مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٩٧-٢٤٦ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

عبدالرحمن بن عبدالله محمد المالكي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد، كلية المعلمين في مكة المكرمة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٢/٢٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ)

ملخص البحث. تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها فقد قام الباحث بدراسة ميدانية وصفية شملت ٩١ معلماً من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، مستخدماً في ذلك استبانة قام بإعدادها والتأكد من صدقها وثباتها. وقد كشفت نتائج الدراسة أن جميع أساليب التقويم النوعي قد احتلت قيماً عالية في المتوسط الحسابي، وأن: ملاحظة ولي الأمر للمتعلم في المنزل، واستفتاء ولي الأمر حول حرص المتعلم على أداء الصلاة، وملاحظة انضباط المتعلم داخل الصف، واستفتاء ولي الأمر حول سلوك المتعلم في المسجد، ومناقشة ولي الأمر حول غياب المتعلم، والتلاوة الفردية للقرآن الكريم: هي أعلى أساليب التقويم النوعي أهمية. وأن: عقد حلقات البحث (السيمنارات)، والأسئلة ذات النهايات المفتوحة، و الإطلاع على سجل قيد المتعلمين: هي أقل أساليب التقويم النوعي أهمية. كما كشفت الدراسة أن جميع فئات عينة الدراسة تتفق في وجهات نظرها حول أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية

الإسلامية وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أي متغير من متغيرات الدراسة. وقد ختم الباحث دراسته بعدد من التوصيات والمقترحات.

المقدمة

يشهد عالمنا الحاضر العديد من التطورات في كافة المجالات. ونتيجة لما يشهده عالمنا المعاصر من تحولات سريعة ومتغيرات معقدة وعديدة؛ فإن المراجعة الدقيقة والمستمرة لنظمنا التربوية؛ خاصة في عالمنا الثالث تعد ضرورة ملحة، وحاجة قائمة. ولأن مجتمعنا الإسلامي يدين بدين الإسلام، ويعتمد في مبادئه وتصوراته على العقيدة الإسلامية الراسخة؛ فإن التربية الإسلامية التي تدرس في جميع مراحل التعليم العام ليست مادة دراسية شأنها شأن المواد الدراسية فحسب، والاهتمام بها والسعي إلى تطويرها والنهوض بها لتصل بالمتعلم المسلم إلى أرقى المستويات لا يتم من خلال تقويم عابر، أو دراسة سطحية عاجلة تعتبرها 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 التأكيد عليه في هذا السياق أنه يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين الدرجات الكبيرة التي يتحصل عليه المتعلم في مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وفي مراحل التعليم الأخرى وبين المستوى النوعي أو المستوى الحقيقي أو الفعلي للطالب في التربية الإسلامية. إنه على الرغم من أهمية الاختبارات بجميع أنواعها كأداة مهمة من أدوات التقويم في التربية الإسلامية؛ إلا أنه بكل تأكيد لا يمكن لأي أحد أن يقول عنها أنها أداة كافية لتقويم المتعلم في التربية الإسلامية تحديداً. وعلى الرغم من أننا أيضاً لا يمكن أن نتنبأ عن نوع الاختبارات التي تستخدمها مدارسنا، ومعرفة دقتها

ومدى صدقها، وموضوعيتها، وثباتها، إلا أننا لا نستطيع أن نحكم على أن تقويم المتعلم في التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تحديداً يسير إلى أفضل مستوى له.

ونتيجة لكل ذلك؛ فإن البحث التربوي ـ حسب وجهة نظر الباحث ـ لا بد أن يتجه بكل اهتمام إلى دراسة مخرجات التعليم إجمالاً؛ لأن فحص نوع المخرجات التي يصل إليه التعليم في نظمنا التربوية يعتقد الباحث أنها مسؤولية ملحة على البحث التربوي المعاصر. إن التقويم في أوسع معانية وأبرز مقاصده وأهدافه عندما يتجه إلى تقويم النظام التعليمي في أي مجتمع فإنه يضحي عملاً ليس سهلاً، وأمراً ليس يسيراً، ذلك أن التقويم الفعلي الذي ينبغي أن يهتم به التعليم لا يقتصر فقط على معرفة مدى ما تحقق من أهداف وحسب، ولا يهدف فقط إلى تعرف السمات الشكلية للتعليم، وحصر نتائجه عند حدود الكم والعدد فقط، وإنما لابد إلى كل ذلك أن يتعدى إلى قياس القيمة أو المنفعة أو الجدوى من الشيء؛ لا بد أن يقف عن كثب على التفاعلات الداخلية للنظام، لا بد أن يسهم بشكل فاعل وكبير في معرفة العلاقات بين كافة المتغيرات التي يحتوي عليها النظام التعليمي.

إن التربية الإسلامية هي جزء فقط مما يشتمل عليه النظام التعليمي في المجتمع الإسلامي؛ ولكنها تمثل جزءاً مهماً، وحقلاً رئيساً، وميداناً أساسياً من ميادين التعليم للمتعلم المسلم. إن لفظ التربية الإسلامية في المدرسة قد يطلق على تلك المواد الدراسية التي يدرسها المتعلم في كل صف من صفوف المراحل التعليمية، ولكن التربية الإسلامية التي يهدف إليها التعليم في المجتمع المسلم ـ أصلاً ـ لا تقف فقط عند حدود تلك المواد البسيطة التي يدرسها المتعلم؛ التي قد لا يتجاوز عدد صفحاتها عن عدد قليل جداً من الصفحات ناهيك عن المستوى النوعي لها. لقد أكد ديننا الإسلامي الحنيف على المعنى الصحيح للتربية الإسلامية، عندما قال الحق تبارك وتعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ

وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ (سورة الذاريات، الآية ٥٦). وقال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ فِى ٱلدَّرْكِ ٱلْأَسْفَلِ مِنَ ٱلنَّارِ وَلَن تَجِدَ لَهُمْ نَصِيرًا ﴿١٤٥﴾ إِلَّا ٱلَّذِينَ تَابُوا۟ وَأَصْلَحُوا۟ وَٱعْتَصَمُوا۟ بِٱللَّهِ وَأَخْلَصُوا۟ دِينَهُمْ لِلَّهِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ مَعَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ۖ وَسَوْفَ يُؤْتِ ٱللَّهُ ٱلْمُؤْمِنِينَ أَجْرًا عَظِيمًا ﴿١٤٦﴾ ﴾ (سورة النساء، الآيتان ١٤٥ -١٤٦) وقال تعالى: ﴿ بَلَىٰ مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُۥ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُۥٓ أَجْرُهُۥ عِندَ رَبِّهِۦ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿١١٢﴾ ﴾ (سورة البقرة، الآية ١١٢) [١]. إلى غير ذلك من الآيات القرآنية الكثيرة التي جاءت في هذا السياق. وأكد ديننا الإسلامي الحنيف على معنى التربية الإسلامية ـ أيضاً ـ عندما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ضمن ما روي عنه : حيث روي عن جابر رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ((المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده)) [٢، ج١/ ص ٦٥].

وقال صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه أبو هريرة: ((لا يزني الزاني حين يزني وهو مؤمن، ولا يسرق السارق حين يسرق وهو مؤمن، ولا يشرب الخمر حين يشربها وهو مؤمن)) [٢، ج١/ ص ٦٧] . فمن خلال هذه النصوص، وغيرها من النصوص الكثيرة التي جاءت حول هذا المعنى نجد أن التربية الإسلامية في مفهومها العميق لا تقف فقط عند حدود ما يدرسه المتعلم من مواد دراسية. إن كل ذلك يشير إلى أن الغاية الرئيسة للتربية الإسلامية هي ((تحقيق العبودية لله في حياة الإنسان الفردية والاجتماعية)) [٣، ص ١٠٨].

مما سبق يتبين لنا عن كثب أن التربية الإسلامية — وإن اتخذت شكل عدد من المواد الدراسية في المدرسة التي ينتمي إليها المتعلم؛ إلا أن ذلك — لا يعني أن نواتجها تنحصر فقط عند حدود هذه المواد التي يتناولها المتعلم في المدرسة، وأن مخرجاتها الفعلية لا تنحصر فقط عند حدود التقدير الذي تضعه له المدرسة في تلك المواد، ولا تتحدد في

ضوء ما تحصل عليه من درجات فحسب ؛ وإنما إضافة إلى كل ذلك تتجاوز مهمتها تلك الحدود التي تصف المتعلم عند حدود الكم فقط، وتنطلق إلى تقويمه تقويماً كيفياً عميقاً ؛ هذا التقويم في الأصل هو الذي يبين مدى ما حققته التربية الإسلامية على هذا المتعلم بالفعل. وانطلاقاً من خبرة الباحث الميدانية في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية قرابة ثمانية أعوام، ومشرفاً على طلاب التربية الميدانية لمدة لا تقل عن ثمانية أعوام أيضاً، وفي ضوء خلفيته العلمية ومتابعته لهذا الحقل وإطلاعه على ما استجد من دراسات، وجد أن مما يعانيه تدريس التربية الإسلامية في جميع مراحل التعليم، وفي المرحلة الثانوية على وجه الخصوص قصور التقويم ؛ ليقف عند حدود التقويم الكمي quantitative Evaluation فقط ؛ في حين أن المتأمل لمفهوم التربية الإسلامية وأهدافها، لا يجد أنها تنحصر عند هذا الجانب الضيق فقط ؛ الأمر الذي يؤكد عن كثب أن التقويم النوعي qualitative Evaluation يمثل أحد الموضوعات المهمة في تدريس التربية الإسلامية، وهو ما سيحاول الباحث بإذن الله تعالى من إلقاء الضوء عليه من خلال هذه الدراسة.

مشـــــــكلة الدراســـــة

على الرغم من التطور الكبير الذي حظي به حقل التقويم التربوي عموماً، وتقويم التدريس على وجه الخصوص، وعلى الرغم مما توفره أدوات التقويم والقياس من معلومات، ومؤشرات مهمة لقياس فاعلية ونجاح العمل التربوي في المدرسة ؛ إلا أن تقنيات التقويم التربوي مهما بلغت من ازدهار، ومهما وصلت إليه من نمو وتقدم تظل عاجزة عن البوح بجميع التفاصيل الدقيقة أو (الخبايا العميقة) للكائن البشري. إن واحداً من أهم الموضوعات التي لا يمكن تجاوزها في ميدان التربية بيسر، ولا يمكن تخطيها بسهولة هو أن التقويم في ميدان التربية يختلف عن التقويم في المجالات الأخرى كالعلوم

الطبيعية على سبيل المثال. فمشكلة الدراسة الحالية هي مشكلة عميقة تمتد إلى جذور التقويم التربوي أصلاً. وقد ذهب غير واحد من المربين إلى نقد التكميم، وحصر العمل التربوي سواءً كان بحثاً أم تقويماً عند حدود الظواهر العددية والكمية فقط؛ ففي مجال الاعتماد على البيانات الكمية في الحصول على المعلومات والاقتصار عليها فقط في مجال البحث التربوي في مجال العلوم الإنسانية يقول الرشيد والعاني [٤]: ((إن وضع النتائج كمياً واستخدام الإحصاء يعين في التوصل إلى نتائج أكثر دقة ولكن المبالغة في ذلك بشكل أكبر مما يتحمله البحث تجعل من البحث التربوي عملية ميكانيكية هم الباحث فيه جمع الأرقام والتعامل معها وهذا قد يكون على حساب العمق والإثراء النظري لنتائج البحث. إن الأرقام وحدها هي وسيلة فقط وأن وجودها واستخدام الإحصاء المعقد لتفسيرها لا يضمن مطلقاً التوصل إلى تحليلات واستنتاجات دقيقة. أما الإطار المرجعي للباحث ونظرته النوعية qualitative للأمور وسعة إطلاعه وإلمامه بالمجالات التي تحتويها التربية من فلسفة وأصول هي التي تمكن الباحث من تفسير نتائج بحثه وتوظيفها)). ويقول الرشيد والعاني [٤] أيضاً: ((نحن الآن بحاجة إلى بحوث يكرس الباحث خلالها الوقت الكافي للملاحظة الدقيقة والتفاعل العميق والمواجهة الفعلية مع من يجري عليهم البحث، ويلاحظهم عن كثب، ويقابلهم، ويتابع تقدمهم، ويعيش بيئتهم وظروفهم، يدرس أحوالهم ويوطد صداقتهم به. إنه هنا أشبه بالباحث انثروبولوجي منه بالباحث التربوي التقليدي الذي يسعى لمسح الواقع. إن البحث التربوي يجب أن يتعدى عملية المسح إلى سبر الأغوار والتعمق للوصول على نتائج دقيقة)). وإذا كان الكلام السابق يصدق في مجال البحث التربوي باعتباره المجال الأوسع في جمع المعلومات؛ فإنه يصدق أيضاً في مجال التقويم التربوي من باب أولى.

ويشير أحد الباحثين إلى أن الدراسة العميقة والتناول الحقيقي في دراسة المشكلات لا يتم إلا من خلال الأدوات التي تتعمق في الإنسان، حيث يقول وهبه [٥، ص ٣٩]: ((الاختبار غير الاستفتاء، والاستبانة غير دراسة الحالة، واستطلاع الرأي غير الفحص العيادي، والمقابلة غير الملاحظة. ..ولا تصلح إحداها، إلا نادراً، للحلول مكان الأخرى، ولا تنتج الواحدة منها البيانات عينها التي تنتجها الأخرى، كما لا تستطيع الأداة الواحدة أن تنتج بيانات قابلة للاستخدام إلا في الوضعية التي تتناسب مع إمكانات تقانتها)). كما يشير باحثان آخران من خلال دراستهما إلى أن الدراسة النوعية والوصول إلى نتائج كيفية عميقة لا يحدث من خلال أدوات تنحصر نتائجها عند حدود الكم فقط، فالبيانات العميقة تحتاج إلى ((أدوات متنوعة مثل: الملاحظة، والمقابلة، والوثائق، والكتب وأشرطة الفيديو، والبيانات المرمزة أو المنظمة لأغراض أخرى كبيانات التعداد السكاني)) [٦، ص ١٩].

إن أزمة الاعتماد على النتائج الكمية في التقويم بصفة خاصة، والعلوم التربوية بصفة عامة فقط وإتباع المنهج العلمي في العلوم الإنسانية أفرزت مشكلة لدى علماء العلوم الإنسانية منذ أوائل القرن العشرين؛ حيث ((رأى البعض أن الظاهرة الإنسانية ليست كالظاهرة الطبيعية، وأنها من نوعية مختلفة ومخالفة، فالظاهرة النفسية مختلفة عن الظاهرة الفيزيقية، والظاهرة الاجتماعية ليست شيئاً ملموساً يقاس كماً. فإذا كانت الظاهرة الطبيعية كماً، فإن الظاهرة الإنسانية كيفاً، وإذا أمكن التنبؤ بالظاهرة الطبيعية — إذا علمنا قانونها وسيطرنا عليها — فالظاهرة الإنسانية تستعصي على القانون وتتميز بحرية باطنة فيها لا يمكن التنبؤ بمجراها أو وقت طلوعها أو بأشكالها المستقبلية)) [٧، ص ٥]. كما أن التعامل مع المادة أو الجماد ليس كالتعامل مع الإنسان؛ فالتعامل مع المتعلم

كإنسان يقتضي التعامل معه ((بكل تعقيداته الفكرية والوجدانية والسلوكية وأن هناك فرق بين هذا الكائن المعقد وبين المادة أو الشيء في الظواهر الطبيعية)) [٨، ص ٦].

وفي خضم هذه التأكيدات التي تشير في مجملها إلى أن التقويم الناضج للمتعلم لا بد أن يهتم اهتماماً بالغاً، ويسعى سعياً جاداً إلى جمع البيانات النوعية عنه التي لا تكتفي عند حدود القياس أو التقدير؛ فإن التقويم النوعي يمثل بعداً مهماً في تدريس التربية الإسلامية على وجه الخصوص. إن التربية الإسلامية في معناها العميق، ومقاصدها العليا قبل أن تكون آيات قرآنية مجودة، وأحاديث نبوية محفوظة، وقصص وآداب، وسير وعبر، وتاريخ وثقافة هي سلوك وفضائل، وهي مثل وأخلاق. إن التربية الإسلامية لا تقاس بعدد موادها، ولا بكثرة حصصها، ولا بحماس القائمين عليها بقدر ما تتركه هذه التربية من انطباع وتأثير على وجدان وسلوك المتعلم. ولأن المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية المهمة في التعليم العام فإن تقويم المتعلم في التربية الإسلامية في هذه المرحلة يمثل أهمية خاصة سيما السنة الأخيرة منها؛ حيث يسعى المتعلمون إلى محاولة جني أكبر قدر من الدرجات للحصول على مجموع كبير يمكنهم من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي التي يرغبونها. وعلى الرغم مما يشكله هذا الموضوع لدى المعلمين وأولياء الأمور والمتعلمين من أهمية؛ إلا أننا نظل أمام سؤال مهم وهو: ما هو القدر الذي جناه طلابنا من التربية الإسلامية بالفعل ؟ هل الدرجات العالية التي يجنيها المتعلمون في التربية الإسلامية تتحدث بالفعل عن مستواهم الحقيقي فيها ؟ هل المتعلم الذي يحصل على درجة ١٠٠٪ في القرآن الكريم مثلاً هو بالفعل يمتلك ١٠٠٪ من التحصيل الحقيقي للقرآن الكريم ؟ إن هذه الأسئلة وغيرها لا تثار للتشكيك في نزاهة المعلمين أو التشكيك في عدم ما يستخدمونه من أدوات أو مقاييس، بقدر ما يكون

الغرض من إثارتها الإشارة إلى أن التقويم الحصيف في التربية الإسلامية لا ينحصر عند النواتج الكمية، والاكتفاء بالتقدير العددي فقط.

وعلى ضوء ما سبق فإن كل ما ذكرناه يشير إلى أننا أمام مشكلة ماثلة لا نستطيع تجاوزها بسهولة أو غض الطرف عنها؛ هذه المشكلة قد تكون مشكلة للتقويم بأكمله في كل المواد الدراسية؛ إلا أن سبب ارتباطها بالتربية الإسلامية هو أنه حسب ما عرفناه عن معنى التربية الإسلامية وفقاً لما تحدثنا عنه في السطور القلائل السابقة يتبين لنا أن التربية الإسلامية الفعلية لا ترضى بالسطحية، ولا تحدد سقفها عند حدود التقديرات الكمية – التي لا نستغن عنها في كل الأحوال في عملنا التعليمي – وإنما تضيف إلى جانب كل ذلك نوعاً آخر من التقويم وهو " التقويم النوعي ".

وتأسيساً على ما سبق؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتضح في وجود فجوة أو فرق بين مستويات المتعلمين في التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية الفعلية من خلال ممارستهم للتربية الإسلامية وتطبيقهم لما تعلموه من خلالها، وبين نتائج التقويم الكمي التي تنحصر عند حدود إصدار الأرقام والاكتفاء بالتقديرات الكمية دون الوصف الكيفي العميق لمستوياتهم الفعلية. وهو ما تؤكده نتائج العديد من الدراسات الميدانية في التربية الإسلامية ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر: دراسة نجادات [٩، ص ٢٤٧] التي توصلت إلى أن أساليب التقويم لدى معلمي التربية الإسلامية غير متنوعة، ولا توظف جميع أطراف العملية التعليمية فيه، ولا تخصص وقتاً كافياً لعملية التقويم. ودراسة الوزان [١٠ ، ص ١١٨] التي كان من بين ما توصلت إليه أن عملية التقويم في تدريس التربية الإسلامية حصرت اهتمامها عند قياس المتعلم عند الحدود الدنيا من المستويات المعرفية ولم تهتم بجانب التطبيق وأن مستوى المتعلم يقاس عند حدود حفظه للمعلومات واسترجاعها فقط. وما توصلت إليه أيضاً دراسة المالكي [١١، ص ٢٠٢]

من أن هدف التربية الإسلامية لا بد أن يؤكد على تنمية المهارات لدى المتعلم وأن المستوى الفعلي للمتعلم لا ينحصر عند حدود المستويات المعرفية فقط. إن كل ذلك ولّد عند الباحث إحساساً بأهمية التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، ولهذا قام بهذه الدراسة.

الخلفية النظرية للبحث

على الرغم من التطور الكبير الذي حظي به ميدان التقويم عموماً، والتقويم الكمي quantitative Evaluation على وجه الخصوص، وعلى الرغم من التوسع الكبير الذي حظي به مجال التقويم الكمي من قبل المربين؛ إلا أن هذه السيادة كانت حافزاً كبيراً لظهور نوع آخر من التقويم، والسعي إلى تطويره، والدعوة إلى الأخذ به، هذا النوع من التقويم هو التقويم النوعيqualitative Evaluation . وفي هذا الصدد يشير جلاتهورن [١٢، ص ٤٠٠] إلى أن هناك عدد من خبراء التقويم (بوفام Popham، وبونت Bonnet، وستيك Stake، وسكريفن Scriven، وإيزنر Eisner، وبستر Webster، وويرثين Werthen) يشتركون جميعاً في عدد من الاهتمامات التي تؤكد على استخدام التقويم الكيفي أو النوعي في التعليم، مثل: الاهتمام بدراسة المحتوى، وتحديد اهتمامات المعنيين، استخدام الأساليب الكيفية، قياس تكلفة الفرص التعليمية، الحساسية بالنتائج غير المقصودة، تطوير تقارير مختلفة لجماعات المعنيين المختلفة. ويؤكد حمدان [١٣، ص ٨٠] على أهمية التقويم النوعي عموماً عندما قال: ((إن الأثر والنوع والكيف معايير ثلاثة يجب أن نهتم بها في التقييم المنهجي ونتخذها دائماً وسائل للتعرف على فعالية المنهج وصلاحية عناصره ومواده وعوامله، إذا أردنا لمناهجنا نفعاً، ولتربيتنا عطاءً، ولحياتنا تقدماً)).

إن للتقويم النوعي أهمية كبيرة خاصة إذا نظرنا إلى ضرورة أن يتم التقويم بصورة شاملة لجميع جوانب المنهج بصفة عامة، ولجميع جوانب المتعلم بصفة خاصة. كما تظهر الأهمية للتقويم النوعي أيضاً لأن حصر التقويم عند حدود النواتج الكمية فقط يجعله ضيقاً، ذلك أن من سمات التقويم التربوي المعاصر أنه من الاتساع والشمول ما يجعله أكثر من أن يحصر ضمن جوانب ضيقة؛ حيث يشير keely [١٤, p١١٧] إلى أن القضية الرئيسة التي تواجه التقويم هي تعدد وجهات النظر عن التقويم. ونتيجة لتنوع النظرة نحو التقويم من قبل المربين، فقد وجد ثلاثة نماذج رئيسة لتقويم المنهج، النموذج الأول: نظر إلى أن التقويم يجب أن يركز على معرفة مدى تحقق الأهداف. والنموذج الثاني يرى أن غرض التقويم قياس المنفعة assessment of merit. والنموذج الثالث يرى أن التقويم يكون لخدمة صانع القرار decision making. [١٥, p١٤٦] . وعندما ننظر إلى هذه النماذج الثلاثة نجد أن توجهات المربين حول التقويم لم تحصره عند معرفة مدى ما تحقق من أهداف فقط، وإنما وجدت توجهات تذهب بالتقويم إلى معرفة مدى تحقق المنفعة؛ وهو الأمر الذي يعزز التقويم النوعي ويؤكد على مكانته في العمل التربوي.

وانطلاقاً مما يحتله التقويم النوعي qualitative Evaluation من مكانة كبيرة واهتمام متزايد من قبل المربين؛ فإن وظيفة المعلم اليوم لا تقتصر فقط على مجرد أدائه للأدوار التقليدية التي تعود عليها؛ إذ أن من أبرز الأدوار والمسؤوليات التي تلقى على عاتق المعلم أن يكون معلماً وباحثاً في ذات الوقت، أو ما يمكن أن يطلق عليه " المعلم الباحث أو المعلم كباحث teacher as researcher " أو ما يسمى " البحث القائم على التدريس " research based teaching " وهذا الدور المهم يمنح المعلم قدراً كبيراً من المعرفة النوعية لطلابه، من خلال اعتماده على عدد من الأساليب والتكنيكات التقويمية التي تساعده

على ذلك، مثل الملاحظة المباشرة للمواقف داخل الصف observation ، ودراسة الحالة case study . [١٦ , p١٧٦]

ويستطيع المعلم من خلال مواقف التدريس داخل الصف أن يستخدم العديد من أساليب التقويم النوعي التي تساعده على التعمق في معرفة المتعلمين لديه، ومن أبرز هذه الأساليب ما أشار إليه Wheeler [١٧, p٢٧٢]، مثل: الملاحظة المنظمة ، والتسجيل، ومقاييس التقدير، والاستفتاءات، وقوائم التدقيق، والأسئلة ذات النهايات المفتوحة، وإكمال الجمل، والأساليب الإسقاطية، وقياس الظواهر الاجتماعية. كما أن من الأساليب أيضاً ما يشير إليه keely [١٤, p١١٢] : أسلوب الملاحظة بالمشاركة participant observation. ويشير كل من Wichowski & Walker [١٨, p٨] إلى عدد من الأساليب النوعية الأخرى أبرزها: دراسات الحالة، وبحث الحقل Field research، وبحث العمل Action research، والنقد الأدبي، ودراسة الظواهر، والبحث التفسيري، وكتابة التاريخ. كما يشير حمدان أيضاً [١٣، ص ص٢٦٢- ٢٨٩] إلى أساليب أخرى للتقويم يمكن للمعلم أن يفيد منها كأساليب مهمة للتقويم النوعي، وأهم هذه الأساليب: استطلاع الرأي، والمقابلات الشخصية، والسجل القصصي Anectodal Record، ودراسة سجلات المنهج، وهذه الأساليب أيضاً يؤكد عليها قنديل [١٩، ص ١٩٩]. الذي أشار إلى بعض أساليب التقويم التي لها أهميتها في التقويم النوعي بوجه عام، وفي قياس الجوانب الوجدانية عند المتعلم على وجه الخصوص، وتتمثل هذه الأساليب في: مقاييس الاتجاهات، والاستبانات، والأساليب الإسقاطية، ودراسة الحالة، والمقابلة الشخصية، والملاحظة، والتقارير الذاتية. وإضافة إلى ما سبق أيضاً فإن الاختبارات الشفوية، واختبارات الذكاء الفردية والجمعية، واختبارات الاستعداد الدراسي، ومقاييس الميول، ومقاييس السلوك، والتقويم البيئي، وقياس العلاقات

الاجتماعية، وقياس المواقف، كلها تعد من الأساليب التربوية المهمة للتقويم النوعي والتي يمكن للمعلم أن يفيد منها كثيراً في عملية التقويم. [٢٠، ص ص ٢٥٨- ٣٢٢]. هذا فضلاً عن وجود بعض أسالسب التقويم النوعي المهمة التي يمكن توظيفها من خلال أداء المتعلم داخل الصف مثل: التمرينات والأسئلة المفتوحة، والمهمات الممتدة وهي المهمات التي تتطلب من المتعلم انتباهاً مستمراً وتركز على أدائه في موضوع محدد، والمشروعات طويلة الأمد، والتجارب، والمحاكاة وهي إيجادة بيئة متكاملة العناصر للموضوع المراد تقويم أداء المتعلم من خلاله. [٢١، ص ٤٨]. يضاف إلى كل ما سبق أن من بين أهم أساليب التقويم النوعي: مقاييس التقدير، وحافظة الإنجاز (Portfolio) وهي التي يضمن فيها المتعلم أفضل منجزاته التي يحددها بمشاركة معلمه وقد يضمنها كل ما ينجزه لتقديم صورة عن مستوى التحسن في الإنجاز، والمجلات، ومقاييس العلاقات الاجتماعية. إلى غير ذلك من الأساليب المهمة. [٢٢، ص ص ٤٩٩- ٥٣٣].

وتشير عدد من الدراسات التربوية في حقل التقويم التربوي؛التي اطلع عليها الباحث من خلال قاعدة (Eric) أن التقويم النوعي qualitative Evaluation أحد المجالات المهمة التي حظيت باهتمام كبير من قبل المربين؛ومن هذه الدراسات دراسة كولي Caulley [٢٣] التي تناولت موضوعاً عن الكمية والنوعية في العلوم الطبيعية؛حيث ناقشت الدراسة عدداً من الاختلافات بين المفاهيم الكمية والنوعية واستراتيجيات القياس في العلوم الطبيعية. وتناولت الدراسة ثلاثة أجزاء تناول الجزء الأخير منها فحص تاريخ الأساليب الكمية والنوعية في العلوم الطبيعية. وأبرزت أن العمل النوعي يكون شرطاً للقياس في العلوم الطبيعية، وأن التقويم في مجال العلوم الاجتماعية لا يجعل القياس مثمراً في التقويم كما هو فاعلاً ومثمراً في أساليب التقويم النوعي. كما تشير دراسة مكديد وسيريزا McDaid & Ciriza [٢٤] التي تناول موضوعها: " المداخل النوعية لبرنامج

التقويم: بعض التطبيقات " – تناولت الدراسة تطبيقات المدخل النوعي في تقويم التربية الخاصة وبرامج اللغة الثانية ، وقد أشارت الدراسة أن من أبرز الأساليب النوعية لتقويم البيانات: المقابلات، والملاحظة، ودراسات الحالة، والدراسات الأثنوغرافية. وذكرت الدراسة أنه أجري ست دراسات تقويمية في سان دياغو (كالفورنيا) في المدارس العامة صورت الاستخدام الناجح لطرق التقويم النوعي، ومن أمثلة ذلك أنها:

-استخدمت الملاحظة للتأكيد على عناصر البرنامج الذي سيطبق.

-استخدمت الدراسة الأثنوغرافية لتحديد الصفات الشائعة لفعالية الصفوف الدراسية للتربية الخاصة.

-طورت سبع دراسات حالة للطالب وصفاً عميقاً لخصائص مشاركي البرنامج.

-استخدمت مقابلات مفتوحة (غير محددة) كخطوة تمهيدية في تطوير تقويم الحاجات.

-استخدمت ملاحظات ومقابلات لتحرير البيانات والنتائج الكمية المخالفة.

وتضيف دراسة يلدريم وسمسيك(Yildirim & Simsek [٢٥] التي كان موضوعها عن التقويم النوعي لعملية تطوير المنهج للمدارس الثانوية المهنية بتركيا – جانباً آخر مما يعزز فاعلية أساليب التقويم النوعي في العمل التربوي بصفة عامة، وفي تطوير المنهج بصفة خاصة. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الفاعلية والكفاءة لعملية تطوير المناهج في المدارس المهنية المحلية بتركيا. وقد تضمنت تصميم الدراسة ١٤ مدرسة ثانوية مهنية، و١٢ شركة استأجرت خريجي هذه المدارس في أربع مدن كبيرة ومطورة نسبياً، وقد تم استخدام ثلاث طرق لجمع البيانات، وهي: مقابلة مديري المدارس، ومنسقي الصناعة، والعمال. والملاحظة في قاعات الدروس وورش العمل. وتحليل الوثيقة. وأشارت النتائج إلى أن المنهج القياسي (المعياري) في التعليم المهني لا يقابل حاجات

الطلاب والصناعة. وأن مقارنة المنهج بالعناصر الجديدة للصناعة كانت قديمة، وأن عدداً قليلاً جداً من الدراسات المهنية كانت قادرة على الاحتفاظ بمجاراة مطالب التغير السريع التي تتفق مع متطلبات طلابها خلال تقويم حاجات النظام وجهود تطوير المنهج، وقد عملت عملية تقدير الحاجات بشكل جيد في بعض المدارس وليس في المدارس الأخرى. وتشير دراسة sage, [٢٦] التي تناولت " التقويم النوعي للتعلم القائم على المشكلات بالصف الثامن: نتائج تمهيدية " – إلى نتائج مهمة تعزز ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقويم التعلم القائم على المشكلات في المرحلتين المتوسطة والابتدائية؛ باستخدام عدد من أساليب التقويم النوعي، مثل: الملاحظة الصفية، والمراجعات المتولدة أو الناتجة عن طريق الطالب، وسجلات الصفوف الدراسية، وتصورات دراسة الحالة لكل صف؛ حتى الصف الثامن، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم القائم على أساس المشكلات يجب أن يختلف تطبيقه في المدارس المتوسطة والثانوية عن المدارس الطبية، ونتائجه المتوقعة يجب أن تحدد بعناية.

ومن الأساليب المفيدة في التقويم النوعي ما أشارت إليه دراسة القرني [٢٧] التي هدفت إلى استقصاء طرق البحث الحقلية الأثنوغرافية، باعتبارها أحدث الطرق البحثية بدراسة الظواهر التربوية بشكل شمولي. وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه الطرق حديثة النشأة، وأن أهمها: الملاحظة بالمعايشة الفعلية، والمقابلة الطبيعية، والوثائق الموثقة، وآلات التسجيل المرئية. كما كشفت الدراسة إلى أن هذه الطرق قادرة على حل كثير من مشكلات التربية المستعصية، بما لها من قوة فعالة في كشف أنماط سلوك الناس في محيطها الطبيعي. وأشارت الدراسة إلى أن هذه الطرق مناسبة ويمكن تطبيقها في المجال التربوي. يضاف إلى كل ذلك أيضاً تشير دراسة الوزان [٢٨] إلى عدد من أساليب التقويم النوعي المفيدة، وهي: أسلوب السؤال والجواب، وأسلوب الحفظ والتسميع، وأسلوب

الملاحظة، وأسلوب اللقاءات الفردية. كما أشارت أيضاً دراسة المالكي [٢٩] إلى بعض أساليب التقويم النوعي مثل: الاختبارات العملية، والملاحظة، والتسميع، والاستفتاء، والإجازة.

من خلال كل ما سبق يتبين لنا بوضوح عدد كبير من أساليب التقويم النوعي التي يمكن أن يفيد منها معلم التربية الإسلامية في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. كما تبين لنا أهمية هذه الأساليب كما أكدها الأدب التربوي المعاصر. ويعتقد الباحث أن استخدام أساليب التقويم النوعي يثري تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ويساعد على نجاحها؛ سيما في ضوء ما تمليه متغيرات الوقت الراهن المحلية والعالمية، التي تؤكد بما لا يترك مجالاً لشك أو ريب أن النوع، أو الكيف من أهم ما يتطلبه التعليم عموماً، وتدريس التربية الإسلامية على وجه الخصوص. وهو الأمر الذي يعزز ضرورة معرفة أساليب التقويم النوعي كما ينظر إليها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

إضافة إلى تأكيد الأهمية النظرية لهذه الدراسة – كما أتضح معنا من خلال الحديث عن الخلفية النظرية للتقويم النوعي – فإن لها أهمية خاصة من الناحية العملية. ويعتقد الباحث أن لهذه الدراسة أهمية كبيرة، وخاصة فيما يتعلق بالجوانب التالية:

١- قد يفيد من هذه الدراسة المسئولون عن تخطيط مناهج التربية الإسلامية وتطويرها في وزارة التربية والتعليم من خلال الإطلاع على الأساليب المتنوعة للتقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية والإفادة منها في الإشارة إليها في كتب التربية الإسلامية وتوجيه معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية إلى استخدامها.

٢- قد يفيد من نتائج هذه الدراسة معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية عندما يتعرف على الأساليب المتنوعة للتقويم النوعي ويتجنب الاقتصار على الأساليب التقليدية عند تدريس المواد التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

٣- قد يفيد من نتائج هذه الدراسة المشرف التربوي عندما يزور المعلمين في مدارسهم ويوجههم إلى استخدام أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية وعدم حصر عملية التقويم عند حدود ضيقة.

٤- قد تكون هذه الدراسة مفيدة أيضاً للباحثين والمختصين في مجال التقويم التربوي ومجال طرائق تدريس التربية الإسلامية؛ وقد يثري موضوعها البحث التربوي؛ وتكون نتائجها امتداداً لدراسات ميدانية متعددة وعميقة في هذا الحقل.

أسئـــــــــلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ؟

ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة التالية:

١- ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية داخل الصف ؟

٢- ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج الصف الدراسي (داخل المدرسة) ؟

٣- ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج المدرسة ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير المؤهل؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير نصاب الحصص؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الوصول إلى ما يلي:

١- تعرف آراء معلمي التربية الإسلامية عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

٢- تعرف الفروق بين آراء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية حول أساليب التقويم النوعي وفقاً لمتغيرات الدراسة الأربعة (المؤهل، سنوات الخدمة، التخصص، نصاب الحصص).

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة في ضوء ما يلي :

١- تقتصر هذه الدراسة على معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة فقط دون معلمي المواد الأخرى.

٢- تجرى هذه الدراسة مع بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٥هـ/١٤٢٦هـ.

٣- تقتصر هذه الدراسة على أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية فقط دون موضوعات التقويم الأخرى.

مصطلحات الدراسة

أبرز المصطلحات التي يدور حولها موضوع الدراسة الحالية :

١- التقويم النوعـــــي

ويقصد الباحث بالتقويم النوعي في هذه الدراسة : تلك العملية التي يجريها معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من خلال استخدام جميع الإجراءات والأدوات والوسائل من أجل تقويم المتعلم تقويماً شاملاً (كمياً وكيفياً)، وعدم حصر نواتج التربية الإسلامية عند النتائج الرقمية أو الكمية فحسب.

٢- التربية الإسلامية

ويقصد الباحث بالتربية الإسلامية في هذه الدراسة مواد التربية الإسلامية (مواد العلوم الشرعية) التي يدرسها المتعلم في المرحلة الثانوية في التعليم العام، و المتمثلة في القرآن الكريم، والحديث والثقافة الإسلامية ، والتفسير، والفقه، والعقيدة الإسلامية (التوحيد).

منهج الدراســـــة

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعتمد كما يشير فان دالين [٣٠، ص ٣١٢] على وصف الوضع الراهن. وقد وجد الباحث أن المنهج الوصفي هو المنهج الأنسب للدراسة الحالية، والتي يهدف الباحث من خلالها إلى معرفة آراء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نحو أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، لأن المنهج الوصفي ((يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً)) [٣١، ص ١٨٧]. كما أن المنهج الوصفي يتيح للباحث دراسة الظاهرة بشكل جيد كما هي في الواقع من أجل وصفها وتفسيرها، لأن المنهج الوصفي هو ((كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها)) [٣٢، ص ١٨٩].

إجراءات الدراســـــة

انطلاقاً من أن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على آراء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نحو أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، فقد قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية لتحقيق أهداف الدراسة. وكانت إجراءات الدراسة الميدانية على النحو التالي:

١- أداة الدراســـــة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة اشتملت على عدد من البنود عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية، وقد اتبع الباحث الأساليب العلمية في إعداد الاستبانة؛ حيث أعد استبانة من نوع الاستبانة ذات الأسئلة مقفلة النهاية Close – ended Questions أو ما يمكن تسميتها أحياناً بالأسئلة ذات البدائل

المختارة سلفاً Fixed – alternative Questions. [٣٣، ص ٣٥]. وقد اعتمد الباحث في إعداد الاستبانة على المصادر التالية:

- الأدبيات التربوية المعاصرة في التقويم التربوي وطرق تدريس التربية الإسلامية.
- استطلاع آراء عدد من الخبراء والمختصين ومعلمي التربية الإسلامية.
- الخبرة العلمية والميدانية للباحث.

وبعد إعداد بنود الاستبانة في صورتها الأولية قام الباحث بمراجعتها عدة مرات وإعادة ترتيبها، ثم قام بقياس صدقها وثباتها على النحو التالي:

صدق الاستبـــــــانة

لقياس صدق الاستبانة والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، استخدم الباحث الطرائق التالية لقياس الصدق:

(أ) صدق المحكمين Trustees Validity

تم قياس صدق المحكمين للاستبانة من خلال عرضها على عدد من المختصين في المناهج وطرق التدريس، كما قام بعرضها على عدد من معلمي التربية الإسلامية ممن لهم خبرات سابقة في تدريس التربية الإسلامية، وذلك من أجل الاطلاع على الاستبانة وتحكيمها في ضوء المعايير التالية:

- ارتباط محاور الاستبانة ببعضها.
- دقة عباراتها وجودة صياغتها وصلاحيتها للتطبيق.
- ملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه.
- انسجام كل عبارة مع عبارات المحور ككل.
- وضوح العبارة أو عدم وضوحها.

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون قام الباحث بتعديل الاستبانة وفقاً لاقتراحاتهم. وقد اشتملت الاستبانة بعد الانتهاء من مرحلة التحكيم على ٨٧ بنداً.

صدق الاتساق الداخلي

نظراً لأهمية الصدق الداخلي ولما يساعد عليه من معرفة جودة العبارات وصلاحيتها للتطبيق؛ فقد قام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة؛ حيث أجرى دراسة استطلاعية لعينة مصغرة شملت ٣٠ معلماً ، وذلك من أجل قياس:

أ) **ارتباط محاور الاستبانة ببعضها:** قام الباحث من خلال التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson بقياس ارتباط المحاور ببعضها، وقد كشفت مصفوفة الارتباطات بين المحاور عن صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عموماً، والجدول التالي يوضح قيم الارتباط الداخلي بين محاور الاستبانة:

الجدول رقم (١). يوضح صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة .

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	الاستبانة ككل
المحور الأول	١			
المحور الثاني	,٧١٥	١		
المحور الثالث	,٥٩٣	,٧٧٢	١	
الاستبانة ككل	,٨٥٠	,٩٥٠	,٨٧١	١

يشير الجدول رقم (١) إلى أن قيم الارتباط بين محاور الاستبانة ببعض وبينها وبين الاستبانة ككل عالية، وأن جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ . وهذا يدل على أن الأداة تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي. ويعد المحور الثاني من

أفضل المحاور ارتباطاً حيث بلغت قيمة ارتباط هذا المحور بالاستبانة ٩٥ .. يليه المحور الثالث الذي بلغت قيمة ارتباطه ٨٧١ .. ثم أخيراً المحور الأول الذي بلغت قيمة ارتباطه ٨٥ ..

ب) ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالمحور الذي ينتمي إليه: كشفت نتائج التحليل الإحصائي لمعامل ارتباط بيرسون Pearson نحو معرفة ارتباط كل بند بالمحور الذي ينتمي إليه عن النتائج التالية :

يتضح من الجدول التالي رقم (٢) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى ١.. أو مستوى ٥ .. ما عدا بعض البنود التي أظهرت ارتباطاً ضعيفاً بمحاورها وهي : البند رقم (١): " ملاحظة أداء المتعلم بوجه عام داخل الفصل "، والبند رقم (١٠): " ملاحظة النظافة الشخصية لدى المتعلم (كنظافة المظهر ونظافة الكتب والكراسات. .) "، والبند رقم (١١): " ملاحظة التزام المتعلم بالسلوك الإسلامي داخل الفصل " ، والبند رقم (١٥): " آلات التسجيل المرئية لتقويم المتعلمين "، والبند رقم (١٨): " مناقشة واجبات المتعلمين " ، وجميع هذه البنود تنتمي إلى المحور الأول، يضاف إليها البند رقم (٨٠) الذي ينتمي إلى المحور الثالث، وهو: " استخدام أنشطة أو أعمال يكلف بها المتعلم خارج المدرسة لغرض التقويم. (كالبحوث أو التقارير أو الأعمال التحريرية). وقد قام الباحث بحذف جميع هذه البنود.

الجدول رقم (٢). يوضح صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة.

المحور	البند	معامل الارتباط	الدلالة
المحور الأول: أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية داخل الفصل.	١	١٩٥ ,	غ. دالة
	٢	٥٣٧ ,	دالة **
	٣	٧٦٨ ,	دالة **
	٤	٤٠٥ ,	دالة *
	٥	٧٢٧ ,	دالة **
	٦	٤٣٣ ,	دالة *
	٧	٦٣٥ ,	دالة **
	٨	٧٩٠ ,	دالة **
	٩	٥٤٧ ,	دالة **
	١٠	٢١٥ ,	غ. دالة
	١١	٣٨٩ ,	غ. دالة
	١٢	٥٥٢ ,	دالة **
	١٣	٥٢٧ ,	دالة **
	١٤	٤١٤ ,	دالة *
	١٥	٣٨٦ ,	غ. دالة
	١٦	٤٦١ ,	دالة *
	١٧	٤١٨ ,	دالة *
	١٨	٢٣٨ ,	غ. دالة
	١٩	٥٥٦ ,	دالة **
	٢٠	٤٣٠ ,	دالة *
	٢١	٦٤٩ ,	دالة **
	٢٢	٤٦٧ ,	دالة *
	٢٣	٧٧٣ ,	دالة **
	٢٤	٥٣٣ ,	دالة **
	٢٥	٦٣١ ,	دالة **
	٢٦	٤٧٤ ,	دالة *
	٢٧	٥٩٣ ,	دالة **
	٢٨	٥٤٩ ,	دالة **
	٢٩	٥٢٥ ,	دالة **
المحور الثاني: أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية خارج الفصل (داخل المدرسة).	٣٠	٤٥٩ ,	دالة *
	٣١	٥٣٧ ,	دالة **
	٣٢	٥٢٦ ,	دالة **
	٣٣	٥٣٧ ,	دالة **
	٣٤	٧٢٠ ,	دالة **
	٣٥	٤٥٦ ,	دالة **
	٣٦	٧٤٩ ,	دالة **
	٣٧	٧٦٨ ,	دالة **
	٣٨	٥٢٤ ,	دالة **
	٣٩	٦١٢ ,	دالة **
	٤٠	٧٣٥ ,	دالة **
	٤١	٦٨٧ ,	دالة **
	٤٢	٧٣٨ ,	دالة **
	٤٣	٧٢٥ ,	دالة **
	٤٤	٦٧٥ ,	دالة **
	٤٥	٦٧٧ ,	دالة **
	٤٦	٧١٤ ,	دالة **
	٤٧	٧٠٠ ,	دالة **
	٤٨	٦٥٧ ,	دالة **
	٤٩	٧٣٢ ,	دالة **
	٥٠	٨٥٤ ,	دالة **
	٥١	٦٦٠ ,	دالة **
	٥٢	٥٨٩ ,	دالة **
	٥٣	٨٣٠ ,	دالة **
	٥٤	٧٨٣ ,	دالة **
	٥٥	٦٩٩ ,	دالة **
	٥٦	٨٥٥ ,	دالة **
	٥٧	٨٣٤ ,	دالة **
	٥٨	٦٧٨ ,	دالة **
المحور الثالث: أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية خارج المدرسة	٥٩	٦٨٣ ,	دالة **
	٦٠	٧٣٨ ,	دالة **
	٦١	٧٠٨ ,	دالة **
	٦٢	٧٥٧ ,	دالة **
	٦٣	٧٣٨ ,	دالة **
	٦٤	٦٠٦ ,	دالة **
	٦٥	٦٧٥ ,	دالة **
	٦٦	٦٧٦ ,	دالة **
	٦٧	٧٧١ ,	دالة **
	٦٨	٨٥٢ .	دالة **
	٦٩	٨٤٤ ,	دالة **
	٧٠	٨٢٤ ,	دالة **
	٧١	٧٤٠ ,	دالة **
	٧٢	٩١٦ ,	دالة **
	٧٣	٩١١ ,	دالة **
	٧٤	٨٥٨ ,	دالة **
	٧٥	٩١٤ ,	دالة **
	٧٦	٦١٨ ,	دالة **
	٧٧	٦٩١ ,	دالة
	٧٨	٧٤٢ ,	دالة **
	٧٩	٥٨٠ ,	دالة **
	٨٠	٣٨٣ ,	غ. دالة
	٨١	٥٥٥ ,	دالة **
	٨٢	٦٧٤ ,	دالة **
	٨٣	٦٤٣ ,	دالة **
	٨٤	٨٥١ ,	دالة **
	٨٥	٨٣٣ ,	دالة **
	٨٦	٧٤٤ ,	دالة **
	٨٧	٥١٧ ,	دالة **

** دالة عند مستوى ١ ٠,٠ * دالة عند مستوى ٠٥ ٠,٠

ثبات الاستبـــــــــانة

للتأكد من ثبات الأداة، قام الباحث بقياس ثبات الأداة بالطريقتين التاليتين:

طريقة ألفا Alpha

استخدم الباحث معامل ألفا Alpha كرونباخ لقياس الثبات وفقاً للمعادلة التالية [٣٤، ص ٢٤٢]:

$$\text{معامل ألفا (a)} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١}\left(١ - \frac{\text{مج ع}^{٢}\text{ ك}}{\text{ع}^{٢}}\right)$$

حيث ن هي عدد أقسام الاختبار.

ك هو أحد أقسام الاختبار.

مج ع٢ ك هو مجموع تباينات الأفراد في هذا القسم.

ع٢ هو تباين الاختبار ككل.

والجدول التالي يوضح قيمة ثبات الاستبانة وفقاً لطريقة ألفا:

الجدول رقم (٣). يوضح ثبات الاستبانة لكل محور وفقاً لمعامل ألفا .

ثبات المحور الأول	ثبات المحور الثاني	ثبات المحور الثالث	ثبات الاستبانة ككل
٩١٤ ,	٩٦٨ ,	٩٥٧ ,	٩٧٧ ,

يلاحظ من خلال الجدول رقم (٣) أن قيم الثبات وفقاً لمعامل ألفا عالية، كما يلاحظ أن قيمة الثبات الكلي للاستبانة بلغت ٩٧٧ , وهي قيمة عالية جداً تدل على أن الأداة تتسم بقدر عال من الثبات.

طريقة التجزئة النصفية

وقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لـ: سبيرمان / براون - Spearman Brown، وقد توصل إلى أن معامل ثبات الاستبانة وفقاً لطريقة سبيرمان براون = ٨٧ .، وهو معامل ثبات جيد يدل على أن الأداة تتسم بمعدل ثبات جيد.

الأداة في صورتها النهائية

وبعد قياس صدق ثبات الاستبانة وثباتها، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق؛ فقد أضحت الأداة جاهزة للتطبيق من قبل الباحث على أفراد عينة الدراسة. وقد احتوت الأداة في صورتها النهائية على ٨١ بنداً. وفيما يلي توضيح الشكل النهائي للأداة (أنظر الملحق رقم ١):

الجدول رقم (٤). يوضح الصورة النهائية للاستبانة .

م	المحور	البنـــــــــــــود
١	الأول	١- ٢٨
٢	الثاني	٢٩- ٦١
٣	الثالث	٦٢- ٨١

١- تطبيق الدراســـــة

بعد قياس صدق الأداة وثباتها وصلاحيتها للتطبيق قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة وفقاً لما يلي:

أ) مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة والبالغ عددها ٣٠ مدرسة، وحرصاً من الباحث على تطبيق الدراسة بصورة سليمة وحتى يتمكن جميع أفراد العينة من الإجابة على الاستفتاء ونظراً لصعوبة متابعة جميع المدارس فقد قام الباحث باختيار عينة ممثلة بالطريقة العشوائية حيث تم اختيار ١٥ مدرسة عشوائياً وتم التطبيق على جميع معلمي التربية الإسلامية لمدارس العينة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٩١ معلماً. (أنظر الملحق رقم: ٢). والجدول التالي يوضح الوصف التفصيلي لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة لها: (سنوات الخدمة، والمؤهل، والتخصص، ونصاب الحصص):

الجدول رقم (٥). يوضح الوصف التفصيلي لعينة الدراسة.

	سنوات الخدمة			المؤهل			التخصص		نصاب الحصص		
	أقل من ٥ سنوات	٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٥	بكالوريوس	ماجستير	آخر	تربوي	غير تربوي	أقل من ١٨ حصة	١٨- ٢٢ حصة	أكثر من ٢٢ حصة
التكرار	-	٦٤	٢٧	٧٥	١٦	-	٧٧	١٤	١٢	٦٥	١٤
النسبة المئوية	-	٧٠,٣	٢٩,٧	٨٢,٤	١٧,٦	-	٨٤,٦	١٥,٤	١٣,٢	٧١,٤	١٥,٤

ب) جمع البيانات وتحليلها

بعد قيام الباحث بالإجراءات النظامية لتطبيق الدراسة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة التي استمرت لمدة شهر: (١٤٢٥/١٢/٢٥هـ - ١٤٢٦/١/٢٥هـ). (أنظر

الملحق رقم: ٣). ومن خلال هذه العملية قام بجمع البيانات. وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss): (Statistical Package for Social Sciences) . وقد وضع خمس درجات لكل فئة من فئات المقياس على النحو التالي: (موافق بشدة: ٥ درجات، موافق: ٤ درجات، محايد: ٣ درجات، غير موافق: درجتان، غير موافق بشدة: درجة واحدة). وقد استخدم الباحث لتحليل البيانات إحصائياً: المتوسط الحسابي، وأسلوب تحليل التباين الأحادي، واختبار ت: (t test).

٢- نتائج الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. وفيما يلي يتناول الباحث نتائج الدراسة حسب تساؤلاتها:

(أ) ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية داخل الصف ؟

هناك الكثير من أساليب التقويم النوعي التي يمكن أن يقوم بها معلم التربية الإسلامية داخل الصف، ولمعرفة هذه الأساليب وفقاً لما يراه معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ؛ فإننا نوجزها وفقاً للجدول التالي:

الجدول رقم (٦). يوضح أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية داخل الصف .

م	البنـــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ملاحظة انضباط المتعلم داخل الصف.	٤,٣٨	,٧١١
٢	التلاوة الفردية للقرآن الكريم.	٤,٣٢	,٧٣١
٣	رصد مواهب المتعلم في التربية الإسلامية.	٤,٣	,٥٧١
٤	ملاحظة مهارة الاستنباط عند المتعلم.	٤,٢٩	,٧٢٢
٥	مراجعة دروس التربية الإسلامية مع المتعلمين بشكل مستمر	٤,٢٦	,٦٦٣
٦	تسميع حفظ المتعلمين للقرآن الكريم.	٤,٢٦	,٨٠٠
٧	الاختبارات العملية : (تقويم أداء المتعلم في المواقف العملية في دروس التربية الإسلامية).	٤,٢١	,٦٤٦
٨	ملاحظة مهارات القراءة عند المتعلم.	٤,٢	,٥٤٨
٩	اختبار قدرة المتعلمين على التلخيص الختامي للدرس.	٤,٢	,٦٤١
١٠	الأسئلة الشفهية.	٤,٢	,٦٥٨
١١	اختبار قدرة المتعلم على المقارنة بين المفاهيم التي يتعلمها.	٤,١٧	,٦٢٥
١٢	ملاحظة مهارة التأمل عند المتعلم.	٤,١٧	,٧٥٤
١٣	ملاحظة مهارات الحوار عند المتعلم.	٤,١٥	,٦٦٥
١٤	اكتشاف ميول المتعلم المتعلقة بموضوع الدرس.	٤,١٤	,٦٢٤
١٥	تشخيص قدرة المتعلم على إبداء الرأي.	٤,١٣	,٦١٨
١٦	تسميع حفظ المتعلمين للحديث الشريف.	٤,١٢	,٧٤٢
١٧	قياس قدرة المتعلم على الفهم الموضوعي لما يتعلمه.	٤,١٦	,٦٥٤
١٨	ملاحظة مهارات المتعلم النقدية (مثل قدرته على نقد زملائه المخطئين في التلاوة.	٤,٠٨	,٨٧٧
١٩	تشخيص القدرات الإبداعية لدى المتعلم.	٤,٠٦	,٦٧٩

تابع الجدول رقم (٦).

م	البنـــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٠	رصد آراء المتعلم حول موضوع الدرس.	٤, ٠٦	,٧٤٢
٢١	ملاحظة مهارة الحديث عند المتعلم (كالإلقاء، والخطابة والارتجال. ...).	٤, ٠٤	,٨٨٠
٢٢	رصد ألفاظ المتعلم داخل الفصل.	٤, ٠٢	,٨٦٨
٢٣	ملاحظة المهارات الكتابية عند المتعلم.	٤, ٠١	,٧٢٢
٢٤	قياس قدرة المتعلم على التحليل العلمي للمشكلات.	٣, ٩٦	,٧٩٥
٢٥	تشخيص مشكلات المتعلم أثناء الدرس.	٣, ٩٤	,٧٣٥
٢٦	إجراء المسابقات الثقافية داخل الفصل.	٣, ٨٦٨	,٧٦٣
٢٧	آلات التسجيل الصوتية لتقويم أداء المتعلمين.	٣, ٥٧	١, ٠٣
٢٨	الأسئلة ذات النهايات المفتوحة.	٣, ٤٩	,٩١١

يلاحظ من خلال الجدول رقم (٦) السابق ارتفاع قيم المتوسط الحسابي لجميع البنود بوجه عام، مع تدن بسيط في القيم لبعض البنود، وهذا يشير إلى أن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية داخل الصف تحظى بتأييد كبير من قبل معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. ويعتقد الباحث أن السبب الكبير في ذلك يعود إلى أن معلمي التربية الإسلامية بوجه عام يستخدمون أغلب هذه الأساليب أو على الأقل توجد لديهم الرغبة في استخدامها – وإن جاءت استجاباتهم بنسب متفاوتة لبعض البنود كما تدلل على ذلك قيم الانحراف المعياري – فمن حيث المبدأ نجد أن معلم التربية الإسلامية لديه قناعة كبيرة بأهمية التقويم النوعي واستخدام أساليبه المتنوعة داخل الفصل.

ويلاحظ من الجدول أن أعلى قيمة جاءت للبند الأول: " ملاحظة انضباط المتعلم داخل الفصل " حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي: ٣٨ ,٤. وتدلل هذه النتيجة على قناعة المعلمين بأن تقويم المتعلمين في تدريس التربية الإسلامية لا ينحصر فقط على الجوانب العلمية أو المعرفية التي تتضمنها المادة الدراسية فحسب؛ وإنما لا بد مع ذلك من الغوص في عمق أعماق المتعلم من أجل إعطاء الحكم الصحيح عنه في التربية الإسلامية، يضاف إلى ذلك أيضاً أن لدى المعلمين قناعة بأن التربية الإسلامية في هدفها وجوهرها ليست تلك الكتب المدرسية التي يتعلمها المتعلم في المدرسة وما يصاحب ذلك التعليم من ظروف وعوامل مختلفة؛ ولكن التربية الإسلامية هي حياة يعيشها المتعلم.

وبشكل عام فإن الجدول السابق يبين لنا أن ٢٣ بنداً جاءت قيم المتوسطات الحسابية لها عالية حيث تراوحت ما بين ٣٨ ,٤ إلى ٠١ ,٤ للبند رقم ٢٣ وهو: " ملاحظة المهارات الكتابية عند المتعلم ". ومن جانب آخر يشير الجدول إلى أن ٥ بنود جاءت بقيم متوسطات حسابية أقل، وهي: البند الرابع والعشرون: " قياس قدرة المتعلم على التحليل العلمي للمشكلات " بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البند ٩٦ ,٣. والبند الخامس والعشرون: " تشخيص مشكلات المتعلم أثناء الدرس " بلغت قيمة متوسطه ٩٤ ,٣. والبند السادس والعشرون: " إجراء المسابقات الثقافية داخل الفصل " بلغت قيمة متوسطه ٨٦ ,٣. والبند السابع والعشرون: " آلات التسجيل الصوتية لتقويم المتعلمين " بلغت قيمة متوسطه ٥٧ ,٣. والبند الثامن والعشرون: " الأسئلة ذات النهايات المفتوحة " بلغت قيمة متوسطه ٤٩ ,٣. ويعتقد الباحث أن سبب تدني هذه البنود يعود إلى الاعتقاد السائد لدى البعض من المعلمين إلى أن استخدام مثل هذه الأساليب يشكل أعباء أضافية على عمل المعلم، وقد يعود سبب تدني متوسطات هذه البنود إلى عدم استخدام البعض من المعلمين لهذه الأساليب.

ب) ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج الصف الدراسي (داخل المدرسة) ؟

كما أن للتقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية العديد من الأساليب داخل الصف – كما مر معنا – فإن له أيضاً بعض الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم خارج الصف. والجدول التالي يوضح أساليب التقويم النوعي خارج الصف كما يراها معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية :

الجدول رقم (٧). يوضح أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج الصف.

م	البنـــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ملاحظة سلوك المتعلم خارج الصف. (المراقبة أو الإشراف اليومي).	٤,٢٣	,٦٦٧
٢	إجراء المسابقات العامة مثل: (مسابقة القرآن الكريم، .....وغيرها من المسابقات).	٤,٢٣	,٧٠٠
٣	متابعة السلوك العام للمتعلم داخل المدرسة.	٤,٢١	,٥٩٢
٤	ملاحظة المظهر العام لدى المتعلم داخل المدرسة بوجه عام (النظافة، والهندام. ....)	٤,١٥	,٧٢٩
٥	تقدير احترام المتعلم للمرافق المدرسية وحفاظه عليها.	٤,١٢	,٧٨٦
٦	متابعة حرص المتعلم على مرافق المدرسة.	٤,١	,٧٢١
٧	اختبار القدرات العامة (كالذكاء، والاستعداد، والميول، ...)	٤,٠٩	,٨٣٠
٨	متابعة مواظبة المتعلم للدراسة.	٤,٠٧	,٧٣٣
٩	إجراء المقابلات الفردية مع المتعلمين (اللقاءات الفردية).	٤,٠٤	,٧٥٨
١٠	ملاحظة العمل الجماعي للمتعلمين.	٤,٠٢	,٧١٤

تابع الجدول رقم (٧).

م	البنـــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	متابعة التزام المتعلم باللوائح المدرسية.	٤,٠٢	,٨٠٢
١٢	استخدام المعامل المدرسية لغرض تقويم المتعلم في التربية الإسلامية.	٤,٠٢	,٨٨١
١٣	متابعة ممارسة المتعلم للأنشطة المدرسية في مواد التربية الإسلامية.	٤,٠١	,٧٢٢
١٤	متابعة التزام المتعلم بنظافة المدرسة.	٣,٩٨	,٧٦٧
١٥	استطلاع آراء المتعلمين حول مواد التربية الإسلامية.	٣,٩٤	,٨٣٤
١٦	استخدام المجالس المدرسية لتقويم المتعلمين.	٣,٩١	,٧٤٠
١٧	استخدام السجلات القصصية (تسجيل حادثة أو موقف معين).	٣,٩١	,٨٧٧
١٨	دراسة ملاحظات معلمي الصف على المتعلم.	٣,٩	,٧١٥
١٩	دراسة سجل منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.	٣,٩	,٧٦٠
٢٠	قياس علاقات المتعلم في المدرسة	٣,٨٩	,٧٢١
٢١	مقارنة مستوى المتعلم في التربية الإسلامية بالمواد الأخرى.	٣,٨٩	,٧٥٢
٢٢	استفتاء معلمي الصف عن مستوى المتعلم.	٣,٨٧	,٦٩٦
٢٣	إجراء دراسة الحالة (السيرة الذاتية) لكل متعلم.	٣,٨٦	,٨٨٠
٢٤	الإطلاع على نتائج التقارير الشهرية.	٣,٨٥	,٧٠٨
٢٥	إجراء التحليل الكيفي لنتائج الاختبارات الفصلية.	٣,٨٣	,٧٦٤
٢٦	إجراء التحليل الكيفي لنتائج الاختبارات النهائية.	٣,٧٩	,٧٨٢
٢٧	الإطلاع على نتائج مشاركة المتعلم في النشاطات المدرسية.	٣,٧٤	,٧٥٤
٢٨	استخدم المجلس التأديبي لتقويم المتعلمين.	٣,٧٠	,٩٣٦
٢٩	دراسة السجلات التعليمية للمتعلمين.	٣,٦٨	,٨٠١
٣٠	الاستفتاءات العامة لجميع المتعلمين.	٣,٦٣	,٨٠٩
٣١	إجراء دراسة الحالة (السيرة الذاتية) لكل صف دراسي.	٣,٥٤	,٩٣٤
٣٢	عقد حلقات البحث (السيمنارات).	٣,٤٩	,٧٧٩
٣٣	الإطلاع على سجل قيد المتعلمين.	٣,٤٥	,٩١٠

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (٧) أن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج الصف جاءت بمستوى أقل من أساليب التقويم داخل الصف لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. ويعتقد الباحث أن السبب في انخفاض قيم المتوسط الحسابي لهذا المحور مقارنة بالمحور السابق هو الاعتقاد السائد لدى الشريحة الكبرى من المعلمين بأن عملهم يقتصر على ما يتم من فعاليات داخل الصف فقط. كما أن البنود التي احتلت قيم أعلى مثل البند الأول " ملاحظة سلوك المتعلم خارج الصف " الذي بلغت قيمة متوسطه: ٤.٢٣، والبند الثاني " إجراء المسابقات العامة " الذي احتل نفس القيمة، وما يلي هذين البندين من بنود يأتي تأييد المعلمين لها انطلاقاً من المهام التي يقومون بها لأن هذه الأساليب ترتبط بعدد كبير من المهام التي يقوم بها المعلمون أو بعض الممارسات التي اعتادوا عليها. وعلى الرغم من كل ذلك فإنه يمكن اعتبار ١٣ بنداً من بنود هذا المحور (وهي البنود: ١-١٣) تحظى بتأييد كبير من قبل معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؛ كما تدلل على ذلك القيم العالية للمتوسط الحسابي.

ومن جانب آخر فإن الجدول يشير إلى أن ٢٠ بنداً من بنود هذا المحور وهي البنود: (١٤-٣٣) جاءت بقيم أقل في المتوسطات الحسابية من البنود التي سبقتها. ويرى الباحث إلى أن السبب في ذلك يعود إلى عدم استخدام هذه الأساليب من قبل الكثير من المعلمين، كما يعود السبب أيضاً إلى الاعتقاد السائد لدى البعض من المعلمين أن استخدام مثل هذه الأساليب يؤدي إلى زيادة أعباء المعلم ومسؤولياته. ومما تجدر الإشارة إليه أن طبيعة تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص وفي المراحل الأخرى تقتضي من المعلم أن يقوم بالتقويم النوعي الذي لا يقتصر فقط على النواتج السطحية من العملية التعليمية؛ لأن التربية الإسلامية قبل أن تكون مادة يدرسها المتعلم هي حياة يعيشها المتعلم كمسلم في مدرسته وأسرته وبيئته المحيطة. كما يشير الجدول إلى

أن هناك بعض البنود احتلت نسباً متدنية في قيم المتوسط الحسابي مقارنة بالبنود التي سبقتها، وهي: البند التاسع والعشرون: " دراسة السجلات التعليمية للمتعلمين " بلغت قيمة متوسطه (٦٨ ,٣). والبند الثلاثون: " الاستفتاءات العامة لجميع المتعلمين " بلغت قيمة متوسطه: (٦٣ ,٣). والبند الحادي والثلاثون: " إجراء دراسة الحالة لكل صف دراسي " بلغت قيمة متوسطه: (٥٤ ,٣). والبند الثاني والثلاثون: " عقد حلقات البحث (السيمنارات) " بلغت قيمة متوسطه: (٤٩ ,٣). والبند الثالث والثلاثون: " الاطلاع على سجل قيد المتعلمين " بلغت قيمة متوسطه: (٤٥ ,٣). ويعتقد الباحث أن السبب الرئيس في انخفاض قيم المتوسطات الحسابية لهذه البنود يعود إلى عدم إدراك بعض المعلمين لما تعود به مثل هذه الأساليب من مزايا، ولما تحققه من نتائج نوعية في تقويم المتعلم في تدريس التربية الإسلامية. كما يعود ذلك أيضاً إلى أن الشريحة الكبرى من معلمي التربية الإسلامية اعتادت على أساليب التقويم التقليدية التي أثرت بشكل واضح في آراء البعض منهم. وعلى الرغم من كل ما سبق فإن الباحث يرى أنه لا يزال ثمة تأييد مقبول من قبل معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نحو أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية خارج الصف.

(ج) ما أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج المدرسة ؟

يمثل التقويم النوعي خارج المدرسة جانباً مهماً في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. والجدول التالي يوضح أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية خارج المدرسة كما يراها معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية:

الجدول رقم (٨). يوضح أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية خارج المدرسة.

م	البنـــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ملاحظة ولي الأمر للمتعلم في المنزل.	٤, ٤٣	,٧٣٣
٢	استفتاء ولي الأمر حول حرص المتعلم على أداء الصلاة.	٤, ٤١	,٦٨٤
٣	استفتاء ولي الأمر حول سلوك المتعلم في المسجد.	٤, ٣٥	,٦٨٩
٤	مناقشة ولي الأمر حول غياب المتعلم.	٤, ٣٤	,٧١٨
٥	إجراء مسابقات ثقافية سنوية في التربية الإسلامية.	٤, ٣	,٥٧١
٦	استفتاء ولي الأمر حول سلوك المتعلم في المنزل.	٤, ٣	,٧٤٠
٧	مناقشة ولي الأمر حول المستوى الدراسي للمتعلم.	٤, ٢٨	,٧٣٤
٨	مناقشة ولي الأمر حول التزام المتعلم بالسلوك الإسلامي خارج المدرسة.	٤, ٢٣	,٦٦٧
٩	مناقشة ولي الأمر حول سلوك المتعلم في المجتمع.	٤, ١٨	,٦٦٥
١٠	مناقشة ولي الأمر حول أوقات فراغ المتعلم..	٤. ٠٥	,٧٣٥
١١	تكليف المتعلمين بأعمال تعاونية في التربية الإسلامية.	٤, ٠٤	,٦٦٥
١٢	استخدام مجلس أولياء الأمور والمعلمين لتقويم المتعلمين.	٤, ٠٢	,٨٦٨
١٣	مناقشة ولي الأمر حول نشاط المتعلم داخل المنزل.	٣, ٩٨	,٧٦٧
١٤	قياس سلوك المتعلم داخل المنزل ؛ بالتعاون مع ولي الأمر.	٣, ٩٧	,٨١٦
١٥	استخدام الرحلات المدرسية لغرض التقويم.	٣, ٩٢	,٨٧٢
١٦	استفتاء أقران المتعلم.	٣, ٩١	,٨٥١
١٧	قياس السلوك الاجتماعي العام للمتعلم خارج المدرسة.	٣, ٨٥	,٨٢٤
١٨	إجراء الدراسات الميدانية.	٣, ٧٩	,٧٢٢
١٩	قياس العلاقات الاجتماعية للمتعلم خارج المدرسة.	٣, ٧٥	,٨٢١
٢٠	الاختبارات المنزلية.	٣, ٦٥	,٨٤٦

يشير الجدول السابق رقم (٨) إلى أن ١٢ بند حصلت على قيم عالية في المتوسط الحسابي، وهذا يدل على أن معظم معلمي التربية الإسلامية يؤيدون أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية خارج المدرسة. وتعد " ملاحظة ولي الأمر للمتعلم في المنزل " من أكثر أساليب التقويم النوعي تأييداً من قبل معلم التربية الإسلامية ؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البند ٤٣ ,٤ وهي أعلى قيمة بالنسبة لأساليب التقويم النوعي خارج المدرسة وبالنسبة للأساليب الأخرى. ويعتقد الباحث أن السبب الكبير في تأييد المعلمين لهذا الأسلوب هو أن هناك فجوة بين المنزل والمدرسة، وأن هذه الفجوة لا زالت موجودة بسبب تأكيد المعلمين على ملاحظة ولي الأمر كنوع من أساليب التقويم النوعي خارج المدرسة. كما يحتل البند الثاني أيضاً قيمة عالية من بين جميع أساليب التقويم وهو: " استفتاء ولي الأمر حول حرص المتعلم على أداء الصلاة " حيث بلغت قيمة متوسط هذا البند: ٤١ ,٤. وبالنظر إلى البنود: (١- ١٠) نجد أن جميع هذه البنود تؤكد على ضرورة اشتراك ولي الأمر في عملية التقويم.

كما يشير الجدول السابق أيضاً إلى أن هناك بعض البنود حصلت على قيم منخفضة نسبياً في المتوسط الحسابي مقارنة بالبنود التي سبقتها، وهذه البنود هي: البند السادس عشر " استفتاء أقران المتعلم " بلغت قيمة متوسطه: ٩١ ,٣. والبند السابع عشر " قياس السلوك الاجتماعي العام للمتعلم خارج المدرسة " بلغت قيمة متوسطه: ٨٥ ,٣. والبند الثامن عشر: " إجراء الدراسات الميدانية " بلغت قيمة متوسطه: ٧٩ ,٣. والبند التاسع عشر " قياس العلاقات الاجتماعية للمتعلم خارج المدرسة" بلغت قيمة متوسطه: ٧٥ ,٣. والبند العشرون " الاختبارات المنزلية " بلغت قيمة متوسطه: ٦٥ ,٣. ويصل الباحث من خلال هذه النتيجة، وما سبق أن توصل إليه من خلال الجدول رقم (٧) إلى أن معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لا زال يعاني قصوراً في سبيل استخدام بعض

أساليب التقويم النوعي مثل: الاستفتاء، ومقاييس السلوك، ومقاييس العلاقة، وأسلوب الدراسات الميدانية، وأسلوب دراسة الحالة، والاختبارات المنزلية، وحلقات البحث، وغيرها من الأساليب. ويعود هذا القصور في رأي الباحث إلى استخدام المعلمين لنمط معين من أساليب التقويم وهو الأسلوب التقليدي الذي يركز على الاختبارات التحريرية التي تنحصر عند أدنى مستويات المعرفة، دون سعي المعلم إلى استخدام أساليب أخرى، وهذا لا ينسجم مع ما تؤكد عليه الدراسات التربوية في تدريس التربية الإسلامية كدراسة وزان [٢٨]، ودراسة المالكي [٢٩]من أن هناك الكثير من أساليب التقويم النوعي التي يمكن أن يفيد منها المعلم في تدريس التربية الإسلامية، ومن أبرزها: أسلوب الملاحظة، وأسلوب اللقاءات الفردية، وأسلوب الاختبارات العملية، وأسلوب الاستفتاء، وأسلوب التسميع، وغيرها من الأساليب.

د) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير المؤهل؟

وفقاً لما توصل إليه الباحث من خلال الجدول رقم (٥)، فقد استخدم اختبار ت t test لمعرفة الفرق بين عينتين مستقلتين، وقد توصل الباحث إلى النتيجة التالية:

يشير الجدول التالي رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات معلمي التربية الإسلامية حول أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية تعزى إلى المؤهل، وقد يعود ذلك إلى أن معظم معلمي التربية الإسلامية في مكة المكرمة ذوي المؤهلات الأقل يخضعون لدورات تدريبية تربوية مستمرة من قبل إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة كما أن أساليب الإشراف التربوي الحديثة التي اعتمد عليها

التعليم في السنوات الأخيرة قد تكون من الأسباب المهمة في رفع مستوى تأهيل المعلمين ؛ الأمر الذي قد يكون سبباً في عدم تأثير متغير المؤهل على آرائهم.

الجدول رقم (٩). يوضح الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين نحو أساليب التقويم النوعي تبعاً لمتغير المؤهل.

الفرق بين متوسطي عينتي	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	بكالوريوس ن = ٧٥		ماجستير ن = ١٦		ت	مستوى الدلالة
			م	ع	م	ع		
المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل	,٥٢٠	,٤٧٣	٣٢٦, ٨٢٦	٢٩, ٣٠٩	٣٢٠, ٨١٢	٢٥, ٨٩٠	٠ ٧٥٩	,٤٥٠

(هـ) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة؟

وفقاً لما توصل إليه الباحث من خلال الجدول رقم (٥) وهو أن متغير سنوات الخدمة يضم فئتين من المعلمين فئة سنوات خدمتهم (٥-١٠ سنوات)، وفئة أخرى سنوات خدمتهم أكثر من ١٥ سنة، فقد استخدم اختبار ت t test لمعرفة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، وقد توصل إلى النتيجة التالية :

الجدول رقم (١٠). يوضح الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين نحو أساليب التقويم النوعي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة .

الفرق بين متوسطي عينتي	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	٥-١٥ سنة = ٦٤		أكثر من ١٥ سنة = ٢٧		ت	مستوى الدلالة
			م	ع	م	ع		
المعلمين تبعاً لمتغير الخدمة	,٠٠٢	,٩٦١	٣٢٧	٢٩,٠٨	٣٢٢,٨٥	٢٨,٠٦	,٠٦٢٨	,٥٣٢

يشير الجدول السابق رقم (١٠) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية حول أساليب التقويم النوعي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة. ويصل الباحث من خلال هذه النتيجة إلى أن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية يمكن استخدامها من قبل جميع المعلمين، وأن عامل الخدمة لا يؤثر على استخدام هذه الأساليب. ويرى الباحث أن عدم تأثير متغير الخدمة قد يعود إلى أن المعلم من ذوي الخدمة الأعلى قد لا يعمل على تنمية خبراته بشكل مستمر خلال سنوات الخدمة التي قضاها؛ الأمر الذي يجعله يستوي مع زميله قليل الخدمة، وقد يكون العكس المعلم قليل الخدمة من خلال الدورات المكثفة والتدريب المستمر الذي يقوم به لم يجعل بينه وبين زميلة الأعلى خدمة كثير فرق. ومن هنا يصل الباحث إلى نتيجة مهمة وهو أننا في ميدان التعليم يجب أن نتجه – في تفسيرنا لسنوات الخبرة – إلى الخبرة النوعية للمعلم وهو مدى ما تحصل عليه من تجارب وخبرات نوعية بغض النظر عن عدد السنوات التي قضاها في التعليم؛ بمعنى قد يكون لدينا معلمين أحدهما قضى عشر سنوات في التعليم، والآخر خمس سنوات، لو أن مقدار ما

تحصل عليه كل معلم خمس دورات – مثلاً ؛ فإنه من الناحية النوعية يمكن اعتبار أن خبرة المعلمين واحدة ولا فرق بينهما.

و) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص؟

يمثل الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية أهمية كبيرة، ولمعرفة الفروق بين آراء المعلمين تبعاً لمتغير التخصص: (تربوي / غير تربوي)، فقد استخدم الباحث اختبار ت t test وتوصل على النتيجة التالية:

الجدول رقم (١١). يوضح الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين نحو أساليب التقويم النوعي تبعاً لمتغير التخصص

الفرق بين متوسطي عينتي المعلمين تبعاً لمتغير التخصص	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	تربوي = ٧٧		غير تربوي = ١٤		ت	مستوى الدلالة
			م	ع	م	ع		
	٥٠٦ ,	٤٧٩ ,	٣٢٥,	٢٩,	٣٢٨,	٢٤,	- , ٣٩٥	٦٩٤ ,
			٢٥٩	٥٥٤	٥٧١	١٥		

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص (تربوي/غير تربوي). ويفسر الباحث السبب في عدم وجود الفروق في آراء المعلمين تبعاً

لهذا المتغير هو أن البعض من المعلمين غير التربويين قد التحقوا بدورة الدبلوم التربوي لمدة عام وقد يكون السبب التحاق جزء كبير من المعلمين غير التربويين بالدورات التربوية التي يقدمها مركز التدريب التربوي بإدارة التعليم. وعلى الرغم من كل ذلك فإن الباحث يصل من خلال هذه النتيجة إلى أن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية تحتل أهمية كبيرة جداً، وأن هذه الأهمية يستوي فيها جميع المعلمين سواء كانوا تربويين أو غير تربويين، كما أن هذه الأساليب في متناول جميع المعلمين ويمكنهم القيام بها واستخدامها في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

ز) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول آرائهم عن أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير نصاب الحصص؟

يمثل العبء التدريسي الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية عاملاً مهماً في التأثير على أدائه، وفهمه لعملية التدريس. ولمعرفة الفروق بين آراء معلمي التربية الإسلامية تبعاً لمتغير نصاب الحصص؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي One -Way NOVA ، وتوصل إلى النتيجة التالية:

يتبين من خلال الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي التربية الإسلامية تبعاً لمتغير نصاب الحصص. وبناءً على هذه النتيجة فإن الباحث يصل إلى أن أساليب التقويم النوعي يمكن استخدامها من قبل جميع المعلمين مهما كان نصابه من الحصص، وأنه يمكن لكل معلم أن يستخدمها بدليل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آرائهم. ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى أن هذه الأساليب

ذات ارتباط وثيق بعمل المعلم داخل الفصل أولاً، ثم خارج الفصل وخارج المدرسة، كما أن إيمان المعلمين بأهميتها يعد سبباً مهماً في إذابة جميع الفروق فيما بينهم.

الجدول رقم (١٢):يوضح الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين تبعاً لمتغير نصاب الحصص .

الفروق بين متوسطات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أفراد العينة تبعاً لمتغير نصاب الحصص	بين المجموعات	٦٠٧, ٦٣٤	٢	٣٠٣, ٨١٧	٣٦٤ ,	٦٩٦ ,
	داخل المجموعات	٧٣٤٩٢, ٥١٩	٨٨	٨٣٥, ١٤٢		
	المجموع الكلي	٧٤١٠٠, ١٥٤	٩٠	-		

ملخص نتـــــائج الدراســـة

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية :

١- يتفق معلمو التربية الإسلامية على أهمية جميع أساليب التقويم النوعي التي تضمنتها هذه الدراسة ؛ حيث احتلت جميع البنود قيماً عالية في المتوسط الحسابي لا تقل عن ٤٥ ,٣ من أصل (٥).

٢- يرى معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (عينة الدراسة) أن ٢٣ أسلوباً من أساليب التقويم النوعي داخل الصف، و١٣ أسلوباً من أساليب التقويم النوعي خارج الصف (داخل المدرسة)، و١٢ أسلوباً من أساليب التقويم النوعي خارج المدرسة تعد أعلى أساليب التقويم النوعي أهمية.

٣- يرى معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (عينة الدراسة) أن: ملاحظة ولي الأمر للمتعلم في المنزل، واستفتاء ولي الأمر حول حرص المتعلم على أداء الصلاة، وملاحظة انضباط المتعلم داخل الصف، واستفتاء ولي الأمر حول سلوك المتعلم في المسجد، ومناقشة ولي الأمر حول غياب المتعلم، والتلاوة الفردية للقرآن الكريم: هي أعلى أساليب التقويم النوعي أهمية. وأن: عقد حلقات البحث (السيمنارات)، والأسئلة ذات النهايات المفتوحة، و الإطلاع على سجل قيد المتعلمين: هي أقل أساليب التقويم النوعي أهمية.

٤- كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لجميع متغيرات الدراسة وهي سنوات الخدمة، والمؤهل، والتخصص، ونصاب الحصص. وهذا يدل على أن جميع فئات عينة الدراسة تتفق في وجهات نظرها نحو أساليب التقويم النوعي؛ وهو الأمر الذي يعزز أهمية هذه الأساليب وضرورة استخدامها من قبل معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

التوصيـــــات

يمكن إيجاز توصيات الدراسة على النحو التالي:

١- بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة من أن جميع معلمي التربية الإسلامية يتفقون على أهمية أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؛ فإن الباحث يوصي بضرورة العمل بهذه الأساليب وتوظيفها في تدريس التربية الإسلامية.

٢- بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة من أن هناك بعض أساليب التقويم النوعي كشفت النتائج عن انخفاض في قيم المتوسط الحسابي نحوها، مثل: إجراء الدراسات الميدانية، استخدام الاستفتاءات، ودراسة الحالة. واستخدام آلات التسجيل الصوتية، ومراجعة سجلات المتعلمين، وعقد حلقات البحث، ونحوها؛ فإن الباحث يوصي بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية لتزداد قناعتهم بها ويتمكنون من معرفة أهميتها في تدريس التربية الإسلامية.

٣- بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة من أن هناك بعض أساليب التقويم النوعي، وهي (عقد حلقات البحث (السيمنارات)، والأسئلة ذات النهايات المفتوحة، و الإطلاع على سجل قيد المتعلمين) يرى المعلمون أنها أقل الأساليب أهمية؛ يوصي الباحث بضرورة شرح مثل هذه الأساليب للمعلمين عن طريق النشرات التربوية، ولقاءات المشرفين التربويين لهم، وتزويدهم ببعض المراجع التربوية الحديثة في مجال التقويم النوعي.

٤- بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لجميع متغيرات الدراسة؛ يوصي الباحث جميع معلمي التربية الإسلامية على اختلاف سنوات الخدمة لديهم، ومؤهلاتهم، وتخصصاتهم، وأنصبتهم في الحصص الدراسية – دون استثناء - بضرورة استخدام أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

المقترحـــــــــات

يقترح الباحث إجراء الدراسات الميدانية التالية:

١- مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في جميع مراحل التعليم العام لأساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية.

٢- العلاقة بين استخدام أساليب التقويم النوعي ومدى امتلاك الطالب للمهارات العقلية والعملية والاجتماعية في التربية الإسلامية.

٣- العلاقة بين استخدام أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية واتجاهات الطلاب في المرحلة الثانوية نحو مادة التربية الإسلامية.

المـــــــــراجع

[١] القرآن الكريم.

[٢] مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، "*صحيح مسلم*"، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٣ هـ.

[٣] النحلاوي، عبد الرحمن، "*أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع*"، بيروت، دار الفكر المعاصر، ١٩٩٠ م.

[٤] الرشيد، محمد الأحمد، وعبد الرؤوف العاني، البحث التربوي، أزمته. نواقصه. مقترحات تطويره، "*مجلة التوثيق التربوي لدول الخليج العربية*"، ع٣، (١٤٠١هـ/١٩٨١م)، ٤٧-٦٨.

[٥] وهبه، نخلة، "*كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة*"، المركز العالمي لتنمية الموارد البشرية، بيروت- لبنان، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٩٨م.

[٦] ستراوس، أنسيلم، وجولبيت، كوربين، "*أساسيات البحث الكيفي، أساليب وإجراءات النظرية المجذرة*"، ترجمة: عبد الله بن حسين الخليفة، الرياض، مركز البحوث والدراسات الإدارية، معهد الإدارة العامة، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

[٧] أحمد، أحمد عطية، "*مناهج البحث في التربية وعلم النفس رؤية نقدية*"، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

[٨] الزبرة، زهراء عيسى، معايير التقييم في منهج البحث النوعي: دعوة للبحث عن الجذور. "*التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم، المؤتمر العلمي الثالث (٣-٥مايو ١٩٩٤)*"، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

[٩] نجادات، أحمد محمد الهندي، "*أسباب ضعف طلاب المرحلة المتوسطة في تلاوة القرآن الكريم من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية ومعلمي القرآن الكريم بمدينة مكة المكرمة*"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ١٤١٠هـ.

[١٠] الوزان، سراج محمد عبد العزيز، "*تقويم بعض المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بمدينة مكة المكرمة*"، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، سلسلة البحوث التربوية والنفسية (٣٦)، ١٤١٤هـ.

[١١] المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله، "*مهارات التربية الإسلامية*"، سلسلة كتاب الأمة، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، قطر، ع١٠٦، ربيع الأول ١٤٢٦هـ.

[١٢] جلاتهورن، ألن أ، "*قيادة المنهج*"، ترجمة سلام سيد أحمد سلام وآخرون، الرياض، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

[١٣] حمدان، محمد زياد، "*تقييم المنهج معالجة شاملة لمفاهيمه وعماله وطرقه*"، الأردن-عمان، دار التربية الحديثة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[١٤] Keely, A, V , " The curriculum Theory and Practic " e , Harper& Row. Publishers , London,New .York, Hegerstown , san Francisco

[١٥] ASCD , " Fundamental Curriculum Decisions ". Association for supervision and Curriculum Development 225 North Washington street Alxandria,1 Virginia 22314, 1983.

[١٦] Lawton , Denis , Curriculum Evaluation: New Approaches ," Theory and Practice of curriculum " , Rout led & Kegan paul , London , Heuley and Boston. (pp176-186) , 1978

[١٧] Wheeler, D.K,: " curriculum Process " hodder and Stoughton, London, Sydny, Auckland, Toronto, 1967.

[١٨] Wichowski, Chester, P and Walker, Thomas, J , " Using Qualitative research to Define statewide e Professional personal Development " . Paper presented at the New and Related Services, Personal Development Division, American Vocational Association Conference , Cincinnati , OH , December , 1996.

[١٩] قنديل، يس عبد الرحمن، " *التدريس وإعداد المعلم* "، الرياض، دار النشر الدولي، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

[٢٠] الدوسري، إبراهيم مبارك، " *إطار مرجعي في القياس والتقويم التربوي* "، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٤١٩هـ.

[٢١] الدوسري، راشد حماد، " *القياس والتقويم التربوي الحديث*"، عمان، الأردن، دار الفكر، ٢٠٠٤، ١٤٢٥هـ.

[٢٢] عودة، أحمد، " *القياس والتقويم في العملية التدريسية* "، إربد – الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع، الإصدار الأول ٢٠٠٤- ٢٠٠٥.

Caulley, Darrel , N, " The quantitative and qualitative in the Phsical Sciences and the implications for evaluation Research on Evaluation program " , Paper and report Series No. 25. U.S, Oregon, ED 193286, 1979.

McDaid, Janet, Ciriza , Frank, " qualitative Approaches to Program Evaluation: Some Application ". U.S. California.ED 282895, 1986.

Yildirim,Ali , Simsek, Hasan ," A Qualitative Assessment of curriculum Development Process at Secondary Vocational Schools Turkey " . (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association , Chicago, II, March 24-28, 1997). ED 405493.

Sage, sara, M , " Qualitative Examination of Problem – Based Learning at the K-8 level: Preliminary Findings". (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association " New York " , April 8-12 , 1996). ED 398263.

[٢٣] القرني، علي بن سعد، " *طرق البحث الحقلية الأثنوغرافية في المجال التربوي* "، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

[٢٨] الوزان، سراج محمد عبد العزيز، " *التدريس في مدرسة النبوة، مفهومه – أهدافه- أسسه – طرائقه – تقويم أثره* "، سلسلة رابطة العالم الإسلامي، العدد ١٣٢، ذو الحجة ١٤١٣هـ.

[٢٩] المالكي، عبد الرحمن عبد الله، " *فقه التدريس والتعليم ومدى العمل به في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ.

[٣٠] فان دالين، ديوبولد ب، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، " *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* "، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

[٣١] عبيدات، ذوقان وآخرون، " *البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه* ". عمان – الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م.

[٣٢] العساف، صالح بن حمد، " *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* "، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

[٣٣] الحارثي، زايد عجير، "*بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات*" . جده، دار الفنون، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م.

[٣٤] أحمد، محمد عبد السلام، *القياس النفسي والتربوي*، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨١م.

qualitative Evaluation styles in teaching Islamic education at secondary stage

Abdul Rahman Abdullah Mohemmed Almaliki

Assistant Profusor , Dept. of Curriculum and Instruction,
College of teachers in Makkah , Saudi Arabia

Abstract: This study aims at recognition of the qualitative Evaluation styles in teaching Islamic education at secondary stage. to achieve the study goal and answer its questions , the researcher had practical study which included (٩١) teacher of Islamic education at secondary stage in Holy Makka , they were choosen randomly , using questionnaire which he prepared and affirmed its honesty. The study results recovered that all qualitative Evaluation styles occupied high values in Arithmetic mean responsible managers at home observation for learner , asking responsible mangers about the learners desire on praying , observation of learner conduct inside classroom , making questionnaire for responsible manager about the learner conduct in the Mosque , discussion with responsible manger about learners absence from school individual reading for Holy Quraan is the most important evaluation style. Number of seminar , questions with opened unlimited ends , Looking at teachers registration records are the least important styles of qualitative Evaluation. The study also recovered that all categories of study aspect agree in their point view about qualitative Evaluation style in teaching Islamic education , and there aren't statistic differs which are related to any variable of study variables. The researcher concluded his study with some suggestion and recommendations.