التربية الإسلامية في محافظة المهرة، فقد لحظ قصورا في أساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون في تقويم طلبتهم في مادة التربية الإسلامية، والتي غالبا ما تقتصر على الاختبارات المقالية.

ولعل ما يبرر إجراء هذه الدراسة وجود مؤشرات كثيرة تدل على انخفاض فاعلية أساليب التقويم في مادة التربية الإسلامية، والتركيز على الاختبارات كأسلوب وحيد في التقويم، إضافة إلى أن هذه الدراسة تتماشى مع منطلقات التطور التربوي التي تدعو إلى ضرورة مراجعة التقويم التربوي وتعدد أدواته و أساليبه.

مشكلة الدراسة :

من خلال عمل الباحث مدرساً لمادة التربية الإسلامية في محافظة المهرة لاحظ أن أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في محافظة المهرة للمرحلتين التعليميتين الثانوية والأساسية مقتصرة على الاختبارات والتي غالباً ما تكون مقالية.

وتعد نتائج تلك الاختبارات أساساً لنجاح الطالب، والمعيار الوحيد على ما يمتلكه من مهارات تعليمية، مع العلم أن هناك العديد من أساليب التقويم التي يمكن أن يستخدمها المعلم دخل حجرة الصف والتي لها جانب ايجابي في التحصيل العلمي، وتنمية مهارة التفكير العليا عند الطلبة من خلال التغذية الراجعة. ومن هذا المنطلق أتت هذه الدراسة لمعرفة أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية؟ والذي تتفرع عنه الأسئلة التالية:

١- هل هناك أثر لتنوع أساليب تقويم مادة التربية الإسلامية على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي؟

٢- هل هناك فروق في التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والضابطة تبعا لمتغير الجنس؟

٣- هل هناك أثر لتنوع أساليب تقويم مادة التربية الإسلامية على اتجاهات طلبة الصف الثامن نحو المادة؟

٤- هل هناك فروق في الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية بين المجموعات التجريبية والضابطة تبعا لمتغير الجنس؟

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن الأساسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي.

أهداف الدراسة :

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى:

– التعرف على أثر تنوع أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي.

– التعرف على الفروق في التحصيل بين المجموعات التجريبية والضابطة تبعا لمتغير الجنس.

– التعرف على أثر تنوع أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية على اتجاهات طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي نحو المادة.

– التعرف على الفروق في الاتجاهات بين المجموعات التجريبية والضابطة تبعا لمتغير الجنس.

– التعرف على الفروق في الاتجاهات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الأهمية التي تحتلها أساليب التقويم، وما تلعبه في تزويد المعلمين وأولياء الأمور والمسئولين التربويين بالبيانات والمعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين العملية التعليمية.

كما أنها تتناول مجالا بحثيا مهما يتمثل في أثر تنوع أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحوها، وهو مجال لم يلقَ اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين حسب علم الباحث.

وتتبع أهميتها كونها من أوائل الدراسات التي تتناول أثر تنوع أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحوها، في الجمهورية اليمنية حسب علم الباحث.

بالإضافة إلى ما ستسهم به هذه الدراسة من إرشادات لتطوير وتجويد التعليم، وتزويد المعلمين بأساليب تقويم مفيدة في عملية تقويم طلبتهم.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على:

١- قياس أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من المرحلة الأساسية و اتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية .

٢- طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي (البنين والبنات) في محافظة المهرة.

٣- كما اقتصرت على الوحدات الدراسية الموجودة في كتاب التربية الإسلامية في فروعه الأربعة ففي فرع الإيمان (وحدة الإيمان بالقدر، و وحدة الإيمان باليوم الآخر)، وفي الفقه (وحدة الزكاة)، و في فرع الحديث (فضل المجاهد، التحذير من سوء الظن، الحياء، احترام شعور الآخرين، و لباس المرأة) وفي السيرة النبوية وحدتي (نشأة دار الإسلام، و من أعلام الهدى)

٤- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي٢٠٠٩-٢٠١٠م.

منهج الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعد " أفضل طريقة لبحث المشكلات التربوية، وفي هذا النوع من الدراسات يجري تغير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة

بشكل منتظم من أجل تحديد الأثر الناتج عن هذا التغير" (عودة و ملكاوي، ١٩٩٢، ١١٩). وفي هذه الدراسة قام الباحث بإخضاع المتغير المستقل، وهو استخدام أساليب تقويم متنوعة للتجربة لقياس أثره في المتغير التابع وهو تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها.

تعريف المصطلحات :

أساليب:

في اللغة: الأساليب جمع أسلوب، والأسلوب: هو الطريقة، والوجهة، والمذهب، يقال للسطر من النخل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب. ويجمع أساليب، والأسلوب بالضم: الفن؛ يقال: أخذ فلان في أساليب من القول أي أفانين منه(ابن منظور، ١٩٩٦، ج ٦، ٣١٩).

ويعرف الباحث الأساليب إجرائياً بأنها: تلك الأدوات والوسائل التقويمية التي استخدمها الباحث أثناء تدريسه للمجموعة التجريبية؛ بغرض معرفة أثرها في التحصيل الدراسي واتجاهات طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي نحو مادة التربية الإسلامية.

التقويم:

هو "إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدده تلك الأهداف، وبحيث تحدث تغييرات في سلوك المتعلمين، وتعد الوظيفة النهائية للتقويم: المساعدة على تسهيل إجراءات تحسين تعلم الطلبة" (قلاده،٢٠٠٥، ٢٥٦).

ويعرّفه يوسف والرافعي (١٩٩٩)، بأنه "عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور" (يوسف والرافعي،١٩٩٩، ١٩).

و يعرف الباحث التقويم إجرائيا بأنه: عملية منظمة لجمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بأساليب متنوعة، وتشخيص جوانب القصور وعلاجها، والتعرف على الجوانب الإيجابية، وتعزيزها؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، واستخدام تلك البيانات في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة.

التحصيل:

يعرف بأنه: "المعرفة المكتسبة أو المهارات المنظورة في موضوع دراسي معين، ويحدد بدرجة الاختبار أو العلاقة الموضوعية من قبل المعلمين" (حسين، ١٩٩٥، ١٢).

كما يعرف بأنه: " درجة النجاح المحققة في أداء اختبار معين" (Eysenek, 1972, 16).

ويعرف الباحث التحصيل وفق هذه الدراسة بأنه: الدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي في الاختبار التحصيلي المعد لذلك، بعد دراستهم مادة التربية الإسلامية، واكتسابهم الخبرات والمهارات باستخدام أساليب تقويم متنوعة.

- التعليم الأساسي:

يعرفه الباحث بأنه: مرحلة التعليم الإلزامية لطلبة الجمهورية اليمنية، ويأتي بعد مرحلة رياض الأطفال وقبل المرحلة الثانوية، ومدته تسع سنوات، يقبل فيه الطالب من سن السادسة.

- الصف الثامن من التعليم الأساسي:

يعرفه الباحث بأنه: الصف قبل الأخير من مرحلة التعليم الأساسي- والتي تتضمن تسعة صفوف - ويكون عمر المتعلم فيه أربعة عشر عاماً تقريباً.

- الاتجاهات:

يعرفها (الشربيني، وبلفقيه، ٢٠٠٤) نقلاً عن الولي (٢٠٠٦) بأنها: حالة من الاستعداد أو الميل الضمني غير الظاهر، المكتسب ذات الاستقرار النسبي الذي يتوسط المثير والاستجابة، ويدفع إلى استجابة تقويمية نحو موضوع معين كنتيجة لاستثمار أنماط من المثيرات الحسية واللفظية(الولي،١٤،٢٠٠٦).

ويعرفها سويف: بأنها الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله، ودرجة هذا الرفض أو القبول (سويف،١٩٨٣، ٣٣٦).

كما يعرف الاتجاه بأنه:" استجابة الفرد بالقبول أو الرفض نحو موضوع أو موقف أو قضية معينة، ويظهر ذلك من خلال السلوك الفعلي والعملي للفرد في المواقف المختلفة" (عبد السلام، ٢٠٠١، ٦٦).

ويعرف الباحث الاتجاهات إجرائيا بأنها: شعور الطلبة الثابت نسبيا بالإيجاب أو السلب، بالقبول أو الرفض، نحو مادة التربية الإسلامية، و يعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف الثامن من استجابتهم على الأداة المعدة لقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية.

التربية الإسلامية :

هي: " إيصال المربى إلى درجة الكمال التي هيأه الله لها عن طريق مراعاة فطرته، وتنمية مواهبه وقدراته وطاقاته– بطريقة متدرجة– وتوجيهها للعمل في إعمار الحياة على عهد الله وشرطه، وفق وسائل وغايات العمل والفن والصناعة، حسب مفهوم كل منها في التصور الإسلامي" (العوامي، ١٩٩٩، ١٣)

ويقصد بها مجموعة المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام، والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العلمية التي يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك المرء سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام (السامرائي،٢٠٠٠، ١٤).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المادة الدراسية المقررة من وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية والتي تكسب الطلبة عدداً من الخبرات والمهارات في الإيمان والحديث والفقه والسيرة النبوية وما يتعلق بهذه الفروع.

الفصل الثانـي

أولاً: أدبيات الدراسة

المبحث الأول

التربية الإسلامية:

يعد تدريس التربية الإسلامية في هذا العصر ضرورة ملحة، ومطلباً مهماً في المجتمعات العربية؛ إذ يتميز هذا العصر بكثير من الخير، وكثير من الشر في وقت واحد، فالإنسان يعيش في رفاهية يغبطه عليها سابقوه، ولكنه يغبط سابقيه فيما عاشوا فيه من أمن، وسلام نفسي، ويشكو ما يعانيه هذا الجيل من توتر وصراع، وقلق، وضيق ملك عليه أرجاء النفس (موسى، ٢٠٠٢، ١٥).

فالتربية الإسلامية تعمل على تنمية فكر الإنسان، وتنظيم سلوكه، وعواطفه، على أساس الدين الإسلامي، وبقصد تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة (النحلاوي، ١٩٨٣، ٢٧).

كما تعمل التربية الإسلامية على بلورة أهداف الإسلام في سلوك أبنائه عقيدةً وشريعةً، قولاً وعملاً، هادفة إلى تنشئة أجيال متمسكة بدينها، معتزة بالانتساب إليه، مدركة بعمق ما تمتاز به من أحكامه وتعاليمه من أسرار وحكم ولطائف، وما تهدف إليه تشريعاته من نبيل المقاصد وشريف الغايات، في الوقت الذي تزود النشء فيه بالحصانة الواقية من كل انحراف، وتبصرهم بالحياة القائمة على العلم والعمل والعدل والحق والمحبة والإخاء (الشطي، ٢٠٠١، ١٧٨).

مفهوم التربية في اللغة:

ربا: ربا الشيء يربُو رُبُوّاً ورِباءً : زاد ونما. وأربيته: نميته. وأربى على الخمسين ونحوه: زاد.

وربا السويق ونحوه رُبُوّا: صب عليه الماء فانتفخ، وربيتُ رباءً ورُبيّا، كلاهما: نشأت فيهم (ابن منظور، ١٩٩٦،ج٥، ١٢٦-١٢٧).

مفهوم التربية الإسلامية في الاصطلاح: هي نظام متكامل للتربية ينبثق عن عقيدة الإيمان بالله تعالى ورسالة محمد صلى الله عليه وسلم، وتشمل على فلسفة التربية وأهدافها ومناهج التعليم وطرق التدريس، والإدارة المدرسية، وغيرها من وجهة النظر الإسلامي (فرحان،١٩٩٧، ٥٠).

أهداف التربية الإسلامية:

١- غرس الإيمان بالله سبحانه وتعالى، والفضائل الأخلاقية في المجتمعات الحديثة.

٢- تطوير مواهب الإنسان كلها والعمل على استغلال كل طاقاته الخيرة.

٣- أن يدرك الإنسان أن هذا الكون لم يخلق عبثاً، وأنّ له خالقاً وموجهاً يديره وفق نواميس طبيعية واجتماعية.

٤- أن يبحث الإنسان عن القوانين والنواميس الطبيعية والاجتماعية، ويعمل بموجبها ليقوم بدوره الفعال في هذا النظام الكوني، الذي في وسع الإنسان أن ينمو فيه ليصبح خليفة الله في أرضه (نشوان، ١٩٩٢، ١٨٩- ١٩٠).

٥- الوعي بأركان العقيدة الإسلامية على أساس من الاقتناع والتسليم.

٦- معرفة أحكام الدين الإسلامي وتشريعاته: فالإسلام عقيدة وشريعة، عقيدة تقوم على التوحيد الخالص لله، وشريعة تنظم حياة الإنسان في الأرض، وعلاقته بالحياة والأحياء.

٧- تنمية عقل المسلم على التفتح الفكري، والاستدلال المنطقي السليم، وإبعاده عن الجمود والتقليد.

٨- تنمية القيم والاتجاهات السليمة التي تحث على الإنتاج النافع، وتقدير قيمة الوقت، والاعتماد على النفس، وتدعو إلى المحافظة على البيئة، وترشيد الاستهلاك، والبعد عن الإسراف والتبذير والشح والتقتير.

٩- تصحيح الفهم الخاطئ للدين، فالمتعلمون يأتون إلى المدرسة ولديهم مفاهيم مغلوطة، اكتسبوها من الأصدقاء أو الإعلام، أو حتى من الأسرة.

١٠- تنمية الوازع الديني لدى المتعلم، ويقصد بالوازع الديني هنا ما يسمى (بالضمير)، وهو باعث داخلي يتحرك في نفس المسلم فيمنعه من ارتكاب المحرمات والمخالفات، ويدفعه إلى فعل القربات والطاعات (موسى، ٢٠٠٢، ١٠٦-١١٠).

الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي:

١- تعميق مفهوم الإيمان في نفوس الناشئة.

٢- تعميق مفهوم الإسلام في نفوس الناشئة.

٣- توثيق صلة الطالب بالله تعالى في ضوء الكتاب والسنة.

٤- ترسيخ محبة الرسول صلى الله عليه وسلم في نفس الطالب والاقتداء به.

٥- ترسيخ محبة أصحاب رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ومحبة التابعين والعلماء المسلمين.

٦- تعزيز الاتجاهات والقيم السامية لدى الطلبة وحثهم على الدفاع عنهما.

٧- إبراز العلاقة الوثيقة بين الإيمان والعلم.

٨- بيان أثر الإيمان في تقدم المجتمعات.

٩- تعويد الطلبة ممارسة العبادات الإسلامية على الوجه المشروع.

١٠- تزويد الطلبة بالأحكام الشرعية المتعلقة بمختلف جوانب الحياة.

١١- تحصين الطلبة من الأفكار المنافية للإسلام واقتدارهم على صدها.

١٢- تعميق الولاء لله ولرسوله وللمؤمنين.

١٣- غرس الاعتقاد بأن الإسلام نظام شامل لمختلف جوانب الحياة.

١٤- تنمية مفهومات الوعي الجهادي لدى الطلبة.

١٥- تنمية أهمية المساواة بين الناس وأنّ التفاضل بينهم لا يكون إلا بالتقوى.

١٦- إبراز مكانة المرأة في الإسلام وتقديره لها.

١٧- تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطالب نحو الحفاظ على البيئة وحمايتها.

١٨- تقوية ارتباط الطالب بأسرته.

١٩- تنمية القدرة على التفكير لدى الطالب.

٢٠- تشجيع الطلبة على تبني العمل الجماعي والتركيز على العمل التطوعي.

٢١- تبصير الطلبة بمكانة العلم في الإسلام وأهمية التزود به ونشره.

٢٢- بيان أهمية دور المساجد في الإسلام.

٢٣- بيان أهمية الوقت وحسن استثماره.

٢٤- تنمية روح الالتزام بنظم المجتمع آدابه (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ٢٧).

الأهداف الوسطية لمادة التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة العليا من التعليم الأساسي.

أولا: مجال الإيمان:

يتوقع من الطالب بعد دراسته لهذا المجال أن:

١- يؤمن بالله وحده لا شريك له.

٢- يستدل بالأدلة العقلية والنقلية على وجود الله سبحانه وأسمائه وصفاته.

٣- يتبين أنّ الله وحده المستحق للعبادة.

٤- يحب الله ويعظمه.

٥- يوالي الله ورسوله والمؤمنين.

٦- يؤمن بأن محمداً صلى الله عليه وآله وسلم رسول الله إلى العالمين.

٧- يؤمن بصدق رسالة محمد صلى الله عليه و سلم وشمولها.

٨- يحب الرسول صلى الله عليه وسلم ويقتدي به.

٩- يعتقد بأن محمداً خاتم الأنبياء والمرسلين وأنّ رسالته خاتمة الرسالات.

١٠- يؤمن أن القرآن الكريم محفوظ بحفظ الله له.

١١- يعتقد أن القرآن الكريم معجزة الله الخالدة.

١٢- يؤمن بالملائكة.

١٣- يؤمن بكتب الله ورسله.

١٤- يؤمن بالقدر خيره وسره.

١٥- يتوكل على الله وحده ويأخذ بالأسباب في جميع شؤون الحياة.

١٦- يرفض البدع والخرافات والشعوذة.

١٧- يصبر على قضاء الله في الشدائد بنفس راضية.

١٨- يؤمن باليوم الآخر.

١٩- يفهم التصور الإسلامي للحياة الدنيا و الآخرة.

٢٠- يتدبر آيات الله في الكون.

٢١- يتبين أنّ العلم طريقه إلى الإيمان.

٢٢- يرد على الشبهات الإلحادية.

٢٣- يتبين أثر الإيمان في إصلاح الفرد والمجتمع.

٢٤- يميز بين العقيدة الصحيحة والعقيدة الفاسدة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ٢٨).

ثانياً: مجال الحديث والتهذيب:

يتوقع من الطالب بعد دراسته لهذا المجال أن:

١- يتبين مكانة الحديث النبوي وأهميته.

٢- يقرأ الأحاديث المقررة قراءة صحيحة.

٣- يحفظ خمسة وأربعين حديثاً.

٤- يجل أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ويدافع عنها.

٥- يستوعب معاني الأحاديث المقررة.

٦- يتعرف على رواة الأحاديث المقررة من الصحابة.

٧- يتبين أثر الحديث النبوي الشريف في تنشئة الفرد المسلم.

٨- يدرك أثر الحديث النبوي الشريف في الحفاظ على قيم الأسرة والمجتمع.

٩- يلتزم بالقيم والأخلاق الإسلامية التي تدعو إليها الأحاديث النبوية قولاً وعملاً.

١٠- يستنتج الأحكام الشرعية والعبر والعظات من الأحاديث المقررة.

١١- يواظب على الأذكار والأدعية المأثورة.

١٢- يتعاون مع الآخرين، ويسعى في قضاء حوائجهم.

١٣- يدرك حرمة المال العام والخاص.

١٤- يتواضع في تعامله مع الآخرين، ولا يتكبر عليهم.

١٥- يبر والديه ويعاملهما بإحسان.

١٦- يتعرف مكانة المرأة في الإسلام.

١٧- يحسن الظن في تعامله مع المسلمين.

١٨- يتعامل مع الآخرين بلين وتسامح.

١٩- يدرك أهمية التحاب بين المسلمين.

٢٠- بتجنب التعصب بجميع صوره.

٢١- يستشعر رابطة الأخوة الإسلامية ويؤدي حقها.

٢٢- يتجنب الإسراف والتبذير في جميع شؤون حياته.

٢٣- يتعرف الآداب التي تليق بعلاقته بالله سبحانه وتعالى.

٢٤- يتبين الأعمال والآداب التي تؤدي إلى تزكية النفس وتهذيبها.

٢٥- يغار على دينه وعرضه فيحافظ عليهما.

٢٦- يطبق الأخلاق الإسلامية في تعامله مع أسرته ومجتمعه.

٢٧- يتعرف الأخلاق في تعامله مع بيئته.

٢٨- يتعرف علاقة المسلمين بغيرهم.

٢٩- يتعرف فضل العلم وآدابه.

٣٠- يتبين أثر الخلق الحسن في بناء المجتمع المسلم.

٣١- يحسن استخدام المراجع الأصلية في السنة النبوية (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ٢٩-٣٠).

ثالثاً: مجال الفقه:

يتوقع من الطالب بعد دراسته لهذا المجال أن:

١- يتعرف الأحكام الشرعية للطهارة.

٢- يتبين أدلة الطهارة من الكتاب والسنة.

٣- يتعرف النجاسات ويتجنبها.

٤- يتعرف أحكام الصلاة.

٥- يتبين أدلة الصلاة من الكتاب والسنة.

٦- يدرك عقوبة ترك الصلاة.

٧- يؤدي الصلاة بأوقاتها.

٨- يتبين أثر الصلاة في اجتناب المعاصي.

٩- يحرص على أداء الصلاة في جماعة.

١٠- يتعرف أحكام الصيام.

١١- يدرك أهمية الصيام.

١٢- يتبين أدلة الصيام من الكتاب والسنة.

١٣- يعتاد ارتياد المساجد.

١٤- يتأدب بأدب الجلوس في المساجد ويحترمها.

١٥- يتعرف الاعتكاف وأحكامه.

١٦- يلتزم آداب الاعتكاف في المساجد.

١٧- يتعرف أحكام الزكاة.

١٨- يتبين أدلة الزكاة من الكتاب والسنة.

١٩- يعي أثر الزكاة في المجتمع الإسلامي.

٢٠- يتعرف زكاة الفطر وأحكامها.

٢١- يتبين أدلة زكاة الفطر من الكتاب والسنة.

٢٢- يؤدي زكاة الفطر للمستحقين قبل صلاة العيد.

٢٣- يعرف أحكام الحج.

٢٤- يتبين أدلة الحج من الكتاب والسنة.

٢٥- يدرك أهمية الحج وفوائده.

٢٦- يتعرف أحكام العمرة وأدلتها.

٢٧- يتبين أحكام المعاملات وأدلتها.

٢٨- يتعرف آداب الطعام والشراب واللباس وأحكامها.

٢٩- يتبين مكانة الجهاد في الإسلام.

٣٠- يتعرف أحكام الحيض والنفاس والجنابة وأدلتها.

٣١- يتعرف أحكام الزواج وما يتعلق به (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ٣٠-٣١).

رابعاً: مجال السيرة:

يتوقع من الطالب بعد دراسته لهذا المجال أن:

١- يعرف كيف هيا الله تعالى مكة المكرمة لاستقبال الرسالة الخاتمة.

٢- يتعرف أحوال العرب والعالم قبل بعثة الرسول صلى الله عليه وسلم.

٣- يتبين بعض الأحداث المهمة التي حدثت قبل بعثة الرسول صلى الله عليه وسلم.

٤- يدرك مدى عناية الله ورعايته للرسول صلى الله عليه وسلم.

٥- يتبين المواقف والأحداث التي صاحبت بدايات نزول الوحي على رسول الله صلى الله عليه وسلم.

٦- يعتقد أن محمداً رسول الله إلى العالمين.

٧- يتعرف مواقف الناس إزاء إعلان الدعوة.

٨- يؤمن بصدق رسالة محمد صلى الله عليه وسلم.

٩- يحب رسول الله ويقتدي به في أقواله وأفعاله.

١٠- يستشعر معاناة المسلمين السابقين من إيذاء المشركين.

١١- يستشعر جهود النبي صلى الله عليه وآله وسلم وصبره في تحمل مشقة تبليغ الدعوة الإسلامية.

١٢- يتبين أهمية الإقتداء بالرسول صلى الله عليه و آله وسلم وأصحابه في نشر الدعوة والصبر على مشاقها.

١٣- يتبين طبيعة الدعوة الإسلامية في المرحلة المكية.

١٤- يتبين الأحداث التي رافقت التهيئة لتكوين الدولة الإسلامية في المدينة.

١٥- يتعرف على أحداث هجرة الرسول صلى الله عليه و آله وسلم وأصحابه.

١٦- يتعرف على الأعمال التي قام بها الرسول صلى الله عليه وسلم بعد وصوله إلى المدينة في بناء المجتمع الجديد.

١٧- يدرك وسائل استعداد المسلمين في المدينة لمواجهة أعداء الإسلام.

١٨- يتعرف أهداف السرايا التي وجهها الرسول لإخضاع القبائل المعادية.

١٩- يتعرف أهم الغزوات التي خاضها المسلمون بقيادة الرسول صلى الله عليه و آله وسلم.

٢٠- يستنتج الدروس التي يستفيدها المسلمون اليوم من غزوات الرسول صلى الله عليه وسلم في مواجهة أعدائهم.

٢١- يدرك طبيعة اليهود وكيف تعامل الرسول صلى الله عليه وآله وسلم معهم.

٢٢- يؤمن بأن الرسول صلى الله عليه وسلم لم يلحق بالرفيق الأعلى حتى أتم تبليغ الرسالة.

٢٣- يتعرف نماذج من سير صحابة الرسول صلى الله عليه وسلم.

٢٤- يقدر صحابة رسول الله ويتخذهم نماذج يقتدي بهم في حياته العملية (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ٣١-٣٢).

محتوى منهج التربية الإسلامية:

يتمثل محتوى منهج التربية الإسلامية في المعرفة التي يحصل عليها الإنسان عن طريقة توظيف العقل لإدراك وحدانية الله وإعجازه في الخلق، ومصدر المعرفة هي قوانين الله سبحانه في الكون والإنسان والحياة، والسبيل إلى ذلك توظيف العقل لأنة أداة التفكير والتدبر في مخلوقات الله (نشوان، ١٩٩٢، ٢٠٩)

أسس التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية تقوم على أربعة أسس حسب ريان (٢٠٠٢) وهي:

١- الأساس الفلسفي:

جاء الإسلام كاملاً متكاملاً شاملاً للعقيدة والعبادة والمعاملات، وتنظيم الأسرة و المجتمع والاقتصاد والتربية وسائر مبادئ الحياة وفق التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة.

٢- الأساس المعرفي:

الأساس المعرفي يحدد طبيعة المعرفة التي يجب عليها أن تشمل المحتوى الدراسي ومصادر الحصول عليها وأنواع المعارف الهامة والتي تسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية.

٣- الأساس الاجتماعي:

يوضح هذا الأساس الأهداف الرئيسة للمجتمع ويحدد حاجاته وقيمه وطموحاته، وشخصية الأفراد التي تسعى التربية لإعدادهم، وفق مجموعة من التطبيقات أهمها الإسلام منهج الحياة، وسلامة الأسرة أساس سلامة المجتمع، وعلاقة أفراد المجتمع علاقة تعاون وتواد وتكامل..الخ.

٤- الأساس النفسي:

ينطلق من عدة مبادئ أهمها:

١- تحقيق الأمن والاستقرار النفسي لدى الطالب.

٢- تنمية الاتجاهات الصالحة.

٣- تنمية تقوى الله في نفوس الطلبة.

٤- تنمية وجدان الطلبة.

٥- مراعاة قدرة المتعلمين واستعداداتهم.

٦- مراعاة الفروق الفردية عند تقديم الخبرات التعليمية (ريان، ٢٠٠٢م، ١٢ – ١٨).

أما النحلاوي (١٩٨٣) فيرى أن أُسس التربية الإسلامية ثلاثة هي:

١- أسس فكرية.

٢- أسس تعبدية.

٣- أسس تشريعية.

فالأسس الفكرية تتعلق بنظرة الإسلام للإنسان والكون والحياة.

والجانب التشريعي يقدم قواعد وضوابط تقوم عليها السلوكيات، وتنظم به العلاقات، بل هو الذي يرسم خطة الحياة والسلوكيات اليومية.

أمّا الجانب التعبدي فهو سلوك المسلم الذي يحقق به كل تلك التصورات والأهداف والضوابط والأوامر التشريعية.

وعملية التربية: هي تنمية شخصية الإنسان على أن تمثل كل هذه الجوانب في انسجام وتكامل، تتوحد معها طاقات الإنسان وتتضافر جهوده لتحقيق هدف واحد تتفرع عنه وتعود إليه جميع الجهود والتصورات، وضروب السلوك ونبضات الوجدان (النحلاوي، ١٩٨٣ ،٢٧- ٢٨).

مصادر التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية هي التنظيم النفسي والاجتماعي الذي يؤدي إلى اعتناق الإسلام وتطبيقه كليا في حياة الفرد والجماعة، وهي ضرورة حتمية لتحقيق الإسلام كما أراد الله أن يتحقق، وهي بهذا المعنى تهيئة النفس الإنسانية لتحمل هذه الأمانة.

وهذا يعنى بالضرورة أن تكون مصادر الإسلام هي نفسها مصادر التربية الإسلامية وأهمها القرآن الكريم والسنه النبوية (النحلاوي،١٩٨٣، ١٣).

أولاً: القرآن الكريم:

القرآن الكريم هو المصدر الأول للتربية الإسلامية، و هو كلام الله تعالى المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم المنقول إلينا بالتواتر، والمكتوب في المصاحف، والمبدوء بسورة الفاتحة، والمختوم بسورة الناس. وهو أساس الإسلام، وكتاب المسلمين، وسبيلهم للفوز في الدنيا والآخرة. أنزله الله معجزة لرسوله محمد صلى الله عليه وسلم وحجة على خلقه، وقد جمع إلى العبادات ومكارم الأخلاق، تصحيح العقائد المختلفة في عقيدة التوحيد، فالمسلمون يعدونه كتاب العقائد السامية، ويعدونه كتاب العبادات، ويعدونه كتاب الأخلاق وكتاب التشريع بعامة: الجنائي، والمدني، والاقتصادي، والاجتماعي، والسياسي، والدولي، والحربي (موسى، ٢٠٠٢، ٢٨٥).

ثانياً: السنة النبوية:

المصدر الثاني الذي تستقي منه التربية الإسلامية منهجها التربوي هو السنة المطهرة، والسنة هي مجموع ما نقل بالسند الصحيح من أقوال الرسول صلى الله عليه وسلم وأعماله وتركه ووصفه وإقراره ونهيه، وما حب، وما كره، وغزواته وأحواله وحياته، وللسنة في المجال التربوي فائدتان عظيمتان:

١- إيضاح المنهج التربوي الإسلامي المتكامل الوارد في القرآن الكريم وبيان التفاصيل التي لم ترد في القرآن الكريم.

٢- استنباط أسلوب تربوي من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم مع أصحابه، ومعاملته الأولاد، وغرسه الإيمان في النفوس (النحلاوي،١٩٨٣، ٢٤-٢٥).

حاجات طلبة مرحلة التعليم الأساسي للتربية الإسلامية:

أولاً: حاجات الطلبة النفسية:

طالب هذه المرحلة يمر بتغيرات كثيرة في نموه، وهذه التغيرات في النمو لها حاجاتها النفسية ومن هذه الحاجات ما يلي:

١- إن الفرد في مرحلة ما قبل المراهقة مباشرة وأوائل المراهقة يبدو علية تغير يظهر بمقتضاه نمو في الغدد الجنسية بالتدريج فالحاجة ماسة إلى عملية إعلاء لهذه الدوافع القوية وتحويل مجراها إلى أنشطة تستفيد

منها طاقات الطلبة.

٢- طلبة هذه المرحلة يثيرون أسئلة قد تمس العقيدة، وكذلك تظهر لديهم الحاجة إلى المعرفة التي تشبع ما بداخلهم من تساؤلات.

٣- الحاجة إلى الاطمئنان وهو يحاول الإرتباط بالكبار والوصول إلى مكانتهم.

٤- إنه حساس فيما يتعلق بذاته خجول في علاقاته مع الآخرين فهو بحاجة إلى أسلوب من المعاملة الذي يدفع عنه هذه الحساسية.

٥- لديه أحلام يقظة والتربية الإسلامية بما فيها من حديث عن الحياة الآخرة والجنة والنعم تقدم له إشباعا لحاجته.

٦- لديه التركيز على الذات فهو بحاجه إلى الانتماء إلى الجماعة والتعامل معهم (مجاور،١٩٧٦، ١٠٢- ١٠٥).

ثانيا حاجات الطالب الاجتماعية:

١- يشعر بحاجة إلى تقدير الجماعة من حوله، وإهتمامها به واستحسانها لكل عمل جيد يقوم به.

٢- يشعر بالرغبة في الاستقلال عن السلطة الأبوية وهذا يبدو في إظهار معارضته أحياناً لأي شكل من أشكال السلطة التي يمتلكها الكبار.

٣- يميل إلى الحفاظ على ماء الوجه فلا يميل إلى المواجه المحرجة فهنا تظهر حاجته إلى الثقة بالنفس و الاعتزازية.

٤- انه بحاجة إلى أن يؤدي دوراُ اجتماعياً يستطيع من خلاله التعبير عن نفسه وبراز شيء من مواهبه، ولا شك أنّ إشباع هذه الحاجة تشعر بالأهمية الاجتماعية.

٥-انه بحاجة إلى معرفة الغريب المجهول أي يتوق إلى معرفة ما هنالك من عوالم غير هذا العالم الذي يراه (مجاور،١٩٧٦، ١٠٥- ١٠٨).

المبحث الثاني

التقويم التربوي:

يقترن مفهوم التقويم في أذهان معظم المعلمين بالامتحانات التي يجرونها لطلابهم مع أنها وسيلة من وسائل التقويم ولكنها الأكثر شيوعا في العمل المدرسي، ويوجد إلى جانبها وسائل تقويم أخرى يستخدمها المعلمون مثل: ملاحظة الطلبة في نشاط عملي، والتقارير التي يعدونها، و الأوراق التي يكلفون بها، وفي ضوء نتائج الطلبة، من خلال هذه الوسائل مجتمعة يمكن أن يتخذ المعلمون قراراتهم وأحكامهم، وبشكل خاص فيما يتعلق بنجاح الطلبة، أو فيما يتعلق بالتعديلات الضرورية في الأهداف أو الوسائل أو في أساليب التدريس، وحتى تكون هذه القرارات والأحكام أكثر دقة؛ فلابد من الاعتماد على بيانات كمية تجمع باستخدام أساليب القياس المتعددة (ريان ،٢٠٠٢، ٥٢٢- ٥٢٣).

ويعد التقويم التربوي ركيزة أساسية وركناً هاماً من أركان المنهج الحديث، والذي يهتم بجوانب العملية التعليمية بشتاء مجالاتها المختلفة، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بكل جزئية من جزئيات العملية التعليمية، ويسهم بدورٍ فاعلٍ و إيجابياً فيها بما يحدثه من تعديل وتصويب وتصحيح لكل مراحلها.

كما يتم من خلاله الحكم على مخرجات العملية التعليمية، ومدى بلوغ الأهداف التي خطط لتحقيقها.

ويعتبر التقويم من الموضوعات الهامة والمؤثرة في العملية التربوية بسبب ما يقدمه من معلومات ونتائج توضح الجهود التي تبذل لتحقيق الأهداف التربوية فهو العملية التي يحكم بها على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ومدى التطابق بين الأداء والأهداف (خضر، ٢٠٠٥، ١٦).

أولا: مفهوم التقويم التربوي:

في اللغة: مأخوذ من الفعل قوم وقيّم وقوم السلعة واستقامها: قدرها. استقمت يعني قومت، واستقمت المتاع أي قومته، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم تقول: تقاوموه فيما بينهم (ابن منظور، ١٩٩٦،ج ١١، ٣٥٧).

وردت: قوم الشيء أي ثمنه وعدل مساره (آبادي، ١٤٠٧).

وردة مادة (ق و م) في المعجم الوسيط: قوم المعوج، عدله وأزال عوجه، والسلعة قومها: سعرها وثمنها، تقوم الشيء: تعدل واستوى وتبينت قيمته، والتقويم حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام (مجمع اللغة العربية، بدون تاريخ، ٧٦٨).

ورد التقويم في القرآن الكريم كما في قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الإنسَنَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [التين:٤].

وفي الحديث الشريف أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال: "واستوصوا بالنساء خيراً، فإنهن خلقن من ضلع، وإن أعوج شيء في الضلع أعلاه، فإن ذهبت تقيمه كسرته، وإن تركته لم يزل أعوج فاستوصوا بالنساء خيراً" (البخاري، ٢٠٠٢، ج ٣، رقم٥١٨٦، ص ١٠٧٣).

التقويم في الاصطلاح:

تعددت تعريفات التقويم التربوي وتباينت حسب خصائصه ووظائفه، فالبعض يجعل التقويم مرادفاً للقياس، والبعض يرى أنه تقدير لمدى تحقق الأهداف، والبعض الآخر يرى أنه عبارة عن جمع المعلومات لصانع القرار لتمكينه من اتخاذ القرار المناسب (الرائقي،١٩٩١، ١٢).

يعرفه اللقاني والجمل (١٩٩٩) بأنه: إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما بغرض معرفة ما مدى النجاح في تحقيق أهدافه (اللقاني والجمل،١٩٩٩، ٢٨).

أو هو: "العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة " (هندي وعليان، ١٩٩٩، ١١٩).

كما يعرف بأنه: " اختبار مدى الإنجازات التي حققتها العملية التربوية طبقاً للأهداف التي وضعت لها" (إبراهيم والكلزة، ١٩٨٦، ٤٩٠).

ويعرف بأنه: " العملية الكاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية وتقويم مدى تحقق الأهداف " (الخطيب، ١٩٨٨، ١١٤).

من خلال النظر في التعريفات السابقة يدرك القارئ أنّ وظيفة التقويم هي التعرف على مدى تحقق الأهداف؛ وبذلك فهو غالباً ما يكون نهاية العملية التعليمية.

ويعرف جورنلد (١٩٧٦) التقويم بأنه: التعرف إلى مدى ما تحقق من الأهداف عند الطالب واتخاذ قرارات بشأنه (جورنلد،١٩٧٦).

ويرى الجاغوب (٢٠٠٢) أنه مجموعة من الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة عن فرد أو ظاهرة، ودراستها بأسلوب علمي؛ للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة مسبقا، من أجل اتخاذ قرارات معينة (الجاغوب،٢٠٠٢، ٢٢٦).

ويرى الهويدي (٢٠٠٤) بأن التقويم: يعني التعرف على ما تحقق من الأهداف عند الطالب واتخاذ قرارات بشأنه (الهويدي، ٢٠٠٤، ٢٤).

ويعرف بأنه: "عملية الحصول على المعلومات وتجهيزها للحكم على بدائل القرارات" (توفيق، ١٩٨٣، ١٢٢).

ويرى عودة (١٩٩٣) أن التقويم "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة وإثرائها" (عودة،٢٠٠٥، ٢٥).

ويرى الزغلول (٢٠٠٢) أن التقويم هو "عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، بهدف تحديد مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن بذلك"(الزغلول، ٢٠٠٢، ٣٤٨).

وعرفه شوق (١٩٩٥) بأنه: " تلك العملية التي بها يمكن الوقوف على مدى تحقق الأهداف ثم اتخاذ كافة السبل لتحقيقها على أفضل وجه ممكن"(شوق، ١٩٩٥، ٢٥٠).

ويرى الباحث أنّ التعاريف السابقة تدور حول جمع البيانات والمعلومات عن مدى تحقق الأهداف واتخاذ القرارات المناسبة.

ويعرف بأنه: الأداة التي يتمكن بها ومن خلالها واضعو الخطة الوقوف على الانجازات، ومواطن التقصير، والتعرف على أساليب الفشل، أو معوقات النجاح (أبو علام، ١٩٨٧، ٤٥).

ويعرف بأنه: "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها" (سرحان، ١٩٨٨، ١٢٥).

ويذكر عقل (٢٠٠١) أنّ "التقويم هو العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، وتحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتلافي هذا النقص" (عقل،٢٠٠١، ٤٤).

التقويم وفق التعريفات السابقة تهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف وتشخيص جوانب القصور أو الضعف، واقتراح وسائل العلاج.

يعرفه بلوم (١٧٥٦)، بأنه: إصدار حكم لغرض ما، على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد. . وهو يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفاعليتها ويكون التقويم أما كمياً أو كيفياً(بلوم، ١٩٧٩).

ويعرف بأنه: عملية وصفية عن قيمة الشيء (ساتتلي، ١٩٧٧)

ويعرف بأنه: عملية تسمح باتخاذ أحكام حول قيمة شيء ما، ويستطيع الفرد أن يقيم المعلومات النوعية أو الكمية على حدٍ سواء (مهيرنز وليمان، ٢٠٠٣، ١٨).

ويعرف بأنه: "هو عملية منظومية يتم فيها إصدار حكم على منظومة تربوية ما أو أحد مكوناتها أو عناصرها بغية إصدار قرارات تربوية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو على مكوناتها أو عناصرها" (زيتون، ٢٠٠١، ٤٧٤).

وعرفه موسى (١٩٩٧) بأنه "عبارة عن عملية مخططة لجمع المعلومات المنظمة في ضوء معايير علمية محددة بهدف إصدار حكم موضوعي على قيمة الأشياء مثل البرامج أو الفعاليات أو ممارسة الأشخاص أو على ما يمتلكه الأفراد من معارف ومهارات واتجاهات ويجري من أجل التحسين" (موسى،١٩٩٧، ٩٢).

ويرى عميرة (١٩٩١) أنّ "التقويم هو العملية التي تستخدم فيها معلومات عن بعض جوانب سلوك الطالب، أو بعض جوانب المنهج، لاتخاذ قرارات أو للاختيار عن بدائل لها، تتخذ بشأن الطالب أو المنهج" (عميرة، ١٩٩١، ٢٥٠).

تدور التعريفات السابقة حول إصدار أحكام عن فاعلية وقيمة الشيء، ومنها ما تجاوز ذلك إلى اتخاذ قرارات بشأنه.

هو إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات (حبيب ،٢٠٠٠، ١٥).

وعرف منصور وآخرون (١٤٢٠) التقويم بأنه: "يتضمن عمليتين أساسيتين هما: عملية التشخيص، حيث يتم تحديد مواطن القوة والضعف في السلوك ومن ثم يتبعها عملية العلاج، أي علاج مواطن الضعف بغرض تعديل السلوك" (منصور وآخرون،١٤٢٠، ٣٣٠).

هذه التعريفات تشير إلى أنّ التقويم يصاحب العملية التعليمية في كل مراحلها؛ ويشخص جواب الضعف والقصور، ويقدم المعالجات التي تلزم لتلافي تلك القصور.

والتقويم من وجهة نظر الباحث هو: عملية منظمة لجمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية، بأساليب متنوعة، وتشخيص جوانب القصور؛ لعلاجها، والتعرف على الجوانب الإيجابية، وتعزيزها؛ لتحقيق الهداف المنشودة واستخدام تلك البيانات في إصدار الأحكام المناسبة واتخاذ القرارات.

ثانياً: تطور التقويم التربوي:

لقد استخدم الإنسان منذ القدم التقويم في إصدار الأحكام على قيمة الأشياء، فعندما استخدم الإنسان الأسلحة الحجرية والحراب الحديدية والنحاسية إنما كان ذلك مردهُ إلى أنه عرف قيمتها في مواجهة الحيوانات المفترسة ودرء الأخطار عن نفسه. فهذا حكم اصدره الإنسان، قرر بموجبه صلاحية هذا السلاح في المحافظة على حياته، وعندما استخدم العرب الجمل في الانتقال عبر الصحاري إنما كان الحكم على قدرة هذا الحيوان على مواجهة الظروف الصحراوية وملائمة الحياة في الصحراء (نشوان، ١٩٩٢، ١٧٣).

فلما تعقدت المجتمعات في بداية العصور التاريخية بدأ التقويم على يد معلم الحرفة في المجتمع البدائي حين كان يحاول تقويم المتتلمذين على يديه بوضعهم في مواقف عملية تتطلب منهم القيام بأداء عمل معين ثم يصدر حكمه ويقرر إلى أي مدى نجح ((الصبي)) في أداء هذا العمل، واستمرت هذه وسيلته في تقويم الأداء حتى تعقد التراث الإنساني ونشأت المدرسة كمجتمع صناعي يمكن عن طريقة تعليم الصغار بعض ما خلفه السلف من تراث كبير، هنا بدأ التقويم يتخذ صورة أخرى أو مرحلة هامة في تطوره، ألا وهي المرحلة التي اتجه فيها القائمون على تربية النشء إلى تقويم وقياس التحصيل المدرسي (الغريب، ١٩٩٦، ١٢-١٣).

وفي التربية كان الصينيون أول من استخدموا الاختبارات في الخدمة المدنية منذ حوالي ألفي عام وكانت تلك الاختبارات قاسية حيث كان يدخل الطالب إلى الغرفة ومعه طعامه وشرابه لمدة أسبوعين ولا يخرج منها إلا بعد ما ينتهي من الإجابة على الاختبار (نشوان، ١٩٩٢، ١٧٣).

وقد أشار إلى هذا ربيع (٢٠٠٦) حيث قال: استخدم الصينيون القداماء وسائل تقويم متطورة لغرض اختيار موظفي الحكومة، وقد كانت هذه الوسائل تقوم على أساس وجود امتحانات تحريرية على درجة كبيرة من الصعوبة والشدة وتتم على مراحل ثلاث، مدة المرحلة الأولى (٢٤) ساعة، يتم فيها اختبار موظفي الدولة الصغار في المقاطعات، ومدة المرحلة الثانية ثلاث أيام وهي أكثر عمومية وصعوبة من الاختبارات السابقة، يتم فيها اختبار موظفي الدولة الكبار في المقاطعات، أما امتحانات المرحلة الثالثة فكانت تجري في العاصمة ومدتها ثلاثة عشر يوماً، يتم فيها اختبار موظفي الدولة الكبار على صعيد البلاد كلها، كما عرفت الاختبارات التحريرية في المجتمع اليوناني القديم، فقد كانت كل من أثينا وإسبارطة (٥٠٠ق.م) تطبق نوع من الاختبارات يقوم على أساس وجود اختبارات بدنية في غاية من الشدة، ففي إسبارطة مثلاً كانت تطبق قوانين الاختبارات الشديدة على الذكور والإناث على حد سواء، كما استخدم فيها نوع من التقويم الموضوعي في تقدير نتائج التحصيل الدراسي (ربيع،٢٠٠٦، ٢٦-٢٧).

بالنسبة للعرب القدماء فقد اعتمدوا أسلوب التقويم الشفوي للشعر والخطابة الذي كانوا يقومون به في أسواقهم مثل سوق عكاظ وغيره من أماكن لالتقاء الشعراء والخطباء الوافدين من المناطق المختلفة يتنافسون فيما

بينهم من ناحية القدرة على الأداء، وكان يوجد في هذه الأسواق حكام يقيمون تلك الأعمال معتمدين على السماع (الطيب،١٩٩٩، ٣٦)، وكان الحكم أو المقيم عبارة عن متلقٍ وملاحظ، صاحب سلطة مطلقة على النص وصاحبه، كما في حادثة النابغة، إذ تذكر المصادر أن النابغة الذبياني كانت تضرب له قبة بسوق عكاظ من أدم، فتأتيه الشعراء، فتعرض عليه أشعارها (المرزباني، ١٩٩٥، ٧٦).

واهتم الدين الإسلامي بجانب التقويم لاعمال المسلم، ففي حياة الرسول صلى الله عليه وسلم صور كثيرة من المواقف التقويمية التي تهدف إلى تعليم الناس أمور دينهم (القرني،١٤١٩، ٦٦).

وكان علماء السلف الصالح لا يمنحون الإجازة لطلابهم لتدريس كتاب معين إلا بعد أن يشعرون بقدرته على تدريس هذا الكتاب، وبعد مرافقته لشيخه مدة كافية، ومناقشته لجميع قضايا الكتاب مع فهم وإتقان ومعالجة، ويبقى المجاز بعد ذلك على صلة بشيخه (النحلاوي،١٩٨٣، ١٦٨).

واستمر التقويم الشفهي هو السائد حتى مطلع القرن التاسع عشر حيث شهدت حركة التقويم تطور كبيراً بظهور التقويم لقياس التحصيل الدراسي للطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية يعتمد على الاختبارات الشفوية ثم استبدال بعد ذلك بنظام الاختبارات التحريرية من نوع المقال و اعتبر كأساس للالتحاق بالجامعات في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وبعد ذلك ظهرت الاختبارات التحريرية الموضوعية في بداية القرن العشرين (الغريب، ١٩٩٦، ١٢-١٣).

وكان ظهور الاختبارات الموضوعية كبديل عن الاختبارات المقالية؛ لاحتوائها على عدد من العيوب التي تقلل من إمكانية الاعتماد عليها كمقاييس صادقة ودقيقة (الطيب،١٩٩٩، ٣٦).

ثالثاً: أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية :

للتقويم الحديث أهمية كبيرة في مختلف ميادين الحياة وتأتي هذه الأهمية من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقيق الأهداف المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان وبخاصة في ميدان التربية والتعليم (ربيع، ٢٠٠٦، ١٩).

إن التقويم والتعليم جانبان لعملة واحدة متكاملة، فالتقويم جزءً لا يتجزأ من العملية التعليمية، ويرتبط بسائر عناصرها ومكوناتها، ويؤثر سلبًا أو إيجابًا في مسارها ونتائجها (السيد وميخائيل، ١٤٠٩، ٥٢).

حيث تظهر أهميته فيما يلي:

١- التقويم يعتبر أحد الجوانب الأساسية في أي عملية تربوية، حيث لا يمكن أن تكون هناك عملية تربوية صحيحة وناجحة ما لم يكن لها تقويم مبنياً على أسس سليمة، وكلما كان التقويم فاعلاً كلما دلّ ذلك على أن العملية التربوية سائرة في الطريق المرسوم لها بغية تحقيق أهدافها المنشودة.

٢- يعتبر التقويم أحد الأركان الأساسية في بناء المناهج الدراسية، فأي منهج دراسي لابد أن تصحبه عملية تقويم تبدأ هذه العملية مع بداية التخطيط لوضع المنهج وتنتهي مع أخر مرحلة ثم تبدأ من جديد وهكذا والغرض منها هو معرفة مدى تحقيق المنهج للأهداف المرسومة له من عدمها وكذلك الكشف عن جوانب النقص أو الخلل في محاولة لعلاجها.

٣- امتداد التقويم إلى جميع جوانب شخصية الطالب فلم يعد مقصوراً كما كان في السابق على قياس التحصيل الدراسي للطلبة في المواد الدراسية المختلفة، الأمر الذي أدى إلى اتساع مجالاته وتنوع طرقه وأساليبه (ربيع، ٢٠٠٦، ١٩).

٤- أساس للتقدم والتطور: إذ أنه لولا التقويم التربوي لما حدث هناك أي تقدم أو تطوير للعملية التربوية من منظور أن الهدف من التقويم ليس إصدار الأحكام وإنما التحسين والتطوير(الفرح، ٢٠٠٧، ٢٧).

٥- يساعد التقويم كل من المعلم والمتعلم على معرفة التقدم الحاصل في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه وتوضيح العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه، ثم دراسة ما يلزم عمله للمزيد من التحسن والتطور.

٦- أصبح للتقويم اليوم دوراً فاعلاً في الكشف عن المواهب والاستعدادات والميول والاتجاهات وغيرها من السمات، النفسية التي يتمتع بها الأفراد، فكان له أثره الواضح في عملية التوجيه والإرشاد التربوي، وذلك بتوجيه الأفراد لاختيار نوع المهن أو نوع الدراسة والتخصص بالاعتماد على ما يحمله كل واحد منهم لهذه السمات (ربيع، ٢٠٠٦، ١٩ -٢٠).

٧- معرفة ما تحقق للطلبة من معلومات ومهارات وحقائق ومدى استيعابهم لها خلال العام الدراسي، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة، وتوجيه العملية التعليمية التوجيه السليم، واختبار مدى نجاح طرق التدريس المستخدمة واختيار أفضل الطرق التي تؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، وتنمية مختلف المهارات لدى الطلبة، والحصول على المعلومات والبيانات لكتابة التقارير لأولياء الأمور لمتابعة أبنائهم في المدرسة والمنزل (السبحي وبنجر، ١٤١٧، ٢١٠).

٨- وتعود أهمية التقويم التربوي في هذا العصر للعوامل التالية:

- زيادة الاهتمام بالتربية والمؤسسات التربوية لتوفير القوى البشرية المدربة والقادرة على النهوض بحياة المجتمع في مختلف مناحي الحياة.
- تطوير أدوات وأساليب التقويم.
- ارتفاع كلفة التعليم.
- التجديدات التربوية.
- تعميق القيم المهنية للتربية.
- تذبذب ميزان العرض والطلب بين العاملين في المجال التربوي (أبو باسل، ٢٠٠٢، ١٨).

ويرى الباحث أن أهمية التقويم التربوي تنبع من أهمية الدور الذي يلعبه التقويم كونه الميزان الذي يحدد مدى تحقق الأهداف، وما يقدمه من بيانات؛ لاتخاذ كثيراً من القرارات التربوية، بالإضافة إلى كون التقويم التربوي معدل ومقوم ومثمن للعملية التربوية، ومشخصا لها ومعالجاً في الوقت ذاته.

رابعاً: أهداف التقويم التربوي:

من أهم الأهداف العامة للتقويم ما يأتي:

١ -الحكم على قيمة الأهداف التعليمية والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم ولفلسفة وحاجات المجتمع، وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.

٢ -الحكم على مدى فاعلية المستجدات التربوية أثناء تجريبها وقبل تعميمها مما يساعد على ضبط التكلفة وتقليل الفاقد.

٣ -اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات التنفيذ، وتصحيح مسار العمل في البرنامج التعليمي.

٤ -مساعدة كل من المعلم والمتعلم في معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ الأهداف.

٥ -تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم المتعلم أو تعيقه، ودراسة ما يلزم لتحقيق التقدم المرغوب.

٦ -الكشف عن حاجات الطلبة ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم ووضع البرنامج في ضوء هذه النتائج.

٧ -تقويم مدى كفاية الظروف البيئية والمدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية والمعوقات التي تحول دون التنفيذ الفعال (اللقاني وعودة، ١٩٨٩، ٨).

٨- يسعى التقويم التربوي إلى صياغة الأهداف التعليمية بشكل أو بطريقة واضحة وسهلة بحيث يمكن تحقيقها دون عوائق أو صعوبات.

٩- يسعى التقويم التربوي إلى تعديل وتغيير طرق التدريس والوسائل التعليمية حتى تتلاءم مع طبيعة الأهداف المرسومة، وتساعد على تحقيقها، ويتم ذلك من خلال الكشف عن الصعوبات والمشاكل التي تحدث خلال العملية التعليمية.

١٠- يسعى التقويم إلى معرفة الصعوبات والمشاكل التي تعترض التعليم خلال قيامه بمهامه في سبيل علاجها لتوفير الجو الملائم له للقيام بعملية التعليم على أكمل وجه (الضاهر،١٩٩٩، ١٧٥).

١١- يهدف التقويم إلى إعادة الترتيب والتنظيم وتحديد دور كلٍ من المعلم والمتعلم بشكل سليم وكذلك تحديد الأنشطة التي يقوم بها مما يسهل عملية التعليم على السير بدون عوائق أو مشاكل.

١٢- يهدف التقويم إلى جعل كل من المعلم والمتعلم قادرا على القيام بما يسمى بالنقد الذاتي لنفسه وأعماله، وما حققه من نتائج سوى كانت سلبية أو إيجابية.

١٣- يهدف التقويم إلى بناء علاقة متينة بين البيت والمدرسة من خلال تعريف أُسر الطلبة بنتائج أبنائهم ليكونوا على بينة بمستواهم الحقيقي، الأمر الذي يدفعهم إلى المشاركة في دفع وتحفيز الأبناء للمزيد من العطاء

وتهيئتهم بشكل سليم، وخاصة إذا كان هناك تعاون من قبل الأبناء في تحصيلهم الدراسي أو معاناتهم من مشاكل معينة تتسبب في تدني مستوياتهم الدراسية أو تؤثر فيها، مما يدفع بأولياء أمور الطلبة إلى زيارة المدرسة لغرض الوقوف على أمور كثيرة تتعلق بمشاكل أبنائهم وحاجاتهم والعلاقة بينهم وبين مدرسيهم.

١٤- يهدف التقويم إلى الكشف عن طبيعة الاستعدادات والقدرات الخاصة التي يتمتع بها الطلبة مما يساعد على التنبؤ بمدى إمكانية النجاح المستقبلي من عدمه بالنسبة لدراسة أو مهنة معينة بذاتها.

١٥- يهدف التقويم إلى تقوية دافعية الإنجاز الدراسي لدى المتعلمين والمعلمين على حد سواء، وذلك من خلال تعريفهم بنقاط الضعف والخلل ومحاولة علاجها عن طريق زيادة حجم التحصيل أو في محاولة إجراء التغييرات اللازمة في سبيل مزيد من النجاح والتفوق (ربيع،٢٠٠٦، ٢١).

خامساً: أسس التقويم التربوي:

١- أن يرتبط التقويم بأهداف واضحة.

٢- أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف وكل جوانب البرنامج موضوع التقويم، وهذا يعني عدم الاقتصار على جانب النمو العقلي فقط من نمو الطالب بل لابد من تناول الجوانب المختلفة للنمو، كما ينبغي عدم الاقتصار على تقويم الكتاب المدرسي بل ينبغي تقويم الطريقة والوسيلة.

٣- أن تكون أدوات جمع البيانات متميزة بالصدق والثبات والموضوعية لكي يمكن الاعتماد على نتائجها في اتخاذ القرار في ضوء نتائج التقويم.

٤- أن يكون التقويم عملية تشخيصية علاجية تبين نواحي القوة ونواحي الضعف بقصد تدعيم الأولى ومعالجة الثانية.

٥- أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت والمال والجهد قدر المستطاع.

٦- أن تكون خطة التقويم مرنة قابلة للتعديل، أي لابد من تقبل فكرة تقويم التقويم.

٧- أن يكون التقويم إنسانيا عادلا يأخذ في الاعتبار كل الظروف والاعتبارات التي يمكن أن تأثر في النتائج من الأمور التي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها كالعوامل البيئية أو النفسية أو الاجتماعية العامة والجو السائد في الصف أو المدرسة أو مكان أو طريقة تطبيق البرنامج موضوع التقويم إلى غير ذلك من الاعتبارات والظروف (الفرح،٢٠٠٧، ٢٦-٢٧).

٨- ارتباط عملية التقويم بأغراض محددة بدقة، لأن عملية التقويم ليست مجرد مجموعة من الإجراءات بل هي عملية منظمة بدرجة كبيرة ودقيقة وموجهة نحو تحقيق أغراض معينة، وأهمية هذا التحديد يمكن إرجاعه إلى أمرين:

- أن أغراض التقويم كثيرة ومتداخلة.
- إن هذا التحديد يتطلب تحديد الأهداف التعليمية التي تتجه أداة التقويم للكشف عن درجة تحقيقها لدى الطلبة، مما يستدعي الصياغة الواضحة والدقيقة لتلك الأهداف.

٩- أن تكون أداة التقويم مناسبة للغرض وفي خدمته: فقد يكون هناك أكثر من أداة تناسب غرض التقويم ولكن بدرجات متفاوتة، كذلك قد تكون هناك أدوات دقيقة وموضوعية ونتائجها جيدة عند تطبيقها على أغراض معينة، ولكن نفس هذه الأدوات قد لا تتناسب مع أغراض أخرى إي بمعنى آخر يجب أنّ تتميز الأدوات المستخدمة في عملية التقويم بقدرتها على قياس ما يراد قياسه بالفعل فإذا أُريدَ قياس القدرة على التفكير فلا يستعمل أداة من الأدوات التي تقيس القدرة على التذكر مثلاً، كما يجب أنّ تتميز هذه الأدوات بأنها يمكن الاعتماد عليها في قياس ما يراد قياسه في مختلف الظروف والمناسبات، فإذا تغيرت هذه الظروف والمناسبات فإنه يجب أنّ تقيس ما يراد منها قياسه.

١٠- التنوع في أدوات التقويم: ويقصد بتنوع أدوات التقويم هو استخدام أكثر من أداة عند القيام بعملية التقويم، فمن المعروف أنه ليس هناك أداة واحدة تصلح لكافة المجالات أو حتى لمجال واحد بعينه، فتقويم الطلبة مثلاً يستلزم استخدام أكثر من أداة لمعرفة درجة تقدمه نحو نواتج التعليم وإنجاز الأهداف المرسومة في أدوات التقويم؛

ليعطي صورة شاملة عن سلوك الطالب، فقد يكون من الصعب الحصول على المعلومات تامة عن هذا السلوك من خلال استخدام أداة واحدة فقط.

١١- المعرفة بجوانب الأداة المستخدمة في عملية التقويم من حيث القصور والإيجابية، ومصادر الخطأ المحتملة فيها لأن لكل أداة مثل هذه الجوانب، ومعرفة القائم بعملية التقويم بهذه الأمور يمكّن من استخدام الأداة بأفضل صورة ممكنة.

١٢- التقويم عملية مستمرة: أي أن عملية التقويم ينبغي أن تسير جنباً إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته، فتبدأ من تحديد الأهداف ووضع الخطط وتستمر مع التنفيذ ممتدة إلى جميع أوجه النشاطات المختلفة في المدارسة وإلى أعمال المدرسين، حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب التي يجرى التقويم لها، وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات.

١٣- التقويم عملية شاملة: أي أن التقويم يجب أن يشمل العملية التعليمية بكافة عناصرها ومكوناتها بدءاً من الطالب ومروراً بالكتاب المدرسي، والمنهاج، والطرائق، والوسائل التعليمية وانتهاء بالمعلم، كما يشمل العنصر المراد تقويمه بكافة جوانبه ولا يقتصر على جانب واحد فقط.

فتقويم المعلم مثلاً يجب ألا يقتصر على نشاطه وطريقته في التدريس بل يمتد ليشمل أيضاً مظهره واتزانه الانفعالي وعلاقته بالآخرين....الخ، وتقويم الطالب لا يقتصر على تحصيله الدراسي بل يمتد إلى ميوله وقدراته واستعداداته...الخ.

١٤- التقويم عملية تعاونية: بمعنى أنه يجب ألا يقتصر التقويم على شخص واحد بل يشمل كل من يستطيع الإسهام به فتقويم نمو الطالب مثلاً يجب ألا ينفرد به المعلم وحده بل يجب أن يشترك فيه كذلك الطالب نفسه وزملاءه والمدير والآباء والمشرفين التربويين وكل من له علاقة بالعملية التربوية.

١٥- تخضع عملية التقويم لخطة شاملة يتم فيها تحديد الأولويات، كما يتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية، والتخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن العشوائية والإرتجال ويجعلها أقرب إلى

المنهج العلمي المنظم والمتكامل الذي يمكن من خلال إتباعه الوصول إلى نتائج محددة (ربيع، ٢٠٠٦، ٢٢-٢٤).

الأسس التي تراعى عند تقويم الطالب:

هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تقويم الطالب لعل أهمها:

١- أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب الطالب، بحيث يعطي صورة واضحة وكاملة عن المعارف والمعلومات والعادات والاتجاهات والميول والاستعدادات والمهارات والذكاء.

٢- أن تكون أدوات تشخيص التقويم صالحة، لأن التشخيص السليم يتوقف على صلاح هذه الأدوات، فإذا كانت الاختبارات أداة من أدوات تشخيص نمو الطالب فيجب أن تتجه إلى قياس ما يقصد منها فقط، فلا تقيس القدرة على التفكير إذا كان المراد منها قياس القدرة على التحصيل مثلاً.

٣- أن يكون تقويم الطالب مستمراً، بمعنى أن يسير جنباً إلى جنب مع عملية التعليم منذ بدايتها حتى نهايتها. والتقويم يبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع تنفيذ هذه الخطط بالطرق والوسائل المتعددة، وحين يتبين مدى تحقيق هذه الأهداف في سلوك الطالب من خلال تفسير نتائج التقويم، يمكن اقترح التحسينات اللازمة من الوسائل أو الأهداف أو فيهما معا.

٤- أن يبنى التقويم على أهداف التعليم في المراحل التي يجري فيها هذا التقويم فإذا كان الهدف من التعليم هو تدريب الطلبة على التفكير السليم مثلا، فيجب ألّا يتجه التقويم إلى قياس قدرتهم على الحفظ وإنما إلى قياس قدرتهم على توجيه الفكر باتجاه معين وإبقاءه في هذا الاتجاه.

٥- أن يقوم التقويم على فلسفة ديمقراطية، وأن يترك أثراً طيباً في نفس الطالب ولكي يكون دقيقاً يجب أن يعهد به إلى من يستطيع جمع البيانات والأدلة وتفسيرها واقتراح أوجه العلاج.

٦- أن يكون التقويم تعاونياً: أي بمعنى لا يقوم به المدرس وحده بل يجب أن يشترك فيه كل من له علاقة بالطالب، كالمعلم والمدير والمرشد التربوي والأخصائي الاجتماعي وأولياء الأمور والزملاء وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية، فالمشاركة والتعاون تعد من أهم أسس التقويم التربوي.

٧- أن ينصب التقويم بالدرجة الأساسية على مدى تقدم الطالب في جميع الجوانب، وقدرته على بلوغ الأهداف المنشودة، أما الحكم على الطالب بالنسبة لغيره فينبغي أن يكون المقصود به حاجة المدرسة إلى ذلك في تنظيماتها الإدارية وفي كيفية علاجها للمشكلات الجماعية، ومساعدتها في توجيه الطلبة إلى ما يناسبهم من أنواع التعليم.

٨- يجب عدم اعتماد وسيلة واحدة في عملية تقويم الطلبة بل يجب استخدام جميع الوسائل المناسبة لذلك، كالملاحظة والمقابلة والاختبارات والاستبيان، والوسائل الاسقاطية، والسجل القصصي، ودراسة الحالة، وغيرها من الوسائل المناسبة.

٩- يجب عدم النظر إلى عملية تقويم الطالب باعتبارها مقرر لمصيره، بل يجب النظر إليها باعتبارها وسيلة لتحسين العملية التعليمية، وبهذا يكون االاتجاه إلى الجانب العلاجي في عملية التقويم فنستخدمه طريقاً إلى الإصلاح والعلاج (ربيع،٢٠٠٦، ٧٩-٨٠).

سادساً: خطوات التقويم التربوي:

كانت التربية التقليدية تعتمد أساليب في التقويم تقوم في أغلب الأحيان على الاجتهاد الشخصي لمن يقوم بعملية التقييم سواء كان معلم أو مدير مدرسة أو مشرف تربوي أو غيرهم ممن له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية، وذلك أن هدف التربية كان يتركز بالدرجة الأساسية على المعرفة السريعة للمعلم أو الطالب أو المنهج من عناصر القوة أو الضعف، أي أنّ التقويم في التربية التقليدية كان ينقصه في العادة التخطيط المسبق من حيث المحتوى والأدوات والوسائل وكيفية استعمالها، وبالتالي تحليل النتائج وكيفية الإستفادة منها في تحديد معارف الطلبة وحاجاتهم ومطالبهم الذاتية (ربيع، ٢٠٠٦، ٢٤).

أما خطوات التقويم التربوي الحديث فيمكن إيجازها بما يلي :

١- تحديد الأهداف العامة والخاصة للموضوع المراد تدريسه.

٢- تحديد أدوات وأساليب جمع المعلومات اللازمة للتقويم بشرط أن تكون تلك الأدوات مناسبة لجمع البيانات الصحيحة عن ما يمتلكه الطالب من مهارات ومعارف.

٣- استخدام أساليب تقويم متنوعة لجمع تلك البيانات كالملاحظة المنتظمة، مع تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس.

٤- تحليل تلك البيانات التي تم الحصول عليها من أساليب التقويم المتنوعة لغرض مقارنة الطلبة مع بعضهم وتحديد قدراتهم واستعداداتهم وسلوكهم، ومعرفة أنسب تلك الأساليب؛ لاستخدامها في التقويم المقبل.

٥- تفسير البيانات لمعرفة مدى تقدم الطالب ومدى نموه، وتحديد جوانب القوة والضعف لغرض تقديم العلاج اللازم.

٦- تزويد أولياء الأمور والمسئولين عن اتخاذ القرار بتلك النتائج حتى يتسنى لهم التعديل في الأهداف التعليمية وفق ذلك (Davies, 1971, 218-219).

سابعاً: أنواع التقويم التربوي:

ينقسم التقويم لاعتبارات عدة لعلى أهمها:

١-أنواع التقويم باعتبار الوقت الذي يجرى فيه:

أ- التقويم الأولي (التمهيدي):

يقوم المعلم بهذا التقويم التشخيصي لمعرفة مدى استعداد الطلبة للتعلم الجديد، إذ قد تظهر له جوانب قصور عند بعض الطلبة في خبراتهم أو معلوماتهم السابقة الضرورية لهم ليتمكنوا من التعلم الجديد، فيضطر المعلم إلى إعداد تدريبات علاجية لتلافي جوانب القصور حتى يتمكنوا من البدء بالموضوع الجديد بشكل موفق (ريان ،٢٠٠٢، ٥٢٨).

ب- التقويم التكويني (البنائي):

يجري المعلم التقويم التكويني في أثناء عملية التعلم والتعليم، ويتخلل هذه العملية من أجل تحسينها وتطويرها، حيث يقدم هذا التقويم للمعلم تغذية راجعة عن جميع عناصرها، فيلجأ إلى إجراء التعديل الضروري في خطته وأسلوبه في الأنشطة التي رسمها ليقوم بها طلابه، ويزوده أيضا بمعلومات عن مدى تقدم طلابه في

تحقيق الأهداف المحددة في خطته، وعن الجوانب التي ظهر قصور الطلبة فيها ليعمل على تلافي القصور هذه باقتراح أنشطة ملائمة، أو تقديم تدريبات خاصة تعالج هذا القصور، وقد يكون هذا التقويم بطرح أسئلة شفوية، أو بطرح اختبار قصير وقد يكون تمريناً يقوم الطلبة بحله (ريان ،٢٠٠٢، ٥٢٨).

ج_ التقويم التجميعي (الختامي):

ويقصد به ذلك التقويم الذي يُستخدم للحكم على برنامج ككل من أجل اتخاذ قرار فيه للاستمرار فيه أو إيقافه ويمكن القول إن التقويم النهائي هو ذلك التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج حيث يكون قد خضع لعددٍ من التقويمات التطويرية، بهدف اتخاذ قراراً بخصوصه رفضاً أو تبنياً (الفرح، ٢٠٠٧، ٣).

٢- أنواع التقويم باعتبار المحتوى:

تشمل عملية التقويم في مجال التعليم و التعلم ثلاثة جوانب رئيسية هي:

أ- تقويم التحصيل الدراسي: ويقصد به جميع ما يكتسبه الطالب نتيجة الخبرات المنهجية في المجال الإدراكي العقلي، وهو بهذا المعنى يشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والأفكار والأحكام الشرعية، والمهارات الأدائية التي يكتسبها الطالب نتيجة عملية التعلم والتعليم، ويستخدم لتقويم هذا الجانب الاختبارات التحصيلية التي تشمل الاختبارات الشفهية، والاختبارات الكتابية، واختبارات الأداء في حالة تقويم المهارات العملية.

ب- تقويم الاستعداد التحصيلي: وهو قدرة الطالب على التعلم، ومدى توفر القابلية الخاصة لتلك الخبرات والمهارات الأدائية المطلوبة للنجاح في تعلم مقرر دراسي معين، وهذا يظهر أن للاستعداد التحصيلي جانبين: أولها القدرات العقلية التي يحتاجها الطالب ليتمكن من التعلم بصورة طبيعية وتسمى هذه القدرات بالذكاء والناس فيها متفاوتون، وهذا الجانب ليس مجالاً لعمليات التقويم التي يقوم بها المعلم بل له مقاييس مقننة خاصة معدة من قبل خبراء في القياس والتقويم.

أما الجانب الأخر وهو القابلية للتعلم التي تشمل الخبرات والمهارات التي لابد أن يمتلكها المتعلم كمتطلبات للتعلم الجديد، فهي مجالاً للتقويم المدرسي، وهذا يتطلب من المعلم التأكد من توفر هذه المتطلبات قبل الانتقال إلى التعلم الجديد ويستخدم لتقويم هذا الجانب اختبارات الاستعداد الشفوية أو الكتابية، مقالية كانت أو موضوعية.

ج- تقويم الجانب الشخصي الاجتماعي: يشمل هذا الجانب الاتجاهات والاهتمامات والقيم التي تسعى المدرسة إكسابها للطلبة من خلال المناهج الدراسية والأنشطة التربوية التي تهيئها لهم، ويشمل الأدوات التي تستخدم في تقويم سمات الشخصية، كأدوات التقدير الذاتي مثل الاستبانة والمقابلة، وأدوات الملاحظة مثل السجلات القصصية، والسجل المدرسي وقوائم الشطب، وسلالم التقدير والمقاييس الاجتماعية المقننة، (ريان ،٢٠٠٢، ٥٢٩-٥٣٠).

٣- أنواع التقويم باعتبار المعلومات التي يتم جمعها، هما:

أ- التقويم الكمي (Qaantitative): وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية كالعلامات التي يحصل عليها من الاختبارات، والتقارير التي يحصل عليها من الاستبيانات، ويشار إليها عادة بأدوات القياس، حيث توفر هذه الأدوات معلومات كمية. ويلاحظ الاهتمام بالتقويم الكمي لأكثر من سبب، ولعل أهمها الدقة والموضوعية التي تتميز بها الأرقام، وربما كان الحصول عليها أكثر سهولة وخاصة عندما تطبق الاختبارات بصورة جمعية على عدد كبير من الطلبة بنفس الوقت، وكذلك سهولة معالجتها إحصائياً، وهو ما يلاحظ من شيوع في استخدام الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتبة المئينية مثلاً.

ب- التقويم النوعي (Qualitative): وهو التقويم الذي يعتمد معلومات يتم جمعها بالملاحظة، ووصف السلوك وصفا لفظياً، وقد يتم تدوين الملاحظات في ملف الطالب من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو ولي أمر الطالب، ويتطلب هذا النوع من التقويم تكرار الملاحظات خلال فترة زمنية محددة وتنويع مصادر المعلومات، وقد تساعد هذه المعلومات في التعرف على اهتمامات الطالب وميوله، واتجاهاته، وتفاعله الاجتماعي مع زملائه (عودة ،٢٠٠٥، ٣٧).

٤- أنواع التقويم باعتبار المحك:

أ- **التقويم المعياري:** هو التقويم الذي يتم فيه مقارنة أداء الطالب بأداء أفراد مجموعته على نفس المقياس المستخدم وتحت نفس الظروف، وبهذا فإن درجة الفرد في مقياس ما يتحدد مقدارها من خلال مقارنتها بدرجات معيارية يتم الحصول عليها من استجابات الجماعة التي ينتمي إليها ذلك الفرد (ربيع،٢٠٠٦ ،١١٣-١١٤).

ب-**التقويم المحكي:**

التقويم المحكي هو الذي يسعى إلى تحديد مستوى الطالب بالنسبة إلى المحك الثابت دون الرجوع إلى أداء أفراد مجموعته، وهذا يعني مقارنة أداء الفرد بمستوى معين ثابت ومحدد مسبقاً، وهذا المستوى يرتبط عادة بالأهداف السلوكية للمقرر التعليمي، ويمكن للمعلم تحديد مستوى الانجاز المحكي المقبول من الطالب، معتمداً على خبرته مع الطلبة وطبيعة المادة الدراسية وأهدافها والتقارير السابقة للأداء. وما يجدر الإشارة إليه أن هذا التقويم المحكي مرتبط إلى حد كبير بالتقويم البنائي الذي يجعل الطلبة يؤمنون بأن خبراتهم غير محدودة وأنهم يستطعون تحقيق الأهداف إذا بذلوا جهوداً حقيقية لذلك (ربيع،٢٠٠٦، ١١٤-١١٥).

،.....

المبحث الثالث

أساليب التقويم:

هناك العديد من أساليب التقويم التي يمكن للمعلم استخدامها داخل الفصل الدراسي أو في المدرسة لجمع البيانات والمعلومات عن مستوى الطلبة ومدى تقدمهم والأسباب والمشاكل التي قد تعيق ذلك، بحيث يمكّن المعلم من مساعدة الطلبة في التعلم إلى المدى الذي يستطيعون الوصول إليه، وهذه الأساليب متفاوتة في تقديمها للبيانات عن الطلبة؛ لأن لكل أسلوب قصور يمكن تلافيه باستخدام أسلوب أخر.

أ- مبررات تنوع أساليب التقويم التربوي:

١- الاختبارات قد لا تظهر قدرة الطلبة الحقيقية؛ فقد يؤثر قلق الطالب وخوفه في قدرته على الإجابة؛ فيحصل على نتيجة لا تمثل قدرته الحقيقية، إضافة إلى العادات السيئة في الإجابة كالتخمين أو الغش، أو محاولة الطالب التأثير في الفاحص بأسلوبه إذا كان الفحص مقالياً (أبو جادو،٢٠٠٠، ٤٤١).

٢- لا تكفي وسيلة التقويم الواحدة للحكم على تقدم المتعلمين بالنسبة لكل مخرجات التدريس الهامة (أبو علام ،١٩٨٧، ٤٥).

٣- كل وسيلة من وسائل التقويم لا تقدم إلا دليلا محدودا على بعض مظاهر سلوك المتعلم (ألغامدي،١٤٣٠ ،٢٠)، وللحصول على صورة كاملة لتحصيل المتعلم فإنه يحتاج إلى تجميع البيانات من مختلف الوسائل (أبو علام ،١٩٨٧، ٤٦).

٤- كثير من معلمي المدارس يستخدمون الاختبارات كأسلوب وحيد لتقويم طلبتهم والتي عادة ما تتصف بالعشوائية في الإعداد وعدم شموليتها لكافة جوانب المتعلم (الدمرداش،١٩٨٥، ١٤٨).

٥- استخدام أساليب متعددة في التقويم تؤدي إلى خلق فرص متعددة لقياس جوانب التعلم المختلفة، ومهارات التفكير العليا، بينما الاعتماد على أسلوب واحد مثل اختبار الورقة والقلم، يؤخذ عليه تركيزه على مستويات دنيا من التفكير.

٦- كما يشير كل من كجارنسلي وجورد (١٩٩٢) أن أدوات التقويم التي تستخدم في الصف لا تقيس الحقائق والمعرفة فقط، بل تقيس كذلك النهج الذي يسلكه الفرد تجاه تعلم العلوم.

٧- صلاحية عملية التقويم، والمساواة، والعدالة بين الطلبة؛ لأنهم يأتون إلى المدرسة ولديهم خبرات مختلفة، ومن المهم تحقيق المساواة، والعدالة بينهم، لأن العدالة في التقويم هي جانب جوهري لصلاحية التقويم العام، والوصول إلى تلك العدالة يستوجب استخدام أنواع متعددة من أدوات التقويم، للحصول على صورة واضحة لمقدرة الطلبة الحقيقية (أمبوسعيدي والراشدي،٢٠٠٩، ١٥١-١٥٢).

أنواع أساليب التقويم التربوي:

هناك العديد من الأساليب التي يمكن للمعلم استخدامها ويمكن تقسيمها إلى:

المجال الأول: أساليب التقويم الصفية:

أساليب التقويم الصفية هي تلك الأساليب التي يستخدمها المعلم دخل حجرة الصف بغرض جمع البيانات عن مستوى نمو الطلبة وتقدمهم نحو تحقيق الأهداف والمشاكل والصعاب التي قد تعيقهم في التقدم وهذه الأساليب متنوعة أهمها:

أولا: الاختبارات:

وهي من أهم هذه الأساليب في أكثر المؤسسات التعليمية على اختلافها، وغالباً ما تهتم هذه الأساليب بالجانب العقلي في أدنى مستوياته، وتستخدم لترفيع الطالب من صف إلى صف أخر (يوسف والرفاعي، ١٩٩٩، ١٣٠).

وما يؤكد أهميتها هو أنه أصبح لها مؤسسات ووكالات خاصة عملها أنشاء وتقنين ونشر وتوزيع الاختبارات والمقاييس والأجهزة النفسية في كل أرجاء العالم.

إن أهمية الاختبارات بالنسبة لعملية تقويم الطالب هو اكتشاف شخصيته عن طريق معرفة قدراته العقلية واستعداداته ويعبر عنها عادة بالرقم أو باللفظ (ربيع،٢٠٠٦، ٩٥).

أ- تعريف الاختبار:

يعرف الاختبار بأنه: أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجابته على مجموعة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرد قياسها (عوده،٢٠٠٥، ٧٧).

كما يعرف بأنه: أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم الطلبة (جابر،٢٠٠٢ ،١٣).

ب- أنواع الاختبارات:

١- الاختبارات الشفوية:

تعتبر الاختبارات الشفوية من أقدم أساليب التقويم المعرفي العقلي إلا أنها أصبحت تستخدم بصورة أقل نسبيا بعد انتشار الاختبارات التحريرية (زيتون، ١٩٩٩، ٣٥٨).

وهي أسئلة غير مكتوبة تعطى للطلبة ويطلب منهم الإجابة شفوياً (الغريب،١٩٩٦، ٨٥).

أو هي اختبارات يمكن أن تتم في كل لقاء بين المعلم والطلبة، حيث يكون المعلم راغبا في معرفة مدى متابعة الطلبة لما يدرسونه (الجاغوب، ٢٠٠٢، ٢٣٦).

ويمكن أن يستخدمها المعلم في الحالات الآتية:

- قياس مستوى التحصيل الدراسي.
- قياس قدرة الاتصال والتواصل المعرفي العقلي.
- قياس مستوى تفكير الطالب ومدى سرعته في الفهم والتفكير وإصدار الأحكام.
- الكشف عن أسلوب تفكير الطالب.
- المساعدة على تصحيح وتعديل الأخطاء عند وقوعها والكشف عن أسبابها وعلاجه في حينه.
- قدرة الطالب على المناقشة والدفاع عن آرائه.
- الكشف عن اتجاهات الطلبة العلمية واهتماماتهم وميولهم العلمية (زيتون، ١٩٩٩، ٣٥٨-٣٥٩).

مميزات الاختبارات الشفوية:

١- التأكد من صدق الاختبارات التحريرية.

٢- التمييز بصورة دقيقة بين الطلبة المتقاربين في المستوى.

٣- تصويب الأخطاء فور حدوثها.

٤- إصدار الحكم على مدى قدرة الطالب على المناقشة والحوار.

٥- تكشف عن قدرة الطالب على إتقان مهارات القراءة الجهرية (الجاغوب، ٢٠٠٢، ٢٣٦ -٢٣٧).

٦- تعتبر أفضل وسيلة لتقويم بعض الأهداف التربوية .

٧- تجعل التقويم عملية مستمرة وتدفع الطلبة إلى مذاكرة دروسهم يوم بيوم.

تعتبر من انسب الوسائل للتعرف على قدرة الطلبة على النطق والتعبير(أبو علام، ١٩٨٧، ١١٥).

عيوب الاختبارات الشفوية :

١- قد يتأثر تقدير الدرجة في الامتحان الشفوي بعوامل أخرى بعيدة عن المادة الدراسية

٢- اختلاف مستوى صعوبة الأسئلة التي توجه للطلبة المختلفين.

٣- لا يمكن أن تكون الأسئلة الشفوية شاملة لجميع قدرات المتعلم.

٤- تتأثر بعيوب التقدير الذاتي للمدرس (أبو علام، ١٩٨٧، ١١٥).

٢- الاختبارات التحريرية:

هي الاختبارات التي تتطلب من الطالب الإجابة على الأسئلة باستخدام الورقة والقلم (أبو جلالة ،١٩٩٩، ٦٦).

وتنقسم الاختبارات التحريرية إلى قسمين:

أ- الاختبارات المقالية:

الاختبارات المقالية: هي تلك التي تقتضي عرضا تحريرياً للإجابة يتضمن شرحاً أو مناقشة أو تعليلاً أو تقديم اقتراح (الجاغوب، ٢٠٠٧، ٢٣٧).

وتعتبر من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها انتشارا وتعمل على توضيح القدرة على تفكير الناقد والتفكير الطلبة في حل المشكلات (جلجل، ٢٠٠٧ ،١٨٤).

ويعطى الطالب فيها الحرية بدرجة كبيرة للإجابة عن الأسئلة المطروحة، وبالتالي قياس مستوى تحصيله ومدى تقدمه.

تنقسم هذه الاختبارات إلى قصيرة الإجابة: تركز على فكرة أساسية واحدة، وطويلة الإجابة: تعطي الطالب حرية نسبيه للتعبير الذاتي عن إجابة السؤال (زيتون، ١٩٩٩، ٣٥٩-٣٦٠).

- مميزات الاختبارات المقالية:

١- تخلو من التخمين.

٢- لا تسمح للطالب بالغش (جلجل ٢٠٠٧، ١٨٤).

٣- سهلة الإعداد.

٤- يمكن من خلالها التركز على مهارات التفكير العليا.

٥- قياسها لترتيب أفكار الطلبة وتنظيم إجابتهم (زيتون،١٩٩٩، ٣٦٠).

- عيوب الاختبارات المقالية:

١- افتقارها إلى الصدق والثبات.

٢- تتأثر بذاتية المصحح.

٣- غير قادرة على تغطية محتوى المادة الدراسي (جلجل ٢٠٠٧، ١٨٤).

٤- تلعب الصدفة دورا فيها فقد يأتي السؤال مما قرأ الطالب أو العكس.

٥- تحتاج إلى وقت كبير في تصحيحها (زيتون،١٩٩٩، ٣٦١).

ب- الاختبارات الموضوعية:

وهي عبارة عن: أسئلة يجيب عليها الطلبة باختيار إجابة أو أكثر من إجابات متعددة أو كتابة أو ملء فراغ بكلمة أو عبارات أو أي طريقة أخرى لا تتطلب إجابة تحريرية مطلوبة (جلجل ،٢٠٠٧، ٢١٤).

بعد أن تبين للمربين عيوب اختبارات المقال ،وضعوا الاختبارات الموضوعية لتلافي مثالب الاختبارات الإنشائية، وقد انتشر هذا النوع الجديد من الاختبارات في أمريكا انتشارا واسعا ، وسميت بالاختبارات الموضوعية (الحيلة، ١٩٩٩، ٤٠٩).

مميزات الاختبارات الموضوعية:

١- لها قدراً عالياً من الثبات والدقة في نتائجها.

٢- تمتاز بصدق أفضل من غيرها برأي العديد من المختصين (الدوسري،٢٠٠٠، ٢٥٠).

٣- لا تتأثر نتائج الاختبارات بالعوامل الذاتية للمصحح.

٤- تمتاز الاختبارات الموضوعية بقصر الأسئلة وكثرتها.

٥- سهولة تصحيحها(الحيلة، ١٩٩٩، ٤٠٩).

٦- إجابة الطلبة لا تتأثر في الاختبارات الموضوعية بقدرة الطلبة اللغوية أو قدرته على الكتابة السريعة أو التعبير المطلق.

٧- يساعد هذا النوع من الاختبارات على توجيه الطلبة نحو أهداف وموضوعات نوعية كما تساعد على تذكرها (الغريب، ١٩٩٦، ٨٢).

عيوب الاختبارات الموضوعية:

١- تصميم الاختبارات الموضوعية يحتاج إلى وقت طويل ومجهود كبير من المعلم.

٢- غالباً ما تشجع على التخمين من قبل الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ١٦٥).

٣- قيمة الاختبارات الموضوعية محدودة، في بعض المواد خصوصاً المواد التي يحتاج الأداء فيها إلى سلوك حل المشكلات.

٤- يعاب على الاختبارات الموضوعية أنها قد تحتوي على أسئلة غامضة.

٥- قد تتأثر الاختبارات الموضوعية إلى درجة كبيرة بعامل الألفة فترتفع درجة الطالب الذي تعود عليها لدرجة كبيرة قد تعطينا معلومات غير دقيقة عن تقدم الطلبة في التحصيل.

٦- إن الاختبارات الموضوعية قد تساعد على تشجيع الطلبة على حفظ كثير من التفاصيل ذات القيمة التربوية القليلة (الغريب،١٩٩٦، ٨٣).

أنواع الاختبارات الموضوعية

- اختبار الصواب والخطأ:

يستهدف هذا النوع من الاختبارات تنمية قدرة الطلبة على القراءة الناقدة، والتفكير السليم، والتمييز بين الخطأ والصواب، وإعطاء الحكم السليم، وهذا النوع من الاختبارات يستخدم في اختبار معرفة حقائق ثانوية، أو تعاريف، ومعاني المصطلحات، ويصعب قياس الفهم، والاستنتاج، والتطبيق عن طريقها (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١٠).

مميزات اختبارات الصواب والخطأ:

١- اقتصادية حيث أنها لا تستهلك مساحة كبيرة، إذ يمكن طباعة (٣٠) سؤالاً في ورقة واحدة (زيتون، ١٤٢٨، ٢٣١).

٢- إمكانية الإجابة على عدد كبير من الأسئلة في زمن أقل من زمن الأنواع الموضوعية الأخرى، ولذلك يمكن أن تغطي جزءاً كبيراً من المقرر.

٣- سهولة تصحيحها(الدوسري، ٢٠٠٠، ٢٩٨).

٤- سهولة إعداد الأسئلة من هذا النوع، والواقع أن بناء أسئلة جيدة من نوع الصواب والخطأ أمر صعب للغاية (أبو علام ،١٩٨٧، ١٨٩).

عيوب اختبارات الصواب والخطأ:

١- تزيد من احتمالات الغش.

٢- قليلة التمييز(الدوسري، ٢٠٠٠، ٢٩٨).

٣- نسبة التخمين عالية جدا في هذا النوع تصل إلى (٥٠%) وهي أعلى نسبة احتمال ممكنة.

٤- أنها لا تصلح في معظم الأحيان إلا لقياس التذكر (أبو علام ،١٩٨٧، ١٩٠).

- اختبار الاختيار من متعدد:

تتكون صيغة الاختيار من متعدد في أبسط صورها من مشكلة وعدة حلول بديلة، وتسمى المشكلة بأصل السؤال، أما الحلول أو الإجابات تسمى بالبدائل (أبو علام، ١٩٨٧، ١٩٥).

يطلب من الطالب أن يختار لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة من الإجابات المعروضة عليه، ويضع عليها علامة، أو يكتب رقم الإجابة الصحيحة في مكان مخصص لذلك (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١٠).

يجب ألا يقل عدد الإجابات عن أربع حتى لا يدعو إلى التخمين، وألا يزيد عن ست (أبو باسل، ٢٠٠٢، ٤٤)، تتضمن إجابة صحيحة وعدداً من الإجابات الخاطئة والتي بدورها تعمل على صرف انتباه المتعلمين الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة (أبو علام، ١٩٨٧، ١٩٥).

مميزات اختبار الاختيار من متعدد:

١- سهلة التصحيح، وتقييمها موضوعي، لا يتأثر بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمعلم.

٢- شاملة ، إذ أنها تغطي أكبر كمية من مفردات المحتوى المراد اختبار الطلبة فيه.

٣- ذات صدق وثبات مرتفعين.

٤- يعد مجال التخمين فيها أقل منه في اختبارات الإجابة الأخرى ، وبخاصة إذا ما كانت خيارات الإجابات أو عدد البدائل (المموهات) لكل سؤال في حدود (٤-٦) فقرات (عودة، ٢٠٠٥، ٢٢).

٥- مرونتها الكبيرة إذ من الممكن استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في قياس العديد من مخرجات التعلم من المستويات المختلفة.

٦- يرتبط هذا النوع بواحد من أهم الأهداف العامة للتربية وهو تنمية القدرة على حل المشكلات.

٧- يمكن التحكم في مستوى صعوبة الاختبار عن طريق تغيير أو تعديل درجة التجانس بين البدائل.

٨- تستطيع أسئلة الاختيار من متعدد أن توفر للمعلم وسيلة قيمة لتشخيص التحصيل الدراسي، وبخاصة إذا تنوعت البدائل في درجة صحتها فقط (أبو علام ،١٩٨٧، ٢٠٣).

عيوب اختبار الاختيار من متعدد:

١- إمكانية الغش فيها أسهل منه في الاختبارات المقالية (خضر،٢٠٠٣ ، ٢٥٨).

٢- صعوبة بناء أسئلة اختيار من متعدد خالية من العيوب ويرجع ذلك في معظم الأحيان إلى صعوبة العثور على عدد كاف من المشتتات الجيدة.

٣- يميل كثير من المعلمين إلى كتابة أسئلة اختيار من متعدد لقياس التذكير فقط.

٤- تعتبر أسئلة الاختيار من متعدد أكثر أنواع الأسئلة استهلاكاً للوقت، سواء وقت المستجيبين للاختبار أو وقت واضع الاختبار، وخاصة إذا كانت أسئلة الاختبار مما يتطلب تميزاً دقيقاً بين البدائل.

٥- تكاليف طباعة الاختبار من متعدد أكثر من تكاليف أنواع أسئلة التعرف الأخرى.

٦- لا تصلح لقياس مخرجات التعلم التي تتعلق بالتأليف والتنظيم والابتكار والتي تتعلق بالتعبير الكتابي (أبو علام ،١٩٨٧، ٢٠٤).

- اختبار التكملة:

ويطلب فيه من الطالب أن يضع كلمة ناقصة، أو رقماً ناقصاً، أو رمزاً ناقصاً في بعض العبارات التي تعرض عليه، وهو إما أن يكون مطلقاً أو مقيداً، فالمطلق ينتقي فيه المعلم نصاً، ويحذف أهم ألفاظه وعباراته، ويطلب من الطالب ملء الفراغ بوضع الكلمة أو العبارة الناقصة، ويراعي هنا ألا تكون الكلمات المطلوبة محل خلاف في الرأي حتى لا تجهد المعلم في تصحيحها، أم المقيد فيوضع النص الناقص وتدون الكلمات المحذوفة في حقل جانبي، ويكلف الممتحن أن يملأ الفراغ باختيار الكلمة المناسبة من الحقل الجانبي، ويستحسن أن تكون الفقرة مكتملة المعنى (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١١).

مميزات اختبار التكملة:

١- يمكن تقدير درجاتها بسهولة أكبر من أسئلة المقال، فكل ما يحتاجه المدرس في هذا النوع هو إعداد مفتاح يتضمن الإجابات الصحيحة ليستخدمها في تقدير درجات الاختبار، إلا أنها ليست في موضوعية الأنواع الأخرى من الأسئلة الموضوعية.

٢- من الممكن للطالب أن يجيب على عدد كبير نسبياً منها وذلك بمقارنتها بأسئلة المقال، وعلى هذا فإن هذا النوع يمكن أن يكون أكثر شمولا للمقرر من أسئلة المقال.

٣- هذا النوع أسهل في تصميمه من الأنواع الموضوعية الأخرى؛ لأن أسئلته تشبه إلى حد كبير الأسئلة الشفوية التي يوجهها المدرس من يوم لآخر إلى طلابه.

٤- لا مجال لتخمين الإجابة الصحيحة، لأن الطالب لابد أن يعطي الإجابة من عنده (أبو علام ،١٩٨٧).

عيوب اختبار التكملة:

١- تنوع الإجابات على نفس السؤال، إذ كثيراً ما يكون من الصعب صياغة السؤال أو العبارة بشكل يجعل الإجابة واحدة فقط.

٢- يستلزم كتابة الإجابة ولذلك قد يضار المتعلم البطيء في الكتابة.

٣- قد يشجع استخدام هذا النوع على مجرد استظهار المعلومات، وهو هدف واحد من أهداف قياس التحصيل ولذلك يجب عدم الاعتماد على هذا النوع وحده في تقويم التحصيل الدراسي (أبو علام،١٩٨٧، ١٧٤).

- اختبار المطابقة (المزاوجة):

ويسمى أحيانا باسم اختبار الربط والتوفيق، كما قد يسمى اختبار المقابلة أو المطابقة، ويشتمل هذا الاختبار على عمودين متقابلين، يضم كل عمود مجموعة من العناصر، ويطلب من الطالب أن يربط العنصر في العمود الأول بالعنصر في العمود الثاني، ويفيد هذا الاختبار في إرجاع نسبة النظريات إلى أصحابها، والاكتشافات إلى مكتشفيها، والرموز إلى ما تدل عليه ،... ويشترط في هذا الاختبار أن يكون عدد عناصر العمود الثاني أكثر من عدد عناصر العمود الأول، وألا ترتبط أية عبارة من عبارات العمود الأول بأكثر من عنصر من عناصر العمود الثاني، (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١١، ٤١٢).

مميزات اختبار المطابقة:

١- تطلب حيزاً أقل في طباعتها كما توفر وقتاً للطالب في القراءة والحل وذلك بسبب اشتراك مجموعة من البنود في نفس البدائل.

٢- أسهل وأسرع في تصميمها من أسئلة الاختيار من متعدد، وذلك لاشتراك عدة أسئلة في نفس البدائل.

٣- إذا كانت البدائل ملائمة فعلاً لكل البنود فإن ذلك يؤدي إلى تقليل أثر التخمين العشوائي عما هو الحال في أسئلة الاختيار من متعدد العادية (أبو علام ،١٩٨٧، ٢١٩).

عيوب اختبار المطابقة:

١) إن صعوبة الحصول على مجموعات متجانسة دائماً من المعطيات والاستجابات يقلل من إمكانية استخدامها لقياس كثير من المفاهيم التي تم تدريسها.

٢) إذا لم تُعد بعناية قد تركز على الحفظ والتذكر بدلاً من قياس عمليات ذهنية عليا (الدوسري، ٢٠٠٠، ٣٠٦).

٣) في بعض الأحيان يكون من السهل تصميم عدد كبير من أسئلة المطابقة البسيطة أو التصنيف الجيد في موضوع معين فإذا انساق الممتحن وراء إغراء السهولة والجودة فقد يترتب على ذلك اختلال التوازن في توزيع الأسئلة على الموضوعات المختلفة.

٤) إذا لم يصمم تمرين المطابقة بإحكام تصبح أسئلته عرضة للعلامات التي تدل على الإجابات الصحيحة (أبو علام ،١٩٨٧، ٢١٩).

ثانياً: الأسئلة الصفية:

السؤال: هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود بها، ويعمل فكره فيها، ويستجيب لها بشكل ما، يفهمه من وجه السؤال في البداية (اللقاني وسليمان،١٩٨٥).

كما يعرف بأنه: جملة مركبة لغوياً تأخذ صيغة الاستفهام تحتاج إلى استجابة بغرض إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الطالب، والسؤال الجيد هو الذي يمكن التعبير عنه بلغة سهلة واضحة مباشرة يمكن فهمها، وهو الذي يقود إلى استثارة تفكير الطلبة، ويتسم بالدقة والوضوح، ويؤدي إلى تحقيق غرض محدد، ويكون في مستوى قدرات واهتمامات وأعمار الطلبة (شلبي، ١٩٩٧، ١٩٨).

وتعد الأسئلة الصفية وسيلة مهمة لتحقيق الأهداف المرغوبة في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية، ويمكن استخدامها في التهيئة الحافزة من أجل إثارة الطلبة وشد انتباههم إلى موضوع الدرس (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ٦٨).

يستطيع المعلم أن يقوم بعملية تقويم سريع لتحصيل الطلبة أولا بأول عن طريق مجموعة من الأسئلة في بداية كل درس جديد، وذلك حتى ينتبه إلى أي مدى يسيطر الطلبة على الخبرات السابقة، وإلى أي مدى يمكنهم الاستعانة بالخبرة السابقة فضلاً على أن ربط الخبرة الجديدة بالخبرة السابقة يساعد على سرعة تعلمها، ومعرفة مدى تحقق الأهداف (الغريب، ١٩٩٦، ٨٣).

أهمية الأسئلة الصفية:

الأسئلة الصفية مهمة جداً للتعرف على:

١- مدى استعداد الطلبة للتعلم.

٢- الأهداف التي تحققت والأهداف التي لم تتحقق.

٣- لإثارة الدافعية عند الطلبة وتحفيزهم للتعلم والمشاركة في مجريات الحصة.

٤- تكشف عن مدى صلاحية أسلوب المعلم أو الوسائل التعليمية أو الأنشطة التعليمية التي استخدمها المعلم في الحصة الدراسية(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ٦٩).

أنواع الأسئلة الصفية:

١- الأسئلة البنائية: وتستخدم طيلة الحصة، حيث لا يجوز للمعلم الانتقال من هدف إلى آخر إلا بعد التأكد من مدى تحقق الأهداف عند الطلبة عن طريق هذه الأسئلة.

٢- الأسئلة الختامية: وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم في نهاية الحصة، من أجل التلخيص للمفاهيم والمبادئ التي طرحت في الحصة وتثبيتها في أذهان الطلبة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ٦٩).

مواصفات الأسئلة الجيدة من حيث الصناعة:

لكي تحقق الأسئلة الأهداف المنشودة ينبغي أن تتصف بما يلي:

١) الوضوح، والتحديد، والاختصار، وصحة التركيب اللغوي.

٢) إثارة التفكير والبعد عن الأسئلة الإيحائية .

٣) مناسبتها لمستوى الطلبة.

٤) قيمتها العلمية.

٥) التنوع من حيث أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية (موسى، ٢٠٠٢، ١٩٩).

ثالثاً: الملاحظة الصفية:

الملاحظة: هي إحدى طرق جمع البيانات عن الطالب وهو في موقف السلوك المعتاد (خضر،٢٠٠٥ ، ٥٥).

وهي الأساس الأكثر أهمية في الوصول إلى السلوك الذي لا يمكن قياسه عن طريق الاختبارات إذ تستطيع مع التسجيل وصف الطلبة الذي لديهم عدد من الحالات عن طريق ملاحظتهم أثناء العمل للوصول إلى قرارات علمية ومنطقية في ضوء ما تم ملاحظته.(Shertzer, and Ston, 1981, 270)

مميزات الملاحظة الصفية:

١- تتميز الملاحظة عن غيرها من وسائل التقويم؛ بأنها تركز على أفعال الطلبة بالدرجة الأولى.

٢- تكشف مدى إتقان الطالب لعمل معين.

٣- يستطيع المعلم من خلال الملاحظة الحصول على معلومات واقعية حقيقية لسلوك الطلبة.

٤- يمكن من خلالها تنمية الطالب وتقويمه بصورة أكثر دقة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ١٥٩).

عيوب الملاحظة الصفية :

١- تؤدي إلى إدراك القليل عما يجري في غرفة الصف.

٢- تزودنا فقط بوصف جزئي عن السلوك الصفي.

٣- تكشف القليل من الاهتمام بالمعنى المرتبط بسلوك الطالب (نشوان، ١٩٩٢، ٣٦٥).

رابعاً: المقابلة:

المقابلة بصورة عامة هي نشاط هادف، أي أنها ترمي إلى تحقيق أهداف معينة تتلاقي مع أهداف البحث أو النشاط الذي يستخدمها وسيلة لجمع بياناته ومعلوماته، ولصلة أهداف البحث أو النشاط الذي يستخدمها، فإننا نجد أهدافها تختلف وتتنوع باختلاف وتنوع أهداف النشاط الذي يستخدمها، وفي مجال تقويم الطالب فإن أهداف المقابلة يمكن أن نحددها في محاولة إيجاد علاقة مهنية بين من يقوم بالمقابلة (المدير، المعلم، الأخصائي الاجتماعي، المرشد التربوي ...الخ) والطالب؛ لغرض الحصول على المعلومات اللازمة؛ لغرض تقييم أي جانب من جوانب شخصية هذا الطالب، وهذه العلاقة يجب أن يكون أساسها الاحترام والتقدير والتفاهم، و لا تقوم هذه العلاقة إلا إذا توفر الوقت الكافي لإقامتها سواء استغرق ذلك جلسة واحدة أو عدة جلسات (ربيع،٢٠٠٦، ٩٠).

معايير أسئلة المقابلة :

١- الفردية : أي يحوي فكرة واحدة.

٢- يجب أن يكون السؤال جزء من مجموع الأسئلة الأخرى.

٣- يجب إن يكون السؤال قصيراً.

٤- ملاءمة السؤال لبيئة المستجيب (نشوان، ١٩٩٢، ٣٦٧، ٣٦٨).

مميزات المقابلة:

المقابلة طريقة من الطرق الهامة في جمع المعلومات التربوية، وتتمتع بمزايا عدة أهمها:

١- يمكن استخدامها في الحالات التي يصعب فيها استخدام الاستبيان مثلاً مع طلبة المرحلة الأساسية خصوصاً الصفوف المتدنية.

٢- توفر عمقاً في الإجابة لإمكانية توضيح وإعادة السؤال.

٣- تستدعي معلومات من المستجيب من الصعب الحصول عليها بأي طريقة أخرى؛ لأن الناس بشكل عام يحبون الكلام أكثر من الكتابة.

٤- توفر مؤشراً غير لفظياً لتعزيز الاستجابة وتوضح المشاعر، كنغمة الصوت، وملامح الوجه، وحركة اليدين والرأس.... الخ (عودة،٢٠٠٥، ١٨٨).

عيوب المقابلة:

كما أن للمقابلة بعض المزايا فلها بعض العيوب أيضاً، أهمها:

١- يصعب مقابلة عدد كبير نسبياً من الأفراد؛ لأن مقابلة الفرد الواحد تستغرق وقتاً طويلاً .

٢- تتطلب مقابلين مدربين على إجرائها، فإذا لم يكن المقابل ماهراً مدرباً لا يستطيع خلق الجو الملائم للمقابلة، وقد يزيف المستجيب إجابته، وقد يتحيز المقابل من حيث لا يدري، بشكل يؤدي إلى تحريف الإجابة.

٣- صعوبة التقدير الكمي للاستجابات أو إخضاعها إلى تحليلات كمية، وخاصة في المقابلات المفتوحة.

٤- صعوبة تسجيل الإجابات، أو تجهيز أدوات التسجيل في مكان المقابلة الذي يحدده المستجيب "على الأغلب"(عودة،٢٠٠٥، ١٨٩).

خامساً: الاستبيان:

تعتبر الاستبيانات من أدوات جمع المعلومات وقد تكون الاستبانة مفيدة أكثر من المقابلة (نشوان ،١٩٩٢، ٣٧٠).

و الاستبيان من الوسائل المهمة للحصول على المعلومات والبيانات لأغراض التقويم في مختلف المجالات ولاسيما مجال التربية والتعليم (ربيع، ٢٠٠٦، ١٠١).

يتكون الاستبيان من أسئلة مكتوبة، تقدم للطالب ليجيب عنها كتابةً، وتعرض هذه الأسئلة غالباً من خلال مواقف يريد المعلم من خلالها أن يتعرف عن تصرف الطالب من خلالها، وتكون معدة بعناية لتساعد في الكشف عن اتجاهات الطالب ورغباته.

وهذه الأداة لا تناسب طلبة المرحلة الأولية لعدم امتلاكهم المهارات القرائية والكتابية بصورة كافية (ريان ،٢٠٠٢، ٥٣١).

والاستبيان كوسيلة من وسائل جمع المعلومات لأغراض تقويم الطالب، يفيد في معرفة أراء زملاء الطالب والمعلمين والموجهين والمشرفين والآباء وغيرهم حول الطالب، كما يفيد في الكشف عن الميول المهني والثقافي وعن السمات الخلقية والاجتماعية للتلميذ وكذلك الكشف عن سماته الشاذة (ربيع، ٢٠٠٦، ١٠٢).

مميزات الاستبيان:

١- يعتبر الاستبيان من الوسائل التي يمكن عن طريقها الحصول على بيانات ومعلومات عن عدد كبير من الطلبة في أقل وقت ممكن.

٢- يعطي الحرية للمستجيب في اختيار الوقت الذي يناسبه للإجابة، وفي أي مكان يريد.

٣- لا يفسح المجال للفاحص أن يتدخل في إجابة المفحوص (عوده وملكاوي،١٩٩٢، ١٨٤).

٤- يمكن عن طريق الاستبيان الحصول على معلومات يصعب الحصول عليها عن طريق الوسائل الأخرى كالمقابلة أو الملاحظة.

٥- تتوفر للاستبيان ظروف للتقنين أكثر مما تتوفر للوسائل الأخرى.

٦- يعطي الاستبيان وقتاً كافياً للطلبة في الإجابة على الأسئلة، هذا بخلاف عما لو سئل الطلبة بصورة مباشرة.

٧- يعتبر الاستبيان من الوسائل الاقتصادية في جمع المعلومات من حيث الجهد والمال (ربيع،٢٠٠٦، ١٠٥).

عيوب الاستبيان:

١- قلة طرق الكشف عن الصدق والثبات.

٢- تأثر صدق الإجابة بوعي المستجيب ودرجة اهتمامه بالظاهرة المدروسة (عوده وملكاوي،١٩٩٢، ١٨٥).

٣- الاستبيان وسيلة تفقد الباحث اتصاله الشخصي المباشر بأفراد الدراسة مما يحرمه من ملاحظة ردود أفعالهم واستجاباتهم على أسئلة البحث.

٤- تحمل مصطلحات وكلمات أسئلة الاستبيان – في بعض الأحيان- أكثر من معنى واحد، وهذا يجعلنا أمام مشكلة عدم التأكد من فهم الطالب للسؤال أو المصطلحات والكلمات الواردة فيه.

٥- لا يمكن استخدام الاستبيان إلا في مجتمع يكون فيه الأفراد يجيدون القراءة والكتابة بشكل جيد، لذا فمن الاستحالة تطبيقه في المراحل الدراسية الأولية كرياض الأطفال والصفوف الابتدائية الأولى.

٦- أسئلة الاستبيان تكون محدودة، لأنه لا يمكن توجيه عدد كبير منها خشية عدم الإجابة عليها من قبل المبحوثين .

٧- لا يمكن للباحث التأكد من صدق استجابات الطلبة من عدمه، فهو يرى على ورقة الاستبيان إجابات لابد أن يأخذ بها، أما أن هذه الإجابات معبرة عن حقيقة اتجاهات الفرد وتعبر عن رأيه أم لا فهذا لا يمكنه التحقق منه (ربيع،٢٠٠٦، ١٠٦).

سادساً: أسلوب التقويم التشخيصي:

يعرف بأنه: أسلوب تعلم وتعليم يقوم على جمع المعلومات عن مستوى الطلبة واستخدامها كتغذية راجعة ويعتمد على تفريد التعليم ويجعل التقويم جزء من التدريس (الطروانة، ٢٠٠٣، ٢١٩).

إن المعلم الناجح هو الذي يستخدم التقويم التشخيصي قبل وخلال وبعد عملية التعليم للحصول على معلومات يعتبرها المؤشر والأداة التي من خلالها يتأكد بأن الرسالة التعليمية قد وصلت لكل متلقٍ من الطلبة. (الطروانة،٢٠٠٣، ٢١٧)

سابعاً: مشاركة الطالب في المناقشة الصفية:

المناقشة الحرة بين طلبة الفصل الواحد في موضوع معين من العوامل التي قد تساعد المعلم على تقويم عمل الطلبة بطريقة غير شكلية، ومعرفة إلى أي مدى تمكنت المدرسة من تحقيق التغير المطلوب في الطلبة ومن تحقيق الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وإذا عرفنا أن هذه المناقشة الحرة تساعد على إظهار اتجاهات الطلبة المختلفة تجاه المدرسة وموضوع المناقشة، أدركنا أهمية الموضوع من التقويم الحر غير الشكلي (الغريب، ١٩٩٦، ٨٤).

أهمية المناقشة:

تسهم المناقشة في تنمية التفكير، وتحقيق كثير من الفوائد التربوية منها:

١) تدرب الطلبة على مهارات الاستماع، والتحدث، والمناقشة، والرجوع إلى المراجع، والنقد، والتفكير.

٢) تكسبهم اتجاهات سليمة: كالموضوعية، والقدرة على التكيف، والعمل مع الجماعة، واحترام أراء الآخرين، والحماس والجرأة في إبداء الرأي، وتوثيق الصلة بين المدرس وطلابه.

٣) تساعد على إتقان المحتوى من خلال تشجيع الطلبة على الإدراك المستمر والنشط لما يتعلمونه من موضوعات التربية الإسلامية(موسى، ٢٠٠٢، ١٩٨-١٩٩).

أساليب المناقشة:

يستخدم المربون أساليب عديدة منها:

١- أسلوب السؤال والجواب: ويعتمد على السؤال والجواب بطريقة تقود الطلبة إلى التفكير المستقل، وتدريب الذاكرة، ويساعد هذا النوع من المناقشة على اكتشاف النقاط الغامضة في أذهان الطلبة وتوضيحها بإعادة شرحها من جديد.

٢- أسلوب الندوة: ويتكون من مقرر وعدد من الطلبة يجلسون في نصف دائرة أمام زملائهم ويعرض المقرر، وفي النهاية يلخص لهم أهم نقاط الندوة، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة .

٣- المناقشة الثنائية: وفيها يجلس طالبان أمام الفصل، ويقوم أحدهما بدور السائل والآخر بدور المجيب، أو يتبادلان الأفكار والتساؤلات المتعلقة بالموضوع..

٤- طريقة المجموعات الصغيرة: ويسير العمل في هذه الطريقة على أساس تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل، كل جماعة تدرس وجهاً مختلفاً لمشكلة معينة، وهذه الطريقة تتيح فرصاً كثيرة لإنماء النواحي القيادية واكتساب مهارات التحدث والاستماع والمناقشة والعمل في فريق.

٥- العصف الذهني: وهذه الطريقة تعتمد على تشجيع الطلاقة في الأفكار، واستبعاد النقد في البداية، والتمهل في إصدار الحكم على الأفكار، وتهدف إلى توليد أكبر عدد من الأفكار في موضوع الدرس أو المشكلة التي يتصدى لها، وتنمية القدرة على الإبداع (موسى، ٢٠٠٢، ١٩٧-١٩٨).

ثامناً: الأنشطة الصفية:

وهو عمل تعيينات خاصة ببعض الموضوعات المختارة في درس معين وبرمجت هذه الموضوعات بطريقه معينه تسمح للطلبة بدراستها والتقدم في تعلمها كل حسب قدرته وإمكانيته وفي هذه الحالة يستطيع المعلم تقويم أداء الطلبة بتتبع تقدمهم في التعين، واختبار قدراتهم على الفهم وانجاز العمل المطلوب، وإتمام كل جزء في الوقت المناسب، فضلاً عن اختبار قدراتهم على القيام بالأعمال ولأنشطة المرتبطة بالتعيين (الغريب، ١٩٩٦، ٨٣)

ويراعي في تقديم النشاطات المختلفة تنويعها بحيث تشبع الميول وتنمي الاهتمامات وتراعى الاختلافات الفردية بين الطلبة كما تراعى تنوع البيئات والإمكانات، وتعمل على تشجيع التعلم الذاتي وتنمية الاهتمام بالعلم والدراسة حتى تتوطد علاقة الطالب بما يدرسه ويكون في ذلك خير إعداد له لممارسة التعلم المستمر الذي تفرضه ظروف ثقافتنا الراهنة وما تخضع له من تطور سريع وتغير مستمر(الشطي،٢٠٠١، ١٨٥)

تاسعاً: رصد مواهب المتعلم في التربية الإسلامية:

من أساليب التقويم الهامة رصد هواية الطالب ومواهب المرتبطة بالتحصيل في المواد الدراسية (الغريب، ١٩٩٦، ٧٥).

لأن في هذا الرصد للمواهب وتعزيزها تلبيةً للحاجات الإبداعية لدى المتعلم، لأن الإبداع متطلب من متطلبات النمو، لذلك فإن التعليم الفردي يوفر أفضل الظروف من أجل قيام المتعلم بالتعلم الإبداعي المنبثق من نفسه وبدافع ذاتي، فإذا كان المتعلم يقوم بالأنشطة التعليمية كافة باستقلالية معتمدا على نفسه، ومن ثم يحصل على تغذية راجعة تظهر مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف، فإنه سيصل إلى الرضا عن الذات، وبالتالي إلى الاستقرار النفسي المتضمن زيادة الثقة بالنفس، لذا يهدف التعليم الفردي إلى تنمية التوجيه الذاتي مما يشجع المتعلم على الإبداع (الحيلة،١٩٩٩، ٢٧٢، ٢٧٣).

عاشراً: مراجعة الدروس: يشعر عدد كبير من المتعلمين بأن المراجعة للوحدات التعليمية التي اجتازها المتعلم عنصر مهم، حتى تتيح الفرصة للمتعلمين لمراجعة ما تعلموه وتزويدهم بنظرة شاملة، متكاملة عن الموضوع،

وتساعدهم على ربط الأفكار التي تم دراستها كلا على حده في الوحدات السابقة، ويضع بعض المعلمين مواد المراجعة على شكل وحدات تعلم فردي، ويكتبون وحدة مراجعة واحدة لكل أربع وحدات عادية منتظمة،أو خمس، ويفضل معلمون آخرون إضافة أسئلة قليلة العدد مع كل دليل دراسي، واختبار قصير للمراجعة (الحيلة، ١٩٩٩، ٣٢٣).

الحادي عشر: تلخيص الدروس:

تلخيص الدرس له أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وهو عملية تعاونية بين الطلبة تحت إشراف المعلم الذي يقوم بتوجيه الأسئلة لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة، ويتم كتابة الملخص على السبورة ويشترط فيه:

١- أن يؤخذ من أفواه الطلبة أولاً وبمشاركتهم الفاعلة، ومن الخطأ انفراد المعلم بكتابة الملخص، وحرمان الطلبة من الايجابية والمشاركة.

٢- يدون الطلبة الملخص في دفاترهم الخاصة بالمادة في الدقائق الخمس الأخيرة من الحصة.

٣- أن يحرص المعلم على كتابة الملخص على السبورة بخط جيد وواضح مستخدماً الطباشير الملونة، وأن يكون منظماً ومرتباً حسب تسلسل أجزاء الدرس الرئيسية.

٤- يجب ألا يكتب المعلم شيئاً إلا بعد أن يقوم بشرحه والتأكد من فهم الطلبة له وتقويمه بشكل جيد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ٧٨).

فوائد تلخيص الدروس:

١- تثبيت الخبرات، الربط بين أجزائها المتفرقة.

٢- تشجيع الطلبة على المشاركة في الموقف التعليمي.

٣- تدريب الطلبة على مهارات الحوار والمناقشة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ٧٨).

الثاني عشر: تشخيص مشكلات الطلبة داخل الصف:

ويجب على المعلم تشخيص مشاكل الطلبة داخل الصف والتعرف عليها بهدف مساعدتهم على تجاوزها وتحقيق النمو السليم، وخاصة المشكلات المتعلقة بالتقويم وهذا ما أشار إليه الحيلة (١٩٩٩) حيث قال: على

المعلم تشخيص مشاكل الطلبة داخل الصف الدراسي واستلام الشكاوي منهم خاصة المتعلقة باختبارات المواد التعليمية (الحيلة،١٩٩٩ ،٣٢٣).

الثالث عشر: إجراء المسابقات العلمية داخل الصف:

المسابقات الإسلامية هي نشاط يوجه إليه مدرسة التربية الإسلامية طلبته بهدف الاستزادة من المعرفة وتعودهم الاطلاع والبحث.

وتمتاز المسابقات بعدة خصائص منها أن لكل مسابقه أهدافها ولكل المشاركين أدوار محددة و للمسابقات قواعد متفق عليها.

أهداف المسابقات الإسلامية

١- إشباع المشاركين بالمزيد من الدراسة الدينية والإلمام بقدر كبير من هذه العلوم بسبب اطلاعهم على المراجع والكتب الدينية.

٢- إشاعة روح البهجة والمسرة في نفوس الطلبة ففي هذه المسابقات نوع من الفرح والبهجة من خلال طرح السؤل والإجابة عليه.

٣- تقوية شخصية الطالب من ناحتين الفردية والاجتماعية.

٤- أثراء لغة الطالب عن طريق المناقشة والحوار.

٥- إظهار المعاني الإسلامية بوسيلة إعلانية ودعائية وأسلوب جديد للطالب ليروا الإسلام على حقيقته بعيدا عن الجمود والانطواء.

٦- إكسابهم تذوق آداب القرآن والحديث النبوي الشريف والوقوف على سيرة أبطال الإسلام وإذكاء الروح الدينية في نفوس الطلبة وتقوية إيمانهم بالمثل العليا والقيم الأخلاقية.

٧- تنمية الروح الجماعية لدى الطلبة عندما تتعاون كل مجموعه في تقديم أفضل الإجابات عن سؤل محدد، وعندما تفرح بفوزها.

٨- تدريبهم على الالتزام بآداب المناقشة والتمسك بحرية الرأي وتنمية روح التنافس العلمي الجاد، وخلق الجو الديني العلمي المناسب وجو المناقشة الشريفة.

٩- تولد لدى الطالب الثقة بالنفس عن طريق الاشتراك في مجموعة والانتماء إليها، وتعزيز الإجابات الصحيحة بالمعززات المادية والمعنوية (موسى، ٢٠٠٢، ٢٢٢).

طرق إجراء المسابقات:

تستخدم هذه الطريقة كمراجعه لوحدات دراسية، أو جزء كبير من المادة، يعد المعلم عددا كبير من البطاقات، كتب على وجه كل بطاقة منها سؤال وكتب على الوجه الآخر إجابته وترتيب بطاقات كل فرع معا، في الإيمان والحديث، والفقه، والسيرة ويشترط في هذه الأسئلة أن تكون مناسبة للطلبة ومرتبطة بالمنهج ومصاغة بأسلوب جذاب، ويمكن استخدامها مرة كل أسبوع أو كل أسبوعين (موسى، ٢٠٠٢، ٢٢٢-٢٢٣).

الرابع عشر: ملف الإنجاز:

يعتبر التقويم باستخدام الملفات الوثائقية من أساليب التقويم الأصيلة؛ لأن هذه الملفات تعد توثيقا حقيقيا لجميع أعمال الطالب وانجازاته وتعكس مدى معرفته، وتفكيره، ومهارته، ونموه الاجتماعية، والانفعالية، أي جميع نواتج التعلم المعرفية، والوجدانية، والمهارية كما أنه يوضح مدى تقدمه وكل ما يفخر به ويميزه مما يجعله يتقدم بثقة ودافعية ذاتية، وبالتالي يؤدي إلى تحسين أدائه، وتعديل مساره، ويشارك في تقويم تعلمه تقويما ذاتيا كما أن الملفات الوثائقية تتطلب من المتعلم الاتصال بمعلميه وأقرانه (السميري، ٢٠٠٤، ١٢٠).

تضم ملفات الإنجاز سجلات تراكمية تحتوى على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المتعلم، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته، وذلك أثناء عمل هذا المتعلم مع المعلمين ومشاركته لهم في إنجاز مهام وأبحاث وتقارير معملية، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية، أو عمل أوراق بحثية، ويمكن في ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدرات المتعلم (صبرى والرافعى ،٢٠٠١: ٣٦٣).

وتخبر عن جهود الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسي، وتتضمن مشاركته وإسهاماته في اختيار محتوى الملف، والإرشادات التي اتبعت في الاختيار، والمعايير للحكم على العمل، والدلائل التي تشير إلى التأملات الذاتية للطالب (Arter & Spandel ,1992, 36)٠

يعرف ملف الإنجاز بأنه: "أداة لتجميع أعمال المربين والمتعلمين لاختيار المنجزات الأصلية في مجالات متنوعة على مدى العام الدراسي". (Salend, 2000, 296)، ملف الإنجاز إذن هو جمع نسقي أو نظامي لأعمال الطالب خلال فترة طويلة من الزمن، وتحقق خمسة أهداف متمايزة هي أنها تتيح:

– للمدرسين: تقييم نمو الطالب وتقدمه.

– للمدرسين التواصل مع بعضهم وأن يكونوا على دراية أكثر بمستوى الطالب خلال السنوات المختلفة.

– للمدرسين والموجهين: أن يقوموا البرامج التعليمية.

– للطلبة: أن يصبحوا شركاء مع المدرسين في عملية التقييم.

– للآباء والمدرسين: أن يتواصلوا ويتفاهموا بفاعلية أكبر عن عمل الطالب.

وهناك ثلاثة أنواع مميزة من لملفات انجازت الطالب: النوع التمثيلي **Exemplary Folio** وهو مجموعة من الأمثلة تراكمت عبر فترة زمنية تمثل أحسن الأعمال الممثلة للطالب، والنوع العملياتى **Process Folio** ، الذي يضم أمثلة لعمليات النمو المعرفي لتعليم الطالب، والنوع الموحد **Combined Folio**، الذي يضم حقيبتين صغيرتين، كل منهما تضم محتويات مختارة من النوعين السابقين (الصراف ، ٢٠٠٢، ٣٢٦).

ويعتمد نجاح ملفات الانجاز على عوامل متعددة، من أهمها تطوير مهارات المعلمين وتغيير اتجاهاتهم نحو أساليب التعليم التي تركز على الحفظ والتلقين إلى أساليب تركز على النمو الشامل للطالب وإعطائه الثقة في أهمية تحليله لأدائه وتقويمه الذاتي وتوثيق إنجازاته وتتبع نموه بنفسه، ومشاركة المعلمين والآباء والطلبة في لقاءات دورية لمناقشة الصحائف الوثائقية للطلبة، وتصميم إجراءات التقييم الوثائقي الشامل من حيث كيفية جمع البيانات، وتحليل محتوى الصحائف، وتحديد محكات تقييمها والحكم على نوعيتها، والإفادة من نتائجها وبذلك تصبح هذه الصحائف الوثائقية أداة فاعلة في التعليم والتقويم (علام ، ٢٠٠٠: ٧٤٩).

المجال الثاني: أساليب التقويم اللاصفية:

وهذه الأساليب تتم في فناء المدرسة وخارجها، وليس شرطاً أن تتم داخل حجرة الصف.

١) الواجبات المنزلية:

هي: "مجموعة من الأعمال المدرسية الصفية التي يكلف المعلم بها طلابه داخل الصف ويقوم الطالب بتأديتها بمفردته أو بتوجيه ومساعدة أحد أفراد أسرته في المنزل" (أحمد،١٩٩٣، ٧٥).

تستخدم الواجبات المنزلية كوسيلة لتقويم الطلبة واختبار مدى حرصهم على العمل المدرسي (الغريب، ١٩٩٦، ٨٤).

أهداف الواجبات المنزلية:

- ترسيخ وزيادة مستوى التحصيل الدراسي الذي تعلمه الطالب داخل حجرة الصف.
- تدريب الطالب على التعلم الذاتي خارج المدرسة.
- توسيع مصادر ثقافة الطالب من خلال عملية البحث والتنقيب في المراجع والكتب غير المقررة.
- تنمية ثقة الطالب بنفسه من خلال إشعاره بأنه قادر على مواصلة التعلم بنفسه.
- توظيف المبادئ والقواعد العامة التي تعلمها في المدرسة وتطبيقها في المواقف الحياتية.
- تكوين القدرة لدى الطالب على تجريب الأفكار ومحاكاتها.
- تنمي حاسة التذوق وتبعث الاستجابات الوجدانية لديه (الجاغوب، ٢٠٠٢، ٢٥٢).

٢) الملاحظات اللاصفية:

هي الوسيلة التي يتحقق بها من السلوك الظاهري للأشخاص وذلك بمشاهدتهم بينما هم يعبرون عن أنفسهم في مختلف الظروف والمواقف التي اختيرت لتمثل ظروف الحياة العادية أو لتمثيل مجموعة خاصة من العوامل، أنها أكثر الوسائل المباشرة لدراسة السلوك الظاهري للأشخاص (Garter, 1954, 647).

إن بعض الأهداف لا يمكن التأكد من تحققها إلا من خلال الملاحظة، فالقيم الخلقية كالصدق والتعاون والأمانة والنظافة، واحترام الكبار..وغيرها تحتاج إلى ملاحظات أثناء السلوك المعتاد للمتعلم، وأداء بعض

العبادات كالوضوء والصلاة والتيمم، وكل هدف يغلب عليه الصيغة الأدائية، يحتاج إلى ملاحظته أثناء الأداء، وعلى ذلك فالملاحظة قد لا تكون مقصورة على حجرة الدراسة، وإنما يمكن أن تمتد إلى خارج قاعة الدرس، لأن هذه الأهداف في أغلبها لا تظهر بشكل حقيقي إلا في مواقف طبيعية أو شبه طبيعية، ويمكن للمدرس الاستفادة من الأنشطة التي تقوم بها المدرسة مثل الرحلات والزيارات العلمية والاجتماعية في ملاحظة الطلبة للتأكد من تحقق الأهداف لديهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ٢١).

٣) الأنشطة اللاصفية:

مفهوم النشاط اللاصفي:-

هو ألوان الفعاليات التي يمارسها الطلبة خارج زمن الحصص الدراسية، ويمكن تسميتها بـ "النشاط الحر" تمييزاً له عن النشاط المقيد بمحتوى الكتاب وحجرة الصف (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ٨٠).

الفرق بين النشاط الصفي والنشاط اللاصفي:

يتبين بعد تحديد مفهوم النشاط اللاصفي أنه لا يختلف عن النشاط الصفي من حيث مكان التنفيذ في الصف أو خارجه، إنما يختلف عنه بعدة أمور جوهرية يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

أ- النشاط اللاصفي ينبع من الطالب تخطيطاً وتنفيذاً بإشراف المعلم.

ب- النشاط اللاصفي ينفذ في داخل حجرة الصف أو خارجها، فهو لا يخدم مقرراً بعينه وإن كان يساند المقررات المختلفة في تحقيق أهدافها.

ت- تفاعل الطلبة مع النشاط اللاصفي أكثر من تفاعلهم في الأنشطة الصفية.

ث- تفاعل الطلبة مع النشاط اللاصفي أكثر من تفاعلهم في الأنشطة الصفية

ج- الحرية والتلقائية سمة من سمات النشاط اللاصفي (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ٨٠).

أهمية الأنشطة اللاصفية: الأنشطة اللاصفية تخدم الأهداف العامة كثيراً، وتلبي حاجات الطلبة خاصة في سن المراهقة في تحقيق الذات والظهور والحرية وغيرها، حيث يتم التعلم فيها عن طريق غير مباشر بعيداً عن قوانين حجرة الدرس، ويمكن تلخيص أهميتها فيما يلي:

أ- تشغل أوقات فراغ الطلبة والمعلمين بما يصقل خبرات الجميع.

ب- تكشف عن قدرات واستعدادات الطلبة، مما يساعد المعلم على توظيفها لخدمة الأهداف التربوية داخل الصف وخارجه.

ت- تمتص الفائض من حيوية الطلبة وطاقاتهم وتوجهها التوجيه النافع.

ث- تساند في تحقيق أهداف الكتب المقررة، حيث يمكن أن تخدم بعض الموضوعات المقررة التي لا يتسع وقت الحصة الدراسية لتحقيق أهدافها.

ج- تكسب الطلبة صفات خلقية عملية كثيرة، كالتعاون والتضحية والبذل والإيثار والنظام والطاعة والألفة.

ح- تكسب الطلبة خبرات اجتماعية في التعامل مع الآخرين.

خ- تدرب الطلبة على تحمل المسؤولية وتكسبهم الثقة والجرأة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ٨٠-٨١).

أنواع الأنشطة غير الصفية في مادتي القرآن الكريم والتربية الإسلامية:

أ- التلاوة للقرآن الكريم وإلقاء الكلمات القصيرة في الإذاعة المدرسية.

ب-الأناشيد والتمثيليات والمسرحيات.

ت-الملصقات والمطويات والمعارض.

ث-المجلات الحائطية وكتابة البحوث القصيرة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ٨١).

٤) دراسة أراء معلمي الصف على الطالب:

إن التقويم المصاحب للمنهج الحديث لم يعد قاصراً على فرد واحد بعينه، وإنما يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية التربوية سواءً كانوا من الاختصاصيين في المادة الدراسية – موضوع التقويم- ورجال التربية والمدرسة والمشرفين التربويين أو الطلاب أنفسهم وأولياء الأمور ومن لهم اهتمام بأمور التربية من أبناء المجتمع والبيئة المحلية (ملحم ، ٢٠٠٢، ٤٠).

فعلى المعلم إشراك معلمي الصفوف في تقويم الطلبة ويتمثل ذلك بمعرفته أراء المعلمين حول الطلبة ليتمكن من التعرف عليهم بشكل أفضل، ويراء الحيلة (١٩٩٩) أن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها عدة

أطراف، ولعل المعلم وزملائه الآخرين أهم أطراف عملية التقويم، من أجل التشاور معهم خاصة فيما يتعلق في الحكم على الطلبة في الصف أو في المدرسة بوجه عام (الحيلة ،١٩٩٩، ٤٠٦).

٥) الاطلاع على نتائج مشاركة الطالب في النشاطات المدرسية:

من الأدوار البارزة للمعلم متابعة أعمال الطلبة خاصة ما يتعلق بالقيم الأخلاقية التي اكتسبوها خلال دروس القرآن الكريم والتربية الإسلامية مثل:

- الصدق وعدم الكذب، والتلفظ بالألفاظ الحسنة والابتعاد عن الألفاظ السيئة والبذيئة.
- التعامل الحسن مع زملائه، والبعد عن الغلظة والشدة.
- التعاون مع زملائه والتخلي عن الأنانية وحب الذات.
- الالتزام بالصلاة في مواقيتها، وحسن المظهر(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ٧٩).

٦) مقارنة مستوى الطالب في التربية الإسلامية بالمواد الأخرى:

كما ينبغي على المعلم مقارنة مستوى الطالب في التربية الإسلامية بمستواه في المواد الدراسية الأخرى، لغرض جمع المعلومات والملاحظات عن المتعلمين، وتوجيه عملية التحليل التقويمي للعملية التعليمية (الحيلة ،١٩٩٩، ٢٢٣).

المبحث الرابع

التحصيل:

في اللغة: أصلها من الفعل "حصل": الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، وحصل الشيء يحصل حصولاً، والتحصيل تمييز ما يحصل، والاسم الحصيلة، والحصائل: البقايا، الواحدة حصيلة، وقد حصَّلت الشيء تحصيلاً، وحاصل الشيء ومحصوله: بقيته (ابن منظور، ١٩٩٦،ج ٣، ٢٠٧).

واصطلاحاً: هو مدى ما تحقق لدى الطالب من أهداف التعلم نتيجة دراسته لموضوع معين من الموضوعات الدراسية (عقل،٢٠٠١ ،٨٣).

ويعرف بأنه انجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارة معينة (نجار، ١٩٩٠، ١٥).

تقويم تحصيل الطلبة:

لقد لعب التحصيل المدرسي في المدرسة التقليدية دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعليم وتحديدها، وقد كان تقويم المعلم لطلبته في وقت من الأوقات قاصراً على هذا النوع من التحصيل، والتحصيل المدرسي على أهميته ليس المتغير الوحيد في عملية التعليم؛ إذ أن أهداف هذه العملية معقدة تؤثر فيها عوامل وقوى مختلفة بعضها متعلقة بالمتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية، وبعضها متعلقة بالخبرة وطريقة تعلمها وما يحيط بالمتعلم من إمكانيات (الغريب، ١٩٩٦، ٧٢-٧٣).

وكثيراً ما يقترن تقويم الطلبة بتقويم التحصيل الدراسي، ولكن التحصيل يعد واحداً من المتغيرات الكثيرة التي يتضمنها هذا التقويم، فهناك العديد من المتغيرات التي ينبغي أن يأخذها المعلم بعين الاعتبار عند تقويمه لطلابه، فالتحصيل يرتبط بمتغيرات عقلية أو معرفية أخرى، مثل الذكاء والاستعدادات بأنواعها والأنماط المعرفية، كما يتضمن المتغيرات الوجدانية مثل الميول والاتجاهات والقيم والسمات المزاجية، والمتغيرات الحركية المهارية (علام،٢٠٠٠، ٣٧).

كما أن العملية التعليمية تدور في محورها الأساسي على تنمية التحصيل الدراسي لدى لمتعلم في شتى

جوانبها وتعزيزها بكل الطرق الممكنة (الدوسري،٢٠٠٠، ٣٦٨).

ويشير الأدب التربوي إلى وجود عدد من الأدوات والأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم في قياس تعلم الطلبة وتقويمهم، ومن هذه الوسائل والأساليب الملاحظة بأنواعها المختلفة، والمقابلات الشخصية، واللقاءات الفردية والجماعية، وتقارير الطلبة ومشروعات البحوث، والتقويم الذاتي، والاختبارات التحصيلية (أبو جادو، ٢٠٠٠، ٤٥٣)؛ لهذا فإن أدوات تقويم الطلبة لا تقتصر على الاختبارات التحصيلية، وإنما ينبغي أن تتسع هذه الأدوات بحيث تشمل اختبار الذكاء والاستعدادات ومقاييس الميول والاتجاهات وغيرها من الأدوات متضمنة بطاقات ملاحظة السلوك، والمقابلات الشخصية، وقوائم المراجعة، واختبارات المواقف، والبيانات المستمدة من هذه الأدوات المتنوعة لا تفيد فقط في تقويم ومتابعة التقدم الدراسي للطلاب وإنما تفيد أيضا في تقويم عملية التعليم، وبعبارة أخرى فإن عملية تقويم الطلبة تقدم تغذية راجعة للطالب والمعلم وتساعد في زيادة دافعية الطالب وتشجيعه على تكوين عادات استذكار جيدة، وتعريفه بجوانب القوة والضعف في تحصيله أو أدائه، وبذلك تؤدي عملية تقويم الطلبة إلى تحسين وأثراء عملية التعليم، حيث إن هاتين العمليتين متكاملتان، وهذا يؤكد أهمية التقويم البنائي (علام،٢٠٠٠، ٣٧- ٣٨).

إن للتقويم دورين رئيسيين هما: التقويم البنائي التشخيصي ويهدف للكشف عن جوانب القوة والضعف في برنامج تعليمي معين أثناء إعداده وتنفيذه في مراحل التجريب بغرض مراجعة مكونات البرنامج وتعديلها وتطويرها، وكذلك تشخيص موطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم أثناء التعليم، واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، ومساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكانياته، واقتراح سبل ووسائل تحسينها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن (علام،٢٠٠٠، ٣٨)، والثاني التقويم الختامي التجميعي ويهدف إلى الكشف عن مدى تحقيق البرنامج لأهدافه بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر، وكذلك تحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة بالنسبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية، وذلك لاتخاذ قرارات تتعلق بتقديراتهم ومنحهم الشهادات الدراسية (علام،٢٠٠٠، ٣٩).

المبحث الخامس

الاتجاهات:

إن مصطلح "الاتجاهات" ترجمة عربية لمصطلح (Attitude) في اللغة الانجليزية، وكان الفيلسوف الانجليزي هربت أول من استخدمه عام ١٨٦٢م في كتابه المسمى " المبادئ الأولى" (مرعي و بلقيس،١٩٨٤، ١٤٥).

تعد الاتجاهات بمثابة مؤشرات يتوقع في ضوئها سلوكاً معيناً مميزاً للفرد قي مواقف لاحقة، فاتجاه الطلبة نحو الكتاب المدرسي ربما يؤثر في قدراتهم على تعلم القراءة، واتجاههم نحو المدرسة وبرامجها ربما يؤثر في سلوكهم وقدراتهم على التعلم في المدرسة، واتجاه الفرد نحو المؤسسة التي يعمل بها، والمشرفين على العمل، والآلات والأجهزة التي يستخدمها يؤثر في جودة أدائه، فكما أن الفرد ربما يميل إلى أنشطة معينة، أي يفضل ممارستها، كذلك ربما يكون لديه اتجاه إيجابي أو سلبي بدرجة ما نحو مؤسسات أو مجموعات من الأفراد، أو شخصيات، أو موضوعات، أو ممارسات، أو عادات، أو مفاهيم، أو أفكار معينة (علام،٢٠٠٠، ٥١٤).

تعريف الاتجاهات :

هي حالة من التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تحددها مجموعة من الخبرات المتكررة بحيث تستطيع حالة التأهب هذه أن توجه سلوك الفرد نحو المثيرات التي تتضمنها مواقف البيئة (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٣٣٦).

كما أنه " نزعة أو استعداد مكتسب، ثابت نسبياً، يحدد استجابة الفرد حيال بعض الأشياء، أو الأشخاص، أو الأفكار، أو الأوضاع"(مرعي و بلقيس، ١٩٨٤، ١٤٩).

وهو أمر مكتسب وقابل للتعديل والتغير والتعزيز والإضافة والانطفاء وذلك بتغير العوامل المسببة له والمؤثرة فيه أو تعديلها، ومن الواضح أن تعزيز الميل بالخبرات المناسبة هو الذي يولد الاتجاه في نفس المتعلم، وقد تكون الاتجاهات إيجابية مثل حب التعاون، الإصغاء إلى الآخرين، التنازل على الرأي عند ظهور خطأه،

واحترام الآخرين، وقد تكون سلبية كالحسد، حب الإنعزال، كره الخير للناس، الروح العدوانية (ريان، ٢٠٠٢ .١٢٣ – ١٢٤).

والاتجاه: انفعال معتدل الشدة يهيئ الفرد أو يجعله مستعدا للاستجابة المنسقة التي تدل على الموافقة (التأييد) أو عدم الموافقة (عدم التأييد) عندما يواجه موضوع الاتجاه (علام،٢٠٠٠، ٥١٩).

والاتجاه من الميل لدى الفرد للتصرف بطريقة معينة في ضوء تقويمه لمثير ما، ويختلف الناس في اتجاهاتهم – إيجابية أو سلبية– وقوة تلك الاتجاهات ومدى استعدادهم للتمسك بها والدفاع عنها في مواقف محددة. ويتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات هي :

(١) المكون المعرفي ويشمل المعلومات والمعارف التي يكتسبها الفرد حول موضوع الاتجاه.

(٢) المكون الانفعالي ويشمل معتقدات الفرد وآراءه حول موضوع الاتجاه.

(٣) المكون السلوكي ويشمل الاستجابات السلوكية التي يبديها الفرد والمتعلقة بموضوع الاتجاه.

(Lindzey and others, 1988).

أهمية دراسة الاتجاه:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانا بارزا في الكثير من دراسات الشخصية والصحافة والعلاقة العامة، وفي كثير من المجالات التطبيقية، وذلك أن جوهر العمل في المجالات هو دعم الاتجاهات الميسّرة لتحقيق أهداف العمل فيها، وإضعاف الاتجاهات المعوقة، بل إن العلاج النفسي– في أحد معانيه– هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته ونحو غيره ونحو عالمه (مرعي و بلقيس، ١٩٨٤، ١٥٣).

إن تراكم الاتجاهات في ذهن الفرد وزيادة اعتماده عليها تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماط سلوكه روتينية متكررة دون تفكير سابق، ومن ناحية أخرى فهي تجعل الإنتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف أمراً ممكناً وميسّراً للحياة الاجتماعية (مرعي و بلقيس، ١٩٨٤، ١٥٣).

عوامل تكوين الاتجاهات:

أ- تعتبر البيئة بمفهومها الواسع هي العامل الأهم في تكوين الاتجاهات، وذلك من خلال التفاعل مع عناصرها، كما أن للوراثة أثر طفيف في عملية تكوين الاتجاهات.

ب- يلعب الوالدان دورا أساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وإكسابهم الاتجاهات الفردية والاجتماعية؛ وذلك بحكم سيطرتهم على العوامل الأساسية التالية في تكوين الاتجاهات:

١- الثواب والعقاب (الحلويات والألعاب والابتسامات والقبول والرفض والعبوس والحرمان من الألعاب والنزهة و المكافآت).

٢- الإعلام والمعلومات التي تصل الطفل في مراحل نموه الأولى: فالطفل يسعى إلى والديه للإجابة عن كل أسئلته وتساؤلاته اليومية الحياتية التي تشكل أساسا للاتجاهات والمعتقدات والقيم المفاهيم.

٣- تلعب المدرسة دورا هاما في تطوير وتكوين الاتجاهات لدى المتعلمين وذلك من خلال تفاعلهم مع الأتراب والمعلمين، ومما لا شك فيه أن الآفاق الجديدة هذه توفر للطفل معلومات جديدة من مصادر جديدة.

٤- المجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه السائدة والعوامل المؤثرة فيه – تلعب دورا بارزا في تكوين الاتجاهات (مرعي و بلقيس، ١٩٨٤، ١٥٥-١٥٦).

ثانياً: دراسات السابقة

١- الدراسات العربية وهي:

الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم بصفة عامة.

الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم المتعلقة بمادة دراسية وعلاقتها بالتحصيل.

الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم المتعلقة بمادة التربية الإسلامية.

الدراسات والأبحاث التي تناولت الإتجاهات.

٢- الدراسات والأبحاث الانجليزية.

الدراسات العربية السابقة:

تعد الدراسات السابقة من المجالات المهمة في البحوث التربوية؛ وذلك لمعرفة دراسات الآخرين وإجراءاتهم البحثية، والاستفادة منها في البحوث الجديدة.

وقد استطلع الباحث جمع ما تيسر له من الدراسات والبحوث التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية وتم تصنيفها في دراسات عربية ودراسات انجليزية وتم تصنيف الدراسات العربية إلى أربعة أقسام:

- الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم بصفة عامة.
- الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم المتعلقة بمادة دراسية وعلاقتها بالتحصيل.
- الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم المتعلقة بمادة التربية الإسلامية.
- الدراسات والأبحاث التي تناولت الاتجاهات.

أولاً: الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم بصفة عامة وعددها (٤):

١- دراسة المفرج وآخرون، (٢٠٠٧) بعنوان: (واقع تطبيق التقويم باستخدام الملف الانجازي لتلميذ المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التقويم باستخدام "الملف الانجازي " من وجهة نظر المعلمين والموجهين وكذلك التعرف على الصعوبات التي يواجهها هذا النمط من التقويم وتحديد الإيجابيات والسلبيات نحو استخدامه وتقديم المقترحات التي تساعد على تطوير التقويم باستخدام " الملف الانجازي "بحيث يؤدى دوره ووظائفه في تحقيق أهداف التربية للمرحلة الإبتدائية.

و تلخصت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

هل يؤدي نمط التقويم الحالي باستخدام" الملف الانجازي " إلى دور فعال في تحقيق التقييم المناسب والشامل للتلميذ في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت ؟

وكان من أهم النتائج التي تم التوصل إليها ما يلي:

– أسفرت النتائج على موافقة معظم المعلمين والموجهين على أهمية التقويم بواسطة الملف الانجازي وذلك بدرجة متوسطة، ولكن من وجهة نظرهم أن الوضع الحالي لا يتيح الفرصة ليتحقق فائدة تطبيقه.

– تبين من النتائج بأن الملف الانجازي مهم من وجهة نظر الموجهين والمعلمين لدوره في:

– الإسهام في تحقيق الأهداف التربوية، و التعرف على القدرات المميزة للتلميذ، و يساهم في زيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة الخاصة بالمادة، و الإسهام في تطوير مهارات المادة لدى التلميذ، و قياس مسار تطور تعلم التلاميذ مع مرور الوقت، و المساهمة في تطوير طريقة التدريس، و المساهمة في متابعة سلوك التلميذ، و تشجيع التلاميذ على التفاعل داخل الفصل، و المساهمة في التقليل من الخوف والقلق الذي يصاحب التلاميذ أثناء التقويم التقليدي، و تطوير العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، و مساعدة التلميذ على تنمية الثقة بالنفس، ومساعدة المعلم في توزيع وتنظيم المهارات أثناء العام الدراسي، و يساهم في زيادة الدافعية للتعلم والانجاز، و يساعد التلاميذ على التقدم في التحصيل الدراسي، و فعال في الحكم على مستوى التلاميذ، و ينمي القدرة على التعلم الذاتي.

٢ – **دراسة: العصيمي،** (١٤٢٣) بعنوان: (تقويم اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور).

هدفت الدراسة إلى معرفة أراء المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور حول اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة بالمرحلة الإبتدائية.

كما هدفت إلى التعرف على المقترحات التي تساهم في تطوير اللائحة الجديدة لتقويم الطالب.

فمن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١– قللت اللائحة من مستوى القلق والرهبة من الاختبارات.

٢– قللت اللائحة من معدلات الرسوب.

٣– غموض بعض مصطلحات اللائحة.

٤– ضعف البرامج العلاجية المساندة وقلتها.

٣- **دراسة: السمري** (٢٠٠٤). بعنوان:(استخدام ملف (بورتفوليو) الطفل الإلكتروني في تقويم أدائه بمرحلة رياض الأطفال).

هدفت الدراسة إلى وضع إطار عام لبناء ملف الطفل الالكتروني، واستخدامه كأداء لتقويم أداء طفل رياض الأطفال في الوحدة الدراسية بمدينة الرياض.

توصلت الباحثة إلى أن ملف الطفل الالكتروني أداة فعالة لتحقيقها الأغراض الثلاثة للملف الوثائقي وهي:

١- تجميع خبرات المتعلم وانجازاته.

٢- اختيار أفضل الأعمال وتبرير ذلك الاختبار.

٣- الكشف عن مدى تطور نمو المتعلم وتقدم تعلمه.

٤- **دراسة: الأغا** (٢٠٠٥) بعنوان: (حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أحد الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي وهي حقائب العمل، وتم في هذه الدراسة علاج العديد من الموضوعات المتعلقة بحقائب العمل وكانت أسئلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن: مفهوم حقائب العمل، وأهدافها، وأنواعها ومكوناتها والأدوات المستخدمة في حقائب العمل بالإضافة إلى خطوات بنائها وإيجابياتها وسلبياتها وأهم المشكلات الناتجة عن استخدامها و إمكانية تطبيقها في المدارس الفلسطينية.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:

- ضرورة توضيح مفهوم حقائب العمل وأهدافها وأنواعها ومكوناتها وإيجابياتها وسلبياتها لجميع العاملين في مجال التربية والتعليم.

- أيضًا أوصت الدراسة بضرورة بناء العديد من حقائب العمل لجميع المواد الدراسية و تجريب استخدامها، بالإضافة إلى ضرورة التغلب على سلبيات حقائب العمل، وإجراء البحوث والدراسات التي تقلل من سلبياتها وتعالج المشكلات الناجمة عن استخدامها.

ثانياً: الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم المتعلقة بمادة دراسية وعلاقتها بالتحصيل:

١- **دراسة: الزهراني** (١٤٢٩) بعنوان: (العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات).

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات، وعلى هذا تحددت مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات ؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي خمسة أسئلة فرعية تمثل محاور الدراسة وهي:

١-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي ؟

٢ - هل يوجد اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي؟

٣ - ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثالث الإبتدائي لتطبيق التقويم المستمر، من وجهة نظرهم ؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات ممارسات معلمي الرياضيات للصف الثالث الإبتدائي في التقويم المستمر تعزى للمتغيرات التالية:

(أ- التخصص. ب- المؤهل العلمي. ج – سنوات الخبرة في التعليم د- سنوات الخبرة في التقويم المستمر. هـ – سنوات الخبرة في تدريس الرياضيات) ؟

٥ - هل توجد علاقة بين درجة ممارسات المعلمين و الاتفاق بين درجة التلميذ في الاختبار التحصيلي ورتبته في التقويم المستمر)؟

منهج الدراسة : اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة :١ - سجل التقويم المستمر ٢ – اختبار تحصيلي. ٣ – استبانة للمعلمين.

عينة الدراسة : (٤٦١) تلميذًا بالصف الثالث الإبتدائي في المدارس الست المختارة.

(١٥) معلمًا يدرسون مادة الرياضيات للصف الثالث الإبتدائي في المدارس الست المختارة.

أهم النتائج:

١ – عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي بالنظر إلى جميع التلاميذ بصفة عامة، وعلى مستوى المدارس توجد علاقة بين مدرستين من أصل ست مدارس، وعلى مستوى التخصص في الرياضيات فقط، وعلى مستوى المعلمين لدى معلمين من أصل ١٥ معلمًا.

٢ - عدم وجود توافق بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي.

٣ - ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثالث الإبتدائي كانت بدرجة متوسطة لتطبيق التقويم المستمر ، وبدرجة متوسطة لأساليب جمع المعلومات للتقويم المستمر، و بدرجة عالية للممارسات المتصلة بنتائج التقويم المستمر.

٤ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسات معلمي الرياضيات للصف الثالث الإبتدائي في التقويم المستمر المتصلة بكيفية تطبيق التقويم المستمر، وبأساليب جمع المعلومات، وبنتائج التقويم تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة ككل.

٥ - عدم وجود علاقة بين (درجة ممارسات المعلمين) و(الاتفاق بين درجة التلميذ في الاختبار التحصيلي ورتبته في التقويم المستمر)

٢ – **دراسة: الطراونة** (٢٠٠٣) بعنوان: (أثر تدريس قواعد اللغة العربية بأسلوب التشخيص مقارنة بالطريقة التقليدية على تعلم القواعد لطلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان).

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس قواعد اللغة العربية بأسلوب التشخيص مقارنة بالطريقة التقليدية على تعلم القواعد لطلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان.

وتحديدا سعت للإجابة على السؤال التالي:

ما أثر تدريس قواعد اللغة العربية بأسلوب التشخيص مقارنة بالطريقة التقليدية على تعلم القواعد لطلبة الصف التاسع الأساسي؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باختيار عينة قوامها (١٤٦) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تم تدريس المجموعة التجريبية بأسلوب التقويم التشخيصي والضابطة بالطريقة العادية.

أظهرت نتائج هذه الدراسة:

١- أن متوسط علامات الطلبة الذين درسوا القواعد بالتشخيص أعلي من متوسط علامات الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

٢- أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية وهذا عائد لطريقة المعالجة.

٣- **دراسة: الحصيني** (١٤٢٨) بعنوان: (مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية، من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية، من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين.

وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وتوصل إلى النتائج التالية:

المحور الأول: من أبرز الفقرات التي يهتم بها التقويم المستمر وفقاً لما يراها أفراد العينة ما يلي:

١ - تقليل مستوى القلق من الاختبارات.

٢ - تحقيق مبدأ استمرارية التعلم.

المحور الثاني: من أهم الاتجاهات الأكثر استخداماً ما يلي:

١ - متابعة التعميمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها.

٢ - السعي إلى مواجهة المشكلات التي تتعلق بالتقويم والعمل على حلها.

المحور الثالث: من أهم الأسس والمبادئ وعياً لدى عينة الدراسة ما يلي:

١ - استمرار عمليات التقويم المستمر طوال العام الدراسي.

٢ - مراعاة المصداقية في أساليب التقويم.

المحور الرابع: من أهم المشكلات الكبيرة والكثيرة الحدوث وفقاً لما يتوقعها أفراد العينة ما يلي:

١ - كثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد.

٢ - كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية.

٤- دراسة الغامدي (١٤٣٠) بعنوان:(فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الربع الإبتدائي لمادة العلوم).

هدفت الدراسة إلى إجراء دراسة تقويمية لفاعلية استمارة التقويم المستمر ضمن تصميم تناولها في بعدين، البعد النظري الذي يهدف إلى التحقق من صدق محتوى الاستمارة، والبعد الميداني الذي يهدف إلى قياس قدرة ودقة المعلمات في استخدام الاستمارة وتقييم مدى تنوع وسائل التقويم المستخدمة في ضوء بعض الكفايات المهنية للمعلمات.

وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

١- تقييم المعلمات لتحصيل الطالبات مرتفع على وجه العموم.

٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) على وجه العموم بين نتائج التحصيل حسب تقييم المعلمات وبين نتائج اختبار تحصيلي محكي المرجع.

٣- أكثر الأدوات استخداما عند إجراء عملية التقويم المستمر كان أسلوب الاختبارات من نوع (بارات صح وخطأ ثم اختيار من متعدد ثم ملء الفراغات والواجبات المنزلية، وأقلها استخداما الاختبارات المقالية والحقائب التقييمية، وبدرجة متوسطة المزاوجة والاختبارات الشفهية والملاحظة المنظمة والأداء العملي للتجارب.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين معاملات الصدق التلازمي تعزى للتنوع في وسائل التقويم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم المعلمات تعزى للتنوع في وسائل التقويم المستخدمة.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق التلازمي، وبين متوسطات درجات التنوع في وسائل التقويم تعزى إلى المؤهل العلمي، والتخصص، والتدريب، والأداء الوظيفي بينما لا توجد فروق تعزى إلى سنوات الخبرة.

من التوصيات:

رفع مستوى تدريب المعلمين على استخدام وسائل تقويم متنوعة.

٥- دراسة المدني (١٤٢٤) بعنوان: (أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزلية على التحصيل في مادة الرياضيات على تلاميذ المرحلة الإبتدائية).

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الإبتدائي.

تكونت عينة الدراسة من (٦٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي يمثلون فصلين في مدرسة المساعدية النموذجية الإبتدائية في عرعر، واستخدم المنهج شبه التجريبي من خلال مجموعتي الدراسة مجموعة تجريبية أعطيت تغذية راجعة من خلال الواجبات المنزلية وأخرى ضابطة لم تعطى تغذية راجعة من خلال الواجبات المنزلية، وأعد الباحث اختباراً تحصيلي لقياس أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٦- دراسة: الخماش (١٤٢٩) بعنوان: (تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة).

وكان من أبرز أهدافها ما يلي:

١ - تحديد المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

٢ - الكشف عن مدى مراعاة أسئلة تقويم الطلاب في مادة النحو للمهارات النحوية المناسبة للطلاب.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدة من أبرزها:

– ضرورة تضمين المهارات التي توصلت إليها الدراسة في كتب النحو المقررة على الطلاب، وأهمية تدريبهم عليها.

– إجراء تدريب مستمر لمعلمي اللغة العربية لتمكينهم من مهارة وضع الأسئلة التي تحقق أهداف المنهج.

– مراعاة طرق التدريس المناسبة، والحديثة، والملائمة لمادة النحو.

– دعوة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى الإسراع في تطبيق مشروع التقويم المستمر لجميع المراحل التعليمية

كما اقترحت الدراسة إجراء دراسات علمية مماثلة لمعرفة المهارات النحوية في كل مرحلة تعليمية، ودراسة في تقويم أسئلة النحو في المراحل المختلفة، ودراسة في جدوى تطبيق التقويم المستمر في هذه المرحلة.

٧- **دراسة: أبو سنينة** (٢٠٠٨) بعنوان: (أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا.

وأظهرت نتائج الدراسة أن نتائج الاختبار التحصيلي البعدي واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد البعدي والاختبار الكلي لمهارة التحليل والاستقراء والتقييم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مهارتي الاستدلال والاستنتاج.

٨- **دراسة: الزهراني** (٢٠٠٩) بعنوان: (تصور مقترح لتطوير قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم).

هدفت الدراسة إلى:

١- معرفة مدى توفر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة.

٢- التعرف على درجة جودة معايير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة.

٣- معرفة الموصفات التي يمكن اعتمادها لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة.

٤- معرفة العقبات التي قد تحول دون تطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة.

٥- تقديم تصور مقترح لتطوير أدوات قياس التحصيل وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم.

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، والتي توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها:

١- كانت درجة جودة معايير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة عالية جدا.

٢- عدم توفر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المشرفين والمعلمين على الدرجة الكلية لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة لصالح المشرفين.

كما أوصت الدراسة بما يلي:

١- اعتماد المعايير الموجودة في دراسته بالميدان التربوي من أجل تحسين وتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة.

٢- الاهتمام ببناء وتطبيق أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة من قبل المعلمين في جميع المراحل التعليمية.

٣- حسن اختيار معلمي القياس والتقويم لأنهم مرجعية لزملائهم بالمدرسة، وذلك من أجل تطبيق وسائل وأساليب التقويم البديل ، لذا لابد أن يمتلكوا الكفاءة والخبرة.

٤- نشر ثقافة جودة القياس والتقويم في الميدان التربوي، والتعريف بأساليبه وأدواته وذلك في إطار خطة تكون على مراحل وخلال فترة محددة ولتكن خلال عام دراسي.

٩- **دراسة: الشهري** (١٤٢٩) بعنوان: (تحليل الأسئلة التقويمية في كتب رياضيات المرحلة الإبتدائية وفق المستويات المعرفية لبلوم).

هدفت الدراسة إلى:

- تحديد المستويات المعرفية في الأسئلة التقويمية لكتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي.

- تحديد المستويات المعرفية في الأسئلة التقويمية لكتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.

- تحديد المستويات المعرفية في الأسئلة التقويمية لكتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي

استخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي.

وتوصل الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

١ - بلغ عدد الأسئلة التقويمية في كتاب رياضيات الصف الرابع الإبتدائي (٨٧) فقرة؛ حيث بلغت نسبة التذكر (٩٩. ٢٢ %) ونسبة الفهم (٢٧.٥٩ %) ونسبة التطبيق (٢٩.٨٩ %) ونسبة التحليل (١٦.٠٩ %) ونسبة التركيب (١.١٥ %) ونسبة التقويم (٢.٢٩ %)

٢ - بلغ عدد الأسئلة التقويمية في كتاب رياضيات الصف الخامس الإبتدائي (٧٨) فقرة؛ حيث بلغت نسبة التذكر (٦.٤١ %) ونسبة الفهم (٤٧.٤٣ %) ونسبة التطبيق (٣٢.٠٥ %) ونسبة التحليل (٦.٤١ %) ونسبة التركيب (٣.٨٥ %) ونسبة التقويم (٣.٨٥%) .

٣ - بلغ عدد الأسئلة التقويمية في كتاب رياضيات الصف السادس الإبتدائي (٩٢) فقرة؛ حيث بلغت نسبة التذكر (١١.٩٦ %) ونسبة الفهم (٣٩.١٣ %) ونسبة التطبيق (٤٠.٢١ %) ونسبة التحليل (٤.٣٥ %) ونسبة التركيب (٤.٣٥ %) ونسبة التقويم (٠%).

وبناءً على هذه النتائج أوصى الباحث بـ:-

١ - الاهتمام في وضع الأسئلة التقويمية وفقًا للمستويات المعرفية العليا (التحليل -التركيب – التقويم)، وعدم اقتصارها على المستويات المعرفية الدنيا (التذكر -الفهم – التطبيق) فقط.

٢ - توزيع الأسئلة التقويمية وفقًا لمستويات بلوم المعرفية بنسب متوازنة، بحيث لا يتم التركيز على مجال معين وإهمال بقية المجالات الأخرى.

ثالثاً: الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب التقويم المتعلقة بمادة التربية الإسلامية:

١- **دراسة: المالكي** (٢٠٠٦) بعنوان: (أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بدراسة ميدانية وصفية شملت على (٩١) معلما من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، مستخدماً استبانة اشتملت على عدد من البنود عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- يتفق معلمو التربية الإسلامية على أهمية جميع أساليب التقويم النوعي التي تضمنتها هذه الدراسة.
- يرى معلمو التربية الإسلامية أن (٢٣) أسلوباً من أساليب التقويم النوعي داخل الصف، و(١٣) أسلوباً خارج الصف (داخل المدرسة)، و (١٢) أسلوباً من أساليب التقويم النوعي خارج المدرسة تعد أعلى أساليب التقويم النوعي.

ويوصي الباحث بضرورة العمل بهذه الأساليب وعقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية لتزويد قناعاتهم بها، ليتمكنون من معرفة أهميتها في تدريس التربية الإسلامية.

٢- **دراسة: الحكمي وزملائه،** (١٤٢٤) بعنوان: (إعداد اختبارات تحصيلية مقننة على مستوى المملكة العربية السعودية في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم للصف السادس الابتدائي من التعليم العام(بنين وبنات).

هدفت الدراسة إلى إعداد اختبارات تحصيلية مقننة على مستوى المملكة العربية السعودية في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم للصف السادس الابتدائي من التعليم العام(بنين وبنات) يمكن استخدامها لتقويم مستوى التحصيل الدراسي للطلا ب والطالبات في نهاية المرحلة الابتدائية على مستوى المملكة

بشكل عام، ومعرفة التغيير في التحصيل والأداء للطلبة من سنة إلى أخرى، و المقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية في التحصيل الدراسي في هذه المرحلة.

وقد تم التوصل إلى دلالات صدق المحتوى للاختبارات من خلال تحليل المحتوى الدراسي وإعداد قوائم الكفايات ومراجعتها وتحكيمها، كما تم التوصل إلى دلالات الصدق المتعلق بمحك معدلات درجات الطلاب والطالبات في الفصل الدراسي لكل مادة من المواد الدراسية الأربعة المذكورة.

وقد أعدت استبيانات لكل من الطالب والمعلم ومد ير المدرسة كأدوات دراسة مساندة للتعرف على الخصائص والسمات والاتجاهات المختلفة نحو التحصيل لكلٍ من الطالب والمعلم الخصائص التعليمية للمدرسة، وتم دراسة العلاقة بين مجموعة من هذه المتغيرات مع التحصيل الدراسي.

وعند دراسة الفروق في التحصيل بين البنين والبنات، وبين المدارس الحكومية والأهلية تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي البنين والبنات في التحصيل الدراسي في كل من مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية لصالح البنات، في حين لم يوجد فروق دالة إحصائيًا بينهما في مادتي الرياضيات والعلوم، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي المدارس الحكومية والأهلية في المواد الأربعة المذكورة لصالح المدارس الأهلية.

٣- **دراسة: الجلاد والدناوي** (٢٠٠٧) بعنوان: (مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مجالات وأدوات التقويم التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية التابعون للمنطقة الغربية التعليمية في دولة الإمارات في تقويم الطلبة في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وتكونت عينة البحث من (٨٧) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية.

وقام ببناء استبيان مكون من (٤٢) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأدوات التقويم على مجالات الدراسة مجتمعة جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي ((٢,٩٦)، وحل المجال الثامن المتعلق باستخدام الأنشطة في عملية التقويم في الرتبة الأولى وبدرجة عالية حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٥٤)، وجاء المجال السابع المتعلق بأنواع الأسئلة المستخدمة في تقويم الطلبة في الجوانب المعرفية في الرتبة الثانية وبتقدير متوسط، في حين حل المجال الرابع المتعلق بالفئات النفس حركية المستخدمة في تقويم الطلبة في الرتبة قبل الأخيرة وبتقدير متدنٍ حيث بلغ متوسطه الحسابي(٢,٠١)، وجاء المجال السادس المتعلق بأدوات التقويم في المجال النفس حركي في الرتبة الأخيرة وبتقدير متدنٍ مع متوسط حسابي بلغ (١,٦٥).

أوصت الدراسة بـ:

١- ضرورة الاهتمام بتنظيم برامج ودورات وورشات عمل خاصة بأدوات التقويم المستخدمة في المجال الوجداني، وتدريب المعلمين والمعلمات على استخدامها في تقويم أداء الطلبة في فروع التربية الإسلامية المختلفة، وذلك بناءاً على ما أظهرته النتائج المتعلقة بهذا المجال حيث بينت وجود ضعف لدى المعلمين والمعلمات في كفايات استخدام أدوات التقويم المتعلقة به.

٢- ضرورة الاهتمام بتعميق فهم معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمجال النفس حركي من حيث التعرف على أهدافه وأدوات تقويمه، وتدريبهم على إعداد أدوات التقويم الخاصة بهذا المجال وبخاصة الملاحظة واختبارات الأداء.

٣- تفعيل دور الموجهين التربويين في إرشاد معلمي ومعلمات التربية الإسلامية وتدريبهم على استخدام أدوات التقويم المختلفة لقياس النتاجات التعلمية في المجالات المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية، ومراعاة أن يكون التقويم شاملاً لمستوياتها المتعددة.

٤- توجيه اهتمام الباحثين إلى أهمية إعداد أدوات تقويم خاصة بالتربية الإسلامية وخاصة نماذج المقابلات الشخصية، والتقارير الذاتية، ومقاييس القيم والاتجاهات، وبطاقات الملاحظة.

٤- **دراسة: الخوالدة و زملائه** (٢٠٠٧) بعنوان: (دراسة تقويمية لأسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية للأعوام ١٩٩٧ - ٢٠٠٥ في ضوء المستويات المعرفية).

هدفت الدراسة إلى تحليل أسئلة الثانوية العامة لمبحث العلوم الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية وتقويمها وبيان درجة تمثيلها للمستويات المعرفية.

قام الباحثون بتصميم أداة البحث والذي تكونت من خمسة وثلاثون محك، مستخدمين في دراستهم المنهج الوصفي التحليلي.

وكانت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

تركزت الأسئلة في مستويات التذكر والفهم والتحليل، وخلت من مستويات التطبيق والتركيب والتقويم، وأنه قد تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات المنتقاة (من نوع الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمطابقة) من بين جميع أنواع الأسئلة الأخرى، وكذلك تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات المصوغة (من نوع الإجابات القصيرة، والإنشائية المحددة، والتركيبية)، ولم يتم استخدام الأسئلة من نوع التكميل.

وعلى ضوء هذه النتائج التي توصل إليها الباحثون فقد اقترح الباحثون إشراك خبراء في القياس والتقويم في وضع أسئلة الاختبارات.

٥- **دراسة: المطرودي** (٢٠٠٢) بعنوان: (تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق مقررات الإعداد التربوي لأهدافها، ومدى استخدام طرق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم المناسبة في برنامج الإعداد التربوي، ومعرفة مدى فائدة مقررات الإعداد التربوي، ومدى تحقيق برنامج التربية العملية لأهدافها.

وتكمن أهمية هذه الدراسة بالتعرف على أوجه القوة والضعف في هذا البرنامج، وكذلك التعرف على الحلول التي سوف تقترح لأوجه الضعف تلك، مما يساعد الكليات على الأخذ بتلك المقترحات لتحسين البرنامج.

وقد تم تطبيق المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وصمم الباحث استبانة لهذا الغرض تم التأكد من صدقها وثباتها، وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من(٣١٩) معلمًا من مختلف مناطق المملكة و (١٧٤) من أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس، والوسائل التعليمية من مختلف كليات المعلمين في المملكة، فأصبح مجموع عينة الدراسة (٤٩٣) فردًا.

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة:

١ -إن أغلب أهداف مقررات الإعداد التربوي قد تحققت بدرجة (متوسطة)

٢ - وجود طريقة واحدة فقط حصلت على درجة استخدام (كبيرة جدًا)، وهي " الطريقة الإلقائية."

٣ - إن أغلب الوسائل التعليمية قد تم استخدامها بدرجة (قليلة).

٤ - إن نصف أساليب التقويم الواردة في الاستبانة قد حصلت على درجة تحقق (قليلة).

رابعاً: الدراسات والبحوث التي تناولت الاتجاهات:

١- **دراسة: الدّردير وعبد الله** (٢٠٠٤)، بعنوان (اتجاهات طلاب كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والنفسية).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

١- الكفاءة السكومترية لمقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية المعد في الدراسة الحالية.

٢- أي النوعين من امتحانات التحصيل (مقالية، موضوعية) يفضله طلاب كلية التربية بقنا.

٣- مدى اختلاف اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية باختلاف الجنس (ذكور، إناث).

٤- مدى اختلاف تحصيل الطلاب ذوي الاتجاه المرتفع (الموجب) نحو الامتحانات المقالية ومنخفضي الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية (اتجاه سالب) عن تحصيل الطلاب ذوي الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضي الاتجاه نحو الامتحانات المقالية.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إن اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية أكثر ايجابية من اتجاهاتهم نحو امتحانات التحصيل المقالية، وعلى وجه الخصوص اتجاهات الطالبات وطلاب الشعب الأدبية، كما توصلت الدراسة إلى أن التفاعل بين الجنس (ذكور وإناث) والتخصص (علمي و أدبي) لا يؤثر على الاتجاهات نحو نوع الامتحان (مقالي أو موضوعي).

وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الاتجاه الموجب نحو الامتحانات المقالية وسالبي الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية لا يختلفون في التحصيل الدراسي وعادة الاستذكار عن الطلاب ذوي الاتجاه الموجب نحو الامتحانات الموضوعية وسالبي الاتجاه نحو الامتحانات المقالية.

٢- **دراسة: سلمان** (٢٠٠٤)، بعنوان: (فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافية- كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس).

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المستوى الثالث/ قسم الجغرافية / كلية التربية – جامعة تعز للمهارات العامة للتدريس الصفي، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس مقارنة بالطريقة المعتادة، وتألفت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً وطالبة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (درست بالأسلوب المعتاد) وتألفت من (٤٠) طالباً وطالبة، ومجموعة تجريبية (درست بأسلوب التعلم التعاوني) وتألفت من (٣٦) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى ست مجاميع، ثلاث منها للطلاب، والثلاث الأخرى للطالبات، وتألفت كل مجموعة من ستة أفراد.

وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً تألف من (٢٥) فقرةً لقياس مدى اكتساب عينة البحث للمهارات العامة للتدريس الصفي، كما أعد مقياساً لقياس اتجاه عينة البحث نحو مهنة التدريس، تألف من (٤٤) فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل والاتجاه نحو مهنة التدريس، وتفوق الطالبات على الطلاب في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

٣- **دراسة: الولي** (٢٠٠٦)، بعنوان (أثر استخدام الحاسوب على التحصيل الدراسي وعلى الاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية بالجمهورية اليمنية)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب على التحصيل الدراسي وعلى الاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً، قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست باستخدام الحاسوب، والمجموعة الثانية ضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

استخدم الباحث مقياس اتجاه قبلي وبعدي كما استخدم اختبار تحصيل بعدي.

توصلت نتائج الدراسة إلى:

١- تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة العلوم.

٢- تفوق المجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو مادة العلوم في التطبيق البعدي.

٣- وجود فروق في درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق لمقياس الاتجاه (القبلي البعدي) لصالح التطبيق البعدي.

٤- وجود فروق في درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق لمقياس الاتجاه (القبلي البعدي) لصالح التطبيق البعدي.

٤- **دراسة علي** (١٩٩٢) بعنوان: (فعالية التقويم البنائي على تحصيل طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم، وقلقهم للامتحان في سلطنة عمان).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام التقويم البنائي على تحصيل طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية في مادة العلوم، واتجاهات طلبة القسم الأدبي نحو مادة العلوم.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالباً من الصف الثالث الثانوي، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

- إن استخدام التقويم البنائي في تدريس مادة العلوم لطلاب القسم الأدبي في المرحلة الثانوية يسهم في زيادة تحصيلهم الدراسي.
- كما أن استخدام التقويم البنائي في تدريس مادة العلوم يساهم في زيادة اتجاه الطلاب نحو المادة.
- ويخفف التقويم التكويني من قلق الطلاب نحو الامتحان.

الدراسات الانجليزية:

١- **دراسة: Ozdemir,** (٢٠٠٥) بعنوان (استخدام خرائط المفاهيم كأداة قياس وتقويم في تعلم الرياضيات).

هدفت الدراسة إلى استخدام خرائط المفاهيم كأداة قياس وتقويم الطلاب.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، تم تدريس المجموعة التجريبية والضابطة نفس المحتوى واستخدم مع المجموعة التجريبية خرائط المفاهيم كأداة تقويم، ومع المجموعة الضابطة الاختبار التقليدي المكتوب (الاختيار من متعدد).

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق بين علامات الاختبارين لصالح استخدام خرائط المفاهيم كأداة تقويم، كما أنه بالإمكان وضع تقويم صادق وموثوق باستخدام خرائط المفاهيم.

٢- **دراسة:** AKSU (١٩٨٢) بعنوان (أثر التقويم التكويني على التحصيل الدراسي)

هدفت الدراسة التعرف على أثر التقويم التكويني في التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية.

استخدم المنهج التجريبي والتي أجراها على (٩٣) طالباً جامعياً وزعوا إلى مجموعتين تم تدريسهم بنفس الطريقة لكن المجموعة التجريبية قدم لها اختبارات بنائية في نهاية كل وحدة بحيث تزود بتغذية راجعة تصحيحية.

فأظهرت النتائج الأثر الواضح للتقويم التكويني والتغذية الراجعة على التحصيل النهائي للطلاب.

مناقشة الدراسات السابقة:

تعقيب على دراسات وبحوث القسم الأول والثاني:

من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة يتضح أن:

١- دراسات القسم الأول تناولت التقويم بصفة عامة، والقسم الثاني تناولت أساليب التقويم المتعلقة بمادة دراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر تنوع أساليب تقويم التربية الإسلامية على التحصيل الدراسي.

٢- بعض الدراسات والبحوث في القسم الثاني استخدمت أسلوب المجموعتين المتكافئة (التجريبية والضابطة) والتي اتفقت مع الدراسة الحالية مثل دراسة الطراونة، (٢٠٠٣) و المدني، (١٤٢٤) وأبو سنينة، (٢٠٠٨)، بينما استخدمت دراسات وبحوث القسم الأول المنهج الوصفي.

٣- اختلفت دراسات وبحوث القسم الثاني من حيث المادة الدراسية، فدراسة الزهراني (١٤٢٩) و الحصيني (١٤٢٨) و الشهري (١٤٢٩) و المدني (١٤٢٤) في مادة الرياضيات، ودراسة الطراونة (٢٠٠٣)، والخماش (١٤٢٩)، ودراسة أبو سنينة (٢٠٠٨) في الجغرافيا، بينما تناولت الدراسة الحالية مادة التربية الإسلامية، أما دراسات وبحوث القسم الأول تناولت التقويم بصفة عامة.

٤- اختلفت الدراسات والبحوث من حيث المرحلة التعليمية، فدراسة الزهراني (١٤٢٩) والمفرج وآخرون (٢٠٠٧) والحصيني (١٤٢٨) والمدني (١٤٢٤) والشهري (١٤٢٤) والغامدي (١٤٣٠) في المرحلة الإبتدائية، ودراسة الطروانه (٢٠٠٣) في المرحلة الأساسية، والخماش (١٤٢٩)، وأبو سنينة (٢٠٠٨) في التعليم الجامعي، والدراسة الحالية في التعليم الأساسي.

٥- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات والبحوث من حيث الزمان والمكان، فدراسة أبو سنينة (٢٠٠٨) في الأردن ودراسة المفرج وزملائه (٢٠٠٧) في الكويت ودراسة الخماش (١٤٢٩) والغامدي (١٤٣٠) والمدني (١٤٢٤) والشهري (١٤٢٤) و الحصيني (١٤٢٨) والزهراني (١٤٢٩) والعصيمي (١٤٢٣) والمطرودي (٢٠٠٢)، ودراسة الأغا (٢٠٠٥) في فلسطين، ودراسة الطرونة (٢٠٠٣) والسميري (٢٠٠٤) في الإمارات، والدراسة الحالية في الجمهورية اليمنية.

٦- أما فيما يخص الأدوات فقد تباينت الدراسات السابقة والبحوث في الأدوات التي استخدمتها لجمع المعلومات، فبعضها استخدمت الاختبار التحصيلي مثل دراسة الطرونة (٢٠٠٣) و أبو سنينة (٢٠٠٨) والمدني (١٤٢٤)، وبعضها استخدمت الاستبيان مثل دراسة العصيمي (١٤٢٣) و الزهراني(١٤٢٩) والحصيني(١٤٢٨)، وبعضها استخدمت أكثر من أداة مثل دراسة الزهراني (١٤٢٩) التي استخدمت الاستبيان والاختبار التحصيلي وسجل التقويم المستمر، والدراسة الحالية استخدمت الاختبار التحصيلي وأداة قياس الاتجاهات نحو المادة أما دراسة الدريدر فقد استخدمت أداة قياس الاتجاهات نحو الاختبارات.

من خلال هذه الدراسات والبحوث استفاد الباحث منها في:

١- التعرف على أساليب التقويم المتنوعة (ايجابياتها وسلبياتها).

٢- التعرف على معوقات استخدام بعض أساليب التقويم.

٣- التعرف على الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات.

٤- الاستفادة من بعض الدراسات والبحوث السابقة في الإطار النظري للدراسة.

٥- الإفادة من الدراسات والبحوث السابقة في تفسير ومناقشة نتائج البحث الحالي.

تعقيب على دراسات وبحوث القسم الثالث:

يتضح من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة أهمية تنوع أساليب التقويم التربوي في تدريس التربية الإسلامية، وهناك بعض أوجه الإتفاق والإختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة يمكن إيجازها فيما يلي:

١- أغلب الدراسات السابقة في هذا القسم أهتمت بمادة التربية الإسلامية كالدراسة الحالية.

٢- الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي كما في دراسة المالكي (٢٠٠٦)، الحكمي وزملائه (١٤٢٤)، الجلاد و الدناوي (٢٠٠٧)، الخوالدة وزملائه، (٢٠٠٧) الذي استخدم المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي.

٣- تباينت بعض الدراسات في استخدام أدوات الدراسة، فبعضها استخدمت أداتي الاستبانة واختبار مقنن كدراسة الحكمي وزملائه (١٤٢٤)، وبعضها أعد استبانة كدراسة المالكي (٢٠٠٦) و الجلاد و الدناوي (٢٠٠٧)، وبعضها قام بإعداد أداة تحليل كدراسة الخوالدة و زملائه، (٢٠٠٧)، بينما الدراسة الحالية استخدمت أداتي الاختبار التحصيلي وقياس الاتجاهات.

٤- اختلفت الدراسات والبحوث من حيث الحدود المكانية فدراسة المالكي (٢٠٠٦)، والحكمي وزملائه، (١٤٢٤)، في المملكة العربية السعودية، ودراسة الجلاد و الدناوي (٢٠٠٧)، في الإمارات العربية المتحدة، ودراسة الخوالدة و زملائه، (٢٠٠٧) في المملكة الأردنية الهاشمية، بينما الدراسة الحالية في الجمهورية اليمنية.

٥- اختلفت الدراسات والبحوث في الحدود الزمانية فدراسة المالكي في (٢٠٠٦)، والحكمي وزملائه في (١٤٢٤) ودراسة الجلاد والدناوي ودراسة الخوالدة وزملائه في (٢٠٠٧)، بينما الدراسة الحالية في (٢٠١٠).

٦- استخدمت هذه الدراسات والبحوث المعالجات الإحصائية كالنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك الدراسة الحالية.

٧- اهتمت بعض الدراسات والبحوث بالمرحلة الإبتدائية كدراسة الحكمي وزملائه في (١٤٢٤)، بينما اهتمت بعض الدراسات بالمرحلة الثانوية كدراسة الخوالدة و زملائه (٢٠٠٧) ودراسة المالكي (٢٠٠٦)، بينما دراسة الجلاد والدناوي (٢٠٠٧) لم تحدد بمرحلة، والدراسة الحالية اهتمت بالمرحلة الأساسية.

٨- تباينت بعض الدراسات والبحوث من حيث عينة الدراسة منها من اتجهت إلى المعلمين كدراسة الجلاد والدناوي (٢٠٠٧) ودراسة المالكي (٢٠٠٦) ومنها من اتجهت إلى الطلبة والمعلمين كدراسة الحكمي وزملائه (١٤٢٤)، بينما الدراسة الحالية اتجهت إلى الطلبة.

من خلال هذه الدراسات والبحوث استفاد الباحث منها في:

١- بناء الاختبار التحصيلي الخاص بالدراسة الحالية.

٢- بناء أداة لقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية المستخدمة في الدراسة الحالية.

٣- استفاد الباحث من بعض الدراسات والبحوث في اختيار أساليب التقويم التي استخدمها الباحث مع المجموعة التجريبية مثل دراسة المالكي (٢٠٠٦) و دراسة الحكمي وزملائه (١٤٢٤) و دراسة الجلاد والدناوي (٢٠٠٧)

تعقيب على دراسات وأبحاث القسم الرابع:

من خلال استعراض دراسات وأبحاث القسم الرابع يتضح أن:

١- تناولت الدراسات السابقة الاتجاهات وتباينت فيما بينها بعضها تناولت الاتجاهات نحو المادة مثل دراسة الولي (٢٠٠٦) وهي ما تتفق مع الدراسة الحالية، وبعضها تناولت الاتجاهات نحو مهنة التدريس مثل دراسة سلمان (٢٠٠٤)، بينما تناولت دراسة الدريدر وزميله (٢٠٠٤)، الاتجاهات نحو أساليب التقويم وهي الامتحانات المقالية والموضوعية، وتتفق دراسة علي (١٩٩٢) مع الدراسة الحالية في تناولها أساليب التقويم وأثره على اتجاهات الطلبة.

٢- تختلف الدراسات والأبحاث فيما بينها من حيث الزمان والمكان فدراسة الدريدر وزميله كانت في (٢٠٠٤) بمدينة قنا، بينما كانت دراسة الولي (٢٠٠٦) في صنعاء، ودراسة سلمان (٢٠٠٤) في تعز، أما بينماالدراسة الحالية كانت في (٢٠١٠) في المهرة.

٣- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الولي (٢٠٠٦)، ودراسة سلمان(٢٠٠٤) من حيث المنهج المستخدم حيث استخدمت المنهج التجريبي، بينما دراسة الدريدر استخدمت المنهج الوصفي.

٤- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة سلمان من حيث جنس العينة المستخدمة في الدراسة، فكلا الدراستين استخدمتا (الذكور والإناث)، بينما اقتصرت دراسة الولي (٢٠٠٦) على الطلاب، أما دراسة الدريدر فقد استخدمت الطلاب والطالبات وتم قياس الاتجاهات دون اعتبار للجنس.

٥- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة علي (١٩٩٢) في تناولها أساليب التقويم وأثره على التحصيل واتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية.

من خلال هذه الدراسات والبحوث استفاد الباحث منها في:

١- كيفية بناء فقرات أداة قياس الاتجاهات.

٢- كما استفاد الباحث من هذه الدراسات الخطوات العملية اللازمة لإخراج الأداة في صورتها النهائية.

٣- أفادت الباحث في الوسائل الإحصائية اللازمة لقياس الاتجاهات.

٤- صياغة تعليمات المقياس.

تعقيب على الدراسات والبحوث الإنجليزية:

من خلال استعراض الدراسات والبحوث الإنجليزية يتضح أن:

١- هذه الدراسات استخدمت المنهج التجريبي وهو ما يتفق مع هذه الدراسة، واختلفت في المرحلة التعليمية والزمان فقد كانت دراسة AKSU في (١٩٨٢)، ودراسة Ozdemir, في (٢٠٠٥)، والدراسة الحالية في (٢٠١٠).

٢- اتفقت دراسة Ozdemir (٢٠٠٥) و دراسة AKSU (١٩٨٢) مع هذه الدراسة بتناولها أثر استخدام أساليب التقويم في التحصيل، استفاد الباحث من هذه الدراسات في إجراءات الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الطريقة و الإجراءات

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

١- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة المهرة في المدارس الحكومية للعام الدراسي٢٠٠٩-٢٠١٠م، وبلغ عددهم (١٤١٣) طالب وطالبة، موزعين على تسع مديريات حسب إحصائية إدارة الإحصاء بمكتب التربية والتعليم في محافظة المهرة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع الدراسة:

جدول رقم (١)

جدول توزيع طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي على مديريات محافظة المهرة

م	المديرية	عدد المدارس	طلاب الصف الثامن	طالبات الصف الثامن
١	الغيضة	١٥	٢١٥	٢٥٧
٢	شحن	٥	٧٢	٨٣
٣	المسيلة	٦	٨١	٦٠
٤	حصوين	٨	٩٨	٥٩
٥	حوف	٥	٤٩	٥٥
٦	منعر	٤	٢١	١٣
٧	سيحوت	٦	٩١	٨٨
٨	قشن	٤	٦٢	٧١
٩	حات	٣	٢٢	١٦
الإجمـالي		٥٦	٧١١	٧٠٢

٢- عينة الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة العينة القصدية ، لأن الدراسة الحالية تتطلب أربع مدارس في كل مدرسة على الأقل شعبتين للصف السابع المنتقلين إلى الصف الثامن حتى يتمكن الباحث من إيجاد مجموعات متكافئة أو متقاربة في مستوياتها وليتيسر تدريس الباحث لها أو إشرافه على تدريسها وهذا لا يتوفر إلا في مديرية الغيضة التي يشكل مجموع طلبتها (٣٣,٤%) من مجتمع البحث، حيث يوجد بها العديد من المدارس التي تتوافق مع تلك الشروط. وقد أشار عودة وملكاوي (١٩٩٢) إلى أن:" الباحث غالباً ما يواجه بعض المحددات، وبالأخص

الاختيار العشوائي أو التعيين العشوائي للمجموعات الضابطة والتجريبية" (عودة وملكاوي،١٩٩٢، ١٣٣).

وقد تم اختيار أربع مدارس من مديرية الغيضة، وهما مدرستان للبنين ومدرستان للبنات وبعد فحص نتائج الطلبة في اختبار التحصيل لمادة التربية الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني للعام السابق تم اختيار ثلاثين طالباً من كل مدرسة وتعينهم في شعبة داخل المدرسة؛ بحيث تكون الشعب (عينة الدراسة) في المدارس الأربع متكافئة، وتم التنسيق مع إدارات تلك المدارس بإعادة تعين تلك الشعب حتى يتمكن الباحث من إجراء هذه الدراسة وبذلك تكوّنت لدى الباحث أربع شعب موزعة على أربع مدارس تم تعينها في المجموعة التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية.

جدول رقم (٢)

العينة المفحوصة بعد تعينها داخل المجموعات

م	المدارس	العينة التجريبية	العينة الضابطة
١	أحمد سالم مخبال للبنين	–	٣٠ طالب
٢	الوحدة للبنين	٣٠ طالب	–
٣	عائشة للبنات	٣٠ طالبة	–
٤	٢٦ سبتمبر للبنات	–	٣٠ طالبة
الإجمـــالي		٦٠	٦٠

حيث بلغ عدد العينة المفحوصة (١٢٠) طالباً وطالبة بنسبة (١٢%) تقريباً من مجتمع البحث.

ثانياً: التصميم التجريبي للدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي، لأن اختيار العينة لم يكن عشوائياً، ويرى عودة وملكاوي (١٩٩٢) أن من أهم المحددات التي تواجه الباحث وتحول دون حصوله على تصاميم تجريبية حقيقية هي الاختيار العشوائي للمجموعات التجريبية والضابطة (عودة وملكاوي، ١٩٩٢، ١٣٣).

جدول رقم (٣)

يوضح التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة الحالية

المجموعات		التطبيق القبلي للأدوات	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي للأدوات	النتائج
التجريبية	بنين	تطبيق أداة قياس الاتجاهات	استخدام أساليب تقويم متنوعة	تطبيق اختبار التحصيل تطبيق أداة قياس الاتجاهات	إجراء المقارنة بين المجموعات وداخل المجموعات
	بنات				
الضابطة	بنين	تطبيق أداة قياس الاتجاهات	استخدام الاختبار المقالي كأسلوب وحيد في التقويم	تطبيق اختبار التحصيل تطبيق أداة قياس الاتجاهات	
	بنات				

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: هو الذي يبحث أثره في المتغير التابع (عودة وملكاوي،١٩٩٢، ١٤٩)، ويتمثل بتنوع أساليب التقويم.

المتغير التابع: هو الذي يبحث أثر المتغير المستقل فيه (عودة وملكاوي،١٩٩٢، ١٤٩) ويتمثل بالتحصيل الدراسي واتجاهات طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي نحو مادة التربية الإسلامية.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدام الباحث ثلاث أدوات لاختبار صحة فروض الدراسة، الأولى: أساليب تقويم متنوعة، والثانية الاختبار التحصيلي البعدي الذي أُستخدم في نهاية التجربة، والثالثة أداة قياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية التي استخدمت مرتين قبل إجراء التجربة وبعدها.

الأداة الأولى: أساليب التقويم المتنوعة:

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت أساليب التقويم مثل دراسة المالكي (٢٠٠٦)، و دراسة الزهراني (٢٠٠٩)، ودراسة الجلاد والدناوي (٢٠٠٧)، و دراسة الحكمي وزملائه (١٤٢٤)، وتوصل الباحث إلى أن هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها معلم التربية الإسلامية في التقويم، وقام الباحث بتقسيم تلك الأساليب إلى قسمين:

القسم الأول: أساليب التقويم الصفية وتكون هذا القسم من (١٦) أسلوباً من أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية.

القسم الثاني: أساليب التقويم اللاصفية وتكون هذا القسم من (٦) أساليب من أساليب التقويم.

١- الهدف من الأساليب المتنوعة:

هدفت الأساليب السابقات إلى جمع البيانات عن مستوى الطلبة الحقيقية ومعرفة الدوافع والاستعدادات والمشكلات التي قد تعيق تقدم الطلبة خلال عملية التعليم، وإعطاء تغذية راجعة والتعديل في الأساليب والوسائل بما يكفل تحقق تقدم الطلبة ويدفعهم إلى المشاركة بفاعلية، وكذلك إشراك معلمي الصف في عملية التقويم.

٢-صدق الأداة:

قام الباحث بعرض الأداة التي تحتوي على أساليب التقويم (الصفية واللاصفية) على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في هذا المجال بغرض تحكيمها ومعرفة مدى مناسبتها للدراسة الحالية.

وبعد تفريغ البيانات التي حصل عليها الباحث من لجنة التحكيم تم اعتماده للأساليب التي حصلت على نسبة موافقة ٨٠% ، وقد أشار الوكيل والمفتي (١٩٩٦) أنه " إذا كان نسبة الاتفاق أقل من ٧٠% فهذا يعبر

عن انخفاض الأداة وإذا كان ٨٥% يدل على الارتفاع" (الوكيل والمفتي، ١٩٩٦، ٢٨٨)، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي أوصت بها لجنة التحكيم وأطمأن إليها وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية ملحق رقم (١).

الأداة الثانية: اختبار التحصيل الدراسي:

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي مكون من ثمانية وعشرين فقرة موزعة على الأربعة فروع المكونة لمادة التربية الإسلامية للصف الثامن من التعليم الأساسي، الجزء الأول وهم: (الإيمان، الفقه، الحديث، السيرة النبوية) وكانت هذه الفقرات من نوع الاختيار من متعدد و اختبار الصح والخطأ، حيث احتوى الاختبار على عشرين فقرة من فقرات الاختيار من متعدد وثمان فقرات من فقرات الصح والخطأ.

الهدف من الاختبار:

حدد الباحث الهدف من هذا الاختبار وهو قياس تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي لإيجاد مقياس ثابت وصادق للتعرف على مستويات طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي للوحدات قيد الدراسة في المستويات الثلاثة الأولى من مستويات المجال المعرفي لبلوم (Bloom) (تذكر، فهم، تطبيق) بنسبة (٤٠%، ٣٠%، ٣٠%) على الترتيب.

تحديد أبعاد الاختبار:

يقتصرُ اختبار التحصيل على ثلاثة مستويات معرفية من مستويات بلوم Bloom كما أوضحها (زيتون،١٩٩٩) وعلى ذلك فقد احتوى هذا الاختبار على ثلاثة مستويات هي (التذكر، الفهم، التطبيق).

- التذكر: يقصد الباحث بالتذكر قدرة الطالب على تذكر المعلومات أو التعرف عليها والتي سبق تعلمها في حجرة الصف.

- الفهم (الاستيعاب): ويقصد به قدرة الطالب على فهم وإدراك معاني المواد المتعلمة وتفسيرها والتنبؤ بالنتائج والتمييز بين المفاهيم.

– التطبيق: ويقصد به قدرة الطالب على استخدام ما سبق أن تعلمه في مواقف تعليمية جديدة أو حل مشكله غير مألوفة.

بناء الاختبار:

يتضمن بناء الاختبار العديد من الخطوات وهي:

١– تحديد نوع فقرات الاختبار.

٢– بناء فقرات الاختبار.

٣– صياغة تعليمات الاختبار.

٤– طريقة تصحيح الاختبار.

١– تحديد نوع فقرات الاختبار:

تم تحديد نوع فقرات الاختبار بنمطي الاختيار من متعدد واختبار الصح والخطأ وهما من أشكال الاختبارات الموضوعية، وقد اختير هذان النوعان من الاختبارات وذلك للامتيازات التالية:

- قدرة هذه الاختبارات لقياس العديد من مستويات الأهداف المختلفة.
- سهولة التصحيح.
- سهولة الإجابة حيث الإجابات فيها محددة.
- الاقتصاد في الوقت والجهد.
- عدم تدخل ذاتية المصحح.

٢– بناء فقرات الاختبار:

تم بناء فقرات الاختبار من نوعين من الاختبارات الموضوعية، النوع الأول هو نوع الاختيار من متعدد وتكون من (٢٠) فقرة كأصل للسؤال مع إعطاء كل فقرة أربعة بدائل، وقد تكون تلك البدائل عبارة عن إجابات صحيحة ويطلب من الطالب أن يختار أفضل إجابة صحيحة أو قد تكون البدائل عبارة عن إجابات خاطئة ما

عدا واحدة منها صحيحة ويطلب من الطالب أيضا أن يختار الإجابة الصحيحة، وقد استخدم الباحث كلا النوعين من البدائل متبعاً الخطوات التالية:

- **المتن أو أصل السؤال في الاختيار من متعدد:**

راعَ الباحث عند صياغته لمضمون الفقرات أنّ تكون صياغتها سهلة وواضحة، وضع الفقرة مستقلة لا ترتبط أو تعتمد على عبارات سابقة، وخلو متن الفقرات من نفي النفي، و من الكلمات التي توحي بالإجابة، و أن تكون الفقرات مناسبة لمستوى الطلبة.

- **البدائل (الإجابات) للاختيار من متعدد:**

راعَ الباحث في كتابته لهذه البدائل: أن يكون طول البدائل متشابها، وأن لا يكون هناك تكرار لكلمة في البدائل، وأن ترتب الإجابات ترتيباً عشوائياً كي لا يقوم الطالب بتخمين الإجابة، و خلوها من البدائل التي تحمل إجابة كل ما سبق ، جميع ما ذكر، و أن يكون عدد البدائل (٤) لكل فقرة من فقرات الاختبار.

- **فقرات الصح والخطأ:**

قام الباحث بصياغة ثمان فقرات بهذا النمط بلغة سهلة ومفهومة، خالية من الإشارات إلى الإجابة عن الفقرة.

٣- صياغة تعليمات الاختبار:

الهدف من تعليمات الاختبار هو تعريف الطلبة بما هو مطلوب منهم عمله للإجابة على الاختبار، من تسجيل للإجابات وطريقة تسجيلها والوقت المحدد لذلك، وقد قام الباحث بصياغة تعليمات الاختبار على أول ورقة من أوراق الاختبار تضمنت التعليمات الآتية:

- كتابة الإجابة في المكان المخصص لها.
- تحديد عدد مفردات الاختبار.
- تحديد زمن الاختبار، ملحق رقم (٢).

٤- طريقة تصحيح الاختبار:

أعد الباحث مفتاح لتصحيح الإجابات لضمان الدقة بحيث تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، أما الإجابة الخاطئة فلا تعطى شيء ولا تأخذ من الدرجات الصحيحة شيء ، كما في ملحق رقم (٣).

صدق الاختبار:

"يعرف صدق الاختبار بأنه مدى تحقيق الاختبار للغرض الذي أعد من أجله"(عوده وملكاوي،١٩٩٢، ١٩٣)، بمعنى أن الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه، وتم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء أرائهم على فقرات الاختبار، وأسماء السادة المحكمين في ملحق رقم(٤).

حصلت فقرات الاختبار على نسبة اتفاق (٨٠ – ٨٥%) ،وهي نسبة مقبولة، حيث يشير مراد وسليمان (٢٠٠٥) إلى أن نسبة قبول الفقرة لا تقل عن أتفاق ٨٠% (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ٣٥١)؛ لذلك اعتبر الباحث فقرات الاختبار صادقة مما يجعل الاختبار مناسباً لهذه الدراسة.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بإجراء الاختبار على عينة استطلاعية عددها (٢٠) طالباً من طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي من مجتمع البحث غير العينة المفحوصة وكان الهدف من تطبيق الاختبار التعرف على التالي:

- حساب معامل ثبات الاختبار.
- تحديد الزمن اللازم لأداء الاختبار.
- حساب معامل سهولة وصعوبة الاختبار.
- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار.
- حساب فعالية البدائل بالنسبة لفقرات الاختيار من متعدد.

وبعد أن أجري الاختبار تم التأكد من النقاط السابقة وتم الحصول على الآتي:

ثبات الاختبار:

يقصد بالثبات حصول الفرد على نفس الدرجات أو قريبة منها إذا طبق عليه نفس الأداة وتحت نفس الظروف (أبو علام،١٩٨٧، ٢٨٣) و (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ٣٥٩).

وقد يتعذر على الباحث فحص الطلبة مرتين في الاختبار نفسه؛ لذلك يتم اللجو إلى تقسيم الاختبار إلى نصفين، والطريقة الأبسط والتي يكثر استخدامها هي وضع الأرقام الفردية في النصف الأول والزوجية في النصف الثاني، وحساب الارتباط بين النصفين، وهو معامل الثبات في هذا الاختبار (أبو جادو، ٢٠٠٠، ٤٤٣).

ولحساب ثبات الاختبار في هذه الدراسة استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لصعوبة إعادة الاختبار، ومن مميزات التجزئة النصفية ما يلي:

- طريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف مقارنة بالطرق الأخرى.
- يتم إجراء الاختبار بجزئيه في نفس الوقت مما يبعد عوامل التذكر والنمو والألفة بموقف الاختبار.

(الإمام وعبد الرحمن، و العجيلي، ١٩٩٠، ١٥٢).

تم استخراج معامل الارتباط بين جزئي الاختبار باستخدام معادلة بيرسون وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٥) والملحق رقم (٦) يوضح درجات التجزئة النصفية للتطبيق التجريبي للاختبار.

واستخدم الباحث معامل التجانس لكيودر – وريتشاردسون (الصيغة ٢٠) والذي يستخدم في التوصل لقيمة تقديرية لثبات الاختبار التي تكون درجات مفرداته ثنائية، أي إما واحد صحيح أو صفر، مثل مفردات الاختيار من متعدد، أو مفردات الصواب والخطأ (علام، ٢٠٠٠، ١٦٠)، وهذه المعادلة هي:

$$\text{معامل التجانس} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \times \frac{(ع^2 - \text{مجـ س ص})}{ع^2}$$

حيث (ن) ترمز إلى عدد مفردات الاختبار، و($ع^2$) ترمز إلى تباين الدرجات الكلية في الاختبار (مربع الانحرافات المعيارية)، و(س) ترمز إلى نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا عن أي مفردة إجابة صحيحة، و (ص) ترمز إلى نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا عن أي مفردة إجابة خطأ،(مجـ س ص) ترمز إلى مجموعة تباين درجات مفردات الاختبار (علام، ٢٠٠٠، ١٦٢).

بلغ معامل ثبات التجانس حسب هذه المعادلة (٠,٨٤) تقريباً، وبذلك يمتلك الاختبار ثبات مناسباً لهذه الدراسة.

تحديد الزمن اللازم للاختبار:

تم حساب زمن أداء الاختبار من خلال تحديد الوقت الذي بدأت فيه العينة الاستطلاعية الإجابة عن الاختبار حتى انتهى ٧٥% من أفراد العينة من الإجابة عنه، كما تم حساب الزمن المستغرق في إلقاء التعليمات اللازمة قبل الإجابة عن الاختبار وجاء زمن التعليمات وزمن الاختبار كالتالي:

- الزمن المستغرق في إلقاء التعليمات =٥ دقائق.
- الزمن المستغرق في الإجابة عن الاختبار =٣٥دقيقة.

وبهذا يصبح الزمن الكلي اللازم لتطبيق الاختبار =٤٠دقيقة.

حساب معامل السهولة و الصعوبة لمفردات الاختبار:

"يعرف معامل السهولة بأنه: نسبة الطلبة الذي أجابوا على السؤال إجابة صحيحة إلى العدد الكلي المشارك، أما معامل الصعوبة فيشير إلى نسبة الراسبين في السؤال بالنسبة للعدد الكلي للطلبة"(مراد وسليمان،٢٠٠٥، ٢١١).

وقد تم حساب معامل السهولة لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجـ ص}}{\text{مجـ ص+ مجـ خ}}$$

(مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ٢١١)

و يتراوحت معامل السهولة بين (٠,٣٠ – ٠,٧٠) و الصعوبة بين (٠,٣٠ – ٠,٥٥) لهذا الاختبار، ملحق رقم (٥)، وهو ضمن المدى المقبول حيث يتراوح معامل السهولة المرغوب فيه بين (٠,٣٠ – ٠,٧٠).

إذاً فكل فقرات الاختبار ضمن المدى المقبول مما أعطى مؤشرا مقنعاً بأن فقرات الاختبار مناسبة لتقويم تحصيل الطلبة عينة الدراسة.

حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:

يقصد به قدرة المفردة على التمييز بين الفئة العليا و الدنيا من المختبرين (عودة، ٢٠٠٥، ٢٩٣).

تم حساب معامل التمييز في هذه الدراسة من خلال المعادلة:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا}}{\text{نصف العدد الكلي للطلبة الذين اجابوا عن السؤال}}$$

(مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ٢١١)

وتقبل عادة القدرة التمييزية للمفردة إذا كان مقدارها (٠,٣٠) وكلما ارتفعت هذه النسبة كلما كان أفضل، و إلى ذلك أشار Ebel (١٩٦٥)، حيث يرى أن معايير تمييز الفقرات هي:

من ٠,٤ فأكبر فقرة ممتازة

من ٠,٣٠ إلى ٠,٣٩ فقرة جيدة

من ٠,١٩ إلى ٠,٢٩ فقرة تحتاج إلى تحسين

أقل من ٠,١٩ فقرة ضعيفة تحذف أو تعدل. (Ebel, 1965)

ولحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار تم إجراء الآتي:

- ترتيب أوراق الإجابات ترتيباً تنازلياً.
- فصل الأوراق إلى مجموعتين عليا ودنيا.
- فصل ٢٧% من أوراق إجابات أفراد العينة من أعلى القائمة وتسمى بالمجموعة العليا.
- فصل ٢٧% من أوراق إجابات أفراد العينة من أسفل القائمة وتسمى بالمجموعة الدنيا.
- حساب معامل التمييز لكل فقرة.

وقد وجد أن مفردات الاختبار لها قدرة عالية على التمييز، حيث تراوحت بين (٠,٣ – ٠,٨) ملحق رقم (٥).

وبذلك تكون مفردات الاختبار على درجة من القوة تجعلها مناسبة للاستخدام كأداة لقياس تحصيل الطلبة مجموعة الدراسة في مادة التربية الإسلامية.

فعالية بدائل الاختيار من متعدد (المشتتات):

يقصد بفاعلية البدائل قدرة هذه البدائل على جذب استجابة المفحوصين، والمفروض أن يجذب الجواب الصحيح معظم الأقوياء من الطلبة أكثر من غيرهم، وفي الوقت نفسه تجتذب البدائل الخاطئة العدد الأقل من الفئة العليا والأكثر من الفئة الدنيا (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ٢٢٠).

وعند النظر في فعالية بدائل الاختيار من متعدد كما في الملحق رقم (١٥) يتضح أن الإجابات الصحيحة جذبت من الفئة العليا أكثر مما جذبته من الفئة الدنيا وأن البدائل الخاطئة جذبت من الفئة الدنيا أكثر مما جذبته من الفئة العليا.

وبذلك تكون بدائل الاختيار من متعدد لها فعالية مقبولة وصالحة لمثل هذه الدراسة.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار وعمل التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم صياغة الاختبار في صورته النهائية أنظر ملحق رقم (٧).

وبهذه الخطوة يكون الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث في صورته النهائية صالح للتطبيق على الطلبة مجموعة الدراسة.

الأداة الثالثة: أداة قياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية:

لقد مر بناء الأداة لقياس اتجاهات طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي نحو مادة التربية الإسلامية بعدة إجراءات وهي:

١- تحديد الهدف من أداة المقياس.

٢- بناء فقرات أداة المقياس.

٣- تحديد تعليمات أداة المقياس.

٤- تحديد درجات أداة المقياس.

٥- تحكيم أداة المقياس.

٦- التجريب المبدئي لأداة للمقياس.

٧- تحديد زمن أداة المقياس.

٨- تحديد ثبات أداة المقياس.

٩- تحديد صدق أداة المقياس.

١٠- الصورة النهائية لأداة للمقياس.

الهدف من أداة المقياس:

تهدف أداة المقياس إلى التعرف على اتجاهات طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي نحو مادة التربية الإسلامية.

بناء فقرات أداة المقياس:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات والبحوث السابقة، قام ببناء فقرات أداة المقياس حيث بلغت (٥١) فقرة صيغت في مواقف سلوكية يحتمل الإجابة عنها بين الموافقة التامة والمعارضة التامة،

وقد راعَ الباحث في عملية صياغة بنود أداة المقياس على أن:

- تكون لغة الفقرات سهلة وواضحة.
- تكون الفقرات قصيرة و بسيطة.
- تصنف الفقرات بحيث تكون بعضها موجبة والبعض الأخر سالبة.
- تكون جميع الفقرات في صيغة الإثبات وتحاشى استخدام صيغة نفي النفي.

تحديد تعليمات أداة المقياس:

بعد تحديد الهدف من أداة المقياس وصياغة فقراتها، تم وضع التعليمات الخاصة بها وقد كانت التعليمات واضحة ومحددة، وطُلب فيها من الطالب أن يعبر عن راية بالموافقة أو عدم الموافقة على كل فقرة من فقرات أداة المقياس وذلك وفق طريقة ليكرت بالتدرج الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يضع إشارة (✓) في الخانة التي تعبر عن شعوره الخاص، وإنه لا توجد إجابة صحيحة

أو خاطئة وإن إجابة الطالب هي لغرض البحث العلمي وأنّ على الطالب ألا يترك أي فقرة بدون إبداء رأيه في الخانة التي يراها مناسبة، ملحق رقم (٨).

تحديد درجات أداة المقياس:

قام الباحث بتحديد درجات أداة المقياس من (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الموجبة و(١، ٢، ٣، ٤، ٥) للفقرات السالبة، ففي حالة الموافقة بشدة على الفقرة الموجبة يحصل الطالب على (٥) درجات بينما يحصل الطالب على (٥) درجات في حالة عدم الموفقة بشدة على الفقرة السالبة.

تحكيم أداة المقياس:

بعد إعداد أداة المقياس في صورتها الأولية، المكونة من (٥١) فقرة كما في الملحق رقم (٩)،

تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس وقد طلب من المحكمين أن يبدوا أرائهم في مدى:

- وضوح الهدف من المقياس وتعليماته.
- سهولة ووضوح اللغة المعد بها المقياس.
- مناسبة المقياس لمستوى طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي
- مراعاة تمثيل البنود للإيجابية والسلبية طرفي القياس.

بعد الاطلاع على الملاحظات والتعديلات التي رآها أعضاء لجنة التحكيم، قام الباحث بحذف سبع فقرات وهي الفقرات (٢١، ٢٥، ٤١، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٩) وإعادة صياغة وتعديل وتصحيح (٢٢) فقرة.

وبذلك تكونت أداة قياس الاتجاهات في صورتها النهاية من (٤٤) فقرة ملحق رقم (١٠).

التجريب المبدئي لأداة للمقياس:

وبعد الانتهاء من إعداد أداة المقياس في صورتها الأولية وعرضها على المحكمين وعمل التعديلات التي أشاروا إليها قام الباحث بتطبيق أداة المقياس على مجموعة من طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي

وعددهم (٢٠) طالب وطالبة من مدرسة (٧ يوليو)، بمديرية الغيضة، محافظة المهرة، وقد أرفق بفقرات المقياس رسالة إلى الطلبة في العينة التجريبية تبين لهم أهمية استجابتهم.

تحديد الزمن اللازم لأداء المقياس.

تم حساب زمن أداة المقياس من خلال تحديد الوقت الذي بدأت فيه العينة الاستطلاعية الإجابة عن فقرات المقياس حتى انتهى٧٥% من أفراد العينة من الإجابة عنه، ثم تم حساب الزمن المستغرق في إلقاء التعليمات اللازمة قبل الإجابة على المقياس، وجاء زمن التعليمات وزمن أداء المقياس كالتالي:

- الزمن المستغرق في إلقاء التعليمات =٧دقائق.
- الزمن المستغرق في الإجابة عن المقياس =٤٣دقيقة.

وبهذا يصبح الزمن الكلي اللازم لتطبيق المقياس =٥٠دقيقة.

تحديد ثبات أداة المقياس:

تم حساب معامل ثبات أداة المقياس بطريقة إعادة تطبيقه على نفس المجموعة من الطلبة بعد مرور (١٧ يوم) من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون حيث وجدا أن معامل الثبات هو (٠,٨٨٥) وبالتالي فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعله مناسباً للدراسة الحالية، والملحق رقم (١١) يوضح نتائج تطبيق أداة المقياس التجريبي وإعادة تطبيقه.

تحديد صدق أداة المقياس:

تم حساب معامل الصدق الذاتي لأداة المقياس وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات والذي قيمته (٠,٨٨٥) والجذر التربيعي له (٠,٧٨٣).

الصورة النهائية لأداة المقياس:

وبعد إجراء التجربة الاستطلاعية وعمل التعديلات اللازمة وحساب معاملات الثبات والصدق لأداة مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية المعد لطلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي (عينة الدراسة) أصبحت الأداة في صورتها النهائية مناسبة للتطبيق.

رابعاً: إجراءات الدراسة:

من أجل تنفيذ هذه الدراسة قام الباحث بالإجراءات التالية:

تطبيق الدراسة:

بعد التنسيق مع مكتب التربية بالمحافظة بخطاب وجه إليهم من عميد كلية التربية في المكلا للتعاون مع الباحث في انجاز دراسته ملحق (١٧)، وشرح الباحث لهم طبيعة الدراسة وطريقة إجرائها؛ حصل على خطاب موجه إلى مدير مكتب التربية والتعليم في مديرية الغيضة، ملحق (١٨)، والتي تتوافر فيها العينة المطلوبة. بعد فحص سجلات الدرجات لطلبة المدارس التي تتكون من شعبتين للصف السابع المنقولين إلى الصف الثامن والجلوس مع مدراء ومديرات المدارس ومعرفة مستويات الطلبة وتوزيعهم في الشعب والتنسيق مع إدارات المدارس التي وجه لها خطاب مدير مكتب التربية بمدرية الغيضة لتسهيل مهمة الباحث خلال إجرائه للدراسة ملحق (١٩).

وتم التنسيق مع إدارات المدارس حول الوحدات التي سيتناولها الباحث خلال الدراسة، ووضع خطة دراسية للفصل الدراسي الأول، وتحديد زمن بداية الدراسة التجريبية.

تكافؤ مجموعات الدراسة:

لأن اختيار العينة لم يكن اختياراً عشوائياً وإنما كان اختياراً قصدياً لمدارس مديرية الغيضة، فإن الحاجة أصبحت قائمة لإيجاد التكافؤ بين هذه المجموعات وقد رأى الباحث أنّ تحقق التكافؤ من خلال متغير العمر الزمني، والتحصيل السابق للطلبة، والذي يرى الباحث أن لهما تأثير كبير في المتغير التابع لهذه الدراسة، ولتحقيق هذا التكافؤ فقد اتبع الباحث الخطوات التالية:

- **تكافؤ العمر الزمني لمجموعات الدراسة:**

تم الحصول على المعلومات المطلوبة عن أفراد العينة المفحوصة المتعلق بالعمر الزمني (بالسنة) من السجل المدرسي، كما في الملحق (١٢) ثم تم حساب متوسط الأعمار لكل مجموعة فكان متوسط العمر الزمني للمجموعة التجريبية بنين (١٤,٠٦٦) سنة و متوسط العمر الزمني للمجموعة التجريبية بنات (١٣,٩٣)

سنة و متوسط العمر الزمني للمجموعة الضابطة بنين (١٤) سنة و متوسط العمر الزمني للمجموعة الضابطة بنات (١٣,٩) سنة.

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طلبة العينة المفحوصة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية بنين	٣٠	١٤,٠٦٦	٠,٥١٢
التجريبية بنات	٣٠	١٣,٩٣	٠,٣٥٩
الضابطة بنين	٣٠	١٤	٠,٥١٦
الضابطة بنات	٣٠	١٣,٩	٠,٤٧٢٥

و لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥)

يوضح تحليل التباين الأحادي لمتغير العمر الزمني

مصدر التباين	درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	النسبة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٠,٤٩٢	٠,١٦٤	٠,٧١٩	٠,٥٤٢	**غير دال**
داخل المجموعات	١١٦	٢٦,٤٣٣	٠,٢٢٨			

من خلال الجدول رقم (٥) يبين أن الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع لم يكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنّ مجموعات الدراسة متكافئة في العمر الزمني.

- **تكافؤ مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي:**

تم الحصول على درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية الإسلامية للفصل الدراسي الثاني للعام

٢٠٠٨-٢٠٠٩ م، لأفراد عينة الدراسة من السجلات المدرسية كما في الملحق رقم (١٣).

جدول رقم (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التحصيل السابق لطلبة العينة المفحوصة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية بنين	٣٠	٢٠,٦	٥,٢٩٥٤١
التجريبية بنات	٣٠	٢٠,١٦٦٦٧	٥,٤١٤٤٣
الضابطة بنين	٣٠	٢٠,٤	٤,٤٦١٣٣
الضابطة بنات	٣٠	٢١	٤,٧٤١٦٠

تم حساب المتوسطات الحسابية للدرجات لكل مجموعة فكان متوسط الدرجات للمجموعة التجريبية من الذكور (٢٠,٦) درجة، ومتوسط المجموعة التجريبية من الإناث (٢٠,١٦٦٦٧) درجة، ومتوسط المجموعة الضابطة من الذكور (٢٠,٤) درجة، ومتوسط المجموعة الضابطة من الإناث (٢١).

وعند معرفة دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام تحليل التباين الأحادي تبين أن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

يوضح تحليل التباين لمتغير التحصيل الدراسي السابق

مصدر التباين	درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	النسبة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١١,٢٢٥	٣,٧٤٢	٠,١٥٠	٠,٩٢٩	غير دال
داخل المجموعات	١١٦	٢٨٩٢,٥٦٧	٢٤,٩٣			

ومن خلال الجدول رقم (٧) يتضح أن أفراد العينة المفحوصة في المجموعات الأربع متكافئة في التحصيل الدراسي السابق في مادة التربية الإسلامية.

القائمون بالتدريس:

وقام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية، واختار مدرساً للمادة في كلٍ من مدرستي المجموعة الضابطة، وقد روعي في اختيار المدرس أن تتوفر فيه الشروط التالية:

١) أن يكون من خريجي كلية التربية، قسم التربية.

٢) أن لا تقل مدة خدمته عن خمس سنوات.

٣) أن يكون مستوى أداه مرتفعاً خلال الخدمة الماضيه٠

تم عقد عدة لقاءت مع المدرسين الذين قاموا بالتدريس كان الهدف منها:

- توضيح موضوع تجربة الدراسة والهدف من إجرائها.

- مناقشة بعض الاستفسارات التي أثارها المدرسون والإجابة عنها٠

- ترتيب جدول الحصص الدراسية بما يتناسب مع الباحث؛ ليتمكن من الإشراف على سير عملية تدريس المجموعات الضابطة.

طبيعة المادة الدراسية:

إلتزم الباحث بمحتوى واحد لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة والمتمثل بمحتوى الوحدات الدراسية الموجودة في كتاب التربية الإسلامية ففي فرع الإيمان: (وحدة: الإيمان بالقدر، و وحدة الإيمان باليوم الآخر)، وفي فرع الفقه: (وحدة الزكاة) و في فرع الحديث: (فضل المجاهد، التحذير من سوء الظن، الحياء، احترام شعور الآخرين، و لباس المرأة) وفي فرع السيرة النبوية: وحدتي(نشأة دار الإسلام، و من أعلام الهدى) بواقع ثمان حصص لكل فرع من الفروع الأربعة.

درست المجموعة التجريبية المحتوى المحدد باستخدام أساليب تقويم متنوعة، ودرست المجموعة الضابطة المحتوى نفسه باستخدام أسلوب الاختبار المقالي في عملية التقويم.

- التطبيق القبلي لأداة قياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية:

طبقت أداة قياس الاتجاهات المستخدمة في هذه الدراسة على مجموعتي الدراسة، وبعد تفريغ البيانات، تم تحليلها؛ لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

يوضح تحليل التباين لأداة قياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية القبلي:

مصدر التباين	درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
بين المجموعات	٣	٠,٠٢٧	٠,٠٨٠	٠,٢١٥	٠,٨٨٦	غير دال
داخل المجموعات	١١٦	٠,١٢٤	١٤,٣٥٦			

يتبين من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعات الأربع في التطبيق القبلي لأداة قياس اتجاهات طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي نحو مادة التربية الإسلامية مما يدل على تكافؤ المجموعات في التطبيق القبلي لأداة المقياس.

المدة الزمنية للتجربة:

بدأ التدريس للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في زمن واحد وذلك بتاريخ ٢٠٠٩/١١/٢٣م واستمر تطبيق التجربة مدة شهرين بواقع أربع حصص في الأسبوع لكل مجموعة حسب ما هو معمول به في المدارس وبناء على خطة وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وقدر راعَ الباحث أن تكون المدة الزمنية متساوية عند المجموعتين.

التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وأداة قياس الاتجاهات البعدي نحو مادة التربية الإسلامية:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدات (قيد الدراسة)، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة بوقت واحد في المدارس الأربع؛ بهدف التعرف على الفروق في تحصيل المجوعتين وكانت النتائج كما

في الملحق رقم (١٤)، كما تم التطبيق البعدي لأداة قياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية وكانت النتائج كما في الملحق (١٥).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة معالجات إحصائية لتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداتي الدراسة، وتمثلت هذه المعالجات الإحصائية في:

- استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل السابق والعمر الزمني لعينة الدراسة المفحوصة.

- استخدم تحليل التباين الأحادي للكشف عن تكافؤ المجموعات الأربع في التحصيل السابق والعمر الزمني وتطبيق أداة قياس الاتجاهات القبلي.

- استخدم معامل ارتباط بيرسون للكشف عن الارتباط بين جزئي فقرات اختبار التحصيل التجريبي، وكذلك الارتباط بين تطبيق أداة قياس الاتجاهات التجريبي الأول والثاني.

- استخدام معامل تجانس فقرات الاختبار لكيورد- وريتشاردسون الصيغة (٢٠).

- استخدام معامل السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز لفقرات الاختبار.

كما قام الباحث بالاستعانة بالدكتور / سعيد عوض المعلم رئيس قسم الإحصاء بكلية التجارة جامعة صنعاء في تحليل بيانات الدراسة، حيث قام بإدخال بيانات الاختبار البعدي وأداة قياس الاتجاهات القبلية والبعدية في البرنامج الإحصائي (SPSS) الصيغة (١٦) وتحليل البيانات اللازمة لفروض الدراسة كما سيرد في الفصل الرابع.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة:

تناول الفصل السابق تجربة الدراسة وإجراءاتها والفصل الحالي يتناول عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها وذلك بهدف معرفة أثر تنوع أساليب التقويم على تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية .

كما يتضمن هذا الفصل بعض التوصيات والدراسات المقترحة ويتم توضيح ذلك بالتفصيل فيما يلي:

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

١- **الفرض الأول ومناقشته:** لاختبار صحة الفرض الذي نصه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 = α) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي).

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة(التجريبية، الضابطة) في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية).

والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التجريبية	60	22.9000	4.22944	118	9.291	0.000	دالة
الضابطة	60	15.7000	4.25978				

من خلال النظر إلى الجدول (٩) يُلاحظ أن قيمة (T) =(9.291) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.000) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح طلبة المجموعة التجريبية إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية (22.9000) والانحراف المعياري (4.22944) بينما بلغ متوسط طلبة المجموعة الضابطة (15.7000) والانحراف المعياري (4.25978) وهذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات كل من المدني (١٤٢٤)، و أبو سنينة (٢٠٠٨)، والطرونة (٢٠٠٣)، والسميري (٢٠٠٤): حيث توصلت هذه الدراسات إلى تفوق المجموعات التجريبية التي استخدمت أساليب تقويم أخرى غير الاختبارات.

وهذا يدل على أن تدريس التربية الإسلامية باستخدام أساليب تقويم متنوعة أفضل من تدريسها باستخدام الاختبارات فقط، وهذا ما أشار إليه المالكي (٢٠٠٦) في دراسته حيث رأى ضرورة توظيف أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية (المالكي،٢٠٠٦، ٢٤١).

مما يؤكد أن تنوع أساليب التقويم في تدريس التربية الإسلامية يساهم بشكل كبير في تقدم نمو الطلبة ويساعد المعلم على معرفة طلبته وقدراتهم واستعداداتهم ومستوى تقدم نمو كل طالب بالإضافة إلى معرفة الوسائل والأساليب التي من خلالها يستطيع المعلم إيصال رسالته العلمية إلى طلبته وفق قدراتهم، كما أن بعض هذه الأساليب تساعد المتعلم على التعلم الفردي وتحقيق استقلاليته في التعلم وإظهار قدراته ومواهبه وإبداعاته وهذا ما أشار إليه الحيلة (١٩٩٩) حيث قال: إن المتعلم لديه رغبة جامحة في الاستقلال في تفكيره وعمله (الحيلة،١٩٩٩، ٢٧٢).

والمسلم به أن طلبة الصف الواحد يختلفون فيما بينهم من حيث القدرات والاستعدادات والاتجاهات والميول بالإضافة إلى اختلافاتهم النفسية و الاجتماعية والصحية..الخ ، وكل هذا يتطلب من المعلم الإدراك

والإلمام به ليحاول تلافي كثيراً من المشاكل التي تعترض مهمته التعليمية، إلى جانب تقديمه الخبرات التعليمية بطرق ووسائل تتماشى مع متطلبات نمو طلبته وحاجاتهم.

يؤكد الحيلة (١٩٩٩) أن البنى العقلية لبني البشر مختلفة، واختلافاتهم حقيقية ومؤكدة، وكثيرة، لذلك يجب تنوع الخبرات، وتعدد الوسائل، وإتاحة الفرصة للمتعلم للتعلم بحسب سرعته الخاصة، وبالتالي توفير تعلماً يتماشى وهذه الاختلافات(الحيلة،١٩٩٩، ٢٧١).

وقد توصل الحكمي وزملائه (١٤٢٤) في دراستهم، إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات طلاب وطالبات المدارس التي توفر: "أنشطة علاجية للطلبة ضعاف التحصيل، وأنشطة إثرائية للطلبة مرتفعي التحصيل، و تفريد التعليم لطلبة الصف الدراسي الواحد، إعطاء تغذية راجعة عن التحصيل للطلاب وأولياء أمورهم"، ومتوسطات تحصيل طلاب وطالبات المدارس التي لا يتم فيها تقديم الإجراءات والأنشطة السابقة وذلك في كل من المواد الدراسية الأربع :(التربية الإسلامية، اللغة العربية، العلوم، الرياضيات) لصالح متوسطات تحصيل طلاب وطالبات المدارس التي يتم فيها تقديم الإجراءات والأنشطة السابقة(الحكمي وزملائه،١٤٢٤، ٢٠٣).

وفي ضوء النتائج السابقة يرفض الفرض الصفري الأول الذي نصه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية).

٢- **الفرض الثاني ومناقشته:** لاختبار صحة الفرض الذي نصه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس).

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية)،والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية:

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التجريبية	ذكور	20.8000	4.72995	58	4.405 -	0.000	دالة
التجريبية	إناث	25.0000	2.21282				

من خلال النظر إلى الجدول (١٠) يلاحظ أن قيمة (T) =(-4.405) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.000) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية يعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، إذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (20.8000) والانحراف المعياري (4.72995)، بينما بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (25.0000) والانحراف المعياري(2.21282) وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الحكمي وزملاءه (١٤٢٤)، التي توصلت إلى وجود فروق في التحصيل في مادة التربية الإسلامية لصالح الطالبات (الحكمي وزملاءه،١٤٢٤).

ويرجع الباحث هذه الفروق في التحصيل إلى أن الطالبات في محافظة المهرة أكثر اهتماماً من الطلاب في التعليم وأكثر استجابة في تأدية الأنشطة المدرسية من الطلاب، ويؤكد ذلك نتائج المرحلة الثانوية للعامين الدراسيين ٢٠٠٧-٢٠٠٨ و٢٠٠٨-٢٠٠٩؛ حيث جاء نسبة أوائل المحافظة لعام ٢٠٠٨م (٩ : ١) لصالح الطالبات، وعام ٢٠٠٩م (١٨ : ٦) لصالح الطالبات وفي هذا دلالة على تفوق الطالبات على الطلبة.

ويدل هذا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 = α) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي لصالح الطالبات.

وفي ضوء النتائج السابقة يرفض الفرض الصفري الثاني الذي نصه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 = α) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس).

٣- **الفرض الثالث ومناقشته:** لاختبار صحة الفرض الذي نصه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 = α) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس).

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية)،والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية:

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الضابطة	ذكور	15.2000	4.42875	58	- 0.908	0.799	غير دالة
الضابطة	إناث	16.2000	4.09710				

من خلال النظر إلى الجدول (١١) يلاحظ أن قيمة (T) = (-0.908) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.799) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية يعزى لمتغير الجنس، إذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (15.2000) والانحراف المعياري (4.42875)، بينما بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (16.2000) والانحراف المعياري(4.09710)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية يعزى لمتغير الجنس.

ويرجع الباحث ذلك على أن طلبة المجموعة الضابطة عندما كانت متكافئة في التحصيل وخضعت لمعاملة واحدة وهي التدريس لمادة التربية الإسلامية والاقتصار في تقويمها على الاختبارات وهو نفس الأسلوب معهم سابقاً؛ فمن الطبيعي أن تكون نتائجهم متقاربة، وبالتالي عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطات درجاتهم في الاختبار البعدي.

وفي ضوء النتائج السابقة يتم قبول الفرض الصفري الذي نصه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لمادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس).

٤- **الفرض الرابع ومناقشته:** لاختبار صحة الفرض الذي نصه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي.).

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة(التجريبية ، الضابطة) في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التجريبية	60	4.2011	0.46946	118	3.388	0.001	دالة
الضابطة	60	3.9208	0.43624				

من خلال النظر إلى الجدول (١٢) يلاحظ أن قيمة (T) =(3.388) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.001) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لصالح طلبة المجموعة التجريبية، إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية (4.2011) والانحراف المعياري (0.46946)، بينما بلغ متوسط طلبة المجموعة الضابطة (3.9208) والانحراف المعياري(0.43624)، وهذا يدل على أن اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو مادة التربية الإسلامية أكبر من اتجاهات طلبة المجموعة الضابطة.

ويعزي الباحث هذا التفوق في الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية من قبل طلبة المجموعة التجريبية إلى مدى مناسبة أساليب التقويم المستخدمة وقبول الطلبة لهذه الأساليب، كما أن لهذه الأساليب دوراً ايجابياً في مساعدة المتعلم على تنمية مهارته وفق قدراته واستعداداته واتجاهاته وميوله، كما تعمل على تحقيق التعلم الفردي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الدّريدر(٢٠٠٤).

وفي ضوء النتائج السابقة يرفض الفرض الصفري الذي نصه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي.

حيث تشير النتائج إلى فاعلية تنوع أساليب التقويم في زيادة اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو مادة التربية الإسلامية على طلبة المجموعة الضابطة التي اقتصر تقويمهم على الاختبارات.

٥- **الفرض الخامس ومناقشته:** لاختبار صحة الفرض الذي نصه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس).

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن

من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التجريبية	ذكور	4.1295	0.45168	58	1.185 -	0.652	غير دالة
التجريبية	إناث	4.2727	0.48348				

من خلال النظر إلى الجدول (١٣) يلاحظ أن قيمة (T) = (- 1.185) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.652) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس، إذ بلغ متوسط اتجاه طلاب المجموعة التجريبية (4.1295) والانحراف المعياري (0.45168) بينما بلغ متوسط اتجاه طالبات المجموعة التجريبية (4.2727) والانحراف المعياري(0.48348)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس.

وفي ضوء النتائج السابقة يقبل الفرض الصفري الذي نصه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية(الذكور والإناث) في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي، يعزى لمتغير الجنس.

٦- **الفرض السادس ومناقشته:** لاختبار صحة الفرض الذي نصه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس).

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الضابطة	ذكور	3.9303	0.43615	58	0.167	.868	غير دال
الضابطة	إناث	3.9114	0.44357				

من خلال النظر إلى الجدول (١٤) يلاحظ أن قيمة (T) = (0.167) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (.868) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس إذ بلغ متوسط اتجاه طلاب المجموعة الضابطة (3.9303) والانحراف المعياري (0.43615) بينما بلغ متوسط اتجاه طالبات المجموعة الضابطة (3.9114) والانحراف المعياري(0.44357) وهذا يدل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة المجموعة الضابطة نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس.

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى تساوي المعاملة لطلبة المجموعة الضابطة، وبالتالي فمن الطبيعي تقارب نتائجهم وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إعزائها تبعاً لمتغير الجنس.

وفي ضوء النتائج السابقة يقبل الفرض الصفري الذي نصه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي يعزى لمتغير الجنس).

٧- **الفرض السابع ومناقشته:** لاختبار صحة الفرض الذي نصه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي).

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

المجموعة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التجريبية	القبلي	3.8553	0.40774	59	7.865 -	0.000	دالة
التجريبية	البعدي	4.2011	0.46946				

من خلال النظر إلى الجدول (١٥) يلاحظ أن قيمة (T) = (- 7.865) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية في القياس(القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي لصالح

التطبيق البعدي، إذ بلغ متوسط اتجاه طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (3.8553) والانحراف المعياري (0.40774)، بينما بلغ متوسط اتجاه طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (4.2011) والانحراف المعياري (0.46946)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم في التطبيق (القبلي، البعدي) لصالح التطبيق البعدي.

ويرجع الباحث زيادة اتجاه طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمادة التربية الإسلامية إلى تنوع أساليب التقويم التي استخدمها الباحث أثناء التجربة، وهو دليل على فاعلية تنوع أساليب التقويم في تدريس التربية الإسلامية.

وفي ضوء النتائج السابقة يرفض الفرض الصفري الذي نصه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 = α) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي).

٨- **الفرض الثامن ومناقشته:** لاختبار صحة الفرض الذي نصه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 = α) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي).

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

المجموعة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية

الضابطة	القبلي	3.8413	0.27987	59	1.524 -	0.133	غير دالة
الضابطة	البعدي	3.9208	0.43624				

من خلال النظر إلى الجدول (١٦) يلاحظ أن قيمة (T) = (- 1.524) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.133)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة المجموعة الضابطة في القياس(القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي لصالح التطبيق البعدي، إذ بلغ متوسط اتجاه طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي (3.8413) والانحراف المعياري (0.27987)، بينما بلغ متوسط اتجاه طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (3.9208) والانحراف المعياري (0.43624)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة المجموعة الضابطة نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي في التطبيق (القبلي، البعدي).

وفي ضوء النتائج السابقة يقبل الفرض الصفري الذي نصه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 = α) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس (القبلي، البعدي) للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية في الصف الثامن من التعليم الأساسي).

ومن خلال العرض والتفسير لنتائج تطبيق الاختبار التحصيلي و أداة قياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لطلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)، والذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين لصالح طلبة المجموعة التجريبية سوى في التحصيل الدراسي أو في الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية.

ويمكن الخروج بنتيجة عامة وهي: أن استخدام أساليب تقويم متنوعة في تدريس التربية الإسلامية يساهم بشكل كبير في زيادة التحصيل العلمي لدى الطلبة.

كما يمكن أن يساهم التنوع في أساليب التقويم في زيادة اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية.

تنوع أساليب التقويم ينمى مهارات التفكير العليا ويسمح للطلبة بالتقدم العلمي إلى أقصى ما يمكن أن يصلوا إليه.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة السابقة يوصي الباحث بما يلي:

١- بناءً على نتائج الطلبة في اختبار التحصيل البعدي وأداة قياس الاتجاهات البعدي والذي أظهرت تقدم طلبة المجموعة التجريبية – الذي استخدم الباحث معهم أساليب تقويم متنوعة- على طلبة المجموعة الضابطة الذين اقتصر تقويمهم على الاختبارات؛ فإن الباحث يرى ضرورة تنوع أساليب التقويم في تدريس المواد الدراسية بشكل عام والتربية الإسلامية بشكل خاص.

٢- كما يوصي الباحث بضرورة تفعيل دور التوجيه التربوي بالإشراف على استخدام معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم المتنوعة.

٣- عقد دورات توعية للمعلمين بأهمية تنوع أساليب التقويم في التعليم وتدريبيهم على استخدامها.

٤- إعداد دليل توضيحي للكيفية التي يمكن أن يقوم المعلم باستخدام أساليب تقويم متنوعة، وكيف يتغلب على معوقات استخدام تلك الأساليب التقويمية المتنوعة.

٥- تضمين دليل معلم التربية الإسلامية الأساليب التقويمية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها.

٦- ضرورة العمل على تهيئة المناخ لتطبيق أساليب التقويم المتنوعة في التعليم.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء الدراسات الميدانية التالية:

١- إجراء دراسة لقياس فاعلية تنوع أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في صفوف أخرى، وكذلك في مراحل دراسية مختلفة.

٢- إجراء دراسة للعلاقة بين تنوع أساليب التقويم ومهارة التفكير العليا.

٣- إجراء دراسة لقياس فاعلية تنوع أساليب التقويم لمواد دراسية أخرى، وفي مراحل مختلفة.

٤- إجراء دراسة لمعرفة واقع استخدام معلمي الجمهورية اليمنية لأساليب تقويم متنوعة في التدريس.

٥- إجراء دراسة لمعرفة مستويات أسئلة الامتحانات التي تستخدم في تقويم التحصيل الدراسي.

المراجع العربية

- **القران الكريم.**

- آبادي، الفيروز. (١٤٠٧). **القاموس المحيط.** ط ٢: مؤسسة الرسالة.

- إبراهيم، فوزي والكلزة، رجب. (١٩٨٦). **المناهج المعاصرة.** ط٣، مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.

- ابن منظور. (١٩٩٦). لسان العرب. ط ١، لبنان، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

- أبو باسل، محمد عبد الكريم .(٢٠٠٢). **قياس وتقويم تعلم الطلبة.** ط ١، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- أبو جادّو، صالح محمد علي. (٢٠٠٠). علم النفس التربوي. ط ٢، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع

- أبو جلاله، صبحي حمدان.(١٩٩٩). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة.** ط ١، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- أبو سنينة، عودة .(٢٠٠٨). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن. بحث منشور، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانية)، مجلد (٢٢)، العدد(٥)، ١٤٤٨ – ١٤٨٠.

- أبو علام، رجاء محمود. (١٩٨٧). **قياس وتقويم التحصيل الدراسي.** ط١، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

- أحمد، حافظ فرج. (١٩٩٣). الواجبات المنزلية لتلاميذ صفوف المرحلة العليا من مرحلة التعليم الإبتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة. عمان. **مجلة دراسات تربوية،** المجلد السادس، الجزء (٣٤)، ٤٠-٩٠.

- الأغا، عبد المعطي رمضان. (٢٠٠٥). حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة. بحث منشور، **مجلة الجامعة الإسلامية، "سلسلة الدراسات الإنسانية"**، المجلد (١٣) - العدد الأول،١٢٣-١٣٨.

- الإمام، مصطفى محمود وعبد الرحمن، أنور و العجيلي، صباح حسين. (١٩٩٠). **التقويم والقياس.** جامعة بغدد، كلية التربية الأولى (ابن رشد)، بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.

– أمبوسعيدي، عبد الله خميس والراشدي، ثريا بنت حمد. (٢٠٠٩). صعوبة تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (١٠)، العدد الثاني ،١٤٧-٢١٣.

– البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. (٢٠٠٢). **صحيح البخاري**.راجعه حسن عبد العال و هيثم خليفة الطعيمي، المجلد الثالث، بيروت: المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

– البستاني، بطرس (١٩٩٥). **محيط المحيط**. ط ٤، بيروت: المؤسسة العربية للطباعة والنشر.

– توفيق، عبد الجبار. (١٩٨٣). **محاضرات في التقويم التربوي**. الرياض، مكتب التربية العربي.

– جابر، عبد الحميد جابر. (٢٠٠٢). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلاميذ والمدارس**. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

– الجاغوب، محمد عبد الرحمن. (٢٠٠٢). **المنهج القويم في مهنة التعليم**. ط ١: دار وائل للنشر.

– الجلاد، ماجد زكي والدناوي، مؤيد أسعد، (٢٠٠٧). مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة. بحث منشور، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية**، المجلد (٤)، العدد (٣)، ١٧١-٢٠٥.

– جلجل، نصرة محمد عبد المجيد. (٢٠٠٧). **الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

– حبيب، مجدي عبد الكريم. (٢٠٠٠). **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**. ط ١، المجلد الثاني، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

– حسين، غريب. (١٩٩٥). التقويم البنائي في التدريس وأثره على التحصيل. **مجلة التربية**، العدد (٧٨)، قطر، اللجنة القطرية للتربية والثقافة.

– الحصيني، سامي بن مصبح غرمان. (١٤٢٨). **مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين والتربويين**. رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

– الحكمي، علي بن صديق و الخلف، عبد الخالق بن صالح و أيوب، حسين بن محمد والعلولا منيرة بنت سليمان. (١٤٢٤). **إعداد اختبارات تحصيلية مقننة على مستوى المملكة العربية السعودية في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم للصف السادس الابتدائي من التعليم العام(بنين وبنات)**، (التقرير النهائي، مدينة عبد العزيز للعلوم التقنية).

– الحيلة، محمد محمود. (١٩٩٩). التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط١، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

– الخطيب، أحمد. (١٩٨٨). اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها على تقويم طلبة التعليم العام. **المجلة العربية**. العدد الأول، المجلد(٨)، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١١٤–١٣٠.

– خضر، فخري رشيد. (٢٠٠٣). **الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس**. ط ١، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

– خضر، فخري رشيد. (٢٠٠٥). **التقويم التربوي**. ط ١، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

– الخماش، فائز بن حامد بن شديد. (١٤٢٩). **تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

– الخوالدة، ناصر والمشاعلة، مجدي والقضاة، محمد أمين. (٢٠٠٧). دراسة تقويمية لأسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية للأعوام ١٩٩٧–٢٠٠٥ في ضوء المستويات المعرفية، بحث منشور، **مجلة النجاح للأبحاث** "**العلوم الإنسانية**، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ٣٩٥–٤.

– الدّردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٤). **اتجاهات طلاب كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والنفسية**. دراسة منشورة في كتاب دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، الجزء الاول، ط ١: عالم الكتاب.

– الدمرداش، عبد المجيد. (١٩٨٥). **المناهج المعاصرة**. ط ٥، الكويت: مكتبة الفلاح.

– الدوسري، إبراهيم مبارك. (٢٠٠٠). **الإطار المرجعي للتقويم التربوي**. ط٢، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

– الرائقي، عبد اللطيف. (١٩٩١). **تقويم البرنامج التربوي، عرض لتطوير المفهوم وأبرز اتجاهاته**. مكة : مركز الكتاب للنشر.

– ربيع، هادي مشعان. (٢٠٠٦). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. ط ١، الاردن، عمان: دار زهران للنشر.

– ريان، محمد هاشم. (٢٠٠٢). **التربية الإسلامية، منهاجها التخطيط لدروسها، أساليب التدريس ،والتقويم فيها**. ط ١، الأردن، عمان: دار الرازي للطباعة والنشر والتوزيع.

– الزغلول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٢). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط٢، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

– الزهراني، سفر بن حسن بن سعد. (١٤٢٩) .**العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

– الزهراني، محمد بن راشد عبد الكريم. (٢٠٠٩). **تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

– زيتون، حسن. (٢٠٠١). **تصميم التدريس رؤية منظومية**. ط ٢، مجلد (٢)، عمان: عالم الكتاب.

– زيتون،حسن حسين. (١٤٢٨). **أصول التقويم والقياس التربوي-المفهومات والتطبيقات**. الرياض :الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

– زيتون، عايش محمود. (١٩٩٩). **أساليب تدريس العلوم**. ط ٣، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

– السامرائي،هاشم جاسم. (٢٠٠٠). **علم النفس العام**. ط١ مركز عبادة للدراسة والنشر.

– السبحي، عبد الحي وبنجر، فوزي. (١٤١٧). **طرق التدريس واستراتيجياته**. ط ١، جدة: دار زهران للنشر .

– سرحان، الدمرداش عبد المجيد. (١٩٨٨). **المناهج المعاصرة**. القاهرة، ط٢: دار النهظة العربية.

– سلمان، سامي سوسة. (٢٠٠٤). فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافية – كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. دراسة منشورة، **مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية**، العدد الأول، المجلد الأول، ٢١–٥٧.

– السميري، لطيفة بنت صالح.(٢٠٠٤). استخدام ملف (بورتفوليو) الطفل الإلكتروني في تقويم أدائه بمرحلة رياض الأطفال. بحث منشور، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد(٢١)، ١٠٩–١٤٧.

– سويف، مصطفى. (١٩٨٣). **مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، ط** ١، القاهرة: الأنجلو المصرية.

– السيد، محمود أحمد، وميخائيل، أنطانيوس. (١٤٠٩). **نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية** ٠ تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- الشطي، بسام خضر. (٢٠٠١). تقويم وتطوير كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام في دولة الكويت. **المجلة التربوية**، العدد (٥٩)، المجلد الخامس عشر، ١٧٥–٢١٦.

– شلبي، أحمد (١٩٩٧). تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام، ط١، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتب.

–الشهري، على بن صالح على. (١٤٢٩). **تحليل الأسئلة التقويمية في كتب رياضيات المرحلة الابتدائية وفق المستويات المعرفية لبلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

– شوق، محمود. (١٩٩٥). **أساسيات المنهج الدراسي ومهماته**. الرياض : دار عالم الكتب.

– صبري، ماهر،والرافعي ،محب (٢٠٠١). **التقويم التربوي. أسسه وإجراءاته**.الرياض :مكتبة الرشد.

– الصراف، قاسم علي. (٢٠٠٢) **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

– الضاهر، قحطان أحمد (١٩٩٩). **طرق التدريس العامة**. ط ١: الزاوية المكتبة الجامعية.

– الطراونة، محمد عبد الكريم. (٢٠٠٣). أثر تدريس قواعد اللغة العربية بأسلوب التشخيص مقارنة بالطريقة التقليدية على تعلم القواعد لطلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان. دراسة منشورة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٢٠)، ٢١١–٢٤٥.

– الطيب، أحمد محمد. (١٩٩٩). **أصول التربية**. ط ١. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- عبد الرحمن، سعد. (١٩٩٨). **القياس النفسي، النظرية والتطبيق**. ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (٢٠٠١). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**. ط ١، القاهرة، دار الفكر العربي.

- عبد اللطيف، خيري.(١٩٩٨). **أدوات متنوعة لقياس تعلم ونمو التلاميذ**. الأونروا / اليونسكو،عمان : دائرة التربية والتعليم.

- العصيمي، حميد هلال مذكر. (١٤٢٣). **تقويم اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأوليا الأمور**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- عقل، أنور. (٢٠٠١). **نحو تقويم أفضل**. ط ١، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** ،ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عميرة، إبراهيم بسيوني. (١٩٩١). **المنهج وعناصره**. ط٣، القاهرة: دار المعارف للنشر.

- العوامي، أحمد يحيى محسن (١٩٩٩). **تطوير منهج إعداد معلم التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء الكفايات المرجوة له**. رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص مناهج وطرق تدريس الإسلامية، جامعة القاهرة.

- علي، محمد السيد. (١٩٩٢). فعالية التقويم البنائي على تحصيل طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم وقلقهم للامتحان في سلطنة عمان. **مجلة التربية المعاصرة**، العدد (٢٣)، مصر، جامعة المنصورة ، كلية التربية، ٢٨-٧٢.

- عوده، أحمد. (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. ط ٦، الأردن: دار الأمل.

- عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن. (١٩٩٢). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**. ط ٢، الأردن: مكتبة الكتاني.

- الغامدي، أمنة محمد صالح المحكم. (١٤٣٠). **فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الربع الابتدائي لمادة العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- الغريب، رمزية. (١٩٩٦). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. ط١: مكتبة الأنجلو المصرية.

- فرحان، اسحاق احمد (١٩٩٧) . **نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم**. ط١، رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون القانونية قطر.

- الفرح، وجيه. (٢٠٠٧). **أصول التقويم و الإشراف في النظام التربوي**. ط ١: الوراق للنشر والتوزيع.

- القرني، على. (١٤١٩). آفاق جديدة في تقويم الطالب. **مجلة المعرفة**، العدد، (٣٤)، ٦٢-٧٧.

- قلادة، فؤاد سليمان. (٢٠٠٥). **الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم**. ط ١،.مصر : مكتبة بستان المعرفة .

- اللقاني أحمد حسين وعودة أبو سنينه. (١٩٨٩). **تخطيط المنهج وتطويره** ٠عمان، الأردن : الدار الأهلية٠

- اللقاني، أحمد وسليمان، فارعة. (١٩٨٥). **التدريس الفعال**. ط ١، القاهرة: عالم الكتاب.

- اللقاني، أحمد ياسين والجمل، على. (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط٢، القاهرة: عالم الكتاب.

- المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله محمد. (٢٠٠٦). أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، المجلد (١٩)، (١)، ١٩٧-٢٤٦.

- مجاور محمد صلاح علي .(١٩٧٦). **تدريس التربية الإسلامية،أسسه وتطبيقاته التربوية**. ط ١، الكويت: دار العلم للطباعة والنشر والتوزيع.

- مجمع اللغة العربية. (بدون تاريخ). **المعجم الوسيط**. الجزء (٢)، استانبول، تركيا: المكتبة الإسلامية.

– المدني، يزن بن محمد بن عبد الفتاح. (١٤٢٤). **أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزلية على التحصيل في مادة الرياضيات على تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

– مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي.(٢٠٠٥). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**. ط ٢:دار الكتاب الحديث.

– المرزباني، محمد بن عبد الله. (١٩٩٥). **الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء**. ط ٥، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

– مرعي، توفيق و بلقيس، أحمد. (١٩٨٤). **الميسر في علم النفس الاجتماعي**. ط ٢، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

– المطرودي، خالد بن إبراهيم بن عبد الرحمن. (٢٠٠٢). **تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

– المفرج، بدرية و الرومي، مشاعل والغانم، هدى و السيار، جميلة. (٢٠٠٧). **واقع تطبيق التقويم باستخدام الملف الإنجازي لتلميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت**. دراسة ميدانية غير منشورة، وحدة بحوث التجديد التربوي بدولة الكويت.

– ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط ٢، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع

– منصور، عبد المجيد سيد وآخرون. (١٤٢٠). علم النفس. ط ٣، الرياض: مكتبة العكبيان.

– مهيرنز، وليام و ليمان، ايرفين،. (٢٠٠٣). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ترجمة هيثم كامل الزبيدي، مراجعة ماهر أبو هلاله، ط١، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

– موسى، مصطفى،إسماعيل، (٢٠٠٢). **الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية**. ط١، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

- موسى، عبد الحكيم، (١٩٩٧). **التدريب أثناء الخدمة.** ط ١، مكة المكرمة.

- نجار، فريد. (**١٩٩٠**). **قاموس التربية وعلم النفس.** ط ٢، بيروت، الجامعة الإمريكية: المجلد.

- النحلاوي، عبد الرحمن. (١٩٨٣). **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع.** ط٢، دمشق: دار الفكر.

- نشوان يعقوب حسين. (١٩٩٢) **المنهج التربوي من منظور إسلامي.** ط ١، عمان: دار الفرقان.

- هندي، صالح وعليان، هشام. (١٩٩٩). **دراسات في المناهج والأساليب العامة.** ط٧، عمان: دار الفكر.

- الهويدي، زيد. (٢٠٠٤). **أساسيات القياس والتقويم التربوي.** ط ١، الأمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

- وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٢). **دليل المعلم لتدريس كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن من التعليم الأساسي.** الطبعة الأولى التجريبية، الجمهورية اليمنية.

- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦). **البرنامج التدريبي لمعلمي مادتي القرآن الكريم وعلومه والتربية الإسلامية في الصفوف (٤-٩) من مرحلة التعليم الأساسي**، دليل المتدرب، صنعاء.

- الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين. (١٩٩٦). **المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطور.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الولي، عبد الرحمن بن ناصر. (٢٠٠٧). **أثر استخدام الحاسوب على التحصيل الدراسي وعلى الاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية بالجمهورية اليمنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان.

- يوسف، ماهر والرافعي، محب. (١٩٩٩). **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته.** الرياض: مكتبة الرشد.

المراجع الانجليزية

- Aksu, M. (1982) Effects of Formative Evaluation On School Achievement. (Doctoral Dissertation, Hacettepe Universities, Turkey,1982).

- Arter, J., and Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. Portland, OR: Northwest Educational Laboratory Regional.

- Bloom, B. (1956). Taxonomy of Educational objectives, New York: David Mckay Company, Inc.

- Carter, V Good and Douglas, E(1954). Methods Of Research ، educational, psychological, sociological. Newyork ; Appleton G Rofts . Inc .

- Davies.I.K.(1971). The management of learning. London: mcgraw - hill publishing.

- Ebel, R. L. (1979). Essentials of Educational Measurement. New Jersey: Prentice – Hall Inc.

- Eysenck, H. J. Arnold, , W.; Meili, R. (1972). Encyclopedia of Psychology, 3 Vol, Search press, London.

- Gronlund, N. E. (1976). Measurement and Teaching . New York: Mac-Millan Company.

- Lindzey, Gardner & others, (1988). Psychology, Third Edition. N.Y, Worth publishers, Inc.

- Ozdemir, Ahmed. S. (2005). Analyzing Concept Maps as an Assessment (Evaluation) Tool in Teaching Mathematics. Journal of Social Sciences 1 (3): 141-149.

- Salend, S. J. (2000). Using portfolios to assess student performance. Teaching Exceptional Children, 31 (2), 36-43.

- Shertzer, E. F. and Ston, S. C. (1981). "Fundamentals Of Guidance", Houg-hton Mifflin Company B Asto ;Houghton.

- Stanley - Azaroff, B . Mayer, G - R. (1977). Applying Behavior Analysis Procedures with children and youth. New York: holt, Rine hart and winton.

الملاحق

ملحق رقم(١)

الصورة النهائية لأساليب التقويم التي أستخدمها الباحث

أولا: أساليب التقويم الصفية:

١- الاختبارات: وتنقسم إلى:

الاختبارات التحريرية وهي:	م	نوع الاختبار	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
مقالية	١	(محددة الإجابة)،			
	٢	(و مفتوحة الإجابة).			
موضوعية	١	الصح والخطأ			
	٢	الاختيار من متعدد			
	٣	المطابقة والمزاوجة			
	٤	إكمال الجمل الناقصة			
الاختبارات الشفهية وهي:	١	اختبارات شفوية فردية			
	٢	اختبارات شفوية جماعية			

٢- الأسئلة الصفية :

م	أنواع الأسئلة الصفية:	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١	من إعداد الباحث لتقويم تحقق الدرس.			
٢	من إعداد الباحث لإثارة تفكير التلاميذ.			
٣	من إعداد التلاميذ .			
٤	تثار داخل الصف من قبل التلاميذ.			

٣- الملاحظة الصفية:

م	السلوك الملاحظ	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١	التزامه بحضور الحصة الدراسية.			
٢	أدائه لواجباته المنزلية.			
٣	يطلب من المعلم توضيح بعض فقرات الدرس السابق			
٤	يقدم نشاط قام به في المنزل متعلق بالمادة.			

٥	تهيئه للحصة الدراسية.				
٦	اعتداله في الجلوس والتزامه الصمت.				
٧	إحضاره الكتاب المدرسي.				
٨	المشاركة بالمناقشة.				
٩	سرعة استجابته لأسئلة المادة.				
١٠	انشغاله أثناء الحصة باللعب .				
١١	النوم أثناء الحصة.				
١٢	النطق السليم للألفاظ المستخدمة في الحصة.				
١٣	انشغاله بالحديث الجانبي مع زملائه.				
١٤	مشاركته في الأنشطة الصفية .				
١٥	إثارة الطالب للأسئلة.				
١٦	تنوع المعلومات التي يمتلكها والمتعلقة بالمادة الدراسية				
١٧	يجيد الطالب مهارة القراءة.				
١٨	قدرته على التعبير عن رأيه بوضوح.				
١٩	يضرب أمثله من الواقع لما يتعلم.				
٢٠	يفسر ما تعلمه بأسلوبه الخاص.				
٢١	يبدو عليه التعب و الإرهاق				
٢٢	يتكلم بنبرة حادة مع المعلم.				
٢٣	يتشاجر مع زملائه أثناء الحصة أو في المدرسة				
٢٤	يبدي رأيه بصراحة.				
٢٥	يتسرع في الحكم على الأشياء				
٢٦	يوجه الانتقاد اللاذع لزملائه .				
٢٧	ينافس بقوة لإظهار تفوقه على أقرانه.				
٢٨	يسجل الملاحظات في دفتره بشكل منظم.				
٢٩	يجيد الطالب مهارة الحوار.				
٣٠	يجيد الطالب مهارة النقد البنّاء.				
٣١	يجيد الطالب مهارة الكتابة.				
٣٢	يجيد الطالب مهارة الاستنباط				

٤- المقابلة:

م	أسئلة المقابلة	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١	ما الذي يعجبك في مقرر التربية الإسلامية؟			
٢	ما الذي لا يعجبك فيها؟			
٣	هل هناك علاقة بين التربية الإسلامية التي تدرسها والمهارات العملية التي تمارسها؟			
٤	ما وجه الاستفادة من هذه المادة في حياتك؟			
٥	هل تسهم هذه المادة في حل مشكلات الشباب؟			
٦	ما القيم الجوهرية التي يمكن أن تنميه دراسة هذه المادة في أبناء اليمن؟			
٧	هل هناك حاجة لدراسة هذه المادة في الوقت المعاصر؟			
٨	ما مقترحاتك لتفعيل دور هذه المادة في الحياة اليومية ؟			

٥- الاستبيان:

م	المجال الأول(القدرات الواجب توفرها للحصول على الدرجات العالية في المدرسة) للحصول على الدرجات العالية في المدرسة فلابد لك من:	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١	امتلاك قدرة عقلية كبيرة.			
٢	حظ سعيد.			
٣	العمل الجاد والدراسة في المنزل.			
٤	حفظ محتوى الكتاب المدرسي غيباً.			
٥	التركيز مع المعلم أثناء الدرس ومناقشته.			
م	المجال الثاني(هدف الطالب من الدراسة والتحصيل) أمضي وقتاً طويلاً في الدراسة والتحصيل من أجل:			
١	أن أحصل في المستقبل على وظيفة.			
٢	إرضاء والدي أو والدتي.			
٣	أن أقبل في الجامعة وأدرس فيها ما أريد.			

٤	إدخال السرور والمتعة إلى نفسي.			
٥	أن أكون عضواً صالحاً في مجتمعي وأخدم ديني ووطني وأمتي.			
م	**المجال الثالث(الاستعانة بالآخرين في المنزل)** **في المنزل:**			
١	يساعدني والدي في المذاكرة .			
٢	تساعدني والدتي في مذاكرة دروسي.			
٣	يساعدني والدي في حل وجباتي المنزلية .			
٤	تساعدني والدتي في حل الواجبات المنزلية.			
٥	أستعين بإخواني أو أخواتي في مذاكرتي وحل واجباتي المنزلية.			
٦	استعن بمعلم خصوصي .			
م	**المجال الرابع (الوقت الذي يمضيه يومياً في بعض الأعمال)** **الوقت الذي تمضيه يوماً في:**			
١	مشاهدة التلفاز والفيديو.			
٢	ممارسة الألعاب على جهاز الكمبيوتر أو البلايستيشن أوالأتاري.			
٣	اللعب والحديث مع الأصدقاء خارج المدرسة.			
٤	الألعاب الرياضية مثل كرة القدم ...الخ.			
٥	قراءة الكتب غير المقررة والقصص بهدف الاستمتاع.			

٦- أسلوب التقويم التشخيصي:

م	التقويم التشخيصي للتلاميذ ضعاف المستوى عن طريق:	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١	تحليل أساليب التقويم الأخرى المستخدمة			
٢	الإستعانة بمعلمي الصف.			
٣	الإستعانة بمرشد الصف.			

٧- مشاركة الطالب في المناقشة الصفية خلال الدرس:

م	مشاركة الطالب في المناقشة :	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١	يناقش بأسلوب بنّاء			
٢	يقبل الرأي الأخر			
٣	يجيد مهارة الحديث			
٤	يستحوذ على الآخرين بمناقشته			
٥	متعصب لريه			

٨- الأنشطة الصفية:

الأنشطة الصفية:	م	نوع النشاط	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
أنشطة شفهية	١	قراءة آيات من القرآن			
	٢	قراءة حديث شريف			
	٣	إلقاء الشعر أو الحكم والأمثال			
أنشطة تحريرية	١	حل تدريبات صفية وأسئلة مكتوبة			
	٢	عصف ذهني			
	٣	نقد بنّاء لفكرة أو موضوع مكتوب			
أنشطة أدائية (عملية)	١	تمثيل الأدوار			
	٢	نبرات الصوت			
	٣	حركات اليدين وتغير الوجه			

٩- رصد مواهب المتعلم في التربية الإسلامية:

م	المواهب هي:	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١	التلاوة			
٢	الإنشاد			
٣	الحفظ			
٤	الشعر			

تابع أنواع الأساليب		مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١٠	مراجعة دروس التربية الإسلامية بشكل مستمر			
١١	اختبار قدرة التلاميذ على تلخيص الدرس			
١٢	تشخيص قدرة الطالب على ابدأ الرأي			
١٣	رصد رأي المتعلم حول موضوع الدرس.			
١٤	تشخيص مشكلات التلاميذ داخل الصف			
١٥	إجراء المسابقات داخل الصف.			

١٦- ملف الإنجاز (البورتفوليو).

م	سيحوي الملف :	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١	التقارير والأبحاث			
٢	ما يختاره الطالب من أنشطته الصفية			
٣	أوراق الامتحانات			
٤	ما يختاره الطالب من أنشطته اللاصفية			

ثانيا: أساليب التقويم اللاصفية وهي:

أسلوب التقويم اللاصفي		مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١-	الواجبات المنزلية.			

٢- الملاحظة اللاصفية:

م	السلوك الملاحظ	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١	المظهر العام لدى الطالب داخل المدرسة بوجه عام (النظافة والهندام)			

٢	التزامه بلوائح المدرسة.				
٣	مشاركته في الأنشطة اللاصفية والمتعلقة بالمادة.				
٤	مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية.				
٥	قراءات الطالب المختلفة والمرتبطة بالمادة الدراسية.				
٦	يبدع في إنتاج لوحة تعليمية تحوي معارف بشكل جذاب ورائع.				
٧	التزام الطالب بنظافة المدرسة.				
٨	مشاركته في برامج الإذاعة المدرسية.				

٣- الأنشطة اللاصفية.

م	الأنشطة اللاصفية هي:	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
١	كتابة تقارير عن زيارات أو مواضيع			
٢	لوحات تعليمية من إعداد الطالب			
٣	مشاركات في مطوية المدرسة			
٤	إجابة الطالب على الأسئلة البيتية			
٥	أنشطة البحث عن آيات قرآنية ذات الدلالة على موضوع الدرس			

م	تابع التقويم اللاصفي	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
٤ -	دراسة آراء معلمي الصف على الطالب			
٥ -	الاطلاع على نتائج مشاركة الطالب في النشاطات المدرسية			
٦ -	مقارنة مستوى الطالب في التربية الإسلامية بالمواد الأخرى			

ملحق رقم (٢)

تعليمات الاختبار

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب، أختي الطالبة / السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

هذا الاختبار الذي أمامك مكون من (٢٨) فقرة منها (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد و (٨) فقرات من نوع الصح والخطأ.

يتبع كل فقرة من فقرات الاختيار من متعدد أربع إجابات وهي (١، ٢، ٣، ٤)،بينها (إجابة واحدة فقط صحيحة) والمطلوب منك هو:

١- كتابة اسمك على ورقة الإجابة.

٢- قراءة كل فقرة من الفقرات جيداً، ثم الإجابة على كل فقرة من فقرات الاختبار.

٣- اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول رقم الإجابة التابع لكل فقرة من فقرات الاختيار من متعدد، و وضع علامة (✓) أمام الفقرة الصحيحة و علامة (✗) أمام الفقرة الخاطئة من فقرات الصح والخطأ.

٤- لا تؤشر على إجابتين للفقرة الواحدة وفي حالة تأشيرك أكثر من إجابة للفقرة الواحدة تعد إجابتك خاطئة.

٥- الزمن المقدر للامتحان (٤٠) دقيقة.

تمنياتي لكم بالتوفيق والنجاح،،،،

ملحق رقم (٣)

مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي

البديل رقم / الفقرات	(١)	(٢)	(٣)	(٤)
(١)				
(٢)				
(٣)				
(٤)				
(٥)				
(٦)				
(٧)				
(٨)				
(٩)				
(١٠)				
(١١)				
(١٢)				
(١٣)				
(١٤)				
(١٥)				
(١٦)				
(١٧)				
(١٨)				
(١٩)				
(٢٠)				

ملحق رقم (٤)

أعضاء لجنة التحكيم

م	الاسم	التخصص / الوظيفة	جهة العمل
١	أ.د. مها حسن يوسف	أستاذ بقسم المناهج وطرائق التدريس	كلية البنات سيئون
٢	د. محمد حسن العيدروس	أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرائق التدريس	عميد كلية التربية المكلا
٣	د. أحمد محمد السقاف	أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية المكلا
٤	د. سالم العوبثاني	أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية المكلا
٥	د.عبد الوهاب زيد المصباحي	أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية سيئون
٦	د. خليل إبراهيم القيسي	أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية المهرة
٧	د. شرف أحمد الشهاري	أستاذ مشارك – أصول تربية	كلية التربية المهرة
٨	د. شمعة أحمد صالح القشري	أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرائق التدريس	كلية البنات المكلا
٩	د. انتصار باصرة	أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرائق التدريس	كلية البنات المكلا
١٠	د. محمد حسن مقيبل	أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية سيئون
١١	د. عبد الرحمن الولي	أستاذ مساعد – تقنيات تربوية	كلية التربية–جامعة صنعاء
١٢	د. زيد على الغيلي	أستاذ مساعد – أصول تربية	كلية التربية–جامعة صنعاء
١٣	د. عبد القادر صالح ابو بكر	أستاذ مساعد – أصول تربية	كلية التربية سيئون
١٤	د. قائد حسين المنتصر	أستاذ مساعد – القياس والتقويم	كلية التربية المهرة
١٥	د. هادون على العطاس	أستاذ مساعد بقسم علم النفس	كلية التربية المكلا
١٦	د. سالم أحمد بافطوم	أستاذ مساعد بقسم علم النفس	عميد كلية التربية المهرة
١٧	د. عبد الرحمن حسن محمد	أستاذ مشارك بقسم الدراسات الإسلامية	كلية الآداب المكلا
١٨	د. زين عزيز العسافي	أستاذ مشارك بقسم الدراسات الإسلامية	كلية البنات المكلا
١٩	د. محمد على هارب	أستاذ مشارك الدراسات الإسلامية	كلية التربية المهرة
٢٠	د. عبد الله الخولاني	أستاذ مساعد بقسم الدراسات الإسلامية	كلية الآداب المكلا
٢١	د. عبد الصمد إسحاق حامد	أستاذ مساعد بقسم الدراسات الإسلامية	كلية التربية المهرة
٢٢	د. حيدر عيدروس على	أستاذ مساعد بقسم الدراسات الإسلامية	كلية التربية المهرة
٢٣	د. محمد خليفة	أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية	كلية التربية المهرة
٢٤	د. أمين عبد الله الحاوري	أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية	كلية التربية المهرة
٢٥	د. عامر فائل بلحاف	أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية	كلية التربية المهرة
٢٦	أ. مرتضى سعيد خميس	محاضر بقسم الدراسات الإسلامية	كلية التربية المهرة

ملحق رقم (٥)
السهولة والصعوبة ومعامل التميز للاختبار التمهيدي

م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التميز
١	٠,٣	٠,٧	٠,٣
٢	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٣
٣	٠,٣	٠,٧	٠,٧
٤	٠,٤٥	٠,٥٥	٠,٥
٥	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٥
٦	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٣
٧	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٣
٨	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٣
٩	٠,٣	٠,٧	٠,٧
١٠	٠,٣	٠,٧	٠,٥
١١	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٥
١٢	٠,٣	٠,٧	٠,٥
١٣	٠,٣	٠,٧	٠,٥
١٤	٠,٣	٠,٧	٠,٣
١٥	٠,٣	٠,٧	٠,٧
١٦	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٧
١٧	٠,٣	٠,٧	٠,٧
١٨	٠,٣	٠,٧	٠,٣
١٩	٠,٤٥	٠,٥٥	٠,٣
٢٠	٠,٣	٠,٧	٠,٥
٢١	٠,٣	٠,٧	٠,٨
٢٢	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٣
٢٣	٠,٣	٠,٧	٠,٥
٢٤	٠,٣	٠,٧	٠,٣
٢٥	٠,٣	٠,٧	٠,٧
٢٦	٠,٣	٠,٧	٠,٥
٢٧	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٥

٢٨	٠,٣	٠,٧	٠,٥

ملحق رقم (٦)

التجزئة النصفية لنتائج الاختبار التمهيدي مرتبة تنازلياً

م	درجات الفقرات الفردية	درجات الفقرات الزوجية	مجموع الدرجات
١	١٤	١٤	٢٨
٢	١٤	١٣	٢٧
٣	١٣	١٣	٢٦
٤	١٣	١٣	٢٦
٥	١٣	١٣	٢٦
٦	١٢	١٢	٢٤
٧	١٣	١٠	٢٣
٨	١١	١١	٢٢
٩	١٠	١١	٢١
١٠	٩	١٠	١٩
١١	٧	٧	١٤
١٢	٥	٩	١٤
١٣	٩	٥	١٤
١٤	٨	٦	١٤
١٥	٧	٦	١٣
١٦	٤	٩	١٣
١٧	٧	٦	١٣
١٨	٨	٥	١٣
١٩	٥	٧	١٢
٢٠	٦	٦	١٢

ملحق رقم (٧)

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي

م	اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة على رقم الإجابة الصحيحة	الدرجة
١	**الامتناع عن مخالطة المصابين بمرض أنفلونزا الخنازير هو** ١- من أقدار الخير المسيرة للإنسان ٢- من أقدار الشر تصيب الإنسان. ٣- قضاء الله تعالى وقدره ٤- دفع أقدار الشر بأقدار الخير.	
٢	**المؤمن يجد العون له في تحمل المشاق والهمز واللمز من أعداء الإسلام في....** ١- الهجرة إلى بلد آخر. ٢- الشكوى للأصدقاء. ٣- الإيمان باليوم الأخر. ٤- الاعتكاف في البيت.	
٣	**الدنيا مزرعة للآخرة يجني منها المؤمن ...** ١- الزروع والثمار الطيبة. ٢- التقوى والعمل الصالح. ٣- الابتلاء والاختبار فيها. ٤- الذنوب والمعاصي.	
٤	**"أنّى يحيى الله هذا بعد أن رم" قالها أبي بن خلف؛ يقصد بذلك** ١- سهولة تفتيت العظام. ٢- يسأل عن كيفية إعادة الحياة. ٣ – استبعاد إعادة حياة الإنسان. ٤- إمكانية عملية البعث.	
٥	**من عرف نشأته الأولى لا يشك أبدا في:** ١- النشأة الأخرى. ٢ – وجوده في الدنيا. ٣- طفولته وشبابه. ٤- تاريخ ميلاده.	
٦	**"ميزان عدلٍ شاهدُ يجلو الحياة الماضية " يقصد الشاعر بهذه البيت.** ١- سؤال الإنسان على أعماله. ٢- الميزان أساس العدالة الإلهية. ٣- استحضار الشهود يوم القيامة. ٤- ينصب الموازين للمؤمنين.	
٧	**وجدت خديجة في حارتها أربعة أشخاص وأرادت أن تعطي زكاة مالها لأكثرهم حاجة. فمن يستحقها ؟** ١- فقير وهو والد خديجة. ٢- ابن السبيل من بني هاشم. ٣- مسكين وهو نصراني الديانة ٤- جار وهو ضعيف الإيمان.	
٨	**بالنسبة للزكاة إذا كان معك من الإبل السائمة: حقتان وجذعتان وبنت مخاض عمرها تسعة أشهر؟** ١- لا زكاة عليها. ٢- زكاتها شاة. ٣- زكاتها شاتان. ٤- زكاتها أربع شياة.	

٩	**للزكاة أثر في حياة صاحب المال هو..** ١- تطهير النفس. ٢- التأليف بين المسلمين. ٣- الضمان الإجتماعي. ٤- نقص المال.	
١٠	**الصاع من الطعام الذي تعطيه بعد صلاة عيد الفطر للفقير يسمى** ١- هدية. ٢- زكاة. ٣- هبة. ٤- صدقة.	
١١	**أفضل ما ينفقه المسلم في هذا العصر هو** ١- ما يقدمه عوناً لأهل غزة. ٢- ما ينفقه على الوالدين. ٣- ما يقدمه لأعمال الخير. ٤- ما ينفقه على القات.	
١٢	**حدثتك نفسك أن الطالبين اللذين يتحدثان بجوار المدرسة يدبران المكيدة لك فقررت التجسس عليهما ثم تذكرت أنه لا يجوز إتباع حديث النفس بدون دليل . يعد هذا عمل بـ** ١- "إذا ظننت فلا تحقق" ٢- الظن اكذب الحديث ٣- لا تجسسوا ولا يغتب بعضكم ٤- العفو عند المقدرة.	
١٣	**الإنسان إذا عمل ما أمره الله وانتهى عما نهاه فهو بذلك** ١- يستحي من الله . ٢- عامل مجتهد. ٣- يحب الدنيا. ٤- نشيط في عمله.	
١٤	**لبست المرأة أجمل ثيابها لزوجها . فعملها هذا** ١- مستحباً. ٢- محرماً. ٣- تبذير. ٤- يجعلها رافلة.	
١٥	**قال صلى الله عليه وسلم:"إذا كنتم ثلاثة فلا يتناجى اثنان دون الثالث إلا بأذنه...** ١- فان ذلك يحزنه. ٢- فان ذلك مدعاة للظن. ٣- فإن الظن أكذب الحديث. ٤- لأنه إتباع للشيطان.	
١٦	**إن لكل ديناً خلقا وخلق الإسلام** ١- القرآن. ٢- الصدق. ٣- الحياء . ٤- الجهاد.	
١٧	**السياح والأجانب الذين يدخلون اليمن بإجارة الحاكم يحرم إيذائهم والاعتداء عليهم والدليل هو** ١-السياح من مصادر الدخل الهامة ٢- طلب سراقة الأمان من الرسول. ٣- إجارة زينب لأبي العاص. ٤- استئجار أبو بكر لعبد الله بن أريقط	
١٨	**عمر في فراش موته رأى أحد زواره مسربلاً فأمره أن يرفع إزاره ، موقف عمر هذا يشبه موقف للرسول أثناء الهجرة وكلاهما يدلان على:** ١- قوة ملاحظة عمر ابن الخطاب. ٢- وجوب زيارة المريض وإتباع الموتى.	

	٣- المسلم يبلغ الدعوة في أحلك الظروف. ٤-عمر ابن الخطاب كان خليفة للمسلمين.	
١٩	**الأعمال الحياتية تعتمد في نجاحها على:** ١-التواكل على الله والسرية. ٢-التخطيط والسرية وتوزيع الأدوار. ٣-المال والرجال والسرية والحظ السعيد. ٤ - الحظ والمال والسلطة.	
٢٠	**من دلائل أهمية الإعداد لهجرة الرسول:** ١-زيارة بيت أبي بكر وقت الظهيرة. ٢- بكاء أبو بكر الصديق. ٣-نوم على ابن أبي طالب على فراشه. ٤- الاتجاه بالسير شمال مكة.	
م	**ضع علامة (✓) أمام الفقرة الصحيحة وعلامة (✗) أمام الفقرة الخاطئة.**	**الدرجة**
٢١	الإيمان بالقدر: هو الاعتقاد بأن علم الله سابق ومحيط بما كان وبما سيكون. ( )	
٢٢	لا تجب الزكاة في السيارات إذا كان قيمتها ٨٤ جرام من الذهب. ( )	
٢٣	الزكاة ما يخرجه المسلم من ماله إذا بلغ نصاباً وحال عليه الحول لينفقه على أقاربه ( )	
٢٤	مقدار زكاة الفطر صاع من الطعام المعتاد. ( )	
٢٥	التناجي هو الحديث الخفي بين ثلاثة. ( )	
٢٦	"أسيد بن حضير وسعد بن معاذ " بإسلامهما أسلم الأوس عن أخرهم. ( )	
٢٧	عامر بن فهيرة حاول اللحاق بالرسول طمعاً في جائزة قريش. ( )	
٢٨	أبو موسى الأشعري هو الذي قال عنه الرسول أنه أعطى مزماراً من مزامير آل داوود.( )	

ملحق رقم (٨)
تعليمات مقياس الاتجاه

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب أختي الطالبة السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فيما يلي عدد من الفقرات التي تقيس رأيك تجاه مادة التربية الإسلامية والمطلوب منك قراءة كل فقرة منها بعناية وأن تضع علامة (✓) أمام الإجابة التي تنطبق مع رأيك الشخصي، علماً بأنه ليست هناك إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، ولا تستغرق وقتاً طويلاً في التفكير، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصراحة، كما أن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولن تخضع إلا لغرض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليها سوى الباحث.

ملاحظة / لا تكتب اسمك على ورقة الفقرات

شاكراً تعاونك،،،

ملحق رقم (٩)

الصورة الأولية لمقياس الاتجاه

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور الفاضل/..... **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛؛؛

وبعد:-

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **(أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من المرحلة الأساسية واتجاهاتهم نحو مقرر التربية الإسلامية).**

ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد أداة لقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية، وبما أنكم من ذوي الخبرة في هذا المجال ، يرجو الباحث شاكراً: إبداء رأيكم وملاحظتكم حول هذه الأداة المكونة من(٥١) فقرة من النواحي الآتية:

١- مدى وضوح الهدف من أداة المقياس وتعليماته.

٢- مدى سهولة ووضوح اللغة المعدة بها أداة المقياس.

٣- مدى مناسبة أداة المقياس لمستوى طلبة الصف الثامن الأساسي.

٤- مدى مراعاة تمثيل الفقرات للايجابية والسلبية طرفي المقياس.

* البيانات الأولية:

١- اسم الدكتور:..... ٢- الدرجة العلمية:.....

٣- التخصص:..... ٤- مجال العمل:.....

الباحث / هلال محمد على السفياني

م	الفقـــــرة	صالحة	غير صالحة	البديل المقترح
١	أهتم بمقرر التربية الإسلامية عادة			
٢	أعمل وأنجز جيدا في مقرر التربية الإسلامية			
٣	تعمل التربية الإسلامية على تهذيب خلق المسلم			
٤	استمتع بحصص التربية الإسلامية			
٤	التربية الإسلامية تساعد على معرفة الحلال والحرام في حياتي اليومية			
٦	معلم التربية الإسلامية يجعل المادة حية مثيرة			
٧	التربية الإسلامية تساعدني على معرفة حقيقة الأشياء بدقة			
٨	حصة التربية الإسلامية ليست مشوقة كالمقررات الدراسية الأخرى			
٩	لا أحب قراءة الكتب المتعلقة بالتربية الإسلامية			
١٠	أشعر بالملل في حصة التربية الإسلامية			
١١	العمل بمبادئ التربية الإسلامية يبعث في النفس السعادة والارتياح			
١٢	أهرب من حصص التربية الإسلامية بعد الفسحة			
١٣	تساعدني التربية الإسلامية في معرفة هدفي من الحياة			
١٤	مادة التربية الإسلامية صعبة بالنسبة لي			
١٥	لا أحب أن أكون معلماً للتربية الإسلامية في المستقبل			
١٦	لا تساعد التربية الإسلامية في تحقيق التطور العلمي			
١٧	يجعلني معلم التربية الإسلامية أحب مادته			
١٨	استمتع عند قراءتي لكتب في التربية الإسلامية			
١٩	لا تفيد التربية الإسلامية الإنسان في الوقت المعاصر			
٢٠	احترم الأشخاص المتخصصين في التربية الإسلامية			
٢١	معلم التربية الإسلامية يشجعني للاهتمام بمقرر التربية الإسلامية بشكل أكبر			
٢٢	كنت أحب التربية الإسلامية سابقاً			
٢٣	أرى ضرورة تعلمي المزيد من مواضيع التربية الإسلامية			
٢٤	لا أرغب بحضور المحاضرات الدينية في العطل			
٢٥	أرى ضرورة تكثيف مقرر التربية الإسلامية			
٢٦	تستحق التربية الإسلامية كل اهتمام ورعاية			
٢٧	أشعر بالمتعة عند سماعي قصة من قصص التربية الإسلامية			

٢٨	أحب أن أكون عالماً من علماء الدين في المستقبل				
٢٩	أتمنى لو يزداد علماء الدين في بلادي				
٣٠	لا أحب معلم التربية الإسلامية الذي يدرسني				
٣١	لا أحب أن أمارس أي نشاط في المدرسة من الأنشطة المتعلق بمقرر التربية الإسلامية				
٣٢	تزيدني التربية الإسلامية معرفة وإيمانا بالله سبحانه وتعالى				
٣٣	لا أحب أن أتغيب عن حصص التربية الإسلامية حتى ولو كنت مريضا				
٣٤	التزم في سلوكي بما أتعلمه من التربية الإسلامية				
٣٥	أحب تجميع قصص وكتب التربية الإسلامية				
٣٦	دراسة الإسلامية لا تكسبني الخبرات العملية التي احتاجها في الحياة.				
٣٧	أرى أن تعلم التربية الإسلامية مضيعة للوقت				
٣٨	أرى أن تعلمي للتربية الإسلامية لا يساعدني على تحقيق طموحاتي المستقبلية				
٣٩	احصل على أعلى الدرجات في التربية الإسلامية.				
٤٠	تحتاج التربية الإسلامية إلى حفظ بشكل اكبر.				
٤١	بإمكاني مذاكرة التربية الإسلامية في البيت دون حضور حصصها.				
٤٢	اهتم أكثر بالمواد العلمية لأنها تحتاج فهم بشكل أكبر.				
٤٣	كتب التربية الإسلامية مكثفة.				
٤٤	حصص التربية الإسلامية أخر الحصص التي نتناولها في اليوم المدرسي				
٤٥	أحب التربية الإسلامية لأنها تتناول الجانب الديني				
٤٦	التربية الإسلامية تساعدني في الحصول على وظيفة عندما أنهي دراستي				
٤٧	يصيبني النعاس في حصة التربية الإسلامية				
٤٨	ليس بالضرورة أن ألتزم بما أتعلمه من التربية الإسلامية في الحياة				
٤٩	اختبارات التربية الإسلامية تعتمد على الحفظ				
٥٠	لا أستطيع المشاركة في حصة التربية الإسلامية				
٥١	راضٍ عن مستوائي في التربية الإسلامية				

ملاحظة:

الفقرات التي يمكن إضافتها:

١- ٢-

٣- ٤-

ملحق رقم (١٠)

أداة قياس الاتجاهات في صورتها النهائية

م	الفقـــــــرة	موافق بشدة	موافق	محائد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أهتم بمادة التربية الإسلامية .					
٢	أعمل وأنجز جيدا في مادة التربية الإسلامية.					
٣	أرى أن تعلم مادة التربية الإسلامية يعمل على تهذيب خلق المسلم .					
٤	استمتع بحصص التربية الإسلامية.					
٥	تساعدني التربية الإسلامية على معرفة الحلال والحرام.					
٦	معلم التربية الإسلامية يجعل المادة حية و مثيرة					
٧	تساعدني التربية الإسلامية على معرفة حقيقة الأشياء بدقة .					
٨	حصة التربية الإسلامية ليست مشوقة كالمواد الدراسية الأخرى.					
٩	لا أحب قراءة الكتب المتعلقة بالتربية الإسلامية.					
١٠	أشعر بعدم الارتياح في حصة التربية الإسلامية.					
١١	أشعر بالارتياح عندما أعمل بمبادئ التربية الإسلامية.					
١٢	أهرب من حصص التربية الإسلامية .					
١٣	تساعدني التربية الإسلامية في معرفة هدفي من الحياة.					
١٤	لا أحب مادة التربية الإسلامية لأنها صعبة.					
١٥	لا أحب أن أكون معلماً للتربية الإسلامية في المستقبل.					
١٦	لا تساعد التربية الإسلامية في تحقيق التطور العلمي.					
١٧	يجعلني معلم التربية الإسلامية أحب مادته					
١٨	استمتع عند قراءتي لكتب في التربية الإسلامية					
١٩	لا تفيد مادة التربية الإسلامية الإنسان في الوقت المعاصر.					
٢٠	احترم الأشخاص المتخصصين في التربية الإسلامية.					
٢١	كنت أحب التربية الإسلامية سابقا.					
٢٢	أرى ضرورة تعلمي المزيد من مواضيع التربية الإسلامية.					
٢٣	لا أرغب بحضور المحاضرات الدينية في العطل.					

٢٤	تستحق التربية الإسلامية كل اهتمام ورعاية.					
٢٥	أشعر بالمتعة عند سماعي قصة من القصص الدينية.					
٢٦	أحب أن أكون عالماً من علماء الدين في المستقبل.					
٢٧	أتمنى لو يزداد علماء الدين في بلادي.					
٢٨	لا أحب معلم التربية الإسلامية الذي يدرسني.					
٢٩	لا أحب أن أمارس أي نشاط في المدرسة من الأنشطة المتعلقة بمادة التربية الإسلامية					
٣٠	تزيدني التربية الإسلامية معرفة وإيماناً بالله سبحانه وتعالى					
٣١	لا أحب أن أتغيب عن حصص التربية الإسلامية حتى ولو كنت مريضا					
٣٢	التزم في سلوكي بما أتعلمه من التربية الإسلامية					
٣٣	لا أحب تجميع الكتب الدينية.					
٣٤	لا تكسبني دراسة التربية الإسلامية الخبرات العملية التي احتاجها.					
٣٥	أرى أن تعلم التربية الإسلامية مضيعة للوقت					
٣٦	أرى أن تعلمي للتربية الإسلامية لا يحقق طموحاتي المستقبلية.					
٣٧	أفضل التربية الإسلامية لأني أحصل على أعلى الدرجات فيها.					
٣٨	تحتاج التربية الإسلامية إلى حفظ بشكل أكبر.					
٣٩	أهتم أكثر بالمواد العلمية لأنها تحتاج فهم أكبر.					
٤٠	لا أحب كتب التربية الإسلامية لأنها مكثفة.					
٤١	أحب التربية الإسلامية لأنها تعلمني ديني.					
٤٢	ليس بالضرورة أن ألتزم بما أتعلمه من التربية الإسلامية في الحياة.					
٤٣	لا أرغب بالمشاركة في حصة التربية الإسلامية.					
٤٤	لست راضٍ عن مستوائي في التربية الإسلامية					

ملحق رقم (١١)

قياس ثبات مقياس الاتجاه

رقم الفقرة	نوع الفقرة	متوسط استجابة العينة في التطبيق الأول	متوسط استجابة العينة في التطبيق الثاني	رقم الفقرة	نوع الفقرة	متوسط استجابة العينة في التطبيق الأول	متوسط استجابة العينة في التطبيق الثاني
١	موجبة	4.5	4.6	٢٣	سالبة	3.8	3.95
٢	موجبة	4.65	4.6	٢٤	موجبة	4.1	4.1
٣	موجبة	3.9	4.1	٢٥	موجبة	3.7	3.9
٤	موجبة	4.25	4.5	٢٦	موجبة	4.15	4.2
٥	موجبة	4.35	4.2	٢٧	موجبة	3.9	3.9
٦	موجبة	3.9	3.25	٢٨	سالبة	3.9	3.85
٧	موجبة	4.35	3.9	٢٩	سالبة	3.6	3.6
٨	سالبة	3.85	4	٣٠	موجبة	3.8	4.1
٩	سالبة	3.85	3.7	٣١	موجبة	3.9	3.9
١٠	سالبة	4.05	3.9	٣٢	موجبة	4.55	4.6
١١	موجبة	4.25	4.25	33	سالبة	3.6	3.75
١٢	سالبة	3.75	3.6	34	سالبة	3.95	3.95
١٣	موجبة	4.2	4.35	35	سالبة	4.15	4.25
١٤	سالبة	3.85	4	36	سالبة	3.8	3.75
١٥	سالبة	3.5	3.5	37	موجبة	4.25	4.15
١٦	سالبة	3.85	3.85	38	سالبة	3.25	3.1
١٧	موجبة	4.25	4.25	39	سالبة	3.75	3.7
١٨	موجبة	3.75	3.75	40	سالبة	3.85	3.8
١٩	سالبة	3.45	3.3	41	موجبة	3.5	3.6
٢٠	موجبة	4.05	4.05	42	سالبة	3.65	3.75
٢١	سالبة	4.05	4.15	43	سالبة	3.85	3.9
٢٢	موجبة	4.2	4.2	44	سالبة	3.05	3.15

ملحق رقم (١٢)

العمر الزمني لطلبة العينة المفحوصة

م	التجريبية بنين	التجريبية بنات	الضابطة بنين	الضابطة بنات
١	١٤	١٣	١٤	١٤
٢	١٥	١٤	١٥	١٤
٣	١٤	١٤	١٦	١٤
٤	١٤	١٣	١٣	١٥
٥	١٤	١٤	١٣	١٤
٦	١٤	١٥	١٣	١٥
٧	١٤	١٤	١٤	١٤
٨	١٤	١٤	١٤	١٤
٩	١٥	١٤	١٤	١٣
١٠	١٣	١٣	١٤	١٤
١١	١٦	١٤	١٤	١٤
١٢	١٤	١٤	١٤	١٤
١٣	١٤	١٤	١٤	١٤
١٤	١٤	١٤	١٤	١٤
١٥	١٤	١٤	١٤	١٤
١٦	١٤	١٤	١٤	١٤
١٧	١٤	١٤	١٤	١٤
١٨	١٤	١٤	١٤	١٤
١٩	١٣	١٤	١٤	١٣
٢٠	١٤	١٤	١٤	١٣
٢١	١٤	١٤	١٤	١٤
٢٢	١٤	١٤	١٤	١٣
٢٣	١٤	١٤	١٤	١٤
٢٤	١٤	١٤	١٤	١٣
٢٥	١٤	١٤	١٤	١٤
٢٦	١٤	١٤	١٤	١٤
٢٧	١٤	١٤	١٤	١٤
٢٨	١٤	١٤	١٤	١٤
٢٩	١٤	١٤	١٤	١٤
٣٠	١٤	١٤	١٤	١٤

ملحق رقم (١٣)

التحصيل السابق للمجموعة التجريبية والضابطة في مادة التربية الإسلامية

م	التجريبية بنين	التجريبية بنات	الضابطة بنين	الضابطة بنات
١	19	30	19	15
٢	26	23	20	28
٣	22	22	23	19
٤	21	26	21	21
٥	15	18	23	29
٦	26	17	17	20
٧	14	25	15	22
٨	20	19	17	29
٩	20	23	15	20
١٠	24	22	16	27
١١	16	21	25	18
١٢	22	13	26	29
١٣	11	28	16	17
١٤	10	21	17	20
١٥	21	20	29	15
١٦	18	15	20	14
١٧	30	10	23	19
١٨	15	15	18	30
١٩	23	10	19	20
٢٠	16	30	29	16
٢١	24	24	27	25
٢٢	23	19	16	25
٢٣	15	18	26	18
٢٤	30	17	14	19
٢٥	20	21	18	20
٢٦	18	30	16	23
٢٧	18	15	23	16
٢٨	27	15	16	16
٢٩	29	18	25	22
٣٠	25	20	23	18

ملحق رقم (١٤)

نتائج الاختبار التحصيلي البعدي

م	تجريبية بنين	تجريبية بنات	ضابطة بنين	ضابطة بنات
١	27	28	25	24
٢	26	28	23	24
٣	26	27	22	22
٤	25	27	22	22
٥	25	27	22	21
٦	25	27	22	20
٧	25	27	19	20
٨	25	27	17	20
٩	25	27	17	19
١٠	24	27	16	18
١١	24	27	15	18
١٢	24	26	15	17
١٣	23	26	15	16
١٤	23	26	15	16
١٥	22	25	15	16
١٦	21	25	14	16
١٧	21	25	13	16
١٨	21	25	13	15
١٩	21	24	13	14
٢٠	20	24	12	14
٢١	20	24	12	13
٢٢	18	24	12	13
٢٣	18	24	12	13
٢٤	16	23	12	12
٢٥	15	23	12	12
٢٦	15	22	11	12
٢٧	14	22	11	12
٢٨	13	22	10	11
٢٩	12	22	10	10
٣٠	10	19	9	10

ملحق رقم (١٥)

فعالية بدائل الاختيار من متعدد

البديل رقم / الفقرات	(١) عليا	(١) دنيا	(٢) عليا	(٢) دنيا	(٣) عليا	(٣) دنيا	(٤) عليا	(٤) دنيا
(١)	٠	٢	٠	١	١	٢	٩	٥
(٢)	٢	٣	٠	١	٨	٥	٠	١
(٣)	٠	٣	٠	٢	١٠	٤	٠	١
(٤)	٠	١	٢	٣	٧	٤	١	٢
(٥)	٨	٥	٢	٣	٠	١	٠	١
(٦)	٦	٣	٤	٥	٠	١	٠	١
(٧)	١	٢	٠	٢	١	١	٨	٥
(٨)	٩	٥	١	٣	٠	١	٠	١
(٩)	٩	٥	١	٢	٠	٢	٠	١
(١٠)	٠	١	١	٣	٠	١	٩	٥
(١١)	٨	٥	٢	٣	٠	١	٠	١
(١٢)	٩	٥	٠	٢	١	٢	٠	١
(١٣)	٩	٥	١	٣	٠	١	٠	١
(١٤)	٩	٤	٠	١	٠	١	١	٤
(١٥)	٩	٥	٠	١	١	٢	٠	٢
(١٦)	٢	٣	٠	١	٨	٥	٠	١
(١٧)	١	٣	٠	١	٩	٥	٠	١
(١٨)	١	٢	٠	٢	٩	٥	٠	١
(١٩)	٣	٥	٧	٣	٠	١	٠	١
(٢٠)	٩	٤	٠	١	١	٤	٠	١

ملحق رقم (١٦)

نتائج تطبيق أداة قياس الاتجاه القبلي والبعدي

مدرسة ٢٦ سبتمبر في التطبيق القبلي والبعدي									
التطبيق القبلي					التطبيق البعدي				
م	تكرار الموافقة بشدة	تكرار الموافقة	تكرار المحائد	تكرار غير الموافقة	تكرار غير الموافقة بشدة	تكرار الموافقة بشدة	تكرار الموافقة	تكرار المحائد	تكرار غير الموافقة	تكرار غير الموافقة بشدة
١	17	8	0	3	2	15	8	6	0	1
٢	16	8	0	5	1	12	16	2	0	0
٣	27	2	1	0	0	27	2	1	0	0
٤	14	7	8	1	0	14	7	8	1	0
٥	24	4	1	1	0	24	4	1	1	0
٦	13	8	5	2	2	13	8	5	2	2
٧	11	10	7	2	0	11	10	7	2	0
٨	5	6	8	3	8	5	6	8	3	8
٩	7	4	5	4	10	7	4	5	4	10
١٠	2	3	8	9	8	2	3	8	9	8
١١	20	6	2	1	1	20	6	2	1	1
١٢	3	1	1	5	20	3	1	1	5	20
١٣	15	12	3	0	0	15	12	3	0	0
١٤	5	0	8	7	10	5	0	8	7	10
١٥	3	3	5	6	13	3	3	5	6	13
١٦	0	5	4	9	12	0	5	4	9	12
١٧	14	8	6	0	2	14	8	6	0	2
١٨	16	9	3	1	1	16	9	3	1	1
١٩	1	5	4	5	15	1	5	4	5	15

1	1	3	7	18	1	1	3	7	18	٢٠
9	5	6	5	5	9	5	6	5	5	٢١
4	3	4	10	9	4	3	4	10	9	٢٢
10	4	5	7	4	10	4	5	7	4	٢٣
1	0	0	8	21	1	0	0	8	21	٢٤
1	0	2	2	25	1	0	2	2	25	٢٥
2	0	2	3	23	2	0	2	3	23	٢٦
1	1	1	5	22	1	1	1	5	22	٢٧
15	1	4	5	5	15	1	4	5	5	٢٨
9	8	7	5	1	9	8	7	5	1	٢٩
2	1	0	5	22	2	1	0	5	22	٣٠
3	6	8	7	6	3	6	8	7	6	٣١
0	1	6	10	13	0	1	6	10	13	٣٢
10	9	6	4	1	10	9	6	4	1	٣٣
13	5	6	3	3	13	5	6	3	3	٣٤
16	6	3	3	2	16	6	3	3	2	٣٥
10	8	4	5	3	10	8	4	5	3	٣٦
1	1	3	12	13	1	1	3	16	9	٣٧
1	5	6	10	8	1	5	6	10	8	٣٨
11	8	0	5	6	2	2	4	5	17	٣٩
8	5	6	7	4	8	5	6	7	4	٤٠
1	0	4	7	18	1	0	4	7	18	٤١
11	7	5	2	5	11	7	5	2	5	٤٢
15	4	3	3	5	15	4	3	3	5	٤٣
12	7	5	2	4	12	7	5	2	4	٤٤

مدرسة عائشة في التطبيق القبلي والبعدي										
التطبيق القبلي					التطبيق البعدي					
م	تكرار الموافقة بشدة	تكرار الموافقة	تكرار المحائد	تكرار غير الموافقة	تكرار غير الموافقة بشدة	تكرار الموافقة بشدة	تكرار الموافقة	تكرار المحائد	تكرار غير الموافقة	تكرار غير الموافقة بشدة
١	12	13	2	1	2	22	6	2	0	0
٢	16	8	0	5	1	19	8	2	0	1
٣	15	4	5	4	2	24	4	0	1	1
٤	16	7	3	3	1	27	1	0	0	2
٥	16	7	5	1	1	30	0	0	0	0
٦	14	10	3	1	2	14	12	3	1	0
٧	13	6	3	6	2	19	6	4	0	1
٨	5	3	2	6	14	5	1	2	0	22
٩	4	7	3	5	11	0	3	3	5	19
١٠	3	4	3	8	12	1	0	9	8	12
١١	16	8	2	4	0	23	6	0	1	0
١٢	7	4	2	6	11	1	1	2	4	22
١٣	18	8	1	1	2	17	8	2	1	2
١٤	6	2	3	8	11	0	2	3	3	22
١٥	2	3	7	6	12	2	1	0	6	21
١٦	3	2	3	6	16	3	2	3	6	16
١٧	14	9	5	2	0	22	7	1	0	0
١٨	18	8	3	0	1	19	7	3	0	1
١٩	2	1	1	10	16	2	1	1	10	16
٢٠	15	10	4	0	1	25	3	1	0	1
٢١	1	6	7	4	12	0	1	4	14	11
٢٢	19	8	0	1	2	14	9	0	6	1

٢٣	3	2	1	9	15	3	2	1	9	15
٢٤	21	8	0	0	1	16	8	5	0	1
٢٥	17	2	5	4	2	20	3	5	0	2
٢٦	17	8	4	0	1	19	8	2	0	1
٢٧	21	5	3	0	1	20	5	4	0	1
٢٨	3	1	5	5	16	1	4	2	6	17
٢٩	2	6	5	3	14	10	2	5	3	10
٣٠	15	8	3	1	3	25	4	1	0	0
٣١	14	10	3	2	1	24	3	2	0	1
٣٢	17	11	1	1	0	21	7	1	1	0
٣٣	1	1	2	10	16	0	1	8	10	11
٣٤	3	2	7	9	9	1	0	11	9	9
٣٥	3	3	1	6	17	4	7	1	4	14
٣٦	4	5	1	5	15	3	5	3	6	13
٣٧	12	11	5	1	1	17	11	0	1	1
٣٨	12	5	10	2	1	6	2	3	7	12
٣٩	10	6	6	3	5	5	1	6	3	15
٤٠	11	5	7	4	3	5	3	3	4	13
٤١	18	7	3	1	1	18	8	3	0	1
٤٢	3	1	12	4	10	0	1	2	7	20
٤٣	5	4	3	4	14	1	0	2	0	27
٤٤	5	8	2	5	10	0	4	2	7	17

مدرسة الوحدة في التطبيق القبلي والبعدي										
التطبيق القبلي					التطبيق البعدي					
م	تكرار الموافقة بشدة	تكرار الموافقة	تكرار المحائد	تكرار غير الموافقة	تكرار غير الموافقة بشدة	تكرار الموافقة بشدة	تكرار الموافقة	تكرار المحائد	تكرار غير الموافقة	تكرار غير الموافقة بشدة
١	14	8	3	2	3	14	11	1	2	2
٢	11	10	6	2	1	14	11	2	2	1
٣	12	11	4	1	2	15	8	4	1	2
٤	14	10	3	2	1	14	14	0	2	0
٥	21	8	0	0	1	16	12	0	1	1
٦	15	4	5	4	2	15	9	0	4	2
٧	16	10	3	0	1	14	11	3	0	2
٨	12	5	10	2	1	3	2	0	9	16
٩	15	1	1	3	10	5	4	0	6	15
١٠	11	5	7	4	3	9	5	0	4	12
١١	19	6	5	0	0	17	8	2	1	2
١٢	2	6	5	3	14	2	6	5	3	14
١٣	15	14	0	1	0	16	10	0	3	1
١٤	8	4	6	5	7	8	4	0	5	13
١٥	17	2	2	1	8	17	2	2	1	8
١٦	4	7	6	5	8	4	2	4	8	12
١٧	13	8	5	2	2	13	8	5	2	2
١٨	11	10	7	2	0	11	10	7	2	0
١٩	3	4	3	8	12	2	0	5	11	12
٢٠	22	4	0	3	1	22	4	0	3	1

5	3	1	6	15	5	3	1	6	15	٢١
2	1	2	13	12	2	1	2	13	12	٢٢
10	4	5	4	7	10	4	5	4	7	٢٣
3	1	3	8	15	3	1	3	8	15	٢٤
1	2	3	10	14	1	2	3	10	14	٢٥
0	1	1	11	17	0	1	1	11	17	٢٦
1	1	2	6	20	1	1	2	6	20	٢٧
14	4	3	4	5	14	4	3	4	5	٢٨
10	5	2	8	5	10	5	2	8	5	٢٩
1	0	6	8	15	1	0	6	15	8	٣٠
0	0	2	12	16	0	0	2	12	16	٣١
0	0	1	2	27	0	0	1	2	27	٣٢
10	9	6	4	1	10	9	6	4	1	٣٣
13	5	6	3	3	13	5	6	3	3	٣٤
16	6	3	3	2	16	6	3	3	2	٣٥
10	8	4	5	3	10	8	4	5	3	٣٦
3	1	4	7	15	3	1	4	7	15	٣٧
15	5	4	5	1	15	5	4	5	1	٣٨
12	4	7	6	1	12	4	7	6	1	٣٩
13	12	4	1	0	13	12	4	1	0	٤٠
1	0	4	4	21	1	0	3	8	18	٤١
16	9	2	2	1	16	9	2	2	1	٤٢
12	11	4	1	2	17	6	1	3	3	٤٣
16	8	1	2	3	12	12	6	0	0	٤٤

مدرسة مخبال في التطبيق القبلي والبعدي										
التطبيق القبلي					التطبيق البعدي					
م	تكرار الموافقة بشدة	تكرار الموافقة	تكرار المحائد	تكرار غير الموافقة	تكرار غير الموافقة بشدة	تكرار الموافقة بشدة	تكرار الموافقة	تكرار المحائد	تكرار غير الموافقة	تكرار غير الموافقة بشدة
١	8	15	6	0	1	8	15	6	0	1
٢	16	12	2	0	0	16	12	2	0	0
٣	18	9	1	2	0	18	9	1	2	0
٤	14	7	8	1	0	14	7	8	1	0
٥	16	3	10	1	0	16	3	10	1	0
٦	13	8	5	2	2	13	8	5	2	2
٧	11	10	7	2	0	11	10	7	2	0
٨	5	6	8	3	8	5	6	0	3	16
٩	7	4	5	4	10	1	3	1	8	17
١٠	2	3	8	9	8	2	3	0	6	19
١١	20	6	2	1	1	20	6	2	1	1
١٢	3	1	1	5	20	3	1	1	5	20
١٣	15	12	3	0	0	15	12	3	0	0
١٤	5	0	8	7	10	5	0	8	7	10
١٥	3	3	5	6	13	3	3	5	6	13
١٦	0	5	4	9	12	0	5	4	9	12
١٧	14	9	7	0	0	20	9	1	0	0
١٨	15	8	5	1	1	16	7	5	1	1
١٩	1	5	4	5	15	1	5	4	5	15

٢٠	18	7	3	1	1	19	7	3	0	1
٢١	5	5	6	5	9	0	0	0	12	18
٢٢	9	10	4	3	4	9	10	4	3	4
٢٣	4	7	5	4	10	4	7	5	4	10
٢٤	21	8	0	0	1	21	8	0	0	1
٢٥	25	2	2	0	1	25	2	2	0	1
٢٦	23	3	2	0	2	23	3	2	0	2
٢٧	22	5	1	1	1	22	5	1	1	1
٢٨	5	5	4	1	15	5	5	4	1	15
٢٩	1	5	7	8	9	1	1	4	8	16
٣٠	22	5	0	1	2	22	5	0	1	2
٣١	6	7	8	6	3	14	7	1	6	2
٣٢	13	10	6	1	0	13	11	5	1	0
٣٣	1	4	6	9	10	1	1	1	9	18
٣٤	3	3	6	5	13	3	3	0	5	19
٣٥	6	3	3	6	12	6	3	3	6	12
٣٦	3	5	4	8	10	3	5	4	8	10
٣٧	9	16	3	1	1	15	10	3	1	1
٣٨	8	10	6	5	1	8	10	6	0	13
٣٩	17	5	4	2	2	2	3	4	2	19
٤٠	4	7	6	5	8	4	7	6	5	8
٤١	12	11	6	0	1	23	5	0	0	2
٤٢	5	2	5	7	11	0	1	0	2	27
٤٣	5	3	3	4	15	1	1	0	4	24
٤٤	4	2	5	7	12	2	1	0	7	20

ملحق رقم (١٧)

رسالة عميد كلية التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

REPUBLIC OF YEMEN
HADHRAMOUT UNIVERSITY OF SCEINCE AND TECHNOLOGY
COLLEGE OF EDUCATION
Dean Office

الجمهورية اليمنية
جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا
كلية التربية - المكلا
مكتب العميد

المرجع: ٥ ٢١٢٧٩١٠-ج

التاريخ : ٢٠٠٩/٧/١٣م

الأستاذ / مدير عام مكتب وزارة التربية والتعليم م/ المهره **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع : الباحث: هلال محمد علي السفياني

نتمنى لكم دوماً التوفيق في مهامكم ٠

تفيدكم عمادة كلية التربية بأن / هلال محمد علي السفياني طالب ماجستير بقسم العلوم التربوية والنفسية حالياً يبحث في رسالته الموسومة بـ (أثر أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من المرحلة الأساسية واتجاهاتهم نحو مقرر التربية الأسلامية) ٠

الرجاء التعاون في تسهيل مهمة المذكور ٠

ولكم الشكر والتقدير ٠٠٠

د٠ محمد حسن العيدروس
عميد كلية التربية - المكلا

المكلا – ص . ب : (٨٣٧٠) هاتف (٠٠٩٦٧٥٣٥٢٤٤٨) فاكس (٠٠٩٦٧٥٣٥٢٤٤٨) بريد الكتروني : Co-Ed-Mu@Yemen.Net.Ye
Mukalla- Tel: (٠٠٩٦٧٥٣٥٢٤٤٨) Fax: (٠٠٩٦٧٥٣٥٢٤٤٨) E-mail: Co-Ed-Mu@Yemen.Net.Ye

ملحق رقم (١٨)

رسالة مدير عام مكتب التربية والتعليم بالمهرة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية اليمنية
وزارة التربية و التعليم
مكتب التربية و التعليم م/ المهرة

الـــرقم : (( ))
التاريخ : ٢٠ /٧/ ٢٠٠٩م

الأخ/ مدير التربية و التعليم م/ الغيضة المحترم

تحية طيبة و بعد:-

الموضوع/ الباحث/ هلال محمد علي السفياني

في البداية نهديكم اطيب التحايا

إشارة إلى الموضوع أعلاه و بناء على مذكرة كلية التربية – المكلا جامعة حضـــــرموت و التي تفيد بالتعاون و تسهيل مهمة الباحث في إنجاز بحوثه العلمية.

و عليه يتم العمل على ترتيب برنـامج عمل المذكـــــــــــــــــــور في أربعـــــــة مدارس (الصف الثامن) و الذي يعد موضوع البحث العلمي خلال الفصل الدراسي الأول من العام القادم ٢٠٠٩/٢٠١٠م مرفق صورة منها

للأهمية التعاون و تسهيل مهمته خدمة للبحث العلمي و الباحثين .

وتقبلوا خالص التحية والتقدير

سمير مبخوت هراش
مدير عام مكتب التربية و التعليم
م/ المهرة

مكتب التربية و التعليم م/ المهرة - إدارة نظم المعلومات و الاتصال فاكس (٠٥٦١٢٢٥٤)
بريد الكتروني edu_almaharh@yemen.net.ye

ملحق رقم (١٩)
رسالة مدير التربية والتعليم بالغيضة

الجمهورية اليمنية
مكتب التربية والتعليم م/المهرة
مكتب التربية والتعليم م/الغيضة

بسم الله الرحمن الرحيم

المرجع:
الرقم :
التاريخ:٢٠٠٩/٩/١٤م

الأخوة/ مدراء مدارس (الوحدة ، عائشة، احمد سالم مخبال، ٢٦سبتمبر) **المحترمون**

تحية طيبة وبعد:

الموضوع / الباحث/ هلال محمد على سيف السفياني.

إشارة إلى الموضوع أعلاه، وبناء على خطاب مدير عام مكتب التربية والتعليم بالمحافظة، فأن الباحث يقوم بدراسته الموسومة (أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من المرحلة الأساسية واتجاهاتهم نحو مقرر التربية الإسلامية) خلال الفصل الدراسي الأول للعام٢٠٠٩-٢٠١٠م في مدارسكم ، نرجو منكم تسهيل مهمة الباحث حتى يتمكن من إجراء دراسته على الوجه المطلوب، خدمة للعلم والبحث العلمي .

هذا وتقبلوا فائق الشكر والتقدير،،،

بشير سالم السليمي
مدير التربية والتعليم م/ الغيضة

Abstract

The effects of the use of different evaluation styles on the student's achievements in the eighth grade of the elementary education and their attitudes towards Islamic subject.

Prepared by the researcher: Helal Mohammad Ali Saif Al-Sufiany

Supervised by associate Pro, Dr. Ali Ahmed Hassen Al-Rabee

This thesis aimed at identifying the effects of the use of different evaluation styles on the student's achievement in the eighth grade of the elementary education and their attitudes towards Islamic subject throughout answering the hypothesis of the thesis.

The researcher used the experimental method to investigate the fulfillment of the hypothesis of the thesis. The examined sample of the study consists of (120) students from the eighth grade students in Al-Ghaida district. THE sample was divided into two groups. The first group is the experimental group, consists of 60 students. Different evaluative styles were used to evaluate the selected units for the experiments. With the second control group was used the essay test as the only style in evaluating the same units which were studied by the experimental group.

The researcher created a tool to measure the attitudes then it was applied on the examined sample before and after the experiment as well as he prepared a later achievement test to measure the effects of the use of different evaluation styles on the achievement of the students of the eighth grade and their attitudes towards Islamic subject. {After making sure of the validity of the tool which got (83%) as an acceptance percentage for the achievement test and (0.78) for the attitude measuring tool, the reliability reached (0.85) for the achievement test and (0.88) for the attitude measuring tool}.

The thesis resulted in the following findings after finishing the experiment:

1) There is statistically significant different at (α=0.05) between the average of the marks of the two groups (experimental and control) in the later achievement of the Islamic subject in the eighth grade in favor of the experimental group.

2) There statistically significant different at (α=0.05) between the average of the marks of the students of the experimental group in the later achievement of the Islamic subject in the eighth grade of the elementary education in favor of females.

3) There is no statistically significant different at (α=0.05) between the average of the marks of the control group students in the later achievement for the Islamic subject in eighth grade which can be related to the factor of sex.

4)There statistically significant different at (α=0.05)between the average of the marks of the students of both experimental and control groups in the later measurement of the attitude towards Islamic subject in the eighth grade of elementary education in favor of experimental group.

5) There is no statistically statistically significant different at (α=0.05) between the average of the marks of the experimental group in the later measurement of the attitude towards Islamic subject in eighth grade of the elementary education which can be related to the factor of sex.

6) There is no statistically significant different at (α=0.05) between the average of the marks of the control group in the later measurement of the attitude towards the Islamic subject in eighth grade of the elementary education which can be related to the factor of sex.

7) There is statistically significant different at (α=0.05) between the average of the marks of the control group in both the former and later measurement for

the attitude towards the Islamic subject in the eighth grade of the elementary education in favor of the later measurement.

8)There is no statistically significant different at (α=0.05) between the average of marks of the control group in both the former and later measurement in respect of the attitude towards the Islamic subject in eighth grade of the elementary education.

In the light of the above mentioned findings the researcher puts forwards a set of recommendations the most important of which are:

1) The variety of the styles in evaluating the students is important in the entire required subject in general as well as in the Islamic subject in particular.

2) Running training courses for teachers in respect of how to use the different evaluative styles.

As well as the thesis resulted in the following suggestions the most important of which are:

1) Conducting studies for identifying the effects of the variety of evaluation styles on the student's achievement on other teaching subject.

2) Conducting studies for identifying the correlation between the variety of evaluation styles and developing the skills of the high thinking.