

(واقع استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسيي  
أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية)  
م.م. هدى احمد سهيل  
الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات



## ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الهدفان الآتيين: واقع استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية، والتعرف الفروق في واقع استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية عند مستوى دلالة (0.05) وفقاً للمتغيرات الآتية: الجنس (تدريسيين - تدريسيات) والمؤهل العلمي (ماجستير - دكتوراه) ومدة الخدمة (من 1-10 سنوات / أكثر من 10 سنوات)، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وتم تحديد مجتمع البحث البالغ (83) تدريسياً وتدرسية، وتكونت عينة مجتمع البحث من (68) تدريسياً، وقامت الباحثة ببناء أداة البحث وتكونت من قسمين: القسم الأول تضمن بيانات المستجيبين، والقسم الثاني تضمن (32) فقرة، ثم وضعت الباحثة أمام كل فقرة خمسة بدائل وهي (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً) لكي يختار أحدها التدريسيون والتي تمثل إجابته، ثم حددت أوزان لهذه البدائل وهي (5, 4, 3, 2, 1)، وتوافر في أداة البحث تجانس الفقرات ومؤشرات الصدق والثبات، واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة لبحثها منها: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان-بروان وغيرها، وتوصلت الباحثة إلى نتائج منها: إن درجة استعمال أساليب التقويم البديل في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية جاءت عالية لجميع مجالات الأداة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استعمال أساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي ومدة الخدمة، وتوصلت الباحثة إلى إستنتاجات منها: ان استعمال أساليب التقويم البديل يزيد من عملية التفاعل بين الطلبة والتدريسي وبين الطلبة انفسهم، وأوصت بمجموعة من التوصيات منها: عقد دورات تدريبية تعرف التدريسيين بأساليب التقويم البديل المتنوعة، واقتُرحت كدراسات مكملة للبحث الحالي إجراء دراسة مماثلة على عينة أكبر من التدريسيين من تخصصات مختلفة، ومناطق مختلفة.

## الفصل الاول: التعريف بالبحث

### مشكلة البحث

لا يمكن إحداث تطوير في أهداف المنهج التعليمي ومحتواه وطرائقه إلا بالاعتماد على نتائج التقويم بعده عنصراً أساسياً من عناصر المنهج التعليمي وأحد مرتكزات تطوير التعليم (عثمان، 2011، 195)، ولما كان الطالب هو مركز العملية التعليمية التي يراد من خلالها توصيله إلى الأهداف التربوية المنشودة، فإن تقويمه وإلى وقت قريب يتم بشكل تقليدي في الجوانب المعرفية فحسب وبأدنى مستوياته مع إهمال واضح للجوانب الوجدانية والمهارية. (الامام، وآخرون، 1990، 28)

ويرتكز التقويم التقليدي على الإختبارات بمختلف أشكالها, ويعطى مرة واحدة أو عدة مرات في العام الدراسي بغرض الحصول على معلومات عن تحصيل الطلبة لتقديمها لأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين, ومثل هذا التقويم لا يؤثر بصورة إيجابية في التعليم, لأنه يقيس مهارات ومفاهيم بسيطة يتم التعبير عنها بأرقام لا تقدم معلومات ذات قيمة عن تعلم الطالب, ولا يمكن من خلالها تحديد نتائج التعلم التي أتيقنها الطلبة. (الخياط, 2010, 42-43)

ونتيجة للتطور الحاصل أصبح التقويم التربوي أكثر شمولاً فأصبح للطالب دوراً هاماً فيه ومراقبة تعلم الطلبة وتعليمهم , وفهم احتياجاتهم ومواطن القوة لديهم, مما فرض التنوع في أساليب التقويم, وابتكار الأدوات الحديثة التي تساعدنا في الحصول على تقرير شامل ومتكامل حول الطلاب (الحري, 2011, 39), وهذا ما أكدته دراسة (السعدون, 2012) انه من الممكن توظيف أساليب تقييمية حديثة وتطبيقات عملية, على الرغم من انه ما تزال الكثير من قضايا النظرية والعملية بحاجة إلى المزيد من الدراسات العلمية الكفيلة بتطوير التحصيل معرفياً ووجدانياً ومهارياً. (السعدون, 2012, 1105), وقد أشارت توصيات المؤتمرات منها المؤتمر الدولي الثاني الذي عقد في جامعة بغداد والمؤتمر العلمي السادس عشر الجامعة المستنصرية لابد من استعمال أساليب التقويم الحديثة المتمثلة بالتقويم البديل والذي تتنوع فيه مهارات التحصيل في العملية التربوية ( المؤتمر الدولي الثاني, 2014) (العلمي السادس عشر, 2015)

ومن هنا فإن تقويم الطالب لابد أن ينظر إليه نظرة اهتمام خاصة من حيث التخطيط له وإعداد أدواته والاستفادة من نتائجه لكي يتمكن التدريسي من التعرف على مدى تحقيق الأهداف التي يعمل من أجل تحقيقها . (عثمان, 2011, 195) مما يستدعي استعمال التدريسي أساليب حديثة ومتنوعة مثل أساليب التقويم البديل عن الاختبارات, واستناداً على ما سبق, ولعدم وجود دراسات سابقة تتناول أساليب التقويم البديل من قبل تدريسيي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية في حد علم الباحثة , واستجابة لمقترح العديد من الدراسات التي تم الاطلاع عليها ومنها دراسة (بيدي, 2020), والتي أشارت إلى اجراء دراسة للتعرف على وجهات نظر الهيئات التدريسية في الجامعات على مدى توظيفهم لأدوات التقويم البديل, فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة على السؤال الآتي:

(واقع استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية)

ما واقع استعمال تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية لأساليب التقويم البديل؟

## أهمية البحث:

وتنبثق أهمية البحث من أهمية:

1. أساليب التقويم البديل في تطوير التدريس الجامعي.
2. الإجراءات التطبيقية لأساليب التقويم البديل في الحكم على أداء الطلبة.
3. كليات التربية في إعداد المختصين في التربية والتعليم.
4. تفيد نتائج هذه الدراسة في تطوير خطط وبرامج ومناهج المؤسسات التعليمية.
5. مساعدة التدريسيين على استعمال أساليب التقويم البديل من أجل النهوض بأدائهم.

## أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:-

- واقع استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية.
- الفروق في واقع استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية عند مستوى دلالة (0.05) وفقاً للمتغيرات الآتية:  
الجنس (تدريسيين - تدريسيات) والمؤهل العلمي (ماجستير - دكتوراه) ومدة الخدمة (من 1-10 سنوات / أكثر من 10 سنوات)

## حدود البحث:

- الحد البشري: تدريسيو أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية وتدريسياتها.
- الحد المعرفي: معرفة أساليب التقويم البديل المستعملة لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية.
- الحد المكاني: أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية في محافظة بغداد/ العراق
- جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد.
- الجامعة العراقية/ كلية التربية/ كلية التربية للبنات.

الحد الزمني: العام الدراسي (2023-2024).

## تحديد المصطلحات:

**واقع استعمال:** الاستعمال الحقيقي لأساليب التقويم من قبل تدريسيي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية أثناء تقويمهم.

**أساليب التقويم البديل:** الوسائل والأدوات التي تستعمل للحصول على المعلومات أو البيانات اللازمة لتقويم البرنامج التعليمي ونتاجاته التعليمية مثل: المقابلات الشخصية، والتقويم الأقران، والتقويم الذاتي وغيرها. (علي، 2011م: 287)

**تدريسيو أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية:** كل من يقوم بتدريس مقررات قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية سواء كانت شرعية أم تربوية في كليات التربية، من حملة شهادة الدكتوراه أو الماجستير.

**كليات التربية:** "مؤسسات تربوية تعليمية تنتظم في إطار الجامعة، وتضم أقساماً علمية وإنسانية تتولى مهمة إعداد مدرسين متخصصين علمياً وتربوياً للتدريس في التعليم الثانوي ومعاهد إعداد المعلمين، أو العمل في ديوان وزارات التربية والتعليم العالي والبحث العلمي أو الدوائر التابعة لها، فضلاً عن إعداد ملاكات من حملة الماجستير والدكتوراه، وتتبع كليات التربية بشكل عام نظام الإعداد التكاملي". (التميمي، 2018: 325)

**كليات التربية:** مؤسسات تربوية أكاديمية، يقبل فيها الطلبة من خريجي الدراسة الثانوية بفرعها العلمي والادبي، وتضم أقساماً علمية عديدة هي: علوم القرآن والتربية الإسلامية، اللغة العربية، والتاريخ، والجغرافية، واللغة الإنكليزية، الرياضيات، وعلوم الحياة... إلخ، وتمنح شهادة البكالوريوس، وخريجوها يعدون للعمل كمدرسين في المرحلة المتوسطة والثانوية.

## الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

### مقدمة

يعد التقويم التربوي إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الإتجاه الذي يحقق أهدافها، ويزيد من فاعليتها وكفاءتها، وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها.

ولقد ازدادت أهمية التقويم التربوي بإزدياد الحاجة إلى رفع الكفاءة الإقتصادية للنظام التعليمي وتطويره، ولمعرفة السبل الفضلى لتحقيق أهدافه، ويحدد التقويم في الميدان التربوي مدى التباين بين مستوى تعلم الطالب وبين الأهداف التربوية المنشودة، ومدى التطابق بين الأداء والأهداف. (عمر، وآخرون، 2010، 20)

ويعد الإختبار وجهاً من أوجه التقويم المختلفة، ومهما بلغ الإختبار من دقة وعناية وإهتمام فلن يتمكن من أن يعكس صورة دقيقة لتحصيل الطلبة، ولا على تصرفهم المسلكي، وهكذا فإن الطرق الأخرى في عملية التقويم من شأنها أن تكون عاملاً مكملاً للامتحان، لا بل تلعب هذه الوسائل والأساليب دوراً مماثلاً لدور الامتحان وتؤثر في حياة الطلبة وتساعد في عملية نموهم. (خوري، 2008، 181) في الوقت الذي كانت تركز فيه عملية التعلم إلى مبادئ النظرية السلوكية والتي تعتمد على الإختبارات بجميع أنواعها، بدأ التوجه إلى اعتماد النظرية المعرفية في تفسير عمليات التعلم وتبعاً لذلك شهد القرن الماضي نقلة كبيرة فيما يتعلق بالتقويم التربوي للمحتوى والأسلوب، من خلال إعادة النظر في المناهج الدراسية، إذ ظهر العديد من التربويين الذين صوّبوا إهتمامهم في مجال التقويم مثل: كرونباخ وكلاسي وغيرهم، وكان لهم فضل كبير في تحقيق تطور مهم في مجالات التقويم، والتي أصبحت في يومنا هذا محوراً رئيساً في العملية التربوية، حيث تطورت وظائفه وأنواعه وأساليبه (الحروب، 2018، 11)، ولقد أصبح تقويم التقدم الأكاديمي للطلبة قضية محورية للإصلاحات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول المتطورة منذ نهاية الثمانينيات من القرن الماضي.

ويعد التقويم التربوي البديل توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة، وعلى الرغم من أن هذا النمط الجديد من التقويم يعد جزءاً لا يتجزأ من حركات إصلاح التعليم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسة في كثير من دول العالم المتطور في وقتنا الحاضر (علام، 2009، 13-32)

### التقويم البديل في أدبيات القياس والتقويم التربوي :

لقد تعددت المصطلحات التي تشير إلى مفهوم التقويم البديل التي وردت في أدبيات القياس والتقويم التربوي، ولعل أكثرها شيوعاً: التقويم البديل، والتقويم الأصيل أو الواقعي، والتقويم القائم على الأداء، حيث تجمع هذه المصطلحات بين ثناياها مضامين المفاهيم الأخرى، غير أن مفهوم التقويم البديل يُعد أكثرها عمومية.

وعلى الرغم من تعدد هذه المصطلحات أو المفاهيم، إلا أنها تتضمن منظوراً جديداً لفلسفة التقويم ومنهجيّاته وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتماداً أساسياً على الإختبارات التقليدية المتعارف عليها، والتي تتطلب الورقة والقلم، والإختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الإختيار من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزوجة، أو غير ذلك. (علام، 2009، 33)

وفيما يلي مجموعة من تعريفات المفهوم البديل التي وردت في الأدبيات :

تعريف الزهراني (2013) : التقويم البديل هو التقويم الذي يستعمل فيه التدريسي أدوات ومهام وإجراءات متصلة بأداء الطالب لمهام حقيقية من الواقع لمعرفة مدى تمكنه المعرفي والمهاري المطلوب منه، وهو يشتمل على أساليب متنوعة منها التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملفات الإنجاز وغير ذلك على وفق معايير ومحكات يتم بناؤها والاتفاق عليها مسبقاً. (الشجيري والزهراني، 2022، 192)

وتعريف وينزر (winzer,2002): التقويم البديل تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات فهو لا يقتصر على التقويم التقليدي, إذ يشتمل على من الأساليب منها ملاحظة أداء الطالب, والتعليق على نتاجاته, وإجراء مقابلات شخصية معه فضلاً عن مراجعة ما تم إنجازه سابقاً. (winzer,2002,39)

وتعريف العبسي (2010): "التقويم الذي يحتاج من المتعلم أو الطالب توضيح مهاراته ومعارفه وأدائه عن طريق تكوين نتائج ذو دلالة, أو اتمام حركية مستعمل عمليات عقلية عليا وحل مشكلات وإبتكارات, وهذا يحتاج تطبيقات ذات معنى حدود النشاط الذي يقوم به المتعلم" (العبسي, 2020,37)

### متطلبات التقويم البديل: للتقويم البديل العديد من المتطلبات منها:

- 1- ربطه بمنظور مستقبلي لتعلم الطلبة.
- 2- ربطه بالأهداف التي تسعى الجامعة لتحقيقها.
- 3- إتاحة الفرص لجميع الأطراف المعنية لتعرف أغراض التقويم البديل.
- 4- يجب مراعاة توقيته.
- 5- مراعاة أن التغيير يتطلب فهماً ومثابرة ووقتاً.
- 6- جعله واضحاً ومفيداً.
- 7- التحقق من نوعية التقويم البديل.
- 8- إتاحة الفرص لتعلم واستعمال أساليب التقويم البديل.
- 9- استعماله في تخطيط العمل الجامعي.
- 10- المراجعة المستمرة للتقويم البديل. (علام, 2009, 93-96)

### أهداف التقويم البديل:

- 1- تنمية المهارات العقلية العليا للطلاب واختبارها.
- 2- تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي, وإتاحة الفرصة له لتقويم اعماله.
- 3- تطوير المهارات الحياتية لدى الطالب.
- 4- استعمال استراتيجيات وأساليب تقويم متعددة في قياس شخصية الطالب.
- 5- جمع البيانات التي تبين درجة تحقيق الطلبة لنتائج التعلم. (الخياط, 2010,

(44)

### مزايا التقويم البديل:

- 1- يستعمل مع جميع الطلبة مهما اختلفت أعمارهم ومراحلهم الدراسية، وتنوعت قدراتهم العقلية وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية .
- 2- ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة ، وينمي الإتجاهات الإيجابية نحو الجامعة والتعليم الجامعي ايضاً.
- 3- مرن وقابل للتكيف والتعديل في ضوء مواقف التعليم المستعملة فيه.

- 4- ينشط الطالب ويحفزه في أداء واجباته، ويعزز ثقته بنفسه، ويقلل الخوف من الإختبارات التي تعد مشكلة لدى الطالب أيضاً.
- 5- يركز على قياس النمو لدى الطلبة يوماً بعد يوم فهو غير مرتبط بزمان محاضرة معينة.
- 6- ينمي حب التعاون بين الطلبة.
- 7- يبين مستوى الطلبة كل على حسب أدائه وقيامه بعمله لا من خلال مقارنته مع زملائه.
- 8- تنوع الطلبة في استعمال ما تعلموه وما فهموه في الأداء الذي يظهره.
- 9- يوفر نتائج ذات أهمية وفائدة أكثر من نتائج الإختبارات.
- 10- يبين جوانب القوة والضعف لدى الطلبة ليسهل على التدريسي تحديدها، وتعزيزها، وتزويد التدريسي بمعلومات تقويمية عن نمو الطلبة دراسياً. (الشجيري والزهيري، 2022، 194)

#### التقويم البديل والتقويم التقليدي

- يجعل التقويم البديل الطالب شريكاً في عملية التقويم، إذ يتيح له حرية إختيار المهام والأنشطة على عكس التقويم التقليدي إذ يتم تصميم الإختبارات وبنائها فقط من قبل التدريسي.
- يظهر التقويم البديل مدى إستيعاب وإدراك الطلبة للمعارف والمهارات، من خلال توظيف ما يمتلكه الطالب من مهارات وقدرات في إنجاز المهام الموكلة لهم، على عكس التقويم التقليدي المعتمد على الإختبارات التحصيلية.
- يركز التقويم البديل على عمليات وإجراءات بناء المعرفة، من خلال التحليل والتركيب والتنظيم، بينما يركز التقويم التقليدي على نواتج التعلم فقط، وتذكر المعلومات والمعارف من خلال الإختبارات التحصيلية.
- يشرك التقويم البديل الطلبة في مهام واقعية مرتبطة بحياتهم الشخصية والإجتماعية، تنمي مهارات التفكير العليا لديهم، وتمكنهم من مواجهة مشكلات الحياة التي تواجههم، بينما التقويم التقليدي يحصر دور الطالب في إستدعاء المعارف المتعلمة وإسترجاعها.
- يحدث التقويم البديل أثناء أداء الطالب لمهام واقعية بصورة مباشرة تعكس تحديات حقيقية كالمناقشة وعمل البحوث والتحليل والتفسير بالتعاون مع أقرانه لحل مشكلة ما، أما التقويم التقليدي يحدث عندما تختبر المفردات باستعمال إختبارات الورقة والقلم والأسئلة ذات الإجابة الواحدة، لكشف في ما إذا كان الطالب قادراً على إسترجاع ما تم حفظه من معلومات سطحية عن المحتوى. (حسين، 2022، 31-32)

#### أساليب التقويم البديل

##### أولاً-الملاحظة:

عملية مراقبة ورصد لسلوك أو أداء الطلبة وفق محكات معينة، وتتضمن الإنتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين، بقصد متابعته ورصد تغيراته ليتمكن التدريسي من وصف السلوك وتقويمه. (الشجيري والزهيري، 2022، 331)

وهي يتوجه فيها التدريسي نحو الطالب بحواسه المختلفة, لمراقبته في موقف نشط, بهدف الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وفي تقويم سلوكه ومهاراته وقيمه وطرق تفكيره. (العبيسي, 2010, 50)

وهو أسلوب تقويمي شائع الاستعمال ويقوم به التدريسي عادة عند قيام الطلبة بالواجبات, والأنشطة العديدة التي تخدم المنهاج الدراسي, أو استعمال طرق معينة لجمع المعلومات والبيانات وطرح الأمثلة والأسئلة, ويستطيع التدريسي من خلال ذلك أن يبني صورة عن نمو الطلبة وقدراتهم وتفاعلهم عن طريق الملاحظة.

وبإمكان التدريسي أن يوفر المناخ المناسب من أجل إيجاد مواقف تعليمية يمكن بواسطتها ملاحظة مهارات وإتجاهات الطلبة, والملاحظة ليست بالوسيلة السهلة, إذ لا بدّ للتدريسي من استعمال لغة وصفية صحيحة لتدوين الملاحظات, وتحديد الهدف الذي يجب أن يلاحظه وكذلك عليه أن يكون موضوعياً في تقويمه.

ويستعمل التدريسي الملاحظة عادة عندما تحدث المناقشات داخل القاعة الدراسية, ويتم من خلالها طرح أفكار الطلبة وإسهاماتهم, ثم يتم بعدها تفريغ المعلومات مباشرة عن كل طالب داخل ملفات خاصة أو بطاقات, وتحتوي عادة على الخصائص التي تتعلق بالسمة المقاسة. (منسي, 1997, 84)

وتفيد الملاحظة التدريسي في معرفة مدى التقدم الذي يحرزه الطلبة, والمهارات التي اكتسبوها, والمشكلات والصعوبات التي يعانون منها, كذلك العلاقات الاجتماعية بين الطلبة مما يساعده في توطيد تلك العلاقات وتعزيزها, كما تساعد الملاحظة التدريسي على تقييم سلوكيات طلبته ومعرفة قدراتهم ومواهبهم وتطلعاتهم وإحتياجاتهم. (الحريري, 2011, 46), وهناك نوعان من الملاحظات المعتمدة في التقويم, المنتظمة, وغير المنتظمة. (مارون, 2010, 105-106)

ويستطيع التدريسي إستغلال أسلوب ملاحظة الطلبة كأداة من أدوات تقويم التحصيل على ان يركز في ملاحظته على سرعة إستجابة الطلبة على أسئلة المقرر الدراسي, والنطق السليم للألفاظ المستعملة في المحاضرة وخاصة المصطلحات العلمية الجديدة, ومتابعة الطلبة لواجباتهم , ومدى إرتباط الطلبة بالأنشطة اللاصفية والتي لها إرتباط بالمقرر الدراسي, ومتابعة الطالب للبرامج التلفزيونية ذات الصلة بالمقرر الدراسي, وتنوع المعلومات التي يمتلكها الطلبة والتي تخص المقرر الدراسي , والوقت الذي ينفقه الطلبة في متابعة مقرر المادة الدراسية, والنزاهة الطلبة بحضور جميع المحاضرات الدراسية للمقرر, ومدى إرتباط الطلبة بتدريسي المقرر الدراسي , ومدى تحضير الطلبة للدروس الجديدة في المقرر الدراسي, وقراءات الطلبة المختلفة والمرتبطة بالمقرر الدراسي, ودرجات الطلبة خلال الفصل الدراسي أو العام الدراسي في اختبارات المقرر الدراسي, والمشكلات التي يتعرض لها الطلبة في أثناء تحصيلهم لمعلومات المقرر الدراسي, وأسلوب الطلبة في الإستجابة لأسئلة المقرر, ومعلومات الطلبة عن المقرر الدراسي السابقة, ومدى إرتباطها بالمعلومات الحالية. (عقل, 2002, 55)

ثانياً- المقابلة

وهو لقاء محدد مسبقاً بين الطالب والتدريسي، يحصل فيه التدريسي على معلومات تتعلق بأفكار الطالب من خلال أسئلة معدة مسبقاً يطرحها التدريسي. (العبيسي، 2010، 51)

وهي من أهم أساليب التقويم استعمالاً، لمرونتها وسهولة تطبيقها، كما أنها الأكثر فعالية في جمع البيانات، والمقابلة تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة، يحاول فيه من يقوم بالمقابلة إثارة معلومات، أو آراء أو معتقدات شخص آخر والحصول على البيانات الموضوعية، ومن أبرز أنواعها إثنان هما: المقنن، والمفتوح. (مارون، 2010، 107) وتتميز المقابلات الشخصية بالمرونة، وإتساع نطاق استعمالاتها، فالقائم بالمقابلة يمكن أن يغير نمط أسئلته إذا تطلب الأمر ذلك كأن يعيد صياغة السؤال فيما وجد المستجيب صعوبة في فهمه، وتتطلب المقابلة علاقة وثيقة بين القائم بالمقابلة والمستجيب، لكي يكون الموقف غير تهديدي، مما يشجع المستجيب على الإجابة عن الأسئلة بأسلوب صريح ومنفتح، مما يزيد من صدق المقابلة.

والمقابلة تستوجب مهارة عالية من جانب الشخص الذي يديرها سواء من ناحية الحديث أم الإصغاء، والمقابلات إما تكون مقابلات جماعية أو فردية حيث أنها تتوقف على نوع الهدف الذي تتم المقابلة من أجله، فالمقابلة الجماعية تجري عادة لإعطاء معلومات لجماعة من الأشخاص المعنيين كمقابلة التدريسي لطلبته، أما المقابلة الفردية فهي تتم بين شخص وآخر كمقابلة التدريسي لأحد طلبته لمعرفة المشكلات التي يعاني منها، أو القدرات التي يتمتع بها. وفي كل الأحوال ولكي تتم المقابلة بنجاح تؤدي الغرض الذي عملت من أجله، يجب على الشخص الذي يقوم بالمقابلة أن يكون مهياً ومعداً الإعداد الجيد لما يريد التوصل إليه، وأن يحدد المكان والزمان للمقابلة ويحدد الأفراد الذين سيقابلهم، وعليه أن يخلق جواً مريحاً، آمناً، وكما يجب عليه الرد أو التساؤل بعد إنتهاء المتحدث بشئ من الهدوء ودعم الحديث اللفظي بالحديث اللفظي مثل الإشارات والنظرات وتعبيرات الوجه. (الحريري، 2011، 63-64) مع ما للمقابلة من مزايا وفوائد فإن لها من جانب آخر عيوباً تحد من قيمتها كوسيلة للحكم منها: عدم توفر المهارة الكافية لدى القائم بالمقابلة في جمع البيانات وتفسيرها، قد يؤدي إلى قرارات خاطئة، أو تحيزه عند تسجيله للنتائج وفقاً لتفسيراته الشخصية، ووفقاً لميوله ومعتقداته وإتجاهاته، وكذلك تعد المقابلة بأنها مكلفة من حيث الجهد والوقت والمال للحصول على البيانات المطلوبة. (عمر، وآخرون، 2010، 155-156)

### ثالثاً- التقويم الذاتي

ويعرّف بأنه قدرة الطالب على الملاحظة، والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين الطالب والتدريسي. (مهيدات والمحاسنة، 2009، 154)

ويعتمد على ما يعطيه الفرد من معلومات أو ما يبديه من مشاعر إزاء موقف من المواقف أو نحو نشاط يرغب فيه أو موضوع يهمه، وينبغي أن يحتفظ الفرد بسجل يدون فيه أعماله ونشاطاته وإنجازاته أو قراءته في موضوع معين، ومدى نجاحه أو فشله في أداء العمل، ثم يقارن ما وصل إليه من نجاح في عمله هذا، وبين ما وصل إليه في فترة سابقة، ومن شأن ذلك

أن يحفزه لبذل مزيد من الجهد للوصول إلى مستويات أعلى, ويمكن إظهار ذلك على شكل رسم بياني تسهيلاً لأغراض المقارنة بين فترة وأخرى (علي, 2011, 287) , ويعد التقويم الذاتي أحد أنواع التقويم التربوي, وهو أسلوب من أساليب التقويم المهمة في المجال التربوي, ويركز هذا الأسلوب في مجال التقويم التربوي على مجال المخرجات العاطفية والوجدانية لدى الطالب. (الأسدي, 2013, 482)

ومن الخصائص المميزة للتقويم الذاتي بأنها تتضمن مشاركة الطلبة في تحديد مستويات ومحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم, وإصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم لهذه المحكات والمستويات, وهاتان الخاصتان تمثلان عنصري أيّ عملية تقويم, وبذلك يُعد التقويم الذاتي أداة أو وسيلة للانعكاس, والتعلم, والمراقبة أو الضبط الذاتي يُستخدم للإشارة إلى عملية أو إلى نشاط , فهو يُشير إلى ممارسة يقوم بها الطالب, وهدف يعمل جاهداً لتحقيقه. (علام, 2009, 236) وينبغي على الطالب أن يجري مراجعات ذاتية داخلية, أي يفكر دائماً فيما يقوم به من أعمال ومهام, ويُدوّن مراجعاته وملحوظاته تحريرياً, لكي يطلع عليها تدريسيوه وأقرانه, وهذا يُزود التدريسي ببنك معلومات يساعد في كتابة تقارير ثرية عن الطلبة, وينبغي أن تُحدّد أساليب تقويم التعلم, ومحكاته منذ البداية, ويتم مناقشة ذلك مع الطالب للاتفاق عليها, وعلى التدريسي التحقق من صدق التقويم أثناء تعلم الطالب مهمة معينة قبل الانتقال إلى مهمة أخرى.

ويقتصر دور التدريسي في التقويم الذاتي على إبداء تعليقاته التي تُعزز عمل الطالب وتقويمه الذي يقوم به بنفسه, ويُوضح الخطوات التالية في التقويم, ويحث الطالب على إعادة النظر في تقويمه والأساليب التي استعملها في ذلك, دون أن يوجّه إليه اللوم, أو يُبدى اعتراضه على تعليقاته, وبذلك يكون التدريسي مُيسراً لطلّبه, ومُوجهاً لهم في استعمالهم أسلوب التقويم الذاتي بطريقة هادفة. (علام, 2009, 237)

وإن تقويم الذات ينطلق من مجموعة من الأسس منها:

التفكير المسبق بما يراد عمله, ثم التخطيط الجيد لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات, وتحليل المعلومات لوضع الاحتمالات المتوقعة والمرغوب حدوثها, وتقويم النتائج المتوقعة وانتقاء أسهلها وتنفيذ أفضلها من حيث النتائج والمضمون . ( مهيدات والمحاسنة, 2009, 155)

وتتضح أهمية التقويم الذاتي ومزاياه تتضح في النقاط الآتية:

- 1- يعد التقويم الذاتي أحد المكونات الأساسية للتعلم المستقل النشط للطلّبة, مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم, وتقديرهم لذاتهم, وبالتالي يوجه نظرهم إلى ما يقوموا بأدائهم, وكيف يؤدوه, وبذلك ينمي لديهم التفكير الناقد.
- 2- ينمي تقويم الذات في وقت مبكر وتستمر عادة معهم في الحياة العلمية.
- 3- ينمي تحمل المسؤولية مبكراً, ويعمل على تهذيبها وصقلها باستمرار حتى تصبح عادة في الحياة الواقعية.
- 4- ينمي الإحساس لدى الطلبة بملكيّتهم لتعلمهم ونموهم من جهة, وإدراك أن عملية التقويم ليست منفصلة عن التعلم من جهة أخرى.

- 5- يتضمن مشاركة الطلبة في تحديد المستويات والمحكات من أجل تطبيقها على أعمالهم, وإصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقها .
- 6- التدريب على تحديد مستوى عمل الطلبة, على نحو صحيح ودقيق نسبياً, يعطيهم فرصة التوقف, والمراجعة, والتفكير المعمق فيما يقومون به وما يتعلمونه.
- 7- مراجعة أهداف التعلم وغاياته, ثم العودة إليها في أثناء عملية التعلم ليقدر الطالب مدى تقدمه ونموه ومدى تحقيقه للأهداف والغايات المنشودة.
- 8- يعمل على تخفيض قلق وتوترات الامتحانات الإعتيادية التقليدية وتعقيداتها النفسية والعصبية. (زيتون, 2007, 648-649)

#### رابعاً-تقويم الأقران

نوع من أنواع التقويم, يقوم به أقران الطالب وهو يتضمن التقويم البنائي والتقويم الختامي للمهمة التعليمية أو النشاط أو العمل من خلال قرين الطالب أو مجموعة من الأقران, إذ يتبادل الطلاب الواجبات والمهام والأعمال التي أداها كل واحد منهم, ويقوم كل طالب بتقويم عمل زميله من حيث دقة أو جودة أو ملائمة عمل الآخر, إلا أن هذا يتطلب إعداداً وتنظيماً لكي يكون تقويم الأقران متسقاً, والأحكام الناتجة عنه صائبة (سهيل, 2016, 82)

ويعرف بتقويم الجماعة لعضو فيها أو تقويم الفرد لأعضاء الجماعة التي ينتمي إليها, وهذا الأسلوب له أشكال عديدة منها:

- أن يسأل التدريسي الطلبة فرادى عن رأيهم في زميل لهم, ثم يفسر هذه المعلومات بدقة.
- أن يدون التدريسي صفات معينة, ويطلب من الطالب أن يكتب أسماء أقرانه الذين يمتلكون كل صفة من هذه الصفات.
- أن يقسم التدريسي الطلبة إلى مجموعات, ويطلب من كل طالب أن يكتب تقريراً مختصراً يشمل نواحي القوة والضعف عن كل طالب في المجموعة التي ينتمي إليها (علي, 2011, 288).

يرتبط تقويم الأقران ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الذاتي, إذ يتضمن قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه, إذ يمكن لطلاب أن يتبادلا المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما, ويقوم كل منهما بتقويم جودة, أو دقة, أو ملائمة عمل الآخر, غير أن هذا يتطلب تنظيماً وإعداداً, لكي يكون تقويم الأقران متسقاً, والأحكام الناتجة عنه صائبة.

وأن تقويم الأقران يمكن الاستفادة منه في عملية التعلم, فهو يشجع الطلبة على التفكير, ويزيد ثقتهم بأنفسهم ويحثهم على تحمل مسؤولية تعلمهم كما في التقويم الذاتي, وكذلك يساعدهم في تعرف خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقويمها, وفهم المادة الدراسية فهماً أفضل.

ويختلف تقويم الأقران عن التقويم الذاتي في أنه يشعر الطالب الذي تقويمه بواسطة زميل له بسلطة هذا الزميل, مما يجعله يتخذ موقفاً رافضاً, كما أن العلاقات القائمة بين الطلبة, سواء كانت علاقات صداقة, أو تفضيل, أو تحيز, تؤثر في صدق تقديراتهم لأقرانهم, كذلك قد لا يكون لدى الطلبة معارف ومهارات كافية في مجال دراسي معين تمكنهم من تقويم أقرانهم تقويماً عادلاً.

ويتأثر تقويم الأقران أيضاً بالسياق الذي يُجرى فيه، فإذا كان الطلبة يعملون في مواقف تنافسية، فإنه يُحتمل أن تكون تقديراتهم لأقرانهم منخفضة، أو غير عادلة، أو ربما تكون غير مُعبّرة عن أداء بعض أقرانهم الذين يعملون في مواقف جماعية تعاونية، لذلك ينبغي على التدريسي الحيطة عند استعمال هذا النمط من التقويم، نظراً لأنه يتضمن عمليات إضافية، ومشاعر متبانية، ليست متواجدة في التقويم الذاتي. (علام، 2009، 238)

وتتضح أهمية تقويم الأقران في أنه يطور مهارات وعادات النقد البناء التحليل، والتصنيف، والإستنتاج، والتقويم حاضراً ومستقبلاً في الحياة العلمية والواقعية، ويقدم بيئة تهئ وتُقدّد لإعطاء الطالب الفرصة لأن يضع معايير ومحكات أداء في عملية التقويم، ويزيد ثقة الطلبة بأنفسهم، ويحفّزهم على تحمل مسؤولية، كما يسهم تقويم الأقران في تطوير مهارات شخصية واجتماعية، ويحسن من جودة التعليم والتقييم وعدالته، ويساعد الطلبة على تعرف الأعمال والمنجزات الجيدة التي يقومون بتقويمها، وفهم المادة الدراسية فهماً أفضل في ضوء خفض توترات الامتحانات النفسية، وينمي كذلك الجهود المتضافرة تعاونياً بين الطلبة، لتطوير معايير ومحكات الأداء التي يمكن الاحتكام إليها، ويسمح للطلبة للعمل معاً في تقويم أعمال ومنجزات بعضهم بعضاً وتقديم تغذية راجعة مستمرة، وبذلك يصبح للطلبة دور إيجابي ونشط في تعلمهم، وتقويم اعمالهم بأنفسهم من خلال المشاركة في المهمات المعرفية والأدائية والتقويمية، ويسهم تقويم الأقران في تنمية بعض القيم الشخصية المتمثلة في احترام الرأي والرأي الآخر، وتقدير الأفكار، وتفتح العقل، والموضوعية، واحترام الذات وتقديرها. (زيتون، 2007، 653-654)

#### الدراسات السابقة

1- دراسة سهيل(2016) هدفت إلى تحديد درجة استخدام أساليب تقويم الطلبة بمنهاج التربية الإسلامية من الصف الرابع الاعدادي وحتى الصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف أندرسون وكراتول للأهداف التربوية، تكون مجتمع البحث من (99) مدرسة ثانوية واعدادية تابعة إلى مديرية الكرخ الثالثة في محافظة بغداد، وقد تكونت العينة من (50) مدرس ومدرسة، واعتمدت الباحثة الإستبانة كأداة لبحثها، واستعملت الوسائل الإحصائية منها اختبار مربع كاي و معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا- كرونباخ، وتم التوصل إلى النتائج التالية: درجة استخدام المدرسين لأساليب التقويم في ضوء تصنيف أندرسون وكراتول حصل مجال الاختبارات الشفوية المرتبة الأولى ومجال الاختبارات بالمرتبة الأخيرة، بينما درجة استخدام المدرسات حصل مجال الواجبات والتقارير والأنشطة المرتبة الأولى ومجال التقويم التعاوني يأتي بالمرتبة الأخيرة، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين استخدام المدرسين والمدرسات لأساليب التقويم في ضوء تصنيف أندرسون وكراتول.

2- دراسة بيدي(2020) هدفت إلى معرفة واقع توظيف أدوات التقويم البديل عند تدريسيي قسم الجغرافية من وجهة نظرهم، تكون مجتمع البحث من تدريسيي قسم الجغرافية كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) تدريسياً من قسم الجغرافية، أعد الباحث إستبانة كأداة لبحثه وتم التحقق من صدقها وثباتها، واستعمل الوسائل الإحصائية منها: الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينتين

مستقلتين , وأظهرت النتائج إذ حصل محور التقويم الذاتي على المحور الأول و بدرجة متوسطة في حين حصل محور ملفات الإنجاز على المرتبة الرابعة وهي الأخيرة وبدرجة منخفضة, وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

3- دراسة حسين(2022) هدفت إلى معرفة مستوى مدرسي علم الاحياء في المرحلة الثانوية بأساليب التقويم البديل, تكون مجتمع البحث من مدرسي علم الاحياء في المدارس الثانوية في مديرية تربية محافظة المثنى, وقد تكونت عينة الدراسة (179) مدرساً ومدرسة, أعد الباحث أداتي للبحث: الاولى هي إختبار معرفة مدرسي علم الاحياء بأساليب التقويم البديل وتم التحقق من صدقه وثباته, والأداة الثانية هي مقياس صعوبات إعتداد أساليب التقويم البديل وأيضاً التحقق من صدقه وثباته, واستعمل الوسائل الإحصائية منها: الاختبار التائي لعينة واحدة, ومعامل ارتباط بيرسون, وتم التوصل الى النتائج التالية: جاءت معرفة مدرسي علم الاحياء بأساليب التقويم البديل منخفضة, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى معرفة مدرسي علم الاحياء بأساليب التقويم البديل تعزى لمتغيري عدد سنوات الخدمة وعدد الدورات, ووجود دلالة إحصائية في صعوبات إعتداد أساليب التقويم البديل وبدرجة مرتفعة.

### الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهج البحث والإجراءات المتبعة في تنفيذ خطوات البحث من خلال وصف مجتمعه , وتحديد عينته , وإعداد الاداة المستعملة وكيفية بنائها, والتحقق من صدقها و ثباتها, والمعالجات الإحصائية التي تم استعمالها في تحليل البيانات ومعالجتها .

**منهج البحث:** استعملت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف بحثها, وهو المنهج الملائم لطبيعة البحث الحالي.

**مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث الحالي من تدريسيي وتدرسيات أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية في جامعة بغداد والجامعة العراقية في محافظة بغداد للعام الدراسي (2023-2024) والبالغ عددهم (83) تدريسياً وتدرسية, والجدول (1) يبين مجتمع البحث موزعين حسب الجامعة والكلية والجنس.

### جدول(1)

| الجامعة | الكلية | التدريسيين | % | التدريسيات | % | المجموع | % |
|---------|--------|------------|---|------------|---|---------|---|
|---------|--------|------------|---|------------|---|---------|---|

|          |                       |    |        |    |        |    |        |
|----------|-----------------------|----|--------|----|--------|----|--------|
| بغداد    | التربية<br>ابن<br>رشد | 10 | %12.05 | 10 | %12.05 | 20 | %24.10 |
| العراقية | التربية<br>للبنات     | 17 | %20.48 | 23 | %27.71 | 40 | %48.19 |
| العراقية | التربية               | 20 | %24.10 | 3  | %3.61  | 23 | %27.71 |
| المجموع  |                       | 47 | %56.63 | 36 | %43.37 | 83 | 100%   |

**عينة البحث:** إتمدت الباحثة في تحديد نسبة العينة من المجتمع الأصلي بإعتماد جدول (Krejcie & Morgan) القائم على بعض المعايير ومنها منهج البحث, وحجم المجتمع, وهذا الجدول يبين حجم العينة المطلوب بمستوى ثقة (0,95) ونسبة خطأ (0,05), ووفقاً لذلك اختيرت الباحثة عينة مكونة من (68) تدريسياً وتدرسية بالطريقة الطبقيّة العشوائية, والجدول (2) يبين عينة البحث موزعين حسب الجامعة والكلية والجنس.

جدول (2)

| الجامعة  | الكلية                | التدريسيين | %      | التدريسيات | %      | المجموع | %      |
|----------|-----------------------|------------|--------|------------|--------|---------|--------|
| بغداد    | التربية<br>ابن<br>رشد | 8          | %12.05 | 8          | %12.05 | 16      | %24.10 |
| العراقية | التربية<br>للبنات     | 14         | %20.48 | 19         | %27.71 | 33      | %48.19 |
| العراقية | التربية               | 16         | %24.10 | 3          | %3.61  | 19      | %27.71 |
| المجموع  |                       | 38         | %56.63 | 30         | %43.37 | 68      | %100   |

رابعاً : أداة البحث:

ولما كان البحث الحالي يهدف إلى تعرف واقع استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية لذا يمكن عد الإستبانة من أكثر وأفضل الأدوات المناسبة في تحقيق ما يهدف إليه هذا البحث، وعليه أعدت الباحثة الإستبانة كأداة البحث الحالي حيث وجهت إستبانة استطلاعية إلى عينة من تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية البالغ عددهم (10) والتي تضمنت سؤالاً مفتوحاً للتعرف عن الأساليب المستعملة من قبلهم وكذلك بعد اطلاعها على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي وذات العلاقة به وكذلك الاستفادة من آراء المحكمين في المناهج وطرائق التدريس والعلوم التربوية و النفسية و في ضوء ما تقدم أعدت الباحثة أداة بحثها التي تكونت من (4) مجالات هي (الملاحظة، المقابلة، التقويم الذاتي، تقويم الاقران) تم تغطيتها بـ (38) فقرة من خلال الاطلاع على المصادر و الأدبيات التي توفرت لها و التي تناولت (( أساليب التقويم البديل )) أو الدراسات التي يبحث فيها أو في أحد مجالاته وصاغت الباحثة عدد من الفقرات بالاعتماد على مطالعاتها في هذا الميدان.

وحددت أمام كل فقرة خمسة بدائل هي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

وتم تحديد أوزان الدرجات (1,2,3,4,5) لكل بديل من البدائل وعلى التوالي .

وقد أعدت الباحثة تعليمات للأداة لتوضيح الطريقة التي يجيب بها المفحوص على الفقرات و التي يمكن بواسطتها الحصول على أفضل إستجابة لذا روعي عند إعدادها أنه تكون بسيطة ومفهومة وملائمة لمستوى فهم العينة، كما تم شرح البدائل بصورة مفصلة مع مثال يوضح كيفية الإجابة عن الفقرات ، واختيار البديل المناسب الذي يعبر عن رأيه الفعلي، وتم إخفاء الغرض الحقيقي من البحث وذلك من أجل التقليل من التأثير المحتمل لعامل المرغوبة الاجتماعية Social desirability .

ومن أجل التحقق من صلاحية فقرات الأداة تم عرضها بصيغتها الأولية على مجموعة من آراء المحكمين في المناهج وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية وأخذت الباحثة بملاحظاتهم في هذا الجانب، لإبداء آرائهم حول : مدى صلاحية وسلامة صياغة فقرات الأداة، ومدى شمول الأداة ، وكذلك إضافة أو تعديل أو حذف أي فقرة من فقرات الأداة.

وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء تعديل طفيف لبعض الفقرات من قبل المحكمين وتم الإبقاء على ( 32 ) فقرة تشكل الصيغة النهائية للأداة، واعتمد على معيار (80% ) فأكثر كنسبة اتفاق في إبقاء أو حذف أو تعديل الفقرات وبناءً على ذلك استبقت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق الخبراء (80% ) عند مستوى دلالة (0,05) بأستعمال مربع كاي لعينة واحدة وعدت كل

فقرة صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة دالة عند مستوى (0,05) ، و حذف (6) فقرات لم تتوافق مع المعيار المعتمد .

### تصحيح الاداة:

يقصد بتصحيح الاداة الحصول على الدرجة الكلية للفرد، وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب عن طريق جمع الدرجات على جميع فقرات الاداة، ومن أجل تحديدها، تم إعتقاد مقياس ليكرت الخماسي (Likert Five Scale)، أذ أصبح أمام كل فقرة من فقرات الاداة وزن متدرج من (5) مستويات على النحو الآتي : (1,2,3,4,5) ، و تم حساب الدرجة الكلية لكل مستجيب بالجمع الجبري لدرجات استجاباته على جميع فقرات الاداة، و من الناحية النظرية فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل المستجيب عليها تكون (١6٠) و أدنى درجة ( 32) .

### التطبيق الاستطلاعي للاداة :

تم تطبيق الصورة الأولية على عينة استطلاعية من المجتمع الأصلي للبحث بلغ عددها (10) تدريسيين وتدريسيات مناصفة بين الذكور والاناث لغرض التأكد من وضوح فقرات الاداة و بعدها عن الغموض، وفهم تعليمات الاداة و كيفية الإجابة . و قد قامت الباحثة بنفسها بتطبيق الاداة تطبيقاً فردياً ليتسنى لها الإجابة عن استفسارات المستجيبين، ووضحت لهم طريقة الإجابة وناقشت معهم وضوح التعليمات والفقرات وصياغتها ، و تبين من خلال التطبيق وضوح الفقرات جميعها .

### التحليل الإحصائي لفقرات الاداة :

قامت الباحثة بتحليل الفقرات إحصائياً للكشف عن صدقها أو تجانسها لأجل إبقاء الفقرات الجيدة والكشف عن دقتها في الاداة في قياس ما وضعت لقياسه والتثبت من كفاءتها في تحقيق مبدأ الفروق الفردية لأن الهدف من هذا التحليل هو إبقاء الفقرات الصالحة في الاداة واستبعاد أو تعديل الفقرات غير الصالحة، وقد اتبعت الباحثة أسلوبين لأجراء عملية التحليل هما :

#### 1- أسلوب العينتين المتطرفتين :

تمّ اعتماد (50%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والتي بلغ عددها ( 32 ) استمارة و (50%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والتي بلغ عددها ( 32 ) استمارة لكل مجموعة وبذا يكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم ممكن وأقصى تباين ممكن بينهما (الزوبعي، 1981: 74) .

ثم طبقت الباحثة الإختبار التائي (t –test) لعينتين مستقلتين، لإختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة من الفقرات ، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من

خلال مقارنته بالقيمة الجدولية (2) وبدرجة حرية (67) ومستوى دلالة (0,05)، يوضحها الجدول (3).

### معاملات تمييز فقرات الأداة بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

| ت  | الفقرات                                                                                 | المجموعتين | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | الدلالة الإحصائية |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|-----------------|-------------------|----------------|-------------------|
| 1  | متابعة أعمال الطلبة الكتابية داخل القاعة الدراسية.                                      | عليا       | 32    | 4.03            | 0.69              | 2.23           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 3.50            | 1.08              |                |                   |
| 2  | تنبيه الطلبة وتوجيههم باستمرار أثناء المحاضرة.                                          | عليا       | 32    | 5.50            | 0.24              | 3.28           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 4.88            | 1.00              |                |                   |
| 3  | استعمال الملاحظة لمعرفة الصعوبات التي تواجه الطلبة في أثناء حلهم الواجبات المكلفين بها. | عليا       | 32    | 5.19            | 0.78              | 5.69           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 3.91            | 0.93              |                |                   |
| 4  | رصد الأغلاط الشائعة للطلبة والعمل على علاجها.                                           | عليا       | 32    | 4.41            | 0.95              | 5.57           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 3.03            | 0.93              |                |                   |
| 5  | مراقبة نشاطات الطلبة للتعرف على مدى قدرتهم على استقبال المادة واستيعابها.               | عليا       | 32    | 4.22            | 0.83              | 1.74           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 3.78            | 1.07              |                |                   |
| 6  | تدوين ملحوظات عن الطلبة بعد طرحهم للأفكار من أجل مراجعتها.                              | عليا       | 32    | 3.81            | 0.97              | 3.94           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 2.63            | 1.30              |                |                   |
| 7  | توظيف الأسئلة السابرة في التعرف على أفكار الطلبة.                                       | عليا       | 32    | 5.06            | 0.91              | 5.24           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 3.56            | 1.24              |                |                   |
| 8  | تسجيل ملحوظات حول مشاركة الطلبة في النشاطات اللاصفية ومدى تفاعلهم فيها.                 | عليا       | 32    | 4.19            | 1.03              | 3.25           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 3.13            | 1.43              |                |                   |
| 9  | تصميم قوائم الشطب والرصد لتقييم نشاطات الطلبة.                                          | عليا       | 32    | 4.63            | 0.98              | 5.20           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 3.16            | 1.17              |                |                   |
| 10 | اعتماد سلالمة التقدير لتقييم مهارات الطلبة.                                             | عليا       | 32    | 4.59            | 1.04              | 4.51           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 3.28            | 1.17              |                |                   |
| 11 | اعتماد أساليب متنوعة عند مقابلة الطلبة.                                                 | عليا       | 32    | 4.22            | 1.04              | 4.47           | دالة              |
|    |                                                                                         | دنيا       | 32    | 3.12            | 0.82              |                |                   |
|    |                                                                                         | عليا       | 32    | 4.94            | 1.06              | 3.88           | دالة              |

|    |                                                                                          |      |    |      |      |      |      |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------|------|----|------|------|------|------|
| 12 | تسهم المقابلة في الكشف عن بعض مواهب الطلبة التي يتميزون بها.                             | دنيا | 32 | 3.91 | 0.96 |      |      |
| 13 | تسهم المقابلة بمعرفة المشاكل التي يسببها الطلبة كالمشاغبة المستمرة أو عدم حضور المحاضرة. | عليا | 32 | 4.95 | 0.84 | 4.43 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.75 | 1.19 |      |      |
| 14 | استعمال الأسئلة الشفوية في المقابلة بلغة مفهومة لتقويم فهم الطلبة للمعلومات والحقائق.    | عليا | 32 | 4.47 | 0.84 | 2.64 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.91 | 0.78 |      |      |
| 15 | تكرار السؤال للطلبة حتى يفهموا معناه في أثناء مقابلتهم.                                  | عليا | 32 | 4.31 | 0.93 | 2.65 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.69 | 0.86 |      |      |
| 16 | تحديد النواتج التعليمية المراد الوصول إليها.                                             | عليا | 32 | 4.63 | 0.91 | 3.99 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.56 | 1.11 |      |      |
| 17 | أشراك الطلبة في تحديد المحكات والمستويات التي سيتم التقويم الذاتي في ضوءها.              | عليا | 32 | 4.75 | 1.04 | 3.63 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.75 | 1.06 |      |      |
| 18 | تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة والتأمل الذاتي لها.                                         | عليا | 32 | 4.56 | 0.76 | 6.56 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.28 | 0.73 |      |      |
| 19 | اتاحة الفرصة للطلبة لاكتشاف اغلاط قراءتهم ذاتياً وتصحيحها.                               | عليا | 32 | 4.25 | 0.92 | 5.04 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.06 | 0.88 |      |      |
| 20 | صياغة أسئلة ذات إجابة نموذجية يقوم الطلبة بالإجابة عليها وتصحيحها.                       | عليا | 32 | 3.88 | 1.13 | 2.57 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.08 | 1.24 |      |      |
| 21 | توجيه الطلبة لاستعمال التسجيلات الصوتية والتقنيات التعليمية التربوية لتصحيح قراءتهم.     | عليا | 32 | 3.88 | 1.20 | 2.14 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.13 | 1.44 |      |      |
| 22 | توجيه الطلبة بكتابة تقرير عن أبرز النقاط الرئيسية التي يدور عليها موضوع المحاضرة.        | عليا | 32 | 4.03 | 0.82 | 2.04 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.41 | 1.43 |      |      |
| 23 | متابعة تعلم الطلبة بذاتهم واكتشاف مواطن قوتهم و تعزيزها ومواطن ضعفهم لمعالجتها.          | عليا | 32 | 4.98 | 0.92 | 4.91 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.59 | 1.21 |      |      |

|    |                                                                                          |      |    |      |      |      |      |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------|------|----|------|------|------|------|
| 24 | تشجيع الطلبة على مقارنة نتائجهم الحالية بنتائجهم السابقة.                                | عليا | 32 | 3.81 | 1.20 | 2.51 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.05 | 1.11 |      |      |
| 25 | تدريب الطلبة على استعمال أساليب متنوعة في تقويم الأقران.                                 | عليا | 32 | 3.88 | 1.29 | 2.06 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.19 | 1.26 |      |      |
| 26 | تشجيع الطلبة داخل القاعة على تقويم أنشطة زملائهم ونقدها بموضوعية وأدب.                   | عليا | 32 | 4.53 | 1.34 | 2.76 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.59 | 1.24 |      |      |
| 27 | تزويد الطلبة بمعايير تساعدهم في الحكم على مستوى أداء أقرانهم.                            | عليا | 32 | 4.31 | 1.28 | 3.13 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.34 | 1.07 |      |      |
| 28 | تحديد درجات ضمن المهام الأدائية على قيام الطلبة بتقويم أقرانهم.                          | عليا | 32 | 3.94 | 1.24 | 2.12 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.19 | 1.45 |      |      |
| 29 | تكليف بعض الطلبة الجيدين في المقرر اختبار أقرانهم.                                       | عليا | 32 | 4.34 | 1.21 | 3.47 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.16 | 1.39 |      |      |
| 30 | تشجيع الطلبة على تقبل آراء زملائهم ومناقشتها بموضوعية.                                   | عليا | 32 | 4.00 | 1.14 | 2.68 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.18 | 1.21 |      |      |
| 31 | متابعة عمل المجموعات من طريق التعاون فيما بينها من أجل التغلب على الصعوبات التي تواجهها. | عليا | 32 | 4.56 | 1.07 | 3.73 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.38 | 1.34 |      |      |
| 32 | استعمال نتائج تقويم الأقران في التغذية الراجعة.                                          | عليا | 32 | 3.75 | 1.29 | 2.12 | دالة |
|    |                                                                                          | دنيا | 32 | 3.08 | 1.10 |      |      |

ومن خلال ملاحظة الجدول (3) فقد تبين أنّ جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (62).

- المؤشرات السايكومترية للأداة :

1- الصدق:

تم التحقق من نوعين من الصدق هما :

1- الصدق الظاهري : وقد اعتمدت الباحثة هذا النوع من الصدق للتحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين أذ بلغ عددهم (12) محكماً , في اختصاصات متنوعة و استناداً إلى رأي الأغلبية في صلاحية الأداة لقياس الهدف الذي

وضعت من أجله وقد تم الأخذ بالحسبان أهم الارشادات والتوجيهات التي أشاروا اليها , وقد تم إعداد الأداة بشكله النهائي اذ أصبح عدد الفقرات (32) فقرة بعد ان تم حذف (6) فقرات .

2- صدق البناء أو الاتساق الداخلي :

هناك مؤشرات افتراضية يمكن أن تكشف عن صدق البناء أذا تطابقت درجات الأداة معها فأن ذلك يؤشر صدق البناء ، عليه اعتمدت مؤشرات إضافية وهي:

أ-إرتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:

#### جدول (4)

معاملات إرتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه

| ت  | الملاحظة | ت  | المقابلة | ت  | التقويم الذاتي | ت  | تقويم الأقران |
|----|----------|----|----------|----|----------------|----|---------------|
| 1  | 0.68     | 11 | 0.75     | 16 | 0.67           | 25 | 0.83          |
| 2  | 0.60     | 12 | 0.81     | 17 | 0.65           | 26 | 0.86          |
| 3  | 0.69     | 13 | 0.79     | 18 | 0.63           | 27 | 0.82          |
| 4  | 0.58     | 14 | 0.86     | 19 | 0.64           | 28 | 0.81          |
| 5  | 0.77     | 15 | 0.67     | 20 | 0.75           | 29 | 0.79          |
| 6  | 0.79     |    |          | 21 | 0.73           | 30 | 0.66          |
| 7  | 0.76     |    |          | 22 | 0.69           | 31 | 0.80          |
| 8  | 0.78     |    |          | 23 | 0.70           | 32 | 0.78          |
| 9  | 0.74     |    |          | 24 | 0.73           |    |               |
| 10 | 0.69     |    |          |    |                |    |               |

ب-إرتباط درجة المجال بالمجال الاخر وبالدرجة الكلية :

#### جدول (5)

معاملات إرتباط درجة المجال بالمجال الاخر وبالدرجة الكلية

| المجال         | الملاحظة | المقابلة | التقويم الذاتي | تقويم الاقران | الكلية |
|----------------|----------|----------|----------------|---------------|--------|
| الملاحظة       | 1        | 0.69     | 0.83           | 0.62          | 0.90   |
| المقابلة       | 0.69     | 1        | 0.77           | 0.53          | 0.80   |
| التقويم الذاتي | 0.83     | 0.77     | 1              | 0.73          | 0.95   |
| تقويم الاقران  | 0.62     | 0.53     | 0.73           | 1             | 0.85   |
| الكلية         | 0.90     | 0.80     | 0.95           | 0.852         | 1      |

## 2 - ثبات الاداة :

اعتمدت الباحثة بيانات عينة البحث الأساسية للتأكد من ثبات فقرات الأداة باعتماد طريقتي التجزئة النصفية فبلغ معامل إرتباط بيرسون بين الجزئين (0.79) وتم تصحيحه باستخدام معامل ارتباط سبيرمان - براون (0.88)، وطريقة تحليل التباين باستعمال معادلة معامل

الفاكرونباخ فبلغت (0,96) ، وتعد معاملات ثبات مقبولة لأغراض البحث بالحكم عليها من خلال استعمال المعيار المطلق وذلك بتربيع معامل الثبات المحسوبة . (البياي واثناسيوس، 1977: 194)

- **إجراءات التطبيق:** بعد أن أعدت الباحثة الاداة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها و ثباتها أصبحت جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية على عينة البحث و البالغ عددها (68) تدريسي وتدرسية ، وتم تطبيق توزيع الاستبانة على العينة بتاريخ ( 2024/2/1 ) و الانتهاء من توزيع الاستبانة يوم بتاريخ (2024/3/15)، وفرغت الباحثة بيانات الاستبانة في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض لتكون جاهزة لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة مع حذف (3) استمارات لعدم استيفائها الشروط وعدم اكتمال الإجابة على بعض الفقرات فأصبح عدد الاستمارات (65) استمارة.

#### الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( spss ) لغرض معالجة البيانات الإحصائية، لإستخراج النتائج وهي: اختبار مربع كأي لعينة لمعرفة دلالة الفرق بين عدد الخبراء الذين وافقوا والذين لم يوافقوا على مجالات الأداة وفقراتها، ومعامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، ومعادلة ألفا- كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، والوسط المرجح والوزن المئوي للفقرات، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالحجم لإيجاد الفروق بين أفراد العينة من حيث الجنس والمؤهل العلمي و مدة الخدمة.

#### الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

##### أولاً: عرض النتائج:

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها وفق أهدافها، واعتمدت الباحثة في تفسيرها على الدراسات السابقة والأدبيات، كما اعتمدت الباحثة على الإستبانة في تحقيق هدفها البحث كأداة لجمع البيانات المرتبطة بعينة البحث، مستعملة سلم ليكرت الخماسي، ومن أجل تحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة الإستبانة كأداة لجمع البيانات المرتبطة بعينة البحث .  
ومن أجل تفسير النتائج بحسب الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت والنسبة المئوية المقابلة لكل خلية ومستوى الأداء كما يوضحها الجدول (6):

### الجدول ( 6 )

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت والنسبة المئوية المقابلة لكل خلية ودرجة الاستعمال

| المتوسط    | النسبة المئوية | درجة الاستعمال |
|------------|----------------|----------------|
| من 1,7-1   | 20%-35%        | قليلة جداً     |
| من 2,5-1,8 | 36%-51%        | قليلة          |
| 3,3-2,6    | 52%-67%        | متوسط          |
| 4,1-3,4    | 68%-83%        | كبيرة          |
| 5-4,2      | 84%-100%       | كبيرة جداً     |

وستعرض النتائج على وفق أهداف البحث المحددة بالفصل الأول، وسيتم مناقشتها وتفسيرها.

**الهدف الأول:** تعرف واقع استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسيي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بحساب التكرار والوسط المرجح والوزن المئوي لجميع فقرات الأداة وكما هو موضح في الجدول ( 7 ):

### الجدول ( 7 )

التكرار والوسط المرجح والوزن المئوي لأساليب التقويم البديل لدى تدريسيي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية

| ت  | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | الوسط المرجح | الوزن المئوي | واقع الاستعمال |
|----|------------|-------|--------|-------|------------|--------------|--------------|----------------|
| 1  | 1          | 5     | 16     | 29    | 14         | 3.77         | 75.38%       | كبيرة          |
| 2  | 2          | 1     | 6      | 20    | 36         | 4.34         | 86.77%       | كبيرة جداً     |
| 3  | 1          | 2     | 10     | 31    | 21         | 4.06         | 81.23%       | كبيرة          |
| 4  | 1          | 3     | 8      | 21    | 32         | 4.23         | 84.62%       | كبيرة جداً     |
| 5  | 6          | 12    | 23     | 24    | 0          | 3.00         | 60.00%       | متوسطة         |
| 6  | 5          | 8     | 16     | 23    | 13         | 3.48         | 69.54%       | كبيرة          |
| 7  | 3          | 5     | 13     | 23    | 21         | 3.83         | 76.62%       | كبيرة          |
| 8  | 7          | 7     | 9      | 19    | 23         | 3.68         | 73.54%       | كبيرة          |
| 9  | 4          | 7     | 24     | 18    | 12         | 3.42         | 68.31%       | كبيرة          |
| 10 | 5          | 5     | 25     | 18    | 12         | 3.42         | 68.31%       | كبيرة          |

(واقع استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية)

|                |    |    |     |     |     |      |        |       |
|----------------|----|----|-----|-----|-----|------|--------|-------|
| الملاحظة       | 35 | 55 | 150 | 226 | 184 | 3.72 | 74.43  | كبيرة |
| 11             | 1  | 3  | 14  | 24  | 23  | 4.00 | %80.00 | كبيرة |
| 12             | 2  | 2  | 14  | 23  | 24  | 4.00 | %80.00 | كبيرة |
| 13             | 1  | 6  | 11  | 21  | 26  | 4.00 | %80.00 | كبيرة |
| 14             | 1  | 1  | 9   | 28  | 26  | 4.18 | %83.69 | كبيرة |
| 15             | 0  | 4  | 14  | 26  | 21  | 3.98 | %79.69 | كبيرة |
| المقابلة       | 5  | 5  | 52  | 2   | 20  | 4.03 | 0.67   | كبيرة |
| 16             | 2  |    | 18  | 2   | 19  | 3.80 | 76.00  | كبيرة |
| 17             | 1  | 0  | 21  | 9   | 14  | 3.54 | 70.77  | كبيرة |
| 18             | 0  |    | 7   | 1   | 36  | 4.42 | 88.31  | كبيرة |
| 19             | 0  |    | 9   | 4   | 28  | 4.17 | 83.38  | كبيرة |
| 20             | 5  |    | 18  | 9   | 19  | 3.66 | 73.23  | كبيرة |
| 21             | 6  |    | 18  | 1   | 24  | 3.63 | 72.62  | كبيرة |
| 22             | 4  |    | 18  | 5   | 22  | 3.72 | 74.46  | كبيرة |
| 23             | 2  |    | 12  | 5   | 19  | 3.80 | 76.00  | كبيرة |
| 24             | 4  |    | 11  | 5   | 20  | 3.80 | 76.00  | كبيرة |
| التقويم الذاتي | 24 | 5  | 32  | 2   | 01  | 3.83 | 6.75   | كبيرة |
| 25             | 8  |    | 20  | 7   | 14  | 3.35 | 67.08  | متوسط |
| 26             | 6  |    | 12  | 1   | 18  | 3.57 | 71.38  | كبيرة |
| 27             | 6  |    | 16  | 5   | 9   | 3.34 | 66.77  | متوسط |
| 28             | 8  |    | 18  | 3   | 18  | 3.38 | 67.69  | متوسط |
| 29             | 10 |    | 20  | 8   | 12  | 3.26 | 65.23  | متوسط |
| 30             | 5  |    | 9   | 5   | 24  | 3.94 | 78.77  | كبيرة |
| 31             | 6  |    | 10  | 9   | 13  | 3.55 | 71.08  | كبيرة |
| 32             | 4  |    | 18  | 8   | 16  | 3.51 | 70.15  | كبيرة |
| تقويم الأقران  | 53 | 4  | 23  | 6   | 24  | 3.48 | 9.76   | كبيرة |

بملاحظة الجدول (7) يتبين ان استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسيي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية كان :

- 1-الملاحظة: تراوحت أوساطها المرجحة ( 3.00 - 4.34 ) وأوزان مئوية (60.00 % - 86.77 %) ، وكانت الفقرة (2) حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (4.34) وبوزن مؤوي (86.77%) ، بينما حصلت الفقرة (4) على المرتبة الثانية بوسط مرجح (4.23) وبوزن مؤوي (84.62%) ، بينما حصلت الفقرة (3) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (4.06) وبوزن مؤوي (81.23%).
- 2-المقابلة: تراوحت أوساطها المرجحة (3.98-4.18) وأوزان مئوية (79.69%-83.69%)، وكانت الفقرة (14) حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (4.18) وبوزن مؤوي (83.69%)، بينما حصلت الفقرة (11, 12, 13) على المرتبة الثانية بوسط مرجح (4.00) وبوزن مؤوي (80.00%).
- 3-التقويم الذاتي: تراوحت أوساطها المرجحة (3.54 - 4.42 ) وأوزان مئوية (70.77%-88.31%)، وكانت الفقرة (18) حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (4.42) وبوزن مؤوي (88.31%)، بينما حصلت الفقرة (19) على المرتبة الثانية بوسط مرجح (4.17) وبوزن مؤوي (83.38%) ، بينما حصلت الفقرة (23) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (3.80) وبوزن مؤوي (76.00%).
- 4-تقويم الأقران: تراوحت أوساطها المرجحة (3.26 - 3.94) وأوزان مئوية (65.23%-78.77%) ، وكانت الفقرة (30) حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (3.94) وبوزن مؤوي (78.77%)، بينما حصلت الفقرة (26) على المرتبة الثانية بوسط مرجح (3.57) وبوزن مؤوي (71.38%)، بينما حصلت الفقرة (31) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (3.55) وبوزن مؤوي (71.08%).

#### ويمكن تفسير ذلك

1-إحتل أسلوب المقابلة المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة بوسط (4.03) ووزن (80.67) وترى الباحثة سبب ذلك دليل على مدى حرص التدريسي واهتمامه بطلبته ومعرفة ميولهم وإتجاهاتهم وخصائصهم النفسية والاجتماعية والثقافية وإلى غير ذلك، وتعزو الباحثة سبب حصول هذا الأسلوب على هذه المرتبة إلى أن المقابلة تقدم معلومات غزيرة ومميزة لكل جوانب الموضوع بالإضافة إلى ان معلومات المقابلة أكثر دقة من معلومات الأدوات الأخرى، إذ من خلالها يمكن شرح الأسئلة وتوضيح الأمور المطلوبة وتعد من أفضل الأساليب لتقويم فهم الطلبة للمعلومات والحقائق والحكم على إجاباتهم ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة سهيل (2016) بأن درجة استعمال أسلوب المقابلة جاء بدرجة كبيرة.

2-إحتل أسلوب التقويم الذاتي المرتبة الثانية وبدرجة كبيرة بوسط (3.83) ووزن (76.75) وتفسر الباحثة سبب ذلك إلى إهتمام التدريسيين بهذا الأسلوب بوضع الطالب أمام مسؤولية تقويم ذاته وفق ضوابط ومعايير

مما يتيح للطلاب اكتشاف أخطائه وتصويبها، وهذا يساعد في بناء الشخصية الناقدة، فسيكون في المحصلة لدينا طلبة قادرين على أن يحكموا على أداء عملهم في البيت ومواقع وظائفهم فيما بعد، وسوف تكون قراراتهم أكثر حكمة وأعمالهم أكثر إتقاناً، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة سهيل (2016) بأن درجة استعمال أسلوب التقويم الذاتي جاء بدرجة كبيرة.

3- احتل أسلوب الملاحظة المرتبة الثالثة وبدرجة كبيرة بوسط (3.72) ووزن (43.74) وتفسر الباحثة سبب ذلك إلى إهتمام التدريسيين بالتقويم القائم على الملاحظة لأنها يمكن القيام بها داخل القاعة الدراسية وخارجها أثناء شرح المحاضرة أو عند مشاركة الطلبة لهذا فالتدريسي يستطيع ملاحظة سلوك الطلبة وهي لا تتطلب جهداً أو وقتاً طويلاً بالإضافة لسهولة استعمال هذا الأسلوب، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة سهيل (2016) بأن درجة استعمال أسلوب الملاحظة جاء بدرجة كبيرة، وتختلف مع دراسة حسين (2022) بأن درجة استعمال هذا الأسلوب جاء بدرجة كبيرة جداً.

4- احتل أسلوب تقويم الأقران المرتبة الرابعة وبدرجة كبيرة بوسط (48.3) ووزن (76.69) وتفسر الباحثة سبب ذلك إلى حرص التدريسيين على دفع الطلبة لتقويم أنشطة زملائهم للاستفادة من معارفهم وخبراتهم وأغلاطهم ونقدها بموضوعية، فضلاً في غرس الثقة في نفوس الطلبة، وصقل شخصياتهم وتدريبهم على تحمل المسؤولية، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة بيدي (2020) بأن درجة استعمال هذا الأسلوب جاء بدرجة منخفضة.

**الهدف الثاني:** تعرف الفروق في واقع استعمال أساليب التقويم البديل لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية عند مستوى دلالة (0.05) وفقاً للمتغيرات الآتية:  
أ-الجنس:

تم استعمال الإختبار التائي (T-TEST) لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتي الحجم لتعرف الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث حول أساليب التقويم البديل لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية عند مستوى دلالة (0.05) في ضوء متغير الجنس والجدول (8) يوضح ذلك

#### الجدول(8)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات العينة حول استعمال أساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير الجنس

| أساليب<br>التقويم البديل | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف<br>المعياري | القيمة التائية |          | الدلالة<br>الإحصائية |
|--------------------------|-------|-------|---------|----------------------|----------------|----------|----------------------|
|                          |       |       |         |                      | المحسوبة       | الجدولية |                      |

|                |      |    |        |       |       |   |          |
|----------------|------|----|--------|-------|-------|---|----------|
| الملاحظة       | ذكر  | 38 | 38.05  | 7.54  | 0.21- | 2 | غير دالة |
|                | اناث | 27 | 38.44  | 7.59  |       |   |          |
| المقابلة       | ذكر  | 38 | 20.03  | 3.61  | 0.37- | 2 | غير دالة |
|                | اناث | 27 | 20.37  | 3.80  |       |   |          |
| التقويم الذاتي | ذكر  | 38 | 35.16  | 6.60  | 0.89  | 2 | غير دالة |
|                | اناث | 27 | 33.67  | 6.82  |       |   |          |
| تقويم الإقران  | ذكر  | 38 | 28.37  | 7.38  | 0.56  | 2 | غير دالة |
|                | اناث | 27 | 27.26  | 8.56  |       |   |          |
| الكلية         | ذكر  | 38 | 121.61 | 22.66 | 0.32  | 2 | غير دالة |
|                | اناث | 27 | 119.74 | 23.13 |       |   |          |

وبملاحظة الجدول (8) لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس إذ كانت القيمة التائية المحسوبة لجميع الأساليب أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين جنس التدريسيين والتدريسيات وتعزو الباحثة ذلك إلى أن استعمال أحد هذه الأساليب لا يتوقف على جنس التدريسي سواء كان ذكراً أو أنثى وكذلك لتشابه الخبرات والظروف بينهم، بالإضافة إلى إيمانهم بنفس الدرجة بأهمية تقويم تعلم الطلبة، وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة سهيل (2016) ودراسة بيدي (2020).

#### ب- المؤهل العلمي

تم استعمال الإختبار التائي (T-TEST) لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتي الحجم لتعرف الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث حول أساليب التقويم البديل لدى تدريسيي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية عند مستوى دلالة (0.05) في ضوء متغير المؤهل العلمي والجدول (9) يوضح ذلك

#### الجدول (9)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات العينة حول استعمال أساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير

#### المؤهل العلمي

| أساليب | المؤهل | العدد | المتوسط | القيمة التائية |
|--------|--------|-------|---------|----------------|
|--------|--------|-------|---------|----------------|

| التقويم البديل | العلمي  |    | الانحراف المعياري | المحسوبة | الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|----------------|---------|----|-------------------|----------|----------|-------------------|
| الملاحظة       | ماجستير | 7  | 40                | 8.54     | 2        | غير دالة          |
|                | دكتوراه | 58 | 38                | 7.42     |          |                   |
| المقابلة       | ماجستير | 7  | 21                | 3.37     | 2        | غير دالة          |
|                | دكتوراه | 58 | 20.07             | 3.72     |          |                   |
| التقويم الذاتي | ماجستير | 7  | 36.86             | 7.36     | 2        | غير دالة          |
|                | دكتوراه | 58 | 34.26             | 6.61     |          |                   |
| تقويم الإقران  | ماجستير | 7  | 31.29             | 5.22     | 2        | غير دالة          |
|                | دكتوراه | 58 | 27.5              | 8.04     |          |                   |
| الكلية         | ماجستير | 7  | 129.14            | 21.95    | 2        | غير دالة          |
|                | دكتوراه | 58 | 119.83            | 22.76    |          |                   |

ولما كانت النتائج المعروضة في الجدول (9) تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي إذ كانت القيم التائية المحسوبة أقل من القيم التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (63).

وتعزو الباحثة ذلك أن المؤهل العلمي لا يعد عاملاً مؤثراً في درجة استعمال التدريسيين لأساليب التقويم البديل ويعود ذلك إلى أن المصدر الرئيس لتدريب التدريسيين على استعمال هذه الأساليب من خلال الدورات وبرامج التدريب وورش العمل، ويضاف إلى ذلك خضوعهم لظروف متشابهة بالخبرات الأكاديمية بالرغم من اختلاف المؤهل العلمي.

#### ج- مدة الخدمة :

تم استعمال الاختبار التائي (T-TEST) لعينتين مستقلتين متجانستين غير متساويتي الحجم لتعرف الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث حول أساليب التقويم البديل لدى تدريسي أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في كليات التربية عند مستوى دلالة (0.05) في ضوء متغير مدة الخدمة والجدول (10) يوضح ذلك.

#### الجدول (10)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات العينة حول استعمال أساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير

#### مدة الخدمة

| أساليب | مدة الخدمة | العدد | المتوسط | الانحراف | القيمة التائية | الدلالة |
|--------|------------|-------|---------|----------|----------------|---------|
|--------|------------|-------|---------|----------|----------------|---------|

| التقويم<br>البديل |          |    | المعيارى | المحسوبة | الجدولية | الإحصائية |
|-------------------|----------|----|----------|----------|----------|-----------|
| الملاحظة          | 10-1 سنة | 9  | 35.78    | 10.22    | 2        | غير دالة  |
|                   | 11-اكثر  | 56 | 38.61    | 7.02     |          |           |
| المقابلة          | 10-1 سنة | 9  | 19.33    | 4.24     | 2        | غير دالة  |
|                   | 11-اكثر  | 56 | 20.3     | 3.59     |          |           |
| التقويم<br>الذاتى | 10-1 سنة | 9  | 33.78    | 9.72     | 2        | غير دالة  |
|                   | 11-اكثر  | 56 | 34.66    | 6.17     |          |           |
| تقويم الأقران     | 10-1 سنة | 9  | 27.89    | 9.94     | 2        | غير دالة  |
|                   | 11-اكثر  | 56 | 27.91    | 7.56     |          |           |
| الكلى             | 10-1 سنة | 9  | 116.78   | 32.51    | 2        | غير دالة  |
|                   | 11-اكثر  | 56 | 121.48   | 21.04    |          |           |

ولما كانت النتائج المعروضة في الجدول ( 10 ) تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير مدة الخدمة إذ كانت القيم التائية المحسوبة أقل من القيم التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية ( 63 )،

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن التدريسيين على اختلاف سنوات خدمتهم لديهم نحو تطوير أساليب التقويم ومواكبة توجهات الوزارة، ويضاف إلى ذلك أن غالبية عينة الدراسة كانوا من ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات مما أضعف أثر متغير الخدمة، وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة حسين(2022).

#### الاستنتاجات: تستنتج الباحثة إن استعمال أساليب التقويم البديل

- 1- يؤدي إلى تيسير عملية التدريس.
- 2- يزيد من عملية التفاعل بين الطلبة والتدريسي وبين الطلبة أنفسهم.
- 3- يؤدي إلى زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

#### التوصيات

- 1-تضمين أساليب التقويم البديل في مفردات مقرر القياس والتقويم في كليات التربية للدراسة الأولية والعليا.
- 2-عقد دورات تدريبية تعرف التدريسيين بأساليب التقويم البديل المتنوعة.
- 3-الحرص على استعمال أساليب تقويمية متنوعة لتقويم الطلبة.

## المقترحات

- 1-دراسة مماثلة على عينة أكبر من التدريسيين من تخصصات مختلفة، ومناطق مختلفة.
- 2-إجراء دراسة تجريبية عن أثر استعمال أساليب التقويم البديل على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

## المصادر والمراجع

1. الأسدي، سعيد جاسم.(2013): فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
2. الامام، مصطفى محمود، وآخرون. (1990): التقويم والقياس، د.ط، دارالحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
3. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا أثناسيوس. (1977): الإحصاء الوصفي والإستدلالي في التربية وعلم النفس، د.ط، الجامعة المستنصرية، بغداد.
4. بيدي، رحيم كاظم.(2020): واقع توظيف ادوات التقويم البديل عند تدريسيي قسم الجغرافية من وجهة نظرهم، بحث منشور، مجلة كلية التربية الاساسية ،ع(109).
5. التميمي، عواد جاسم محمد. (2018): معجم الألكسو في التربية والتعليم، د.ط، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية.
6. الحروب، محمد موسى نصر الله.(2018): واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، رسالة الماجستير منشورة، القدس، فلسطين. جامعة القدس، الكلية الجامعية للعلوم التربوية
7. الحريري، رافدة.(2011): التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
8. حسين، علي محمد محمود.(2022): معرفة مدرسي علم الاحياء في المرحلة الثانوية بأساليب التقويم البديل وصعوبات اعتمادها من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة القادسية، كلية التربية.
9. الخوري، توما جورج.(2008): القياس والتقويم في التربية والتعليم، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان
10. الخياط، ماجد محمد.(2010): أساسيات القياس والتقويم في التربية، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
11. زيتون، عايش.(2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن

12. الزوبعي, عبدالجليل ابراهيم, وآخرون.(1981): الاختبارات والمقاييس النفسية, وزارة التعليم العالي, جامعة الموصل.
13. السعدون, عادلة علي ناجي.(2012): مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها, بحث منشور, مجلة الأستاذ, ع(203).
14. سهيل, سعاد طاهر حسين.(2016): مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الإعدادية في ضوء تصنيف اندرسون وكراتول للأهداف التربوية, رسالة ماجستير, الجامعة العراقية, كلية التربية.
15. الشجيري, ياسر خلف, وحيدر عبدالكريم الزهيري.(2022): اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي, ط1, مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع, عمان.
16. العبسي, محمد مصطفى.(2010): التقويم الواقعي في العملية التدريسية, ط1, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.
17. عثمان, محمد.(2011): أساليب التقويم التربوي, د.ط, دار أسامة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
18. عقل, أنور.(2002): تطوير تقويم أداء الطالب, ط1, دار النهضة العربية, بيروت, لبنان.
19. علام, صلاح الدين محمود.(2009): التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية, د.ط, دار الفكر العربي للطبع والنشر, القاهرة.
20. علي, محمد السيد.(2011): موسوعة المصطلحات التربوية, ط1, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
21. عمر, محمود احمد, وآخرون.(2010): القياس النفسي والتربوي, ط1, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان, الاردن.
22. عيال, ياسين حميد, خالد جمال جاسم.(2014): التقويم التربوي وتوجهاته المستقبلية في العملية التربوية, ط1, مكتب اليمامة للطباعة والنشر, بغداد.
23. مارون, جورج.(2010): أسس التقويم التربوي ومعايير, ط1, شركة المؤسسة الحديثة للكتاب, طرابلس.
24. منسي, حسن.(1997): تصميم التدريس, د.ط, دار الكندي للنشر والتوزيع.
25. مهيدات, عبدالحكيم علي, و ابراهيم محمد المحاسنة.(2009): التقويم الواقعي, دار جرير للنشر والتوزيع, البحرين.
26. المؤتمر العلمي الدولي الثاني.(2014): التربية والتعليم ركيزتان أساسيتان في عملية التربية المستدامة, كلية التربية للعلوم الإنسانية –ابن رشد, جامعة بغداد.
27. المؤتمر العلمي السادس عشر.(2015): التأسيس العلمي الرصين ضمان لراقي المجتمع وتقدمه, كلية التربية الأساسية, الجامعة المستنصرية.
- 28- Winzer, w (2002) portfolio use in undergraduate special education

Introductory offerings, International journal of Special education, 17 (

## THE REALITY OF USING ALTERNATIVE ASSESSMENT METHODS AMONG ) TEACHERS IN THE DEPARTMENTS OF QUR'ANIC SCIENCES AND ISLAMIC EDUCATION IN COLLEGES OF EDUCATION)

M.M. **Huda Ahmed Suhail** Al-Iraqi University / Education College for  
Women

### Research Summary

The current research aims to achieve the following two objectives: the reality of using alternative assessment methods among teachers of departments of Qur'anic sciences and Islamic education in colleges of education, and to identify the differences in the reality of using alternative assessment methods among teachers of departments of sciences and Islamic education in colleges at a significance level (0,05) according to the following variables: Gender(teaching staff), academic qualification (master's- phd),and length of service(from 1-10 years

To achieve this, the researcher adopted the descriptive approach, and the research community of (83) male and female teachers was identified. The sample of the research community consisted of (68) teachers. The researcher built the research tool and consisted of two sections: the first section included respondents, and the second section included(32) items. Then I placed five alternatives in front of each paragraph, which are(very large,large, medium, few, and very few) so that the teachers can choose one of them that represents their answer.

Then weights were determined for these alternatives, which are(5, 4, 3, 2, 1). And the research tool provided homogeneity of items and indicators of validity and reliability. The researcher used appropriate statistical methods for her research, including: Pearson's correlation coefficient, the Spearman- Brown equation, and others. The researcher reached conclusions including: the use of alternative assessment methods increases the process of interaction between students and teachers and between the students themselves. She recommended a set of recommendations, including: holding training courses that familiarize teachers with the various alternative assessment methods. She suggested, as complementary studies to the current research, that a

similar study be conducted on a larger sample of teachers from different specializations and different regions.