جامعة بغداد

الدراسات العليا

بناء أنموذج لتقويم منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية – الفرع الأكاديمي في الأردن وتطبيقه

أطروحة قدمها

يحيى مريحيل عبد الله البداينة

إلى مجلس كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية مناهج وطرائق تدريس عامة

باشراف

أ. د. منى يونس بحري

١٤٢٥هـ ٢٠٠٤م

Building a Model For Evaluating The Islamic Education curriculum in the secondary stage (Academic section) in Jordan and it`s Application

A Dissertation Submitted by
YAHIA MIREIHEEL ABDALLAH AL – BADAINEH

To the Council of Ibn Rushed College – University of Baghdad , as a partial Fulfillment of the Requirements for a P. H. D. in the Method of Curriculum and General Teaching

Supervised by
Ass. Prof. Dr. Muna Yunis Bahri

2004A. D **1425 A. H**

بسم الله الرحمن الرحيم

((وإِنَّـهُ لهُدىً ورَحْمَةٌ للمُؤْمنـينَ * إِنَّ رَبَّـكَ يَقْضي بَـينَـهُم بـحُكْمِهِ وَهُوَ العَزيزُ الْعَلِيم* فَتَوَكلْ عَلى اللّه إِنَّـكَ عَلى الحَقِّ المُبـين))

صدق الله العظيم

(النمل ، الآية ٧٧ ، ٧٨ ، ٧٩)

الإهداء

إلى ... الذين قال سبحانه وتعالى فيهما

((وَقُلْ رَبِّي إرحَمهُما كَما رَبيَانِي صَغيْرا)) الاسراء الآية (٢٤)

من أدين لهما بحياتي وفكري

ابي وأمي تغمدهما الله برحمته

وإلى ... الذين آزروني وثبتوا خطاي ، وأعطوني الأمل ... والثقة

اخوتي وأخواتي حفظهم الله

زوجتي رفيقة عمري حفظها الله

وإلى زهرات عمري

أولادي رشا – ورنا – وبيان – وتسنيم – وابتهال – ومعتصم – وعمر

إلى محافظة الطفيلة ... وفاء

إلى وطني الأردن ...فخرا

إلى وطني الثاني العراق ...عرفانا

راجياً أن يكون في هذا العمل تكريماً متواضعاً لجميل يطوق عنقي ، ويصحبني أيام عمري

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الأمين محمد بن عبد الله الذي رسم للإنسانية أقوم الطريق ، وسن للأنام أحسن السنن مما يحقق السلامة ويضمن السعادة لمن تمسك بها في الدنيا والآخرة ، وعلى آله وصحبه وتابعيهم الذين ساروا على نهجه ودربه ، فكانوا نجوم هداية للضالين في شعاب الحياة .

وبعد .... الحمد لله جل ثناؤه ، وتقدست أسماؤه وجلت قدرته على توفيقه باتمام هذا الجهد العلمي المتواضع ، يطيب لي ان أتتقدم بوافر الشكر والثناء والامتنان إلى كل من قدم العون والمساعدة والتشجيع على إنجاز هذه الاطروحة .

وأخص بالشكر الجزيل والثناء الكبير الأستاذة الدكتورة الفاضلة منى يونس بحري التي أحاطتني برعاية صادقة فقدمت لي يد العون والمساعدة ، ولم تبخل عليّ بشيء فسخرت لي وقتها وجهدها فكانت هذه الاطروحة ثمرة توجيهاتها السديدة وإرشاداتها الصائبة ومتابعتها المستمرة فجزاها الله خير الجزاء .

واتقدم بشكري الوافر وامتناني إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء الحلقة الدراسية (السمنار) ومنهم الأساتذة الأفاضل .

الأستاذ الدكتور عبد الله الموسوي ، والأستاذ الدكتور طارق السامرائي (رحمه الله) الذين اقروا مقترح هذه الاطروحة في بذرتها الأولى وأمدوها بآرائهم العلمية الدقيقة فكانت الموجه لمسارها .

أتتقدم بشكري وامتناني إلى السادة الخبراء الأستاذ الدكتور حسن علي العزاوي ، والدكتورة ساجدة مزبان حسن الذين استعنت بخبراتهم العلمية وآرائهم السديدة في هذه الاطروحة .

وأسجل شكري وامتناني إلى الأستاذ الدكتور عبد الأمير عبود الشمسي ، والدكتور عادل عودة البداينة ، والزميلين محمد علي حبيب ، وعبد الحميد الزريقي على مساعدتهم في إبداء الآراء التي ساهمت في إعداد هذه الاطروحة .

كما أتتقدم بشكري وامتناني إلى موظفات وموظفي قسم الدراسات العليا – كلية التربية – ابن رشد وهم أحلام كاظم ، وأسيل عبد الأمير ، ومنى عبد النبي ، وسوسن كمال ، ورافد جهاد لما قدموه من عون وتسهيل .

وأتقدم بشكري الجزيل إلى جميع الهيئات الإدارية والتدريسية في المدارس التي أجري الاستبيان فيها وإلى جميع الزملاء والزميلات في مديرية تربية محافظة الطفيلة .

واعترافاً بالفضل واقراراً بالجميل أسجل شكري وثنائي إلى أسرتي لسهرهم على راحتي ، وسعيهم لمواصلة بحثي .

وأخيراً أتقدم بالشكر والامتنان لكل من قدم النصيحة ، ومد يد العون لي في إنجاز بحثي هذا ، وأدعو من الله عز وجل التوفيق للجميع

توصية المشرف

أشهد بان إعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ (بناء انموذج لتقويم منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية الفرع الأكاديمي في الأردن وتطبيقه) جرى تحت إشرافي في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في التربية – مناهج وطرائق تدريس عامة .

التوقيع :

الاسم أ. د. منى يونس بحري

التاريخ / / ٢٠٠٤

توصية رئيس القسم

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الاطروحة للمناقشة .

الأستاذ الدكتور

عبد الله حسن الموسوي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث .
- أهمية البحث والحاجة إليه .
- أهداف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات .

الفصل الأول

مشكلة البحث Problem

نتيجة للمتغيرات التي طرأت على المجتمعات والتي كان من ورائها التقدم العلمي والتكنولوجيا حصل سباق بين الدول من اجل تحقيق تعلم افضل لأبنائها . وما تزال هذه المتغيرات تحدث وهذا السياق يتصاعد وهذا الطموح يبرز بصورة أكثر وضوحا .

ومن هنا كانت ضرورة تطوير المناهج وأحداث التغير والتعديل عليها من اجل مواكبة التغير الإيجابي ، وحتى يتم التغير بشكل صحيح لا بدَّ من ان يعتمد على مرتكزات رئيسة ، في مقدمتها تحديد الاتجاه التربوي العام ، اختيار المبادئ الرئيسة التي بناء عليها يتم انتقاء الخبرات الأساسية للمناهج واختيار نوع التنظيم الذي سينطلق منه ، ثم الوصول إلى وضع المبادئ المختارة موضع التنفيذ بعد تقويمها .

وأشارت بعض الدراسات (الشافعي ١٩٨٤ ، العلوي ١٩٨٨) التي اطلع عليها الباحث إلى أن هناك شكوى عامة من الآباء والمدرسين من ضعف تحقيق أهداف التربية الإسلامية كما ينبغي منادية بضرورة إعادة النظر من جديد في مناهجها وأساليب تدريسها بعد أن اتضح أن ما يتعلمه الطلبة من خلال تلك المناهج لا يكسبهم السلوك السليم كما رسمه الإسلام وانه يقتصر على حفظ بعض الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي لا تتجاوز حناجرهم . (الشمري ، ٢٠٠١ ، ص٢) .

وبينت دراسات أخرى أن مناهج التربية الإسلامية بكتبها المقررة وبوضعها الحالي ليست بالمستوى المطلوب ولا تعبر عن روح الإسلام الأصيلة وليست متطورة وفقا للتطور الطبيعي في جميع شؤون الحياة المعاصرة ومن ثمَّ لا تساعد

على بناء الإنسان على الوجه المنشود ، ومن هذا المنطلق فإن هناك ضرورةً لتقويم كتب التربية الإسلامية لغرض تطويرها . (احمد ، ١٩٩٠ ص١٧٤) .

ولا حظ الباحث أن جهوداً مكثفةً قد بذلت لدراسة أوضاع المناهج الدراسية في الأردن للتعرف على مدى مسايرتها للتطورات في مختلف حقول المعرفة وفي عام ١٩٨٥ قام الأردن بدراسة شاملة للمناهج المدرسية وتبين أن هناك كثيرا من جوانب الضعف فيها مما أدى إلى ضرورة التفكير في تطوير المناهج ، فعقد مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧ الذي أكد على أهمية النهوض بالعملية التربوية في جوانبها كافة ومن بينها المناهج الدراسية بما فيها مناهج التربية الإسلامية بغية تحسينها وتطويرها .

وقد أظهر قسم من الدراسات التي قدمت في الأردن أن مناهج التربية الإسلامية تعاني من قصور على مستوى الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والتقويم ومن هذه الدراسات دراسة (حسن ، ١٩٩٠ ، ص٢) ودراسة (الهرش ، ١٩٩٨، ص١٩) والتي أكدت أيضا على أن المناهج ما تزال تحتاج إلى المزيد من الدراسات القائمة على الأسس العلمية الرصينة .

وعلى الرغم من قيام وزارة التربية والتعليم بأعداد مناهج التربية الإسلامية إلا انه لم يتم أي تقويم بحسب معايير التقويم التي وضعتها الوزارة كذلك لم يتم التوصل إلى نموذج يتضمن معايير علمية يمكن الرجوع إليها في عملية التقويم لتشخيص جوانب القوة والضعف في المناهج مما يتطلب إجراء دراسة تهدف إلى بناء أنموذج يتضمن معايير علمية مشتقة من حاجات المجتمع وظروفه لتكون دليلا علميا يرجع اليه عند تقويم مناهج التربية الإسلامية .

إن مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن تفتقر إلى وجود أنموذج يتم في ضوئه تقويمها وإنما التقويم يقتصر على استبانة لتقويم الكتب المدرسية لذا شعر الباحث أن مديرية المناهج والكتب بحاجة إلى انموذج لتقويم مناهج التربية الإسلامية .

ويمكن حصر مشكلة البحث في النقاط الآتية :

١ – غياب المعايير العلمية في تقويم المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية.

٢ – عدم إجراء تقويم دوري ومستمر لمناهج التربية الإسلامية لاستيعاب المستجدات التربوية الملائمة التي يمكن الإسهام من تطوير هذه المناهج .

وإن مشكلة البحث تبدو في التساؤل الآتي : ما اقتراب أو ابتعاد المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية المطبقة في المرحلة الثانوية في الأردن عن أنموذج التقويم الذي سيعد لهذا الغرض ؟

اهمية البحث والحاجة اليه Significance and need :

تعني التربية بمفهومها الواسع بنمو الإنسان نموا متكاملا ومتوازنا ليكون قادرا على التكيف مع مجتمعه ، ومتفاعلا مع معطياته تأثرا وتأثيرا ، ولتطوير ذاته ومجتمعه كما تعني التربية بمفهومها الضيق تنشئه المتعلم وإعداده للحياة ، في مؤسسات تعليمية نظامية أو غير نظامية ، أكاديمية أو مهنية أو تأهيلية أو تدريبية ، ومع إدراك لأهمية المفهوم الواسع للتربية في الدول الحديثة وارتباطها بالتنمية الشاملة للمجتمع فإن الإنسان هو الهدف الأسمى لعملية التنمية وأداتها الرئيسة . (جردات ، ١٩٨٢، ص١٠٧)

فالتربية عملية ضرورية من العمليات المهمة في بناء المجتمع وتطوره واستمراره لما لها من اثر فعال في إحداث التطور المرغوب في المجتمع وفي تنمية الإنسان على وجه قويم (الكيلاني ، ١٩٩٨، ص٢١) .

ومن هذا المنطلق حظيت المؤسسة التربوية في الأردن باهتمام القيادة السياسية ودعمها المتواصل لأنها معنية بتربية المواطن وإعداده وتدريبه بعَدِّه العنصر الأهم والأساس من عناصر الثروة بمعنى إعداده إعداداً يؤهله ليكون المواطن المنتج ،

المثابر ، المسؤول الحريص على تحسين موقعه بالاستزادة من المعرفة ، وبالارتقاء في مستوى انجازه وثقافته ، المؤمن بالله والقيم الروحية والمتحلي بالخلق الرفيع ، المعتز بوطنه وأمته ، المواطن الذي يستعمل العقل في الحوار والتسامح في التعامل والادب عند الإستماع ، المواطن الذي يعتز ويتمسك بمثله العربية والإسلامية ويسعى جاهدا للمبادرة والإبتكار. لذا فإن الإهتمام بالعملية التربوية بشكل عام في وطننا العربي يسير في خطى حثيثةومتصاعدة ومنها الأردن وذلك للشعور الصادق بأن التربية تهدف إلى بناء الإنسان بناءً شاملا ووفقا للأهداف الوطنية والقومية وتؤمن له الوسط الملائم لنموه وتنمية مواهبه ومهاراته وتعليمه ويعَدِّ التعليم حقاً مشروعاً لكل مواطن توفر العناصر اللازمة لخطط التنمية القومية . ويتم ذلك من خلال عقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية واجراء البحوث التربوية والنفسية لتطوير العملية التربوية بجميع عناصرها ومحاورها .

ومن أجل أن تحقق التربية هدفها العام لا بُدَّ من استعمال وسائل وتقنيات متعددة ومتنوعة تأتي في مقدمتها المناهج التي تزود المتعلمين بخبرات ومهارات ومعلومات متنوعة وأنَّ المناهج وسيلةً أساسيةً في المحافظة على التراث الإنساني والحضاري ونقلة من الجيل السابق الى الجيل اللاحق .

ونظراً لأهمية المناهج في المجتمع العربي فقد خطت الأقطار العربية في الربع الأخير من القرن العشرين خطوات واسعة في بناء المناهج التربوية وتطوير مفهوم المنهج عند التربويين بالمعنى الواسع الذي يشمل جميع الخبرات التعليمية التي تقدم للمتعلمين سواء داخل المدرسة أم خارجها . (مجاور والديب ، ١٩٧٧، ص٥-٦) .

ولذلك فالمناهج تعد مركزا مهما في العملية التربوية وكان لابدَّ لأي نظام تربوي من أن يتبنى منهجًا معينا يظهر الفلسفة التي يؤمن بها هذا المجتمع أو ذاك من اجل تربية الجيل الناشئ تربية سليمة . قال تعالى : " لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا " [المائدة٤٨] .

وقد بدا الإهتمام بالمناهج الدراسية منذ مطلع الثلاثينيات من القرن العشرين وحرص التربويون على تطوير اطر قطرية تحكم عملية بناء المناهج وفي ضوء سلامة هذا البناء يحكم على العملية التعليمية بأسرها صالحة أو غير صالحة ولهذا تعددت نماذج بناء المنهج من مخططي المناهج لتحديثها ومعالجة نواحي القصور والضعف في الأنموذج التقليدي من جهة اخرى . (الإبراهيم ، عبد الرزاق ، ١٩٨٢ ، ص١١) .

ويعد المنهج الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول الى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع التي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم ابنائه الإتجاهات والممارسات والمبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع . (الريان ، ١٩٧٢، ص٩) .

ومما يدل على اهمية المناهج ان كثيراً من الدول تطمح من خلال مناهجها الى الوصول الى طليعة الدول المتقدمة لذلك تلجأ الى المراجعة المستمرة والتطوير لهذه المناهج لتلبي متطلبات المجتمع في البناء والنمو . (سمعان ، ١٩٨٢ ، ص ٣٦٣) .

إنَّ المناهجَ مهمةً للمعلم والمتعلم على حدٍّ سواء للمعلم تساعد على تنظيم التعليم وتوافر الشروط المناسبة لنجاحه من جهة وللمتعلم لمساعدته على النمو الشامل وجعله اكثر تكيفا مع نفسه والآخرين . (ابراهيم ، عبد الله ، ١٩٨٤، ص٥) .

وتهدف مناهج مادة التربية الإسلامية إلى تنشئة الأفراد لبلوغ الأخلاق الفاضلة ، وتقوية الروابط بين المسلمين وبلوغ العلم النافع ، وتستند التربية الإسلامية إلي عدة أسس لتحقيق هذه الأهداف منها :

شمولية النظر إلى الإنسان من ناحية تربية العقل والنفس والجسم معا ، والتوازن في إعطاء هذه الجوانب حقها من جهة العناية والرعاية ، وتمثل هذه التربية في الواقع بالممارسة ، وغرس الوازع الديني والمراقبة على السلوك ذاتيا ، واستمرارية السلوك والتدرج لبلوغ ذلك . (مرسي ، ١٩٨٧ ، ص٥٤)

فالتربية ليست كيانا منفصلا عن واقع حياة الإنسان وهي ليست مسؤولية مؤسسة معينة في المجتمع بل إن التربية هي مسؤولية جهات عديدة تنمي في الأفراد اتجاهات معينة وتغرس فيهم ميولا ومهارات تتفق ومنهج تلك المؤسسة .

وإدراكاً لأهمية المناهج ، بعدِّها من ابرز عناصر العملية التربوية ومدخلاتها ، ولأهمية دورها في تشكيل شخصية المواطن وبنائها المتوازن وفي غرس القيم المرغوب فيها وترسيخها لدى الناشئة فإن تطوير المناهج وتحديثها هو من اولويات التطوير التربوي في الأردن ، وعلى سبيل اجراء مراجعة شاملة للعملية التربويةانعقد المؤتمر الوطني للتطوير التربوي تحت رعاية المغفور له جلالة الملك الحسين المعظم وكان من توصيات المؤتمر فيما يخص المناهج والكتب المدرسية ومن ضمنها مناهج وكتب التربية الإسلامية .

في مجال المناهج :

١ – تحديث محتوى المناهج بما فيها مناهج التربية الإسلامية بحيث تُظهر الحاجات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الأردني خلال عقد التسعينيات .

٢ – تأكيد أهمية المهارات العقلية العليا في المناهج والتركيز على مهارات حل المشكلة والتفكير الناقد وتنمية روح الابتكار والإبداع لدى الطلبة .

٣ – إدخال المرونة والتنوع في المناهج في الصفوف العليا للمرحلة الأساسية فضلاً عن المناهج في الصفوف الثانوية لمراعاة الفروق الفردية وتنمية مهارات التعليم الذاتي لدى الطلبة .

٤– توجيه المناهج الدراسية نحو الجوانب النظرية ومتطلباتها العملية والتطبيقية .

٥ – تعزيز الترابط والتكامل بين مناهج المرحلتين الأساسية والثانوية وتقديرا لأهمية الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية فقد أولته وزارة

التربية والتعليم في الأردن اهماماً بعدِّه الأداة المنفذة للمنهاج . (أبو خفير ، ١٩٩٤) .

ان منهج التربية الإسلامية مبحثٌ أساسيٌ في المدرسة الأردنية ، يهدف الى تنمية شخصية المتعلم بصورة شاملة متوازنة متكاملة الجوانب ، الإيمانية والإعتقادية ، والتشريعية،والتعبدية،وتنظيم السلوك على اساس مبادئ الإسلام وتعاليمه . وكان من توصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي فيما يخص الكتب المدرسية ويضمنها كتب التربية الإسلامية :

١ – تطوير معايير إعداد الكتب المدرسية بما يجعلها أداة تتحدى قدرات الطلبة وتنمية مهاراتهم المختلفة وقدراتهم الإبداعية .

٢ – التركيز على الاتجاهات والقيم الإيجابية كالروحية السامية في الكتب المدرسية وربط نشاطاتها بالبيئة .

٣ – الإفادة من التجارب العالمية الناجحة في مجال العلوم والرياضيات والتكنولوجيا .

والكتب المدرسية في منهج التربية الإسلامية تهدف الى تنمية المواهب والإستعدادات لتخدم غاية الوجود الإنساني كما حددها الله عز وجل خالق الإنسان وتسعى الى استيعاب النمو النفسي وتوجيهه وجهة الخير على خطى المنهج الرباني ، فضلاً عن الاهتمام بالنمو العقلي الهائل الذي يحدث في هذه المرحلة . (قطب ، ١٩٨٠ ص ص٢٩٧–٢٩٨) .

وهذه الكتب هي المرجع الأساس الذي يعتمد عليه الطالب في اغناء معارفه وخبراته في موضوعها (دمعة ، ١٩٨٢ ، ص ص٦٤–٦٧) .

فهي من أهم أدوات تعليم التربية الإسلامية الأمر الذي جعل منها ركيزة من ركائز التقدم والتطوير في المجتمعات الإسلامية وبخاصة العربية منها كالاردن .

ومن ضمن الكتب التي حظيت باهتمام خاص في الأردن كتب التربية الإسلامية من خلال مسؤليتها في تربية الفرد الصالح من حيث :

اولا : ايجاد الفرد المسلم السليم العقيدة المؤمن بربه ، الممارس لعبادته ، الذي يتقي الله في السر والعلن .

ثانيا : من حيث النظرة اليه كوحدة متكاملة في النمو العقلي ، ونموه الجسمي ونموه الروحي ، ونموه الانفعالي ونموه الاجتماعي .

ثالثا : فإن هذه التربية للفرد تتم بشكل متوازن فلا يطغى اهتمام على اهتمام ولا ناحية على ناحية اخرى . (الفرحان ، ١٩٨٣، ص ٣١)

وعلى الرغم من التغيرات الإيجابية التي شهدتها التربية الإسلامية خلال السنوات الماضية فإن الدلائل تشير إلى أن كتبها على نحو عام قائمة على أساس المادة أي أن المعرفة هي محورها ، مما يجعل غايتها تتسم بشيء من الغموض والعمومية ، الأمر الذي ترتب عليه اختيار قدر معين من المادة العلمية للتعبير عن تلك الغاية مما يجعلها لا تعبر عن المحتوى كما ينبغي ، وان التطوير والتعديل على هذا فضلاً عن أن المحتوى يطور فقط بالحذف والزيادة وإنه يقتصر على بعض الجوانب السطحية من غير مراجعة الأهداف المحددة مسبقا . (ريان وآخرون ،١٩٩٦، ص ١١) .

وقد رافق هذا الأمر التركيز على الكتاب المقرر للتربية الإسلامية واصبح النشاط المدرسي المصاحب امرا تقرره نتائج الإختبارات وان النجاح أو الإخفاق في الاختبارات هو المعيار الوحيد للحكم على مستوى المتعلمين في تحصيل المادة .

ويعد التقويم امراً ذا اهمية بالغة لكل من المعلم والمتعلم وولي الأمر والمسؤول أمَّا فيما يخص المعلم فهو يساعده في إعطاء الدرجات لطلابه وتشخيص نواحي القوة والضعف ودرجة بلوغهم الأهداف التي رسمها لهم ، وتساعده في البحث عن الطرائق والوسائل التي تؤدي الى تعلم أفضل لطلابه ، اما اهمية التقويم فيما يخص المتعلم تأتى من خلال تزويده بمعلومات عن درجة التقدم الذي احرزه في الوصول الى الأهداف المرسومة كما تبين جوانب القوة والضعف عنده اما ولي الأمر فالتقويم يبين له وضع التلميذ وبذلك يساعد في تدارك الأمر ان كان في التلميذ ضعف أو في تعميقه ورعايته ان كان في التلميذ قوة اما المسؤول وواضع المناهج فالتقويم يكشف

له مدى فاعلية المناهج والكتب ومن ثم يساعد على تحسينها وتطويرها . (بحري وعايف ، ١٩٨٥ ، ص٢١٢-٢١٣) .

إن مرحلة الشباب تعد من أهم المراحل العمرية في حياة الفرد لكثرة التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة سواء كانت تغيرات جسمية أم نفسية أم اجتماعية لها مظاهر على شخصية الشباب حاضرا ومستقبلا ، يصاحب هذه التغيرات تغيرات في حاجات الشباب يُعدُّ تلبيتها حاجةً ملحةً وأساسيةً ويمكن تلخيص حاجات الشباب فيما يلي :

١ – الحاجة إلى الأمن .

٢ – الحاجة إلى الحب والقبول .

٣ – الحاجة إلى مكانة الذات .

٤ – الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار .

٥ – الحاجة إلى الإشباع الجنسي .

٦ – الحاجة إلى تحقيق وتأكيد الذات (زهران ، ١٩٧٧ ، ص٤٦٥)

وقد أجريت بحوث عدة في مشكلات الشباب ومن أمثلة هذه البحوث ما يلي :

مشكلات الشباب واحتياجات طلاب الجامعة ، ومشكلات الشباب في مرحلة التعليم الثانوي (الضامن ، ١٩٨٤ ، ص١٣) . أسفرت هذه البحوث عن مجموعة مشكلات يعاني منها الشباب منها مشكلات الصحة والنمو ، والمشكلات الانفعالية ، ومشكلات الأسرة ، ومشكلات مدرسية ، والمشكلات الاجتماعية ، ومشكلات المهنة والعمل ، والمشكلات الجنسية ، ومشكلات الدين والأخلاق (زهران ، ١٩٧٧ ، ص٤٦٠) .

وللتصدي لهذه المشكلات ومعالجتها والوقاية منها تقع المسؤولية على عاتق المسؤولين عن السياسة التربوية من خلال بناء مناهج سليمة ومتينة تلبي حاجات الشباب المسلم وتساير التطورات العلمية .

ومن هنا ولأهمية هذه المرحلة ، فلا بُدَّ من التخطيط لدراسة طبيعة وخصائص الشباب ومطالبهم ، والمجالات المؤثرة في نموهم ، وتنظيم أسس حياتهم ، ومعالجة

مشكلاتهم ، وتطوير قابلياتهم ، واستغلال مواهبهم وإعدادهم إعدادا صحيحا ، إذ أن إصلاح أحوال الأمة ومستقبلها يتحدد بصلاح أبنائها وسلامتهم (الهاشمي ، ٢٠٠١ ، ص١٤) .

ويعتقد الباحث أن الحديث عن أركان العملية التعليمية يقود بالضرورة إلى الحديث عن المنهج الإسلامي الذي يعمل على الارتقاء بالنفس البشرية إلى السمو لأنه منهج فريد بين المناهج التربوية التي تسعى إلى إعداد الفرد الصالح المؤمن بربه والمترجم لأفكار وفلسفة مجتمعة (بغدادي ، ١٩٨٥ ، ص٦٠) . لذا فإن المنهج القرآني يؤكد إيقاظ فكر الشباب المسلم وتهذيب خلقه وهذا هو الهدف الأسمى والتربية المنشودة (المرجع السابق ، ص٧٢) .

ويعد التقويم بمختلف أساليبه أحد المرتكزات الأساسية في اي برنامج تربوي ويعد عنصرا جوهريا من عناصر العملية التعليمية . (التميمي ، ١٩٩٤، ص١٦-١٧) .

وهذا يكسب البحث الحالي أهميةً بالغةً لكونه يتناول بناء انموذج لتقويم كتب دراسية ، ويسعى إلى إرساء معايير قد تستعمل من وزارة التربية الأردنية لتقويم وتطوير مادة من أهم المواد التي يحتاجها المواطن العربي المسلم الشاب في زمن يكتنفه التغيير .

وتوخيا للدقة يمكن أن تتضح أهمية البحث الحالي في الآتي :

١ -تنبثق أهمية هذا البحث من أهمية التطوير التربوي بشكل عام والتطوير التربوي الذي يشهده النظام التربوي الأردني منذ عام ١٩٨٧م بشكل خاص .

٢ –في ضوء نتائج هذا البحث سيتم تشخيص جوانب القوة والضعف المتعلقة بمنهاج التربية الإسلامية المقرر في جميع عناصره مما يساعد على تطويره .

٣ –إن هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تجري حول تقويم المناهج المقررة لمادة التربية الإسلامية الحالي (على حدّ علم الباحث) من خلال بناء أنموذج روعيت فيه خصوصية الفلسفة التربوية الأردنية .

٤ –أهمية التربية الإسلامية ، التي لها اعظم الآثار واجلها في ترسيخ العقيدة الإسلامية وتهذيب الخلق ، وتقويم السلوك ، وهي السبيل إلى تكوين الفرد الصالح والمجتمع الفاضل .

٥ – قد توفر نتائج هذا البحث في تقديم تغذية راجعة مناسبة لمطوري مناهج التربية الإسلامية لاتخاذ القرار بتعميمها .

٦ – يسهم في تطوير عملية التقويم نفسها من حيث الأسلوب المستعمل .

٧ – إن منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية يقابل مرحلة عمرية حرجة يمر بها الطلبة وهذا يبرز الأهمية الكبيرة لموضوع البحث .

هدفا البحث

يرمي البحث الحالي الى :

- بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن .
- تقويم المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء الأنموذج الذي سيتم بناؤه .

حدود البحث Limits :

يتحدد البحث الحالي بما ياتي :

اولاً : مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية المقررة للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ (منهاج الثقافة الإسلامية للصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي) من خلال العناصر الآتية:

١ – أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية .

٢ – المحتوى الدراسي (المفردات) .

٣ – طرائق التدريس وأساليبها المتبعة في تدريس المادة .

٤ – الوسائل التعليمية والتقنيات المعينة في تدريس المادة .

٥ – النشاطات المصاحبة .

٦ – التقويم .

ثانيا : مدرسوا مادة التربية الإسلامية ومدرساتها في المرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ .

تحديد المصطلحات Definition of Terms :

أ– الأنموذج Model

١ – عرفه (باترك Patrick ، ١٩٧٢) بأنه : "مجموعة العلاقات المنطقية التي قد تكون نوعية أو كمية وتحدد الملامح المناسبة للواقع الذي تهتم به" . (Patrick ، ١٩٧٢ ، ص٢٠٠) .

٢ – عرفه الشبلي : ١٩٨٦ بأنه : "تنظيم يعطي صورةً عن شيء أو يصف طريقة لعمل ما ، يستند إلى إطار نظري يمثل فلسفته وأسسه العلمية ويتألف من خطوات ويصف العلاقات والوسائل والأدوات التي ينبغي استعمالها" (الشبلي ، ١٩٨٦، ص ١٣) .

٣ – وعرفه (محمد ، ١٩٩٠) بأنه : " تصور مسبق للعملية التعليمية يشمل الجوانب النظرية والتطبيقية اللازمة للقيام بعملية التقويم . (محمد ، ١٩٩٠ ، ص٢٢٦)

أما التعريف الإجرائي للأنموذج Operational Definition :

هو تصور مسبق لعملية تقويم المناهج يشتمل على عدد من المعايير العملية التي توصل اليها الخبراء واقروها للإفادة منها في عملية تقويم المناهج .

ب – التقويم Evaluation

١ – عرفه ابو الفتوح ، ١٩٦٢ بأنه : ‘‘إعادة النظر في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة ومراجعتها وتعديلها بهدف تحسين الكتاب المدرسي والنهوض بمستواه’’ . (ابو الفتوح ، ١٩٦٢ ، ص٧) .

٢ – وعرفه (كود Cood ، ١٩٧٣) بأنه : ‘‘عملية الحكم أو التأكد من قيمة الشيء أو مقداره باستعمال مصدر خارجي’’ . (Cood ، ١٩٧٣ ، ص١٤٢–٢٠٩) .

٣ – عرفه (فرحان وآخرون ، ١٩٨٤) بأنه : ‘‘تلك العملية المستمرة التي تهدف الى التحقق من مدى مناسبة المحتوى وفاعلية الطرائق والخبرات في تحقيق الأهداف ومعرفة مدى تحقق تلك الأهداف’’ . (فرحان وآخرون ، ص٣٩) .

٤ – في حين عرفه (بلوم Bloom ، ١٩٨٥) بأنه : ''إصدار أحكام لهدف معين في قيمة الأفكار والأعمال والحلول'' . (بلوم ، ص٢٥٩) .

اما التعريف الإجرائي للتقويم :

هو جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بمناهج التربية الإسلامية وتبويبها وتحليلها وتفسيرها ثم اصدار حكم على منهاج التربية الإسلامية لتحديد جدواها وبيان نقاط القوة والضعف فيها لغرض تطويرها أو مساعدة صاحب القرار للحكم بشأنها .

جـ– المنهج Curriculum

١ – يعرفه الدمرداش ، ومنيو ، ١٩٧٢ بانه : ''مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والإجتماعية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها'' . (الدمرداش ومنيو ، ١٩٧٢ ، ص٧) .

٢ – يعرفه عبد الموجود ، ١٩٨١ بأنه : ''مجموعة الخبرات والأنشطة التي تهيأ للتلاميذ'' . (عبد الموجود ، ١٩٨١ ، ص١١) .

٣ – ويعرفه الشبلي ، ٢٠٠٠ بانه : ''جميع الخبرات المربية التي تهيأللمتعلمين ليتفاعلوا معها داخل المدرسة وخارجها من اجل اكتسابهم لها لتحقيق نموهم الشامل في جميع جوانب شخصياتهم وبناء وتعديل سلوكهم وفقا للأهداف التربوية'' . (الشبلي ، ٢٠٠٠ ، ص١١) .

اما التعريف الإجرائي للمنهج :

هو جميع الخبرات التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين سواء داخل المدرسة أم خارجها واكتسابهم لها لمساعدتهم على النمو الشامل في جميع جوانب شخصيتهم .

د– تقويم المنهج Curriculum Evaluation

وردت عدة تعريفات لتقويم محتوى المنهج منها :

١ – في حين عرفه الحسون ، ١٩٨٣ بأنه " تقدير الصلاحية أي القيمة التربوية للمنهج من اجل تحسينه واستمراره أو إلغائه من التربية المدرسية (الحسون ، ١٩٨٣، ص٥٠) .

٢ – ويعرفه حمدان ، ١٩٨٦ بأنه " تقدير القيمة التربوية للمنهج بهدف تعديله أو استمراره أو وقفه (حمدان ، ١٩٨٦ ، ص٥٠) .

٣ – عرفه هندي صالح وآخرون ، ١٩٨٩ "بأنه العملية التي تهدف إلى معرفة نقاط القوة في المنهج وتعزيزها ومعرفة نقاط الضعف لتلافيها مما يكفل صلاحيته لتحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة (هندي صالح وآخرون ، ١٩٨٩ ص٣١)

٤ – أما نشوان ، ١٩٩١ فقد عرفه بأنه "درجة صلاحية المنهج وملائمته للتلاميذ وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية" . (نشوان ، ١٩٩١ ، ص٣٣٠) .

اما التعريف الإجرائي لتقويم المنهج :

العملية التي تسمح بالحكم على قيمة مناهج التربية الإسلامية ومعرفة مواطن القوة والضعف فيها مما يؤدي إلى إصدار أحكام على مدى ملائمة الأساليب التدريسية والخبرات التعليمية في ضوء ما يتم من تحقيق النتائج ثم اتخاذ القرارات اللازمة لإحداث التغير المطلوب بالعملية التعليمية .

هـ – التربية الإسلامية Islamic Education :

١ – عرفها وزان ، ١٩٨٢ بأنها "العملية التي تسعى الى ايجاد الشخصية المتكاملة عن طريق تربيتها روحيا وجسميا وعقليا واجتماعيا وبناء مفاهيم الفرد عن خالقه ونفسه والكون الذي يعيش فيه ، بناء على مجموعه من القيم والعقائد والمثل العليا وتساعد على تكوين العادات والإتجاهات المرغوبة وتنمية ميول الفرد واشباع حاجاته بشكل يجعل الفرد مهيأً لعبادة الله وتنفيذ شرعه على اساس التطبيق والممارسة وفقاً للكتاب والسنة . (وزان ، ١٩٨٢ ، ص٨٠) .

٢ – وعرفها يلجن ١٩٨٦ بأنها : ''إعداد المتعلم إعدادا كاملا من جميع النواحي وفي المراحل العمرية كافة في ضوء المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام'' . (يلجن ، ١٩٨٦ ، ص٢٠) .

٣ – وعرفها الحمادي ١٩٨٧ بأنها : ''عملية يزود فيها الناشئة بألوان مختلفة من الأنشطة في ظل الفكر القيم والمبادئ الإسلامية ، لتعديل سلوكهم وبناء شخصيتهم بحيث يكونوا أفرادا صالحين نافعين لدينهم وأنفسهم ووطنهم وأمتهم الإسلامية والبشرية جمعاء'' ..(الحمادي ، ١٩٨٧، ص٢١) .

أما التعريف الإجرائي للتربية الإسلامية :

الذي يتلائم مع البحث فيعني كل الموضوعات التي تتضمنها المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية والتي تدرس في المرحلة الثانوية والتي أقرتها وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في السنة الدراسية لعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ .

و– المرحلة الثانوية :

ورد تعريفها في قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ بأنها : ''المرحلة الثانية من مراحل التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية تلي مرحلة التعليم الأساسي ومدة الدراسة فيها سنتان وتشتمل على الصفين الأول والثاني الثانويين'' . (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٩ ، ص١٧) .

الفصل الثاني

الإطار النظري

- مفهوم المنهج .
- نظريات المنهج .
- الفلسفة الإسلامية .
- مصادر الفلسفة الإسلامية .
- المبادئ الأساسية للفلسفة الإسلامية .
- التطبيقات التربوية للفلسفة الإسلامية .
- فلسفة التربية وأهدافها في الأردن .
- التربية الإسلامية وأهميتها .
- الأهداف .
- المحتوى الدراسي .
- طرائق التدريس .
- الوسائل التعليمية والتقنيات .
- النشاطات الصفية واللاصفية .
- التقويم .
- مجالات التقويم .
- وظائف التقويم .
- أنواع التقويم .
- خطوات عملية التقويم .
- نماذج تقويم المنهج .

الفصل الثاني

الاطار النظري

يهدف البحث الحالي إلى بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن ، وهذا يتطلب عرض المنهج : تطور مفهومه ، ونظرياته وأسلوب كتابته وفهم منهج التربية الإسلامية ، وعرض بعض نماذج التقويم وذلك لبيان أهميتها في عملية بناء المناهج .

- **مفهوم المنهج**

لقد تطور مفهوم المنهج من خلال تعريفاته المتعددة إذ يتضح منها أن المنهج يتسم بضيق النظرة لتأكيده مجموعة موضوعات أو يتسم بشمولية النظرة لتأكيده جميع الخبرات التي يمر بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها عن طريق المدرسة ، (الجعفري ، ١٩٨٩ ، ص٣) .

يعد المنهج التربوي أداة التربية ووسيلتها لتحقيق أهدافها ولذلك بدأ الاهتمام بالمناهج الدراسية كعلم منذ مطلع الثلاثينيات من القرن العشرين وقد حرص التربويون في هذا المجال على تطوير أطر فكرية أو نظريات تحكم عملية بناء المنهج تبنى على النظريات التربوية ، فنظرية المنهج انعكاس لنظرية التربية السائدة في المجتمع ، (نشوان ، ١٩٩٢ ، ص٣) .

ومن هذا المنطلق فإن مفهوم المنهج تطور تطورا متسارعا نظرا للتطور في الفكر التربوي ، ففي العصور القديمة والوسطى كانت التربية تهدف إلى إكساب التلاميذ المعرفة واستظهارها عن طريق التلقين المباشر ، لذلك كانت المادة الدراسية هي المحور والمنطلق ، وكان المنهج التقليدي قائماً على كونِ أن المادة الدراسية هي المنهج نفسه ، ويتزايد الاهتمام بجوانب النمو المختلفة ، المعرفية ، الانفعالية ، والنفس حركية ، فقد أصبح المنهج أعم وأشمل من المادة الدراسية ، وأخذ المنهج

طريقة نحو المعاصرة ، وأصبح يتضمن المادة الدراسية والخبرات كافة التي يمر بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق الأهداف التربوية ، (المرجع السابق ص ٥) .

ومع بداية علم المناهج كحقل دراسي مستقل ظهر مفهومان للمنهج المدرسي واتفق المربون على تسمية المفهوم الأول بالمفهوم التقليدي للمنهج ، والمفهوم الأخر بالمفهوم الحديث .

وتعد المناهج حديثة العهد في مجال الدراسة ، وفي هذا العهد القصير حظيت المناهج بالكثير من الكتابات والبحوث ولعل بوبيت (Bobbitt) من أوائل المهتمين بالمناهج ، وكتب في عام ١٩١٨م كتابا بعنوان المنهج (Curriculum) وتوالت الكتابات في هذا المجال ، وتناول منظرو المناهج ومؤلفوها والمخططون لها المنهج بصور متعددة ، فمنهم من أكد أن المنهج : هو المقررات الدراسية ، ومنهم من يرى أمثال نيقلي وإيفانز (١٩٦٧) ، إن المنهج ليس مجرد مجموعة مقررات ولكنه مجموعة الخبرات التي يكتسبها الطلبة تحت إشراف المعلمين وتوجيههم " (Negley, Evans, 1967, P. 39) .

لذا فقد أخذ المنهج تعريفات مختلفة تطورت خلال النصف الثاني من القرن العشرين وكان الفضل في الوصول إلى تعريف محدد للمنهج يعود إلى عوامل عدة منها :

أولا : الدراسات التي أجريت في ميدان العلوم التربوية والنفسية .

ثانيا : التحولات الاجتماعية التي شهدها المجتمع منذ أوائل القرن الماضي .

ثالثا : التقدم العلمي والتكنولوجي واتساع المعارف الإنسانية التي أحدثت الكثير من التغيير على القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطا اجتماعيا سائدا فأصبح المنهج علما تطبيقيا له لغته الخاصة ومفاهيمه ومنظروه والمتخصصون به ، (الدليمي ، ١٩٩٥ ، ص٨) .

لذا فقد اختلف المربون والمنظرون في تعريفاتهم للمنهج من حيث المحتوى . فقد عرف بوشامب (Bouchamp, 1951) المنهج بأنه (وثيقة مكتوبة يتخذها المعلمون منطلقا لهم في رسم استراتيجياتهم التعليمية ، ويتضمن المنهج وصفاً لمدى المحتوى ، وطريقة تنظيم البرنامج التربوي المستقبلي للمدرسة أو الجامعة (Bouchamp, 19581, P. 206) ، أما جودلاد (Goodlad, 1966) فقد حدد مفهوم المنهج بالعناصر الأساسية الآتية :

١ – المنهج هو خطة للتربية الرسمية ويعني ذلك تلك التربية المخططة التي يقوم بها الكبار نحو تعليم سلوك الصغار .

٢ – يتكون المنهج من الفرص التعليمية الفعلية المتاحة في الزمان والمكان المحددين .

٣ – المنهج هو أداة لإجراء التغيرات السلوكية لدى المتعلمين كنتيجة لنشاطهم في مدرستهم (Goodlad, 1966, P. 127) .

ويرى جارلس (Charlas, 1975) بأن المنهج "مجموعة الخبرات التربوية والثقافية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم . (Charlas, 1975, P. 12) .

في حين عرف جلين هاس (Glen Hass, 1980) المنهج بأنه "جميع الخبرات التي يمتلكها التلاميذ كأفراد في برنامج التربية الذي هدفه بلوغ الأهداف العامة والأهداف الخاصة ذات العلاقة" (Hass. Glen, 1980, P. 4) .

ويُعَرَّف عبدالنور (١٩٧٨) المنهج بأنه مجموعة الخبرات التي يمر بها المتعلم بتوجيه من المدرسة . (عبدالنور ، ١٩٧٨ ، ص ٢٤٦) .

ويعرفه إبراهيم والكلزة (١٩٨٤) أن المنهج بمفهومه الحديث يعني جميع الخبرات التي تهيئ للمتعلم والتي تهدف إلى مساعدته على النمو الشامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع نفسه ومع الآخرين ، (إبراهيم والكلزة ، ١٩٨٤ ، ص٩)

وفي ضوء ما تقدم يرى الباحث أن نظريات المنهج وبناءه كل متكامل يصعب إيجاد حدود فاصلة بينهما ، وأن المنهج هو أداة التربية لتحقيق أهدافها ، وعليه فإن نظرية المنهج تعتمد على نظرية التربية فقد مرت نظرية المنهج بمراحل تطور وما زالت تتطور نتيجة التغيرات التي شملت كل مجالات الحياة إلا أن هذا لا يمنع من وجود بعض الاختلافات في وجهات النظر التي ارتبطت بعملية التغيير هذه هدفها تطوير نظرية المنهج ووصفها وبيان مكانتها ووضع مفاهيمها .

- **نظريات المنهج**

إن مفهوم نظرية المنهج من وجهة نظر (بوشامب Beauchamp) هي مجموعة من العبارات المترابطة التي توضح مفهوم وطبيعة المنهج المدرسي بتحديد العلاقات التي تربط عناصره وبتوجيه عمليات تطويره واستعمالاته وتقويمه (Beauchamp, 1981, P. 68) .

أما عند رالف تايلر (Ralph Tyler) فإن نظرية المنهج عنده تقوم على الأسئلة الأربعة الآتية :

١ – ما الأغراض التربوية التي تسعى المدرسة إلى بلوغها ؟

٢ – ما الخبرات التربوية التي يمكن توافرها لبلوغ تلك الأهداف ؟

٣ – كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بفاعلية ؟

٤ – كيف يمكن تحديد ما إذا كانت الأهداف التربوية قد تحققت ؟ (Tyler. Ralph, 1981, P. 1)

أما حمدان (١٩٨٥) فيلخص مفهومه عن النظرية المنهجية ؛ "هي مجموعة المبادئ الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التي توجه صياغة المنهج

ومكوناته المختلفة من أهداف ومعلومات وأنشطة تربوية متنوعة" ، (حمدان ، ١٩٨٥ ، ص٧٧)

.

أما ماكدونالد (Macdonald) فقد صنف نظريات المناهج في ثلاثة أنماط هي :

١ – **نظريات السيطرة** : تركز هذه النظرية على التطبيق وتهيئة الأطر النظرية التي تتمثل وظيفتها بزيادة كفاية وفاعلية العملية التربوية .

٢ – **نظريات تأويلية (تفسيرية)** : تركز على الآراء والأفكار وتعطي وجهات نظر متباينة وتحليلات وتفسيرات لطبيعة الإنسان ولا تهتم هذه النظريات بالتطبيقات في المدارس .

٣ – **النظريات الناقدة** : تركز على العلاقة بين النظرية والتطبيق وبتكامل الجانبين يتمكن المسؤولون من تخطيط المنهج ، وتمتاز بأنها أوسع في رؤيتها من النوعين السابقين . (الإبراهيم وعبدالرزاق ، ١٩٨٢ ، ص١٥) .

إن تصميم المناهج عادة يبنى على أطر فلسفية ونظرية لكل منها سياقاته وتوجيهاته إذ يرى بريان هولمز (B, Holmes 1974) بأن هنالك أربع نظريات رئيسة للمناهج تحكم الممارسات التربوية في العالم وأن هذه النظريات تتباين في نظرتها إلى الفرد والمجتمع والمعرفة ومن ثمَّ ينعكس ذلك على المنهج وأهدافه ومحتواه ونظرته إلى التقويم وهذه النظريات هي :

١ – النظرية الأساسية أو الجوهرية Essentialism .

٢ – النظرية الموسوعية Encyclopaedism .

٣ – النظرية العملية Pragmatism .

٤ – النظرية التطبيقية Polytechicalisation . (Herman, 1989, P. 23)

ويمكن إعطاء وصف موجز لهذه النظريات ومدى تأثيرها في المناهج على النحو الآتي :

أولاً : النظرية الاساسية (الجوهرية) Essentialsm Theory

تأسست الحركة الجوهرية في أوائل الثلاثينيات من القرن العشرين ، وضمت في صفوفها بعض المربين البارزين مثل : (وليم باجلي ، وهنري موريسون ، وتوماس بريجز ، وفريدريك بريد ، وإسحاق كاندل) وفي عام ١٩٨٣ كوَّن " هؤلاء لجنة الجوهريين نهضة التربية الأمريكية " (نيللر ، ١٩٧٢ ، ص١٦٣) أما المبادئ الأساسية لهذه النظرية تتلخص فيما يلي :

١ – التعليم : يتضمن بالضرورة العمل الشاق والمثابرة من جانب التلميذ إذ أن التعليم بطبيعته يقتضي العمل الشاق والمثابرة لذلك يطالب الكثير من الجوهريين بوضع مستويات أكاديمية عالية عن طريق نظام موحد ومتشدد للامتحانات لتقويم التلاميذ وتصنيفهم على وفق تحصيلهم للالتحاق ببرامج أعلى مستوى .

٢ – المبادأة بالتربية يجب أن تكون من جانب المعلم لا من جانب التلميذ ، وذلك لأن التلميذ هو الذي يحتاج الإرشاد والرقابة إذا كان يريد تحقيق كل إمكانياته كإنسان ، إنَّ الجوهريين لا يقلون اهتماماً عن المتقدمين للمبدأ القائل بأن التعلم لا يمكن أن ينجح إلا إذا كان قائما على قدرات واهتمامات وأهداف المتعلم ولكنهم يعتقدون أن تلك الاهتمامات والأهداف يجب أن تتبلور بوساطة مهارة المعلم الذي يعدّ سيدا على ذلك التنظيم المنطقي المسمى بالمواد والذي يفهم عملية النمو التربوي .

٣ – إن لب التربية هو معرفة المواد الدراسية والحفاظ على أحسن ما في التراث الثقافي للمجتمع . بمعنى أن العملية التربوية هي هضم المواد الدراسية الأساسية . لأن الهدف من ذهاب الطفل إلى المدرسة هو معرفة هذا العالم كما هو لا مجرد تفسيره على ضوء اهتماماته الخاصة .

٤ – يجب على المدرسة أن تحافظ على الطرائق التقليدية للتنظيم العقلي ، يقول الجوهريون : أن المهمة المتكاملة للمدرسة هي في تزويد التلاميذ

بالقدرات العقلية ، كما ينظر الجوهريون للتدريس عمليةً نقل للمعارف والمهارات والقيم الأساسية ، وفيما يخص جميع التلاميذ لا بد أن تكون العملية التعليمية عبارة عن جمع حقائق المعرفة لدرجة تتناسب مع قدراتهم الاستيعابية لكافة أنواع المهارات وآداب السلوك وكل ذلك يتم بالتنظيم العقلي الذي هو موضع الاهتمام الرئيس للمدرسة ، (ناصر ، ٢٠٠١ ، ص٤٠١-٤٠٣) .

أما موقف هذه النظرية من العملية التربوية وعناصرها ومكوناتها الأساسية فتظهر واضحة من خلال نظرة هذه الفلسفة إلى أهداف التربية على أنها تسعى إلى تحقيق أغراض اجتماعية وفردية في آن واحد . فعليها أن تخدم الفرد والمجتمع معا ، وأن تسعى إلى تحقيق التوافق والانسجام بينهما ، (James, 1979, P. 372) .

وترى الفلسفة الجوهرية أن المعلم مركز العمليات التربوية ، فهو ممثل المجتمع وواجبه الأساسي ، ضمان استمرارية هذا المجتمع لذلك فهو مسؤول عن نقل المعارف والمهارات والقيم إلى الأجيال الناشئة . فالمعلم هو الوسيط يقود العملية التربوية من عالم الطفولة قليل الخبرة إلى عالم كمال النمو المعرفي وذلك بإدراك الأسس التي تقوم عليها العملية التربوية والأخذ بيد الطفل كي ينمو بمجهوده الشخصي ، وقدراته الفردية مما يتطلب إعداد المعلم إعدادا علميا وتربويا ونفسيا وتوافر قدر كاف من السلطة والهيبة له بحيث يكون قادرا على فهم سيكولوجية الطفل والمراهق والراشد وتوصيل الحقائق والمفاهيم للأجيال الصاعدة .

(الجعفري ، ١٩٨٩ ، ص٢١) .

أما نظرتها إلى المنهج الدراسي فإن لب المنهج يجب أن يقوم على تعليم المواد الأساسية أو الأمور الجوهرية وهي القراءة والتحدث والكتابة ، وتعليم الهجاء ، والحساب فضلاً عن شيء من التاريخ والجغرافية وقليل من العلوم الاجتماعية ، كذلك مبادئ العلوم الطبيعية والبيولوجية واللغات الأجنبية أو المواد الأقل أساسية أو أهمية فهي الأدب والموسيقى والتربية والرياضة . (Tanner, 1975, P. 11) .

أما طرائق التدريس التي تعتمد عليها النظرية الجوهرية هي الطرائق التي تعتمد على الحفظ والاستظهار والفهم من خلال استعمال أسلوب المحاضرة والمناقشة.

أما التقويم في نظر النظرية الجوهرية فهو عملية ختامية يعتمد أسلوب الامتحانات التقليدية للتأكد من تحقيق أهداف المواد الدراسية وليس بهدف تطوير المنهج (Lowton, 1973, P.69) .

ثانياً : النظرية الموسوعية Encyclopeadism Theory

ترجع جذور هذه النظرية إلى فكرة الحكمة الشاملة عند كومينوس التي تتناول دراسة الآلة والطبيعة والفن ، سادت هذه النظرية في القرنين السابع والثامن عشر ويرى أصحابها أن كل إنسان يجب أن يتعلم تعليما شاملا ويشكل تشكيلا صحيحا ، ويبنى بناءً سليماً في جميع الأمور التي تحقق كمال الطبيعة البشرية . (الكلزة ، ١٩٨٣ ، ص٨) .

ويؤمن أصحاب هذه النظرية بقدرة الإنسان على السيطرة والتحكم بالطبيعة وفي ذاته ، ويعدّ العقل الأداة التي تجعل الإنسان قادرا على فهم وإدراك العالم المحيط بهم إذا ما أتيح للعقل أن يعمل بطريقة سليمة . (مذكور ، ١٩٨٤ ، ص١٣٣).

ويؤمن منظّروها إيماناً قوياً بالتطوير والتقدم البشري ونادوا بضرورة أن تهدف التربية إلى بناء المجتمع الديمقراطي وأن يكون التعليم عالمي التوجه وأن لا تتجه المؤسسات والهيئات التربوية إلا إلى الحقيقة وحدها . (الجعفري ، ١٩٨٩ ، ص١٧) .

ومن الأهداف الرئيسة لهذه النظرية التدريب العقلي إذ تؤكد أهمية التفكير المنطقي والاستنتاج والعقلانية وكذلك يعد الهدف الأخلاقي من الأهداف الرئيسة لهذه النظرية . (مذكور ، ١٩٩٧ ، ص٣٣٥) .

ويعدّ منهج هذه النظرية أن كل معارف وخبرات العالم الحقيقي مفيدة ويجب أن تكون متضمنة في المنهج ومن اللغات الأجنبية والعلوم الطبيعية ، والمواد التطبيقية وفضلت على اللغات الكلاسيكية والدراسات الأدبية . (مذكور ، ١٩٨٤ ، ص١٤٦) .

أما تنظيم المحتوى فيحدد مضمونه مجموعة من الخبراء الذين يولون أهمية كبيرة للعقل والترتيب المنطقي للمواد الدراسية وعدّ مشكلات الطلبة وأمورهم واهتماماتهم في المرتبة الثانية من حيث الأهمية . (الحسن ، ١٩٩٠ ، ص٨٤) .

وفي ضوء آراء هذه النظرية تعدّ طرائق التدريس الوسيلة الأساسية لإكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمبادئ تدريجياً مع التركيز على عملية التلقين كما تتمثل في المحاضرات إذ يصبح المعلم هو المرسل والتلميذ هو المستقبل كما يرى المنهج الموسوعي ضرورة إعداد المدرس إعدادا أكاديميا يستطيع نقل المعلومات للتلاميذ لاستيعابها . (الجعفري ، ١٩٨٩ ، ص١٨-١٩) .

أما التقويم فهو ختامي غير بنائي ولا يهدف إلى تطوير المناهج لأن الهدف في عملية الاختبار والامتحانات معرفة النتائج التي يحصل عليها التلاميذ لقياس مدى استيعابهم للمواد في نهاية العام في وضع روتيني Ordinal بمعنى أن معيار الحكم هنا هو المجموعة التي ينتمي إليها التلاميذ في المدرسة . (مذكور ، ١٩٨٤ ، ص١٥١) .

ثالثاً : النظرية البراجماتية Pragmatism Theory

كلمة براجماتية تعني العمل وهو لفظ إغريقي ، ويعد هيركليطس (Heracltius) الأب الروحي للفلسفة اليونانية فقد آمن هذا الفيلسوف بفكرة التغيير المستمر وأن الحقائق الثابتة المطلقة لا وجود لها ، ونادى بمبدأ التغيير الدائم المستمر وهذا من أهم أركان الفلسفة البراجماتية ، كما دعا إليها شارلز بيرس (١٨٣٩-١٩١٤) وانتشرت على يد وليم جيمس (١٨٤٢-١٩١٠) وتطورت على يد جون ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢) ، ويمكن عرض الفلسفة البراجماتية في أشكال ثلاثة : إنسانية ، وتجريبية ، وبيولوجية .

أما البراجماتية الإنسانية فتسعى إلى تحقيق هدف الإنسان ، والتجريبية تعدّ أن كل ما يمكن إثباته تجريبيا يعد صادقا وبعبارة أخرى فإن من يعمل يعدّ صادقا ، والبراجماتية والبيولوجية هي إيمان راسخ في مقدرة الإنسان على تشكيل مصيره الخاص في البيئة ، وتؤمن بأن الإنسان بطبيعته ذو تأثير أو نفوذ قوي يعمل لنفسه ولبيئته أفضل وهذا هو النوع الذي يعدّ أكثر سيطرة وتعبيراً في الوقت الحاضر . (George, 1964, P.P 45-51) .

يرى ديوي البراجماتية في الانغماس في الواقع حتى مع وجود الخطأ خير من أن يبتعد المرء عنه ، ويجب أن لا يبقى بين الإنسان والحياة سد منيع ، ولهذا فإن البراجماتية لم تفصل بين العقل والجسم ، أو الفكر والعمل ، بل تجعل من جميع ذلك مجرد انعكاس عقلي لما يجري اجتماعيا . (وين رالف ، ١٩٦٤ ، ص١٥٩) .

أما وليم جيمس فإنه يعدّ المفكر الثاني بعد ديوي في نشر المفاهيم البراجماتية على نطاق واسع حيث طورها إلى نظام فلسفي وذلك من خلال محاضراته وكتاباته العديدة ، وقال أن البراجماتية تمثل اتجاها فلسفيا تجريبيا ، وهذا الاتجاه يرفض رفضا باتا عددا كبيرا من العادات الراسخة المتأصلة عند الفلاسفة المحترفين . كما يرفض الحلول الكلامية والتعديلات السابقة على التجربة والمبادئ الثابتة ، ولكنه يقبل فكرة العمل والأداء والممارسة . (جيمس وليم ، ١٩٦٥ ، ص٢٠) .

ويمكن تلخيص المبادئ العامة للفلسفة البراجماتية كما ذكرها رالف واين على النحو الآتي :

- لا تؤمن البراجماتية بحقيقة مطلقة في هذا العالم .
- لا تقبل أي فكرة حتى تختبر في بوتقة التجربة بطريقة عملية .
- تنظر إلى الإنسان على أنه وحدة متكاملة لا ينفصل جزء عن جزء .
- لا تتم الحركة إلا داخل المجتمع بصورة ديناميكية قابلة للتغيير .
- تؤمن البراجماتية بأهمية القيم في التأثير على سلوك الفرد لكنها بالمقابل لا ترى في هذه القيم حقائق مطلقة .
- الإنسان عبارة عن ناتج تفاعل البيئة الطبيعية مع البيئة الاجتماعية .
- الطبيعة الإنسانية متغيرة وغير ثابتة .
- لا توجد قوى فطرية موروثة وثابتة لدى الطفل قبل ولادته .
- اعتماد النتائج ركيزة أساسية في السلوك وليست الدوافع . (النجيحي ، ١٩٧٨ ، ص٣٦٦) .

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ غاية التربية هي مساعدة الطفل ليصبح ذا قيمة اجتماعية في الحاضر والمستقبل والعيش بتوافق مع زملائه الآخرين خلال تطوره الفردي ، وأن المنهج في نظرهم عبارة عن مجموعة من المهارات الاجتماعية والفنون اليدوية ، وحل المشكلات ويركز على إعادة بناء الخبرات وتنظيمها لتتسق مع الخبرات السابقة بشكل متكامل كما لا يؤمن البراجماتيون بوجود أهداف ثابتة للمنهج لأنها لا تلبي ميول الطلبة وقدراتهم . (الأهواني ، ١٩٦٨ ، ص١٦٥) .

ويتصف المعلم البراجماتي بحل المشكلات ، كما تنشأ في البيئات البيولوجية والاجتماعية ولا يؤمن بتدريس المواد بطريقة منهجية أو نسقية ، بمعنى أن لا يتبع ما يرد في الكتاب ولكنه ينتقل من تجربة إلى أخرى بطريقة متسلسلة متصلة ، وينتهج المعلم البراجماتي المنهج السقراطي المبني على مقولة : "علم التلاميذ كيف

يفكرون ويعملون بأنفسهم" ، كما لا تؤمن البراجماتية باستعمال العقاب البدني وسيلةً فعالة لضبط السلوك وتعتمد على التوعية بأهمية النظام بالمدرسة وخارجها يحكم أنها لا تحصر النشاط في الصف فحسب ولكنها تتبع طريقة النشاط القائمة على أساس من تحرير الفرد والعمل على استغلال قدراته بشكل مستمر وخلاق .

. (John, 1915, PP. 80-98)

وتهتم البراجماتية بالبناء المدرسي وترى أن نوعية البناء المدرسي تلعب دورا فعالا في إنجاح أو فشل عملية التعلم ، ولهذا ترى البراجماتية ضرورة تجهيز البناء المدرسي وسائل الراحة الممكنة كافة مما يجعل المدرسة بيئة محببة إلى نفوس التلاميذ . (صالح ، ١٩٨٧ ، ص١٠٨-١١٢) .

أما التقويم عندهم فيعني تقويم العملية التعليمية لتحسينها وتطويرها . (مذكور ، ١٩٨٤ ، ص١٨٧) .

رابعاً : النظرية التطبيقية Polytechicalisation Theory

كارل ماركس ١٨١٧ – ١٨١٨ هو أول من وضع مبادئ هذه الفلسفة وزميله فريدريك آنجلز ١٨٨٠ – ١٨٩٥ واتخذها الزعيم السوفييتي لينين ١٧٨٠ – ١٩٢٤ منهجاً له .

تقوم هذه الفلسفة على النظرة المادية للكون وبين الآلة والطبيعة وتعدّ المادة هي أصل ومصدر كل الوجود وأن الحياة والعقل ما هما إلا وظائف لأشكال دقيقة ومعقدة للمادة (مذكور ، ١٩٨٤ ، ص١٩٧) .

ومن هذا المنطلق نشأت النظرية التربوية البوليتكنيكية التي تؤكد الاتجاه الاجتماعي في التربية والاهتمام بالعمل من أجل المجتمع ، وربط التعليم بالعمل والإنتاج والتدريب ، وللتربية دور إيجابي في تطوير الاقتصاد وبناء المجتمع ، وتنظر على أن الإنسان شيء تاريخي ، تتوقف طبيعة تكوينه على الظروف التاريخية التي يعيش فيها فلا يوجد إنسان كمفهوم مطلق بل إنسان عصر معين ، ومجتمع معين ووظيفة معينة (نوفل ، ١٩٨١ ، ص١٥٤) .

وتؤمن هذه النظرية بأن النمو العقلي والبدني والمواهب والقدرات ليست فطرية إنما أشياء مكتسبة نتيجة تفاعل الإنسان مع بيئته (نوفل ، ١٩٨١ ، ص١٦٦) .

أما التربية في ضوء هذه النظرية فهي عملية متكاملة وشاملة لجوانب ثقافية واقتصادية واجتماعية يقوم بها المجتمع من أجل رفاه الشعب كله ، وعلى وفق خطة تتفق وفلسفة المجتمع الماركسي وأساس التربية الاشتراكية هو ربط التعليم بالعمل الإنتاجي الصناعي الحديث والممارسة العملية وهي تربية مستمرة (ناصر ، ٢٠٠١ ، ص٣٣٣) .

وتسيطر الدولة على التربية وتوجهها كما تريد ، لخلق أجيال تدين بالمبادئ الشيوعية وتعمل على الذود عنها .

أهم المبادئ التربوية لهذه النظرية :

١ – التعليم إلزامي وجماعي وموحد لجميع المواطنين .

٢ – مساواة الجنسين والقوميات المختلفة في فرص التعليم .

٣ – التعليم وظيفة الدولة ولا يحق لأي جهة أخرى تأسيس أو إدارة مؤسسة تعليمية .

٤ – التربية الماركسية مخطط لها اقتصاديا ، اجتماعيا ، بشمولية ومرونة علمية ديمقراطية .

٥ – التربية مستمرة وللجميع .

٦ – التربية تؤكد على قيمة الإنسان وأهميته وذكائه وإنتاجيته .

٧ – المدرسة مؤسسة اجتماعية لذلك ترتبط بالحياة الاجتماعية ارتباطا محكما وتاما .

٨ – الاهتمام بالتنمية الشاملة والعلم والتكنولوجيا التي تخدم الشعب عامة .

٩ – محو أثر الدين بمختلف المدارس وتنمية النظرة المادية الإلحادية ومبدأ اللاطبقية بين الدارسين (ناصر ، ٢٠٠١ ، ص٣٣٣) .

أكدت هذه النظرية :

١ – دور المعلم وحددت له أدوارا ينبغي القيام بها مثل الإيمان بفلسفة الدولة الاجتماعية وفهم النظام الماركسي وتطبيقه بما يضمن سعادة المجتمع ورفاهيته لينقله لطلابه .

٢ – أن يغرس في التلاميذ القدرة على التفكير المستقل والنقد والتحليل .

٣ – أن يكون مؤمنا بالقيم والمثل الإنسانية والديمقراطية ولا سيما فيما يتعلق بالعمل الإنتاجي .

وتعدّ مهمة المدرسة هي مساعدة التلاميذ في الحصول على الأعمال ذات القيمة الاجتماعية والتي تناسب قدراتهم وتمكنهم من المساهمة في تطوير المجتمع (مذكور ، ١٩٩١ ، ص٢٠٢-٢٠٨) .

أما طرائق التدريس فإنها تؤكد على أساليب التدريس الجماعية ولا سيما تلك الطرائق التي تحقق أوسع مشاركة من التلاميذ كأسلوب التعاونيات ، نظام الأسر المدرسية وترفض الطرائق الفردية في التعليم التي تنمي في الأطفال الأنانية والمنافسة التي تثير البغضاء والحقد بين الأطفال وتتميز طرائق التدريس بتأكيدها على الجوانب العملية والتطبيقية .

أما فيما يخص التقويم فيتم عن طريق أدائهم للعمل ومدى استيعابهم وفهمهم للمواد الدراسية عن طريق الاختبارات والامتحانات الشفوية والتحريرية . (سمعان ، ١٩٨٢ ، ص ٣١٩) .

استنتاجات الباحث في نظريات بناء المنهج :

١ – تباينت النظريات التربوية التي تمَّ عرضها في مدى تركيزها على المعرفة – الفرد – المجتمع عند نظرها لبناء المنهج وتنفيذه إذ نلاحظ أن النظرية الموسوعية ركزت على شمولية المعرفة في حين اهتمت النظرية الجوهرية بالمعرفة على أساس نظرتها إلى أصالة التراث الثقافي في الاحتفاظ بما هو جوهري وأساسي ، أما النظرية البراجماتية فقد أولت المتعلم اهتماما كبيرا وعدّته محور العملية التعليمية بدلا من الاهتمام بالمادة الدراسية على احتساب أن الفرد له شخصيته وطبيعته وقدراته الخاصة به ، أما النظرية البوليتكنيكية فقد أولت المجتمع الأولوية من خلال ربط التعليم بالعمل الإنتاجي .

٢ – إن النظريتين الموسوعية والجوهرية اهتمتا بالعقل بوصفه عاملا حاسما في تحديد ما تبتغيه الفلسفة من أساسيات ، تركز على المادة الدراسية على أساس أن العقل له دور كبير في عملية التعليم في حين ركزت النظريتان البراجماتية والتطبيقية على جميع الجوانب الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والعقلية وقدرات المتعلم وميوله يعدّ أن الشخصية كل متكامل .

٣ – تركز النظريتان الموسوعية والجوهرية على المادة الدراسية إذ تعدّانها مركز الاهتمام وضرورة فرض هذه المواد على التلاميذ لدراستها من دون الاهتمام برغباتهم وميولهم وتفضل هاتان النظريتان أهمية التفاعل بين المتعلم وبيئته .

أما النظرية البراجماتية فتؤكد الخبرة المكتسبة وتراكمها في الحصول على المعرفة من خلال التفاعل مع البيئة بينما ترى النظرية التطبيقية أن النمو العقلي والبدني للإنسان يتوقف على البيئة والخبرات التعليمية والمواهب والقدرات ما هي إلا أشياء يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع مكونات البيئة .

٤ – في النظريتين الجوهرية والموسوعية الدور الأساسي للمعلم هو نقل المعرفة والمعلومات والدور الثانوي للتلميذ وهو متلقي لهذه المعلومات .

أما النظرية البراجماتية فإنها ترى ضرورة إشراك جميع التلاميذ مع المدرس في تحديد وإقرار بعض الخبرات والأنشطة التعليمية المكونة لمحتوى

المنهج ، أما النظرية التطبيقية فإنها ترى لكي يكون العمل تربويا ، وتعليميا ، وهادفا ومنظما لا بدَّ من تطبيق التلاميذ أنفسهم وممارستهم العمل ومشاركتهم في العمل الإنتاجي داخل المدرسة وخارجها .

٥ – في النظريتين الجوهرية والموسوعية يمثل المنهج مجموع الخبرات التي خطط لها سابقا الكبار والمتخصصون والمؤمنون بالملكات العقلية ، أما في النظرية البراجماتية فإن المنهج يعد أحياناً ويتم التركيز على الحاضر من دون الرجوع إلى الماضي وتتفق النظرية التطبيقية مع الجوهرية والموسوعية في وضع المناهج مسبقا لجميع التلاميذ .

٦ – تؤكد النظرية التطبيقية أهمية الجماعة وكيفية نمو الفرد ونمو قيمه من خلالها أما البراجماتية فهي تولي عمليات التعلم العشوائي اهتمام أكثر من اهتمامها بغاياته ، وهذا يعني الاهتمام بالوسائل التي تؤدي إلى الغايات .

٧ – هدف التقويم في النظريات الجوهرية والموسوعية والتطبيقية هو : قياس قدرة المتعلم على الحفظ واستيعاب المواد الدراسية أما هدف التقويم في النظرية البراجماتية هو تحسين وتطوير المنهج الدراسي وقد انعكس تباين نظريات المناهج على عملية بناء المنهج وأهدافه ومحتواه ونظرته إلى التقويم ومن ثم تعددت نماذج بناء المنهج وأساليب تقويمه .

على الرغم من أن الدين الإسلامي نزل على الرسول الكريم صلوات الله عليه وسلامه ، في أرض الحجاز في الجزيرة العربية إلا أنه جاء للناس عامة ليهدي الناس كافة وعلى اختلاف مذاهبهم ومشاربهم إلى الطريق القويم والنهج السليم ، ولم يكن الدين الإسلامي شريعة فقط ، بل كان فلسفة كاملة وطريقة حياة شاملة تدعو العقول إلى التفكير ، واهتمّ الدين الإسلامي بالعلم والتعليم ، إذ بدأ تعاليمه بآيات كريمة : ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ(١)خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ(٢)اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣)الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ(٤)عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(٥)﴾ [العلق] .

لم تكن الفلسفة الإسلامية منقطعة عن العالم ، فقد تأثرت بالفلسفات التي جاءت بعدها ، ولكن ذلك لا يعني أنها طبعت بطابع تلك الفلسفات ، ولا تخلت عن محتواها الأصيل ، بل كانت فلسفة انتخابية ، انتقائية تأخذ ما يناسبها ، ويتمشى مع مبادئ الدين الإسلامي الحنيف ، والفلسفة الإسلامية فلسفة أصيلة في طابعها ، وظروفها ، وعناصرها ، ومساهماتها في التراث الفكري الإسلامي (ناصر ، ٢٠٠١ ، ص٢٦٥) .

مصادر الفلسفة الاسلامية

أولاً : القرآن الكريم

وهو الكلام المعجز الذي نزل على سيدنا محمد – صلى الله عليه وآله وسلم – والمكتوب في المصاحف الشريفة ، والمنقول بالتواتر ، والمتعبد بتلاوته ، والعملي بتطبيقاته ، إن للقرآن الكريم أسلوبا إعجازيا ومزايا فريدة في تربية المرء على الإيمان بوحدانية الله واليوم الآخر ، فمثلا يبدأ القرآن من المحسوس المشهود به كالمطر والريح والنبات ، ثم ينتقل إلى استلزام وجود الله وعظمته وقدرته وسائر صفات الكمال مع اتخاذ أسلوب الاستفهام أحيانا أو التقريع إما للتنبيه وإما لتحبب والتذكير بالجمل أو نحو ذلك ، مما يثير في النفس الانفعالات الربانية كالخضوع

والشكر ومحبة الله والخشوع له ثم تأتي العبادات والسلوك المثالي تطبيقا عمليا للأخلاق الربانية .

ثانياً : السنة النبوية الشريفة

والسنة لغة : الطريق سواء أكان محمودا أو مذموما .

واصطلاحا : ما صدر عن الرسول – صلى الله عليه وآله وسلم – من قول أو فعل أو تقرير .

وقد جاءت السنة النبوية لتحقيق هدفين هما :

١ – إيضاح ما جاء به القرآن الكريم .

٢ – بيان التشريعات والآداب والرؤى (ناصر ، ٢٠٠١ ، ص٢٦٦) .

المبادئ الاساسية للفلسفة الاسلامية

طبيعة العالم : إن الله سبحانه وتعالى هو مصدر هذا العالم وخالقه وهذا العالم لم يخلق لمجرد الخلق ؛ ﴿ وَمَا خَلَقْنَا السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ(٣٨)مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ(٣٩)﴾ [الدخان] .

وهذا العالم ليس ثابتا وإنما قابلا للتغير والتبديل ؛ ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ(٢٠)﴾ [العنكبوت] .

طبيعة الحقيقة : يهدف الدين الإسلامي إلى غرض بعيد هو الوصول إلى الحقيقة والمعرفة ، العلم بالتقوى قال تعالى : ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ(٢٨٢)﴾ [البقرة] ، واهتم الإسلام بضرورة أن يهتم المتعلم بتدريب جسمه كما يهتم بعقله ، قال صلى الله عليه وسلم : " **علموا أبناءكم السباحة والرمي وركوب الخيل ، فالمؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير**" (عبدالله ، ١٩٧٧ ، ص٢٠).

وتؤمن التربية الإسلامية بإتاحة الفرص التعليمية للجميع من منطلق أن "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة " (فرحان ، ١٩٨٩ ، ص١٩٥ – ١٩٩)

المنهاج : ليس هناك اتفاق عام عند العلماء المسلمين على المناهج الدراسية ومقرراتها ، ولا على المراحل الدراسية ووحدات التعليم فيها ، إلا أن هذا لا يحول من استخلاص المبادئ العامة في المناهج المختلفة ، فقد قسمت المناهج على قسمين :

الأول : **المنهج الأولى** : ومقرراته القرآن الكريم ، وتعليم الحديث ، ومبادئ العلوم والآداب ، الهدف من المنهج الأولى إكساب المتعلم العادات والصفات الحميدة فضلاً عن الكتابة والشعر والنحو والقصص .

الثاني : **المنهج العالي** : وقد تحددت المناهج في هذه المرحلة ، فالتلميذ غير مقيد بدراسة مواد معينة ،كما لا يفرض عليه المدرس منهجا خاصا على أن ذلك لم يحل من دون وجود مواد مشتركة بين جميع المناهج وهي المواد الدينية واللغوية (ناصر ، ٢٠٠١ ، ص٢٧٣) .

إن المهمة الأساسية لمنهج التربية الإسلامية هي أن تصل الإنسان بالله ويعمر الأرض وينظم حياته على وفق شريعة الله (الأبراشي ، ١٩٨٦ ، ص٢٢٠) .

ومصدر الحقيقة الأول هو الله سبحانه وتعالى إذ تأتينا عن طريق الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم ، إلا أن الإسلام خاتم الديانات السماوية يشجع الإنسان على استعمال العقل والملاحظة التأملية للكون ، للوصول إلى الحقيقة ؛ ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ(١٧)وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ(١٨)وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ(١٩)وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ(٢٠)﴾ [الغاشية] .

توضح هذه الآيات الاتجاه التجريبي في القرآن الكريم الذي يعتمد على الملاحظة وتدبر ما هو واقع وملموس في هذا الكون الواسع الفسيح ، فالاتجاه التجريبي إنما هو إسلامي ، وليس لأحد من الغربيين أن يدعي الفضل في ابتكاره .

التطبيقات التربوية للفلسفة الاسلامية

المعلم : نظر الإسلام إلى المعلم نظرة تقديس وإجلال وتعظيم ، تظهر من خلال أحاديث رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم منها (**أن مداد العلماء لخير من دماء الشهداء**) (الكيلاني : ١٩٩٨ ، ص ٣٠) ويقول الغزالي : (**فمن علم وعمل بما علم فهو الذي يدعى عظيما في ملكوت السماوات فإنه كالشمس تضيء لغيرها ، ومن اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيما وخطرا جسيما ، فليحفظ آدابه ووظائفه**) (نفس المصدر السابق ، ص ٤٠) وقد اشترط الإسلام في المعلم أن يكون متدينا صادقا في عمله وحليما يتحلى بالوقار والرفق والتواضع وعليه أن يقصد بتعليمه مرضاة الله تعالى قبل كل شيء .

المتعلم : عُني الإسلام عناية عظيمة في التربية الخلقية وقد ربطت التربية الإسلامية بين الأخلاق الفاضلة والتعلم ، ولذلك أكدت ضرورة أن يتحلى الطالب بالأخلاق الفاضلة .

طرائق التدريس : أشار الغزالي إلى أساليب عدة تشكل بمجموعها طريقة التدريس وهذه الأساليب هي : أسلوب الأبوة الحانية أو الشفقة والعطف ، لأن المعلم بمثابة الأب الروحي وهو يتفوق بتأثيراته على الأب الحقيقي ، وأسلوب الإثارة أو حفز الدافعية وهي الطريقة التي تحمل المتعلم إلى حسن التعليم بوساطة المدح والتشجيع ، وأسلوب التعزيز في التعلم بحسب الاستعدادات ، كما ركز الغزالي على أسلوب التدريج والتوجيه مراعاة لسن المتعلم وحاجاته فيدرس من العلوم ما يناسبه ، واهتم بأسلوب القدوة العملية لتحسين السلوك فقد طالب المعلم أن يكون في طريقته التدريسية القدوة الحسنة وذلك لما له من أثر في تحسين سلوك المتعلمين (يعقوب ، ٢٠٠٢ ، ص٧٦) .

من خلال عرض النظريات الفلسفية الغربية يتضح للباحث أن الفلسفة الإسلامية قد اشتملت على ما تتضمنه هذه الفلسفات من أفكار تربوية صالحة ، ثم صححت المفاهيم الخاطئة التي وقعت فيها تلك النظريات .

وإذا كانت النظريات الحديثة قد شخصت السلوك ودوافعه ، لكنها رغم توافر المقاييس الحديثة لم تضع العلاج الشافي لانحراف السلوك عمليا وإذا كانت التربية المعاصرة قد وضعت أهدافا يتطلب تحقيقها لدى المتعلمين ، وترمي إلى نمو المتعلم عقليا وجسميا وانفعاليا ، ووافرت الوسائل والإمكانيات والنظريات والأساليب المدعمة بالتقنيات ، فإن مخرجات التعليم تشير إلى أن المتعلم ينقصه الكثير ويظهر ذلك في سلوكه ، لقد حددت النظرية الإسلامية في التربية طرائق علاج السلوك بأسلوب علمي ، ووضعت معيارا للأخلاق يستعين به المعلم في تعديل سلوك طلابه .

فلسفة التربية واهدافها في الاردن

تنبثق فلسفة التربية في الأردن من الدستور الأردني والحضارة العربية الإسلامية ، ومبادئ الثورة العربية الكبرى والتجربة الأردنية وتتمثل هذه الفلسفة في الأسس الآتية :

أ - الاسس الفكرية :

١ — الإيمان بالله تعالى .

٢ — الإيمان بالمثل العليا للأمة العربية .

٣ — الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان ويعلي من مكانة العقل ويحظ على العلم والعمل والخلق .

٤ — الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة .

٥ – العلاقة بين الإسلام والفردية علاقة عضوية .

ب – الاسس الوطنية والقومية والانسانية :

١ – المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية ونظام الحكم فيها نيابي ملكي وراثي والولاء فيه لله ثم للوطن والملك .

٢ – الأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية .

٣ – الشعب الأردني وحدة متكاملة لا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو الأسري .

٤ – اللغة العربية ركن أساس في وجود الأمة العربية وعامل من عوامل وحدتها ونهضتها .

٥ – الثورة العربية الكبرى تعبر عن طموح الأمة العربية وتطلعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم .

٦ – التمسك بعروبة فلسطين وبجميع الأجزاء المغتصبة من الوطن العربي والعمل على استردادها .

٧ – القضية الفلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني ، والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي وعسكري وحضاري للأمة العربية والإسلامية بعامة والأردن بخاصة .

٨ – الأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة والوحدة العربية ضرورة حيوية لوجودها وتقدمها .

٩ – التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية والإسلامية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى .

١٠ – التكيف مع متغيرات العصر وتوفير القدرة الذاتية لتلبية متطلباتها .

١١ – التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية .

١٢ – المشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية وتطورها .

جـ- الاسس الاجتماعية :

١ – الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له .

٢ – احترام حرية الفرد وكرامته .

٣ – تماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية .

٤ – تقدم المجتمع رهن بتنظيم أفراده بما يحفظ المصلحة الوطنية والقومية .

٥ – المشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام الديمقراطي حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه .

٦ – التربية ضرورة اجتماعية والتعليم حق للجميع كل على وفق قابلياته وقدراته الذاتية .

الاهداف العامة

تنبثق الأهداف العامة للتربية في المملكة الأردنية الهاشمية من فلسفة التربية وتتمثل في تكوين المواطن المؤمن بالله تعالى المنتمي لوطنه وأمته ، المتحلي بالفضائل والكمالات الإنسانية النامي في مختلف الجوانب الشخصية والجسمية

والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية بحيث يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم مواطنا قادرا على :

أ — استعمال اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة .

ب — الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محليا وعالميا واستعمالها بفعالية في الحياة العامة .

جـ استيعاب عناصر التراث واستخلاص العبرة لفهم الحاضر وتطويره .

د — استيعاب الإسلام عقيدة وشريعة والتمثل الواعي بما فيه من قيم واتجاهات .

هـ الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة .

و — التفكير الرياضي واستعمال الأنظمة العديدة والعلاقات الرياضية في المجالات العلمية وشؤون الحياة العامة .

ز — استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والتعامل معها واستعمالها في تفسير الظواهر الكونية وتسخيرها لخدمة الإنسان وحل المشكلات .

ح — الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا واكتساب المهارات للتعامل معها وإنتاجها وتطويرها وتسخيرها لخدمة المجتمع .

ط — جمع المعلومات وتخزينها واستدعاؤها ومعالجتها وإنتاجها واستعمالها في تفسير الظواهر وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث واتخاذ القرارات في شتى المجالات .

ي – التفكير التقدمي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات .

ك – مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأخرى متخصصة .

ل – استيعاب القواعد الصحية وممارسة العادات المتصلة بها والنشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن .

م – تذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة وفي مظاهر الحياة .

ن – التمسك بحقوق المواطنة وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها .

س – الاعتزاز الإسلامي والقومي والوطني .

ع – استثمار القدرات الخاصة والأوقات الحرة في تنمية المعارف وجوانب الإبداع والابتكار وروح المبادأة في العمل والاستمرار فيه .

ف – تقدير إنسانية الإنسان وتكوين القيم والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والآخرين والعمل والتقدم الاجتماعي وتمثل المبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي .

ص – التكيف الشخصي واكتساب قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي وتمثلها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٩ ، ص ص٧–١٠) .

أما الأهداف العامة لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية فهي :

١ – بناء شخصية الطالب الإسلامية على نحو شامل ومتكامل في أبعادها العقلية والجسمية والروحية .

٢ – تعميق صلة الطالب بالقرآن الكريم والحديث الشريف وتبصيره بأمور دينه ودنياه .

٣ – تحفز الطالب على التحلي بالأخلاق السامية ، وضرورة الجهاد وأهميته لإعلاء كلمة الله تعالى .

٤ – تبصير الطالب بواجبه نحو مجتمعه ونحو أمته وما تواجهه من تحديات ، بتربيته تربية إسلامية .

٥ – إدراك الطالب لقيمة اللغة العربية في تكوين شخصيته الإسلامية (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٢ ، ص١٣-١٥) .

وقد تمت ترجمة الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية بما يخدم أهداف المواد الدراسية المختلفة وكل مرحلة من المراحل الدراسية ومنسجمة مع أصول الثقافة العربية والإسلامية وملبية لحاجات المتعلمين وبحسب نموهم في المراحل الدراسية المختلفة .

أولا : النمو الجسمي :

- توجيه الطاقات الجسمية نحو كل ما يرضي الله .
- اكتشاف استعدادات الطلبة الجسمية وقدراتهم وميولهم وتنميتها .
- تعريف الطلبة بالتغيرات الجسمية التي تظهر في هذه المرحلة ومواجهتها .
- استغلال أوقات الفراغ بما يحقق عندهم الموازنة بين الراحة والعمل .
- إدراك أهمية البيئة والمحافظة عليها من التلوث .

ثانيا : النمو العقلي :

- تنمية العقل على التفكير السليم ، والتواضع ، والتسليم بالحق ، والأمانة العلمية .
- تدريب الطلبة على ممارسة العمليات العقلية لتنمية مهاراتهم وقدراتهم في استعمال التفكير العلمي لمواجهة المشكلات اليومية .
- كشف الاستعدادات الخاصة وتنميتها من خلال تنويع الفعاليات والأنشطة المدرسية .
- تمكين الطلبة من معرفة طاقاتهم الفعلية بأنفسهم وتسخيرها بما ينفعهم في حاضرهم ومستقبلهم .

ثالثا : النمو الاجتماعي :

- نمو المشاعر الاجتماعية ، كالشعور بالانتماء ، والميل إلى الجماعة .
- المحافظة على قيم المجتمع ومبادئه ومعتقداته .
- تكوين المفاهيم والاتجاهات والقيم الاجتماعية السليمة عند الطلبة لتمكنهم من القيام بمسؤولياتهم حيال الأسرة والمجتمع .
- نمو الخبرات الاجتماعية وما ينتج عنها من أساليب التعايش مع الجماعة .

رابعا : النمو الوجداني :

- تعويد الطلبة على الضبط الذاتي لتحقيق نضجهم الانفعالي .

- تكوين الاتجاهات والعواطف الإيجابية في نفوس الطلبة نحو أقرانهم وأسرهم ومجتمعهم وأمتهم العربية .
- غرس الثقة بالنفس عند الطلبة بما يمكنهم من القدرة على اتخاذ القرارات لتأكيد الذات ضمن الجماعة . (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٤)

وهذا ما ظهر على المناهج الدراسية ومنها منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية إذ قام الأردن في عام ١٩٨٥م بدراسة شاملة للمناهج الدراسية وتبين أن هناك كثيراً من جوانب النقص فيها ، مما دعا إلى ضرورة التفكير في تطوير هذه المناهج فعقد مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧م في الاردن والذي كان من توصياته ضرورة المراجعة الشاملة لجميع المرتكزات التعليمية والفكرية والوطنية والقومية والاجتماعية التي تقوم عليها السياسة والبنية التربوية في الأردن . (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨ ، ص٢٠٥) .

التربية الاسلامية واهميتها

تبرز أهمية المنهاج الدراسي تبعا لأهمية محتواه فمنهاج التربية الإسلامية يكتسب أهميته من أهمية التربية الإسلامية التي تعد من أهم النظم التي تعكس المبادئ والقيم والمثل العليا التي جاء بها التشريع الإسلامي ، وتترجمها إلى سلوك إجرائي لإعداد الفرد وبناء شخصيته (جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا) بناء يتصف بالشمول والتوازن والواقعية ، وهي تربية تهتم بأمور الدين والدنيا ، وهي تراعي الانسجام التام بين متطلبات الروح ومتطلبات الجسد .

وتهدف التربية الإسلامية إلى تنشئة الأفراد لبلوغ الأخلاق الفاضلة ، وتقوية الروابط بين المسلمين وبلوغ العلم النافع ، وتستند التربية الإسلامية إلى عدة أسس لتحقيق هذه الأهداف منها : شمولية النظر إلى الإنسان من ناحية تربية العقل والنفس معا ، والتوازن في إعطاء هذين الجانبين حقهما من جهة العناية والرعاية . (مرسي ، ١٩٨٧ ، ص٥٤-٥٦)

والتربية الإسلامية في شمولها ودقتها وتوازنها نظام فريد في نوعه ، فهي تعني بتربية الطفل والراشد ، وتشمل المرأة والرجل ، وتتولى تربيتهم ورعايتهم منذ ولادتهم وحتى انقضاء أعمارهم ولذلك لاتصافها بالواقعية . (المجذوب ، ص٣١٢)

ويرى محمد قطب أن الهدف من التربية الإسلامية هو أن تخرج الإنسان المسلم رجلا كان أو امرأة ولا يمكن تخريج هذا الإنسان المسلم ببضع معلومات عن الدين يحفظها عن ظهر قلب ليؤدي فيها الاختبارات آخر العام وإن كانت تصوراته ومفاهيمه وأخلاقياته وأنماط سلوكه كلها مغايرة للإسلام ومعارضة له ، مع إدراكنا بأننا لا نملك في وقتنا الحاضر كل أدوات التربية الإسلامية الواجبة ، فلا أقل من أن نستغل ما بقي في أيدينا من مناهج التعليم لمحاولة سد النقص الحادث في حياتنا ومجتمعنا أو سد شيء على أقل تقدير ، ويكون ذلك بمراجعة مناهجنا وطرق تدريسنا . (قطب ، ١٩٨٠ ، ص٢٩٧)

إن مناهج التربية الإسلامية تنمي المواهب والاستعدادات وتخدم غاية الوجود الإنساني كما حددها الله عز وجل خالق الإنسان وتستوعب النمو النفسي وتوجيهه وجهة الخير فضلاً عن الاهتمام بالنمو العقلي الهائل في هذه المرحلة من العمر . (قطب ، ١٩٨٠ ، ص٢٩٨)

وتأتي أهمية التربية الإسلامية من أنها تعمل على تنمية شخصية الفرد عن طريق معرفة حقوقه وواجباته فلا يطغى بفرديته على المجتمع ولا يطغى المجتمع عليه . (أبو العينين ، ١٩٨٠ ، ص٢١٦)

وعليه لا يمكن أن يبلغ أي نوع من أنواع التربية الإسلامية من هداية الناس لإسعاد البشر وتوجيه الإنسانية الوجهة الصالحة والسمو بها إلى مرتبة الكمال المناسبة لكرامة الإنسان . (سمك ، ١٩٧٨ ، ص٧٩)

مما تقدم يتضح لنا أن من خصائص التربية الإسلامية :

أن مصدرها الله عز وجل وأنها ليست مجرد معلومات يحفظها الطلبة ، بل تهدف إلى خلق اتجاه إيجابي نحو القيم الإسلامية وإكسابهم مهارات سلوكية تنعكس على حياتهم اليومية وتصلح شأن الإنسان في الحياة الدنيوية والآخروية ، وتنظم علاقة الإنسان مع خالقه ونفسه ومجتمعه . (مكتب التربية العربي ، ١٩٨٥ ،ص١٢٣) .

١ – الاهداف

تبرز أهداف التربية الإسلامية في العملية التعليمية من خلال ما يأتي :

١ – إشباع الحاجة لدى المتعلم إلى المعرفة الدينية ، والعمل على حفظ القدر الكافي من النصوص القرآنية ، وقسم من الأحاديث النبوية الشريفة والعمل بمضمونها .

٢ – محاربة الأفكار الهدامة الموجهة ضد الدين الإسلامي .

٣ – إعداد المسلم للحياة الأخرى ، بجانب إعداده للحياة الدنيا .

٤ – تنمية الوازع الديني لدى المتعلم من خلال تعزيز السلوك المرغوب فيه ورفض السلوك غير المرغوب فيه .(الشافعي ، ١٩٨٨ ، ص٦٣-٦٤)

ومن هذا الإطار العام والشامل لهدفية التربية الإسلامية انطلق المهتمون بالتربية الإسلامية في تحديد أهدافها فلقد أكد محمد فاضل الجمالي "أن التربية الإسلامية تربية مؤمنة ، والتربية المؤمنة تدور حول تنشئة الفرد المسلم الصالح على شرع الله سبحانه وتعالى ومن ثمّ فهو يرى أن أهداف التربية الإسلامية تتمثل فيما يأتي :

١ – غرس الإيمان بالله سبحانه وتعالى والفضائل الأخلاقية في المجتمعات الحديثة

٢ – تطوير مواهب الإنسان كلها .

٣ – أن يدرك الإنسان أن هذا الكون لم يخلق عبثا وأن له خالقا موجها يديره على وفق نواميس طبيعية واجتماعية .

٤ – أن يبحث الإنسان عن القوانين والنواميس الطبيعية والاجتماعية ويعمل بموجبها . " (الجمالي ، ١٩٨٥ ، ص٣٨)

أما الكيلاني (١٩٨٧) فقد حدد أهداف التربية الإسلامية على النحو الآتي :

١ – تعريف الإنسان بخالقه وبناء العلاقة بينهما على أساس من ربانية الخالق وعبودية المخلوق " وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون" ، (الذاريات : ٥٦) .

٢ – تطوير سلوك الفرد وتغيير اتجاهاته بحيث تنسجم مع الاتجاهات الإسلامية "قد أفلح من تزكى ، وذكر اسم ربه فصلى ، بل تؤثرون الحياة الدنيا ، والآخرة خير وأبقى" ، (الأعلى : ١٤-١٦) .

٣ – تدريب الفرد على مواجهة متطلبات الحياة المادية "فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه وإليه النشور" ، (الملك : ١٥) .

٤ – توجيه المسلمين لحمل الرسالة الإسلامية إلى العالم "**هو الذي أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله**" ، (التوبة : ٣٣) .

٥ – غرس الإيمان بوحدة الإنسانية والمساواة بين البشر " وَإِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاتَّقُونِ(٥٢) " ، (المؤمنون) .

وتتنوع أهداف مادة التربية الإسلامية شأنها في ذلك شأن بقية المواد على أساس العمومية والخصوصية فيمكن أن تكون أهداف عامة جدا ، أو خاصة جدا وعلى أساس ما تتجه إليه الأهداف من شخصية المتعلم يمكن أن تتنوع إلى أهداف :

- معرفية تتجه إلى تنمية العقل وزيادة المعلومات .

- وجدانية أو عاطفية تنمي لدى المتعلم القيم والاتجاهات والميول .
- سلوكية توجه أفعال المتعلم وحركاته وسلوكه.
- وعلى أساس اتجاهها للفرد أو المجتمع تتنوع إلى فردية وأخرى اجتماعية .

٢ – المحتوى الدراسي

إن الكتاب المدرسي هو الصورة التنفيذية للمنهج وهو الذي يعمل على إخراج المادة اللغوية في أنماط من الموضوعات والبناء والصياغة ليتسنى لها أن تحقق أهداف المنهج دينية ووطنية واجتماعية وسلوكية وعصرية . (ظافر ، ص٣٦٣) .

فالكتاب المدرسي لم يعد في عالمنا المعاصر وسيلة من وسائل التعليم العادية بل أصبح أداة من أهم الأدوات التعليمية في عصر اتسم بتفجر المعرفة وانتشار التعليم ، وتقدم المعارف والعلوم في كل مجال من مجالات الحياة ، الأمر الذي جعل من الكتاب المدرسي ركيزة أساسية من ركائز التقدم والتطور في أي مجتمع من المجتمعات . (أحمد ، ١٩٩٠ ، ص٢٩٤) .

وهكذا نجد وزارة التربية والتعليم مهتمة بالكتاب المدرسي ليكون أداة فاعلة في عملية التعليم والتعلم ، يوفر خبرات كثيرة ومتنوعة ومنظمة تنظيما جيدا تتيح للمتعلم اكتسابها وتعلمها لذلك فإن الكتب المدرسية تحتاج إلى تحسين وتطوير باستمرار وتقويم بين مدة وأخرى لمعرفة مدى ملائمتها . (رضوان ، ١٩٦٢ ، ص٣–٨) .

وتنبع أهمية كتاب التربية الإسلامية تبعا لأهمية محتواه إذ يعد محتوى التربية الإسلامية من أهم النظم التي تعكس المبادئ والقيم والمثل العليا التي جاء بها التشريع الإسلامي وتترك الموضوعات التعليمية لمادة التربية الإسلامية آثاراً بالغة الأهمية في ترسيخ القيم والأخلاق وإيجاد الإنسان ذي العقيدة الراسخة والسلوك القويم .

وتستمد التربية الإسلامية قيمتها التربوية بوصفها مادة مهمة من مواد المرحلة الثانوية ، لأن الدين هو الدرع الواقي الذي يحفظ به الشباب من الأخطار النفسية والاجتماعية المحدقة بهم . (أحمد ، ١٩٨٥ ، ص٥١)

ويعدّ مبحث التربية الإسلامية الوسيلة الرئيسة ، والمهمة في تكوين الشخصية الإسلامية في جميع المراحل الدراسية . (منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الإلزامية ، ١٩٨٤) .

من هنا تأتي ضرورة العناية بهذا المبحث وتحديد أساسياته المشتملة على المعارف والمفاهيم ، والمبادئ ، والمهارات ، والاتجاهات التي يجب أن ترتبط ارتباطاً واعياً بالمتطلبات الاجتماعية ، ومطالب نمو الطلاب . (الجمل ، ١٩٨٣ ، ص١٨٧) .

٣ – طرائق التدريس

تتسم طرائق تدريس التربية الإسلامية بأهمية بالغة ، مستمدة من محتوى مادة التربية الإسلامية ، كونها مادة عملية وحياتية ، تتصل بحياة الطلبة في دنياهم وأخراهم ، إذ تعدهم إعداداً شاملاً وكاملاً لما يحقق سعادتهم في الدارين ، الدار الدنيا والدار الآخرة .

فلم يعد التدريس مقتصراً على مجرد إيصال المعلومات عن طريق الحفظ والاستظهار ، من خلال الاعتماد على طريقة تكاد تكون واحدة هي الطريقة الالقائية واهمال بقية الطرائق التي تصلح ايضاً لتدريس بعض فروع التربية الاسلامية ، ولكن التدريس اصبح طريقة علمية للتفكير ، يستعمل الطرائق الحديثة ؛ مثل طريقة الحوار والمناقشة ، الطريقة الاستنباطية ، الطريقة الاستقرائية ، وطريقة حل المشكلات إذ يتوقف اختيار المعلم للطريقة على مجموعة من المعايير والاسس ، منها مستوى النمو ، وطبيعة المتعلم وخصائصة ، وكثافة المادة والهدف التعليمي المحدد .

لقد تبع التقدم التكنولوجي والعلمي واتساع المعارف الإنسانية أساليب وطرائق تدريس جديدة ، لتواكب هذا التقدم الذي يؤثر في جميع جوانب الحياة . واخذت هذه الاساليب تستعمل الوسائل والمواد التعليمية المختلفة بشكل يثير دافعية المتعلم ، وتزودة بخبرات تعليمية تنمي فيه مهارة الابتكار ، لذلك تنوعت اساليب التعليم ، وظهرت طرائق مختلفة للتدريس ، لتحسين عملية التعليم .

ومن هذا المنطلق جاء في الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية التي شملها التطوير التربوي أن يراعى في اختيار أساليب تدريس التربية الإسلامية أن تركز على الدور النشط في التعلم للطالب وذلك بجعله العنصر الفعال في النشاطات والحوار والبحث عن المعرفة والمطالعة الذاتية ، بينما يخصص للمعلم دور المهئ لبيئة التعلم المناسبة (المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم ، ١٩٩١) .

والخلاصة هي أن التقدم والنجاح في التدريس يعتمدان على المنهج المدرسي وما في محتواه من المادة العلمية وعلى الطريقة التدريسية (القضاة ، ١٩٩٨ ،ص٣١٧) .

٤ – الوسائل التعليمية والتقنيات

لعل الوسيلة التعليمية هي من أبرز المجالات التي يمكن أن تحول المجرد إلى ثوابت في الذهن ، وترفع مستوى خبرات كل من المعلم والمتعلم على حد سواء ، فإن الوسيلة التعليمية خير معين ومساعد لنقل المعلومات وتحقيق الخبرات ، ورفعها من المستوى الحسي إلى المستوى المجرد .

وكان الرسول صلى الله عليه وآله وسلم يستعمل وسائل حسية كالخط على الرمال لتشبيه الأجل والأمل والمصائب فيما يخص الإنسان ، وكان يستعمل التشبيه بالشمس والقمر ونحو ذلك ليقرب إلى أذهاننا رؤية ربنا في الآخرة .

أما في عصرنا الحاضر فقد ازدادت أهمية استعمال الوسائل السمعية والبصرية لسببين أساسيين هما :

أ – توسع المعرفة السريع ، وتراكم التراث الثقافي وتطوير وسائل الاتصال الحديثة .

ب – تطور صناعة الوسائل في المرحلة الحالية مع تطور الصناعة الحديثة (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠ ، ص٣١) .

فالوسائل التعليمية ليس كما يظن البعض أنها شيئا إضافيا يساعد على الشرح والتوضيح بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم .

ونظرا لاستعمال الوسائل التعليمية في مجالات شتى ، فقد أصبحت الحاجة ملحة للاستعانة بها في المناهج المدرسية إلا أن تعدد هذه الوسائل واختلاف أنواعها يحتاج إلى المعلم القدير الذي يختار أجودها ، بحيث يتناسب مع المواقف التعليمية وتحقق إثارة الرغبة عند المتعلم والتشويق لمتابعة التحصيل .

ويمكن أن تفيد الوسائل التعليمية في تدريس كثير من فروع التربية الإسلامية ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي :

١ – الإفادة من جميع الحواس في تدريس القرآن الكريم وحفظه عن طريق الترابط الإدراكي .

٢ – تعوض الدارسين عن الخبرات التي لم يمروا بها سواء لأنها حدثت في الماضي أم حدثت وتحدث في أماكن بعيدة عنهم .

٣ – توقظ الحواس وتعينها على أداء وظائفها من حيث : الملاحظة والتأمل ، والانتباه والتركيز ، وتضفي على المدرس حيوية لتنويع أوجه النشاط في الدروس .

٤ – تزيد من انتباه التلاميذ إلى ما يدرسونه وتجعل تعلمهم أسرع .

٥ – تخلق المتعة النفسية التي تحبب المعنى الديني إلى المتعلمين ، ويسوقهم إلى الاستجابة والامتثال .

٦ – تعمل على تعديل الاتجاهات والميول بوقت قصير . (أحمد ، ١٩٩٠ ، ص١٨٨) .

وعليه تصبح الوسيلة جزءا من النظام التعليمي ، وليست أداة معينة على تحقيق أهدافه ، ومن هنا أخذت تقنيات التعليم ووسائلها وصفاً جديدا .

٥ – النشاطات الصفية واللا صفية

تظهر أهمية النشاطات الصفية واللا صفية في عملية التعليم والتعلم من خلال الميزات التي تحققها عند ممارسة الطلبة لها ومن هذه المزايا :

١ – تجعل المدرسة أكثر جاذبية .

٢ – تكوين صداقات جديدة .

٣ – تخلق ولاء أكبر للمدرسة .

٤ – تكوين علاقات اجتماعية سليمة .

٥ – تنمية مهارات الطلبة وقدراتهم .

٦ – الاهتمام بالمواد الدراسية . (Miller, 1959, P. 3)

وعندما تطورت النظرية التربوية من الاهتمام بتحصيل المعلومات إلى نمو القدرات الشخصية والاجتماعية للطلبة بدأت المدرسة تهتم بأنشطة الطلبة كوسيلة للتعلم ، وقد عدّت القيم التربوية لهذه الأنشطة مهمة حتى أنها أدمجت في البرنامج المدرسي جنبا إلى جنب مع المواد الدراسية وأصبح يطلق عليها أنشطة مصاحبة للمنهج (عبد النور ، ١٩٧٨ ، ص٢٦٦) .

وتتعدد وتتنوع النشاطات الصفية واللا صفية في المدارس الأردنية إذ تمارس كل مدرسة من النشاطات ما يتناسب مع إمكاناتها البشرية والمادية وحاجات الطلبة

وميولهم بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة ، ومن ألوان النشاطات التي تمارسها المدارس :

١ – النشاطات الرياضية والكشفية .

٢ – النشاطات الفنية والمهنية .

٣ – النشاطات الثقافية .

٤ – النشاطات المسرحية .

٥ – النشاطات الدينية المتعلقة بحفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة .

٦ – النشاطات العلمية المتعلقة بكتابة الأبحاث وإجراء التجارب في المختبر .

أما الأهداف التي يسعى النشاط المدرسي لتحقيقها هي الأهداف العامة للتربية نفسها إذ ليس لهذه الأنشطة كيان منفصل بل يندمج في المنهج الكلي ومن هذه الأهداف :

١ – توفر فرصا أكبر للخبرة في التخطيط والعمل التعاوني بين المعلم والتلاميذ .

٢ – مساعدة كل تلميذ يجد الفرصة للانتماء والمشاركة والمكانة .

٣ – مساعدة كل طالب على تنمية المهارات الاجتماعية .

٤ – كشف الميول الحرفية والمهنية وتنميتها .

٥ – تقدم دافعا للتلاميذ الموهوبين علميا . (أبوجلالة ، ١٩٩٣ ، ص٢٨٠) .

وكان من توصيات مؤتمر التطوير التربوي ١٩٨٧ فيما يخص التربية الإسلامية توظيف النشاطات الخاصة بمبحث التربية الإسلامية بحيث تراعي الاتصال بالمجتمع والبيئة العامة ، وأن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وأن تتوافق الأنشطة مع المادة العلمية الواردة في الكتاب ، وأن تساعد الأنشطة الطلاب

على تطبيق ما يتعلمونه في مواقف حياتية . (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨ ، ص١٩)

٦ – التقويم

نصت فلسفة التربية في أحد المبادئ الرئيسة للسياسة التربوية في الأردن على ضرورة اتباع النظام التربوي المنهج العلمي تخطيطا وتنظيما وتقويما ، ولما كان التقويم التربوي يشكل العنصر الثالث من عناصر العملية التربوية وهي التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم ، فإن المؤتمر الوطني للتطوير التربوي قد نص على ضرورة امتداد التطوير ليشمل أدوات التقويم بأنواعها المختلفة بصفتها أدوات القياس التي يمكننا بها التحقق من أن المخرجات التعليمية محققة للأهداف ومنسجمة معها .

لقد عرَّف المختصون والمربون التقويم بتعريفات عديدة ومتنوعة ولكن معظمها يتفق على ملامح أساسية لهذه العملية فهي (العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ، ومدى تحقيقها لأغراضها ، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية في أثناء سيرها واقتراح الوسائل لتلافي هذا النقص . (عبد النور ، ١٩٧٨، ص٣٠١) .

ويعد التقويم عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة ، التي يتضمنها المنهج ، وكذلك نواحي القوة والقصور حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٧ ، ص١٨٦) .

وعلى الرغم من هذا الاتفاق المبدئي نجد تعريفات عدة مختلفة بحسب وجهة نظر الباحث التربوي ومن هذه التعريفات :

ويرى بروفس (Provus) أن التقويم عملية تتضمن معايير موضوعية للحكم على المنهج وفي ضوئها يتحدد مصير المنهج إما بتحسينه أو تعديله أو استمراره أو إلغائه . (Provus, 1971, P. 183)

وعرفه بلوم (Bloom, 1971) بأنه عملية إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال ، والحلول والطرائق والمواد ، وأنه يتضمن استعمال المحكَّات والمعايير لتقدير كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها . (بلوم ، ١٩٧١ ، ص٢٠٧)

أما جابر فقد عرفه بأنه عملية جمع للبيانات وتحليلها ، لكي تتخذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل (جابر ، ١٩٨٣ ، ص٣)

عرفه عودة بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل لمعلومات بغرض تحديد تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها . (عودة ، ١٩٨٥ ، ص٢٩)

من تحليل التعريفات السابقة يمكن الخروج بتعريف شامل لجميع النقاط المشتركة بينها جميعها وهو أن التقويم عملية منظمة ، تقوم على جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالظاهرة موضع البحث ثم تحليل هذه المعلومات والبيانات ، للخروج بقرارات حول تحقيق الأهداف .

يمكن استخلاص الخصائص الآتية من هذا التعريف للتقويم :

- التقويم عملية مخططة ومنظمة وهادفة .
- تشمل عملية التقويم على البيانات والمعلومات اللازمة بطرائق تناسب جمعها وتحليلها .
- تتضمن عملية التقويم إصدار القرارات وتكوين الأحكام .

وأما مفهوم التقويم في التربية الإسلامية ، فنورد فيما يلي بعض الأمثلة على استعمالاته .

ففي القرآن الكريم ورد قوله تعالى : ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ(٤)﴾ [التين] ، وفي آية أخرى ، يقول سبحانه : ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْءَانَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا(٩)﴾ [الإسراء] ، ويقول

عز وجل : ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا(٦٧)﴾ [الفرقان] .

وأما في غير القرآن الكريم ، فقد ورد في أول خطبة لأبي بكر رضي الله عنه عندما أصبح خليفة للمسلمين : أما بعد أيها الناس ، فإني قد وليت عليكم ولست بخيركم فإن أحسنت فأعينوني ، وإن اسأت فقوموني ... (السهيلي ، ١٩٦٧ ، ص٥٥٦)

وفي خطبة لعمر بن الخطاب رضي الله عنه قوله : من رأى منكم في اعوجاجا فليقومه ، فقام رجل وقال : والله لو وجدنا فيك اعوجاجا لقومناه بحد سيوفنا ، فقال عمر رضي الله عنه : أحمد الله أن وجد في أمة محمد صلى الله عليه وسلم من يقوم عمر . (عساف ، ١٩٧٩ ، ص٣٠٢)

وبشكل عام فإنه يستخلص من الآيات السابقة وقول كل من أبي بكر الصديق وعمر بن الخطاب رضي الله عنهما أنه يراد بالتقويم : الاستقامة وعدم الميل ، ثم القيام بعملية تصحيح للاعوجاج وإزالته بحالة وجوده عن طريق معالجته بالطرائق المناسبة .

مجالات التقويم

تتعدد مجالات التقويم وتشمل كل جوانب العملية التربوية ويمكن إيضاح تلك المجالات بالأسئلة الأربعة الآتية :

- ما الذي سنقومه ؟
- كيف سيتم التقويم ؟ وما الأدوات المناسبة لاستعمالها في هذه العملية؟
- متى ينبغي أن نقوم ؟ وما الوقت الملائم لعملية التقويم ؟
- من الذي سيتولى عملية التقويم ؟ (حسانين ، ١٩٧٩ ، ص٤٩)

فيما يخص العملية التربوية ، فإن التقويم بتناول جميع عناصرها الأهداف ، والمحتوى ، والأنشطة التربوية ، والتقويم كعنصر ، فضلاً عن أسس العملية التربوية الأربعة : الأساس الفلسفي ، والأساس المعرفي ، والأساس الاجتماعي ،

والأساس النفسي . كما أن التقويم يتناول جميع مدخلات العملية التربوية وفي مقدمتها المعلم ، وكذلك جميع نتاجاتها وفي مقدمتها الطالب ، فضلاً عن الصعوبات والمحددات التي تحيط بالعملية التربوية من مختلف جوانبها ، فضلاً عن تقويم عمليات المنهاج الأربعة : تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير المنهاج ، وفيما يلي نماذج من العملية التعليمية على ذلك .

أولا : تقويم نظم التعليم : يمكن الحكم على أي نظام تعليمي من ملاحظة مدى قدرته على إحداث التغير المطلوب في السلوك ، وذلك يتطلب عدة أمور أهمها :

١ – تحديد أهداف التعليم الذي سيتم تقويمه .

٢ – اختيار القادرين على القيام بعملية التقويم .

٣ – اختيار أدوات التقويم المناسبة .

٤ – تسجيل نتائج التقويم وتفسيرها والحكم عليها .

٥ – حصر وتحديد الأمور التي تؤثر في النتائج (الغريب،١٩٨١،ص٥٣)

ثانيا : تقويم المعلم : نظرا لما للمعلم من أهمية بالغة في نجاح عملية التعليم فلا بدَّ أن تشمله عملية التقويم ويتم ذلك من خلال :

- قياس كفاية المعلم بخصوص الأثر الذي يحدثه في تلاميذه .
- تقدير الطلاب لمعلمهم .
- دوافع اختيار المهنة .
- تقدير الخبراء لكفاية المعلم .

- تحليل عمل المعلم ووضع قائمة بالأمور التي يطلب منه تنفيذها . (المرجع السابق ، ص٥٩)

ثالثاً : تقويم أداء المتعلم ، وذلك من خلال :

١ – تقويم التحصيل بوساطة الأدوات التقويمية المناسبة .

٢ – تقويمه بوساطة معرفة ترتيبه في المجموعة التي ينتمي إليها وهذه هي الوظيفة الأساسية للاختبارات معيارية المرجع .

٣ – تقويمه بوساطة تحديد مستوى الإنجاز المقبول وهذه هي وظيفة الاختبارات محكية المرجع .

٤ – قياس الأنموذج وتقويمه وملاحظة أثر التدريب وأثر ذلك على التحصيل . (المرجع السابق ، ص٨٨) .

رابعا : تقويم الإدارة : يتضمن هذا المجال تحديد نمط الإدارة وسلوك الموظفين الإداريين والمشرفين على العمل ، ثم الكشف عن مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف المتوخاة التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها . (جرادات آخرون ، ص٢٥) .

وظائف التقويم

للتقويم وظائف عديدة يستفيد منها جميع المشتغلين في المجال التربوي بصفة عامة وتتلخص هذه الوظائف فيما يأتي :

١ – يعين المعلم على كشف نواحي الضعف والقوة عند تلاميذه .

٢ – يوجه التلاميذ دراسيا ومهنيا على أساس مجموع درجاتهم في جميع المواد الدراسية .

٣ – تيسير التنظيم الفعلي للتعليم المدرسي والعمل على تحقيق رسالته .

٤ – استثارة دافعية التلاميذ للتعلم (أبو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ص٣١٤)

وقد حدد عبدالنور وظائف التقويم بما يلي :

١ – معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه ومدى استعمالهم لهذه المهارات والمعلومات .

٢ – معرفة مدى نمو التلميذ نحو النضج في حدود استعداده وإمكانياته .

٣ – الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم .

٤ – مساعدة المدرسة على معرفة مدى ما حققته من أهداف . (عبدالنور ، ص٣٠٣)

أما أبو لبدة (١٩٨٧) فقد حدد وظائف التقويم بما يلي :

١ – التعرف على مدى تحقيق الأهداف المخطط لها .

٢ – التأكد من فعالية البرامج ووفائها بالحاجة .

٣ – التأكد من صحة القرارات التي اتخذت في أثناء سير العمل لضمان تتابع مراحله على أسس سليمة .

٤ – الحصول على معلومات وإحصائيات بخصوص مدى تحقيق الإنجازات والأوضاع الحالية للعمل . (أبو لبدة ، ١٩٨٧ ، ص٦٧)

أما الحسن والفايد (١٩٩٠) فقد حددا وظائف التقويم بما يلي :

١ – الحكم على قيمة الأهداف التعليمية والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلمين وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية ووضوح الأهداف .

٢ – الكشف عن نواحي القوة والقصور في مجمل عمليات تنفيذ المنهج .

٣ – تمكين المعلم من معرفة طلابه والوقوف على قدراتهم واستعداداتهم .

٤ – توفير المعلومات التي تساعد على تطوير محتوى المنهج المدرسي وخطط التعليم . (الحسن والفايد ، ١٩٩٠ ، ص١٢٤)

أنواع التقويم

لا يوجد اتفاق على انواع معينة للتقويم ويرجع ذلك إلى اختلاف وجهات نظر المختصين عندما يتناولون هذا الموضوع بالدراسة والبحث .

فيعض الباحثين جعلها نوعين اثنين تبعا للطريقة المستعملة في عملية جمع البيانات وهما :

- تقويم ذاتي : مثل الملاحظة والمقابلات الشخصية وغيرها .
- تقويم موضوعي : كالاختبارات الموضوعية والاستبانات وغيرها وقسم بعضهم التقويم على خمسة أنواع وذلك بحسب أغراضه وهذه الأنواع الخمسة هي :

١ – التقويم القبلي ، كتقويم الاستعداد والتقويم لأغراض التعين .

٢ – التقويم التشخيصي الذي يستعمل لتشخيص وتحديد أسباب مشكلة معينة يعاني منها الطلاب مثلا .

٣ – التقويم لأغراض الإرشاد والتوجيه التي تساعد الطالب في اختيار ما يناسبه من التخصصات .

٤ – تقويم التحصيل بأقسامه المعروفة : التكويني والختامي .

٥ – تقويم التقدم : مثل تقويم التعلم الذاتي . (مرجع سابق ، ص٨٧)

أما أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه فهي :

- التقويم التمهيدي .
- التقويم التكويني .
- التقويم النهائي .
- تقويم المتابعة . (الخطيب وآخرون ، ١٩٨٥ ، ص١٢٤)

وأنواع التقويم بحسب الشمولية هي :

- التقويم الكلي : ويتناول مخرجات النظام ككل ، وعلاقتها بأهداف السياسة العامة للنظام .
- التقويم الجزئي ، كتقويم ما يجري داخل غرفة الصف ، وكذلك الحالة التي يجري التقويم فيها من دون ربطها بإطار أكبر .
- التقويم الرسمي : ويعتمد على الموضوعية العلمية ويتمثل في التوصل إلى قرارات وأحكام واضحة ومبينة على أسس سليمة .
- التقويم غير الرسمي ويتمثل في التوصل إلى قرارات وأحكام عن طريق التحدث للآباء والمعلمين والطلاب بشكل غير رسمي . (فرحان وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص٨٧)

وأما أنواعه بحسب المعلومات والبيانات فهي :

- التقويم الكمي : ويعتمد على النتائج الرقمية التي تستعمل فيها البيانات والأساليب الإحصائية .
- التقويم النوعي : ويعتمد على الانطباعات والآراء الشخصية ويطلب فيها الالتزام بالموضوعية . (الخطيب ، ١٩٨٥ ، ص١٢٨)

وأنواع التقويم حسب الموقف من الأهداف هي :

- التقويم المعتمد على الأهداف : يرى الكثيرون أن التقويم غالبا يكون بدلالة الأهداف .
- في حين يرى آخرون مثل (Scriven) ضرورة مراعاة الأثر الفعلي للبرنامج التقويمي وعدم ربطه بالأهداف لأنه يغفل كثيرا من التأثيرات المتوقعة . (المرجع السابق ، ص١٢٩)
- التقويم التجريبي : ويعتمد على الأسلوب العلمي ويبني نتائجه على البيانات التي توفرها أدوات التقويم .

- التقويم الإجرائي : جاء هذا النوع للتخلص من نظام العينات الصغيرة الحجم لأنه لا يراعي النظرة الشمولية للموضوع فكان دور التقويم الإجرائي مراعاة جميع الآثار المترتبة على البرنامج التقويمي والظروف المحيطة به ، اجتماعيا واقتصاديا وغير ذلك كما يرى إخضاع الأهداف والمقررات والمسلمات نفسها للتقويم أيضا . (المرجع السابق ، ص١٣٠) .

أما في التربية الإسلامية فهناك آيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة تشير إلى تقويم أعمال الإنسان في الحياة الدنيا وفي الآخرة : قال تعالى : ﴿وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى(٣٩)وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى(٤٠)﴾ [النجم] ، وقال تعالى : ﴿فَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَا كُفْرَانَ لِسَعْيِهِ وَإِنَّا لَهُ كَاتِبُونَ(٩٤)﴾ [الأنبياء] ، وقال تعالى : ﴿فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ(٧)وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ(٨)﴾ [الزلزلة] .

عناصر التقويم

تتألف عملية التقويم من ثلاثة عناصر هي :

١ – تحديد الهدف التربوي وتحليله ، أي الشيء المراد قياسه ويشمل الطلبة والمعلمين والمناهج وغيرها (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص٤٤٣) .

٢ – المقاييس : ويقصد بها الأدوات الممكن استعمالها في تقويم الأشياء المراد تقويمها مثل الاختبارات الممكن استعمالها والاستبانات وغيرها .

٣ – المعايير : وهي الشروط التي نحكم على الأشياء بمقتضاها (أبو حلو ، ١٩٩٥ ، ص٥٢) .

خطوات عملية التقويم

تمر عملية التقويم بعدة خطوات منسقة بحيث تكمل بعضها البعض ويمكن تلخيص هذه الخطوات وفقاً لما ذكره الباحثون والمتخصصون في هذا المجال على النحو الآتي :

حدد تايلر (١٩٤٢) خطوات التقويم بما يلي :

١ – معرفة الأهداف .

٢ – اختيار المواقف .

٣ – اختيار وسائل التقويم المناسبة .

٤ – اختيار طريقة الاختيار أو القياس .

٥ – استعمال نتائج التقويم (الشيلي ، ١٩٨٦ ، ص٣٧) .

وقد حدد عبدالنور الخطوات الآتية لعملية التقويم :

١ – تحديد أغراض التقويم .

٢ – ترجمة الاغرض إلى أنماط من السلوك .

٣ – تحديد وسائل التقويم .

٤ – تنفيذ التقويم .

٥ – استعمال نتائج التقويم في تعديل المنهج وتطويره أو ما يتعلق به .

٦ – إعادة التقويم . (عبدالنور ، ص٣٠٩)

وحدد عبدالموجود وآخرون ١٩٧٨ الخطوات الآتية لعملية التقويم :

١ – تحديد الهدف من التقويم .

٢ – تحديد المواقف التي يمكن أن تجمع منها معلومات متصلة بالهدف .

٣ – تحديد كمية المعلومات التي تحتاج إليها .

٤ – تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم .

٥ – جمع البيانات بالأدوات المقررة .

٦ – تحليل البيانات وتسجيلها .

٧ – تفسير البيانات للوصول إلى حكم أو قرار .

٨ – إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه .

وبعد أن قام الباحث بعرض مفهوم التقويم ومجالاته وعناصره وأغراضه وخطواته ولاحظ أن هنالك تباينا واختلافا في نماذج تقويم المنهج .

لذلك سيحاول عرض بعض النماذج التي يرى أنها مناسبة لهدف البحث بهدف تعرف عناصرها الأساسية .

نماذج تقويم المنهج

يتأثر تقويم المنهج بالدور الذي يلعبه التقويم والهدف منه ، ولذلك فقد اختلفت النماذج طبقا للدور الذي يقوم به تقويم المنهج وهدفه .

أنموذج تايلر Taylor 1950

يعد هذا الأنموذج من أكثر النماذج شهرة في العصر الحديث حيث لاقت أفكاره في بناء المنهج وتصميمه قبولا واسعا من قبل معظم التربويين ، وقد حدد تايلر أنموذجة بالخطوات التالية :

١ – تحديد الأهداف .

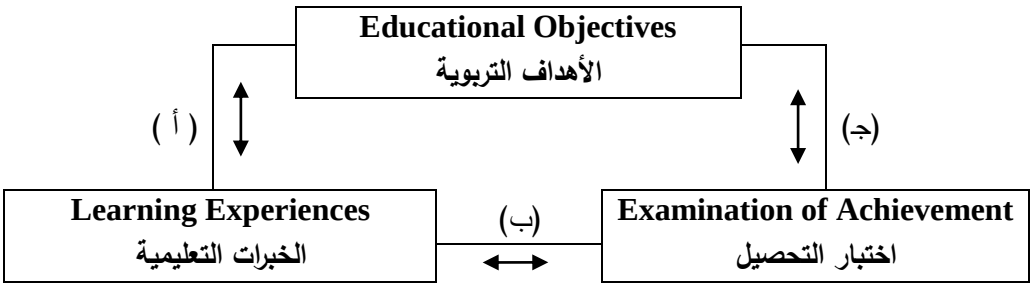
٢ – اختيار وتهيئة المواقف التي تتيح للتلاميذ التعبير عن السلوك المرغوب الذي تتضمنه الأهداف .

٣ – اختيار وسائل التقويم المناسبة .

٤ – إجراء التقويم وجمع البيانات المتعلقة بأداء المتعلم .

٥ – تفسير النتائج مقارنة بالأهداف السلوكية .

ويلاحظ أن الهدف من التقويم هنا هو الحكم على مدى بلوغ التلاميذ للأهداف التربوية ، ولا يمكن الحكم على درجة بلوغ التلاميذ للأهداف التربوية إلا في ضوء الخبرات التعليمية التي يمر بها التلاميذ وهذا ما يتضح من الشكل رقم (١) .



شكل (١) مخطط لأنموذج تايلر

ويتضح من نموذج تايلر أن ثمة علاقة وثيقة بين الأهداف التربوية والخبرات التعليمية وهذا ما يشير إليه السهم (أ) ، كما يشير السهم (ب) إلى العلاقة بين الخبرات التعليمية واختبار مدى بلوغ التلاميذ للأهداف التربوية حيث أن الخبرات التعليمية تحدد نوع التقويم المناسب كما أن نتائج التقويم تؤدي إلى تعديل الخبرات التعليمية ، أما السهم (جـ) فيدل على العلاقة بين اختبار التحصيل والأهداف التربوية ، أي تحديد درجة بلوغ التلاميذ لهذه الأهداف (نشوان ، ١٩٩١ ، ص٣٣٤) .

أنموذج سكريفن (Scriven 1967)

يقوم أنموذج سكريفن على تقويم الواقع كما هو دون اهتمام كبير بالأهداف أو التصورات الموضوعة مسبقا للنتائج التعليمية ويرى سكريفن أن التقويم يهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ – إلى أي حد يؤدي هذا العمل إلى تحقيق الأهداف ؟

٢ – هل يستحق استخدام المنهج ما يترتب عليه من تكاليف ؟

فهذه الأسئلة يمكن أن تطرح في أثناء تطوير المنهج أو في نهاية عملية التطوير ، ولهذا فقد أكد سكريفن على أهمية نوعين من التقويم :

١ – التقويم المستمر .

٢ – التقويم الختامي .

وسواء أكان التقويم مستمرا أو كان ختاميا فإن الأساس في هذه العملية طرح الأسئلة المتعلقة بجوهر المنهج من حيث البناء أو المضمون ويتضح من أفكار سكريفن أن الغاية النهائية للتقويم هي إصدار الأحكام حول صلاحية المنهج دون اتخاذ قرارات بشأن هذه الأحكام . (المرجع السابق ، ص٣٣٦)

وقد حدد سكريفن الخطوات التسع الآتية المعتمدة في تقويم المنهج وهي :

١ – وصف طبيعة البرنامج المراد تقويمه .

٢ – تحديد طبيعة الاستنتاجات المطلوب التوصل إليها من عملية التقويم .

٣ – تقدير العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة .

٤ – إجراء مراجعة عامة للتثبت من الاتساق في جوانب البرنامج .

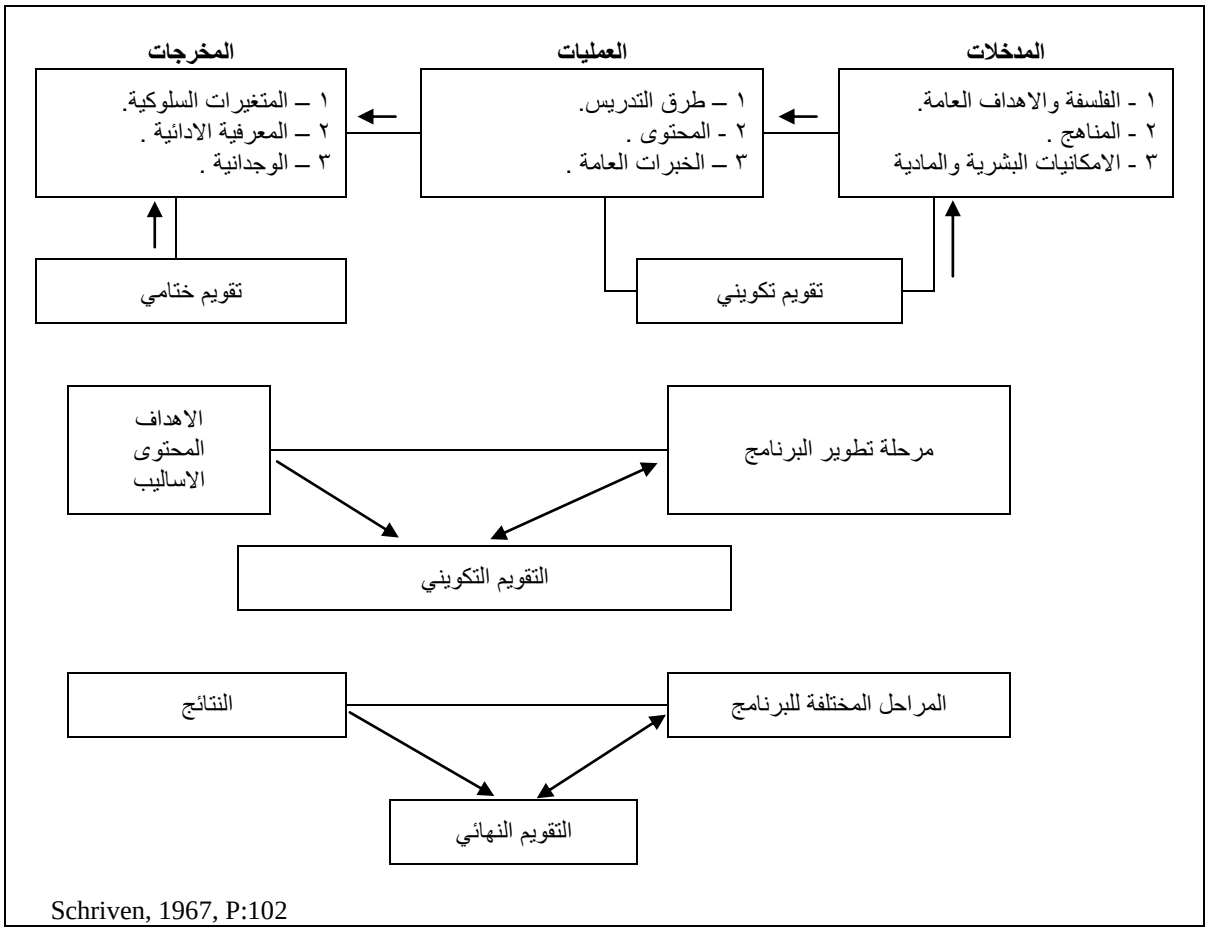
٥ – تحديد محكات لأهمية البرنامج من جوانبه المختلفة .

٦ – تقدير كلفة البرنامج .

٧ – تحديد البرامج المنافسة الأخرى .

٨ – تحديد التأثيرات الأساسية للبرنامج .

٩ – التوصل إلى استنتاجات حول أهمية البرنامج وقيمته . (Scriven, 1967, P. 101)



شكل (٢) مخطط لأنموذج سكرايفن للتقويم

أنموذج بروفس للتقويم (provuss 1971)

استخدم بروفس هذا النموذج في الولايات المتحدة ، وهو نموذج قائم على اتخاذ القرارات ، والتقويم من وجهة نظر بروفس هو عملية يتم فيها :

١ – تحديد معايير المنهج .

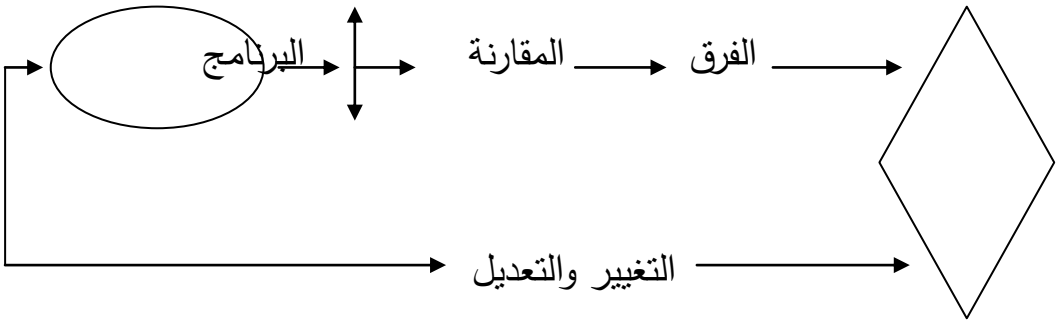
٢ – تحديد ما إذا كان هناك توافق بين ما يحققه المنهج من إنجاز وهذه المعايير .

٣ – استخدام المعلومات عن التوافق في التغيير سواء إنجاز المنهج أو معايير المنهج .

أما مراحل البرنامج فهي خمس مراحل هي :

- التصميم : ويتم فيه تحديد طبيعة البرنامج وأهدافه .
- التجهيز : ويهدف إلى التحقق من اتساق البرنامج مع مستلزمات تنفيذه .
- العمليات : ويتم فيها المقارنة بين المعايير المحددة والأداء الفعلي .
- الناتج : وهو معرفة تحقيق البرنامج لأهدافه (Provuss, 1971, P. 319)

والشكل (٣) يوضح ذلك :



شكل (٣)

أنموذج فاي دلتاكابا (Phideta Capom Cohmittee, 1962) 1979

قامت لجنة فاي دلتا كابا (Phi Delta Kappa) بصياغة نموذج للتقويم يهدف إلى المساعدة في اتخاذ القرارات ، فقد عرَّفت اللجنة التقويم على أنه عملية التخطيط للحصول على المعلومات المفيدة وتوفيرها لمستخدمي القرار من أجل الحكم على بدائل القرار .

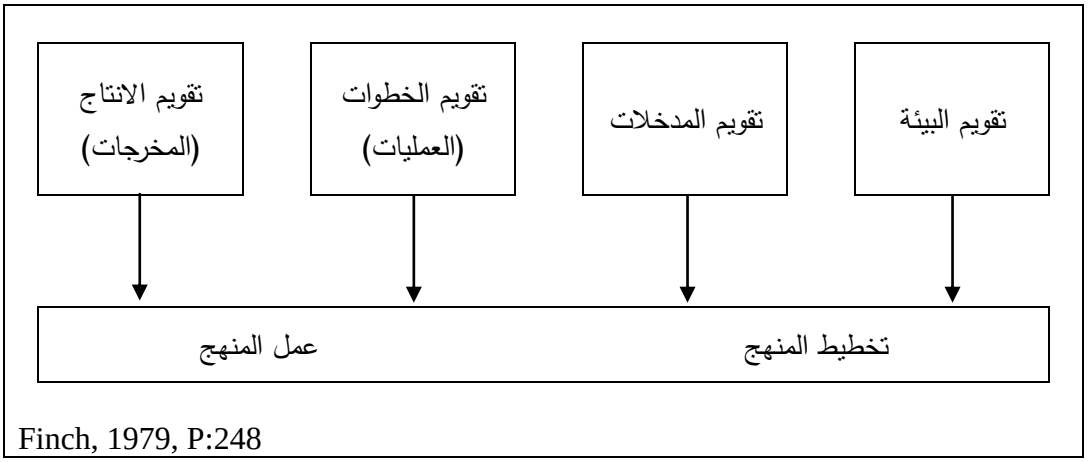
وقد حددت اللجنة العناصر الآتية للتقويم وهي :

١ – تقويم البيئة التعليمية .

٢ – تقويم المدخلات الضرورية في اتخاذ القرار المتعلق بتصميم المنهج .

٣ – تقويم الخطوات التي تعود إلى العمل في وضع القرار .

٤ – تقويم المخرجات . (Finch, 1979, P. 248)



Finch, 1979, P:248

شكل (٤) مخطط لأنموذج فاي دلتاكابا

أنموذج ستافلبيم (Stufflebeen Model 1983)

دورا لتقويم وفق هذا النموذج يتمثل في مساعدة المقوم متخذ القرار على اتخاذ القرار المناسب من خلال اختيار بديل من بين بدائل وليس دور المقوم تقديم البدائل بل أن يبين مزايا كل منها ومساوئه والبديل أو البدائل التي يفضلها مع إعطاء المبررات لكي يضع متخذ القرار في موقف واضح من المنهج أو البرنامج موضوع التقويم يساعده على اتخاذ القرار الصحيح ويرى ستافلبيم أن التقويم يقسم إلى أربع مراحل رئيسة هي :

١ – دراسة المحيط أو البيئة .

٢ – تحديد المدخلات وتهيئتها .

٣ – إجراء العمليات .

٤ – المخرجات . (الشبلي ، ١٩٨٤ ، ص٥٤)

كما يرى أن كل مرحلة من المراحل تمر بثلاث خطوات هي : حصر المعلومات والحصول على المعلومات ومن ثم الاستفادة منها وهكذا فالمقوم يجمع وينظم ويحلل ثم يعد التقرير ، ويضع ستفلبيم خمسة احتمالات لاتخاذ القرار هي : استمرار ، وإلغاء ، وتعديل ، وإعادة التركيز على نشاط التغيير ، وربط النشاط بمراحل أخرى من عملية التغيير .

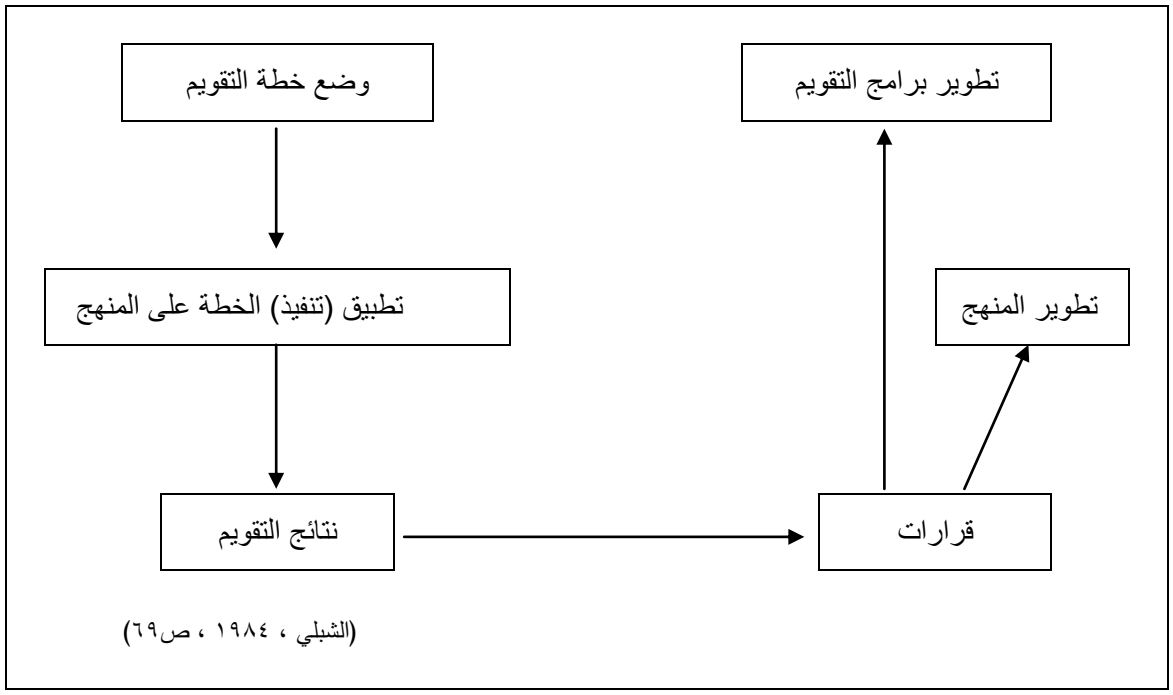
	المحيط	المدخلات	العمليات	المخرجات
حصر	(ما هي	الاسئلة التي	يمكن ان	تثار ؟)
حصول	(كيف يمكن	الحصول على	المعلومات	؟)
تزويد	(كيف تقوِّم	المعلومات	التي تم الحصول	عليها ؟)

(الشبلي ، ١٩٨٤ ، ص٥٤)

الشكل (٥) مخطط لأنموذج ستافلبيم للتقويم

أنموذج الشبلي ١٩٨٤

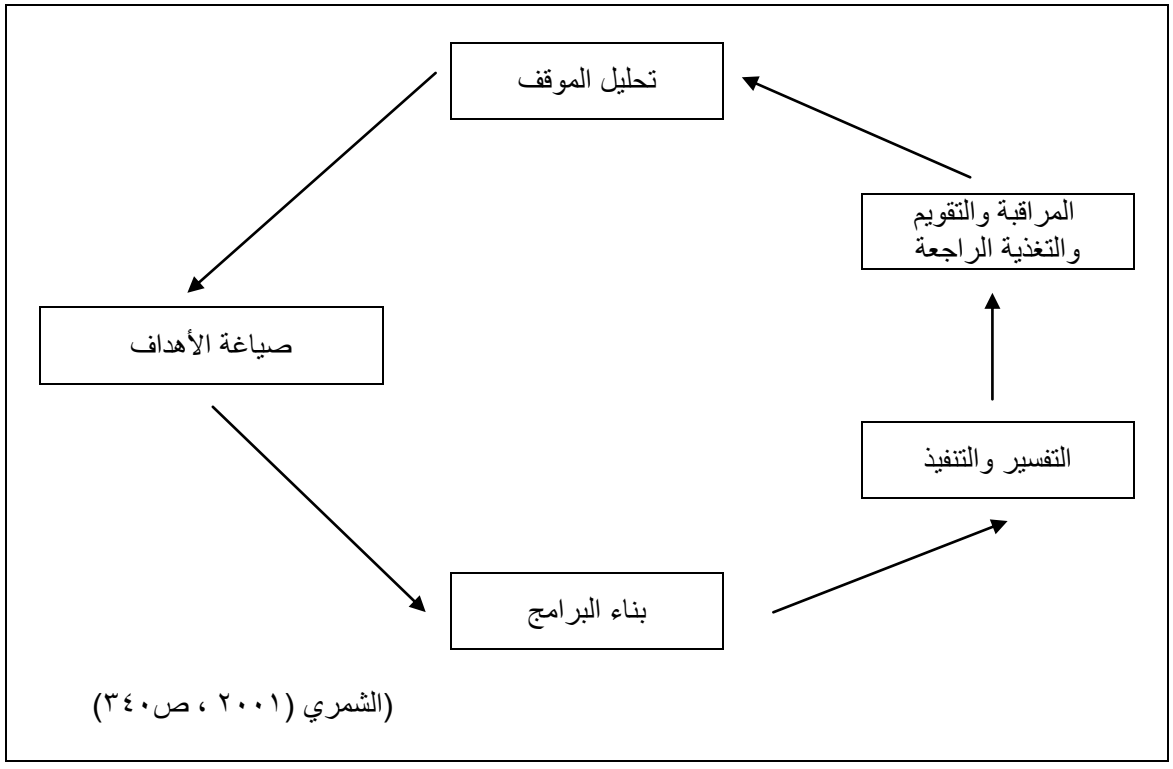
وضع الشبلي أنموذجاً للتقويم النهائي للمنهج بقصد معرفة الجدوى أو للتطوير أو لأخذ القرار سواء كان المنهج المقدم في مرحلة التجريب أم أنه منهج مستمر ، والتقويم ينظر للمنهج ككل نظرية وتطبيقا ، خططا وتنفيذا من إعطاء صورة كاملة وشاملة عنه موضحا سلبياته وإيجابياته على جميع المستويات النظرية والتخطيط والتطبيق والتقويم . (الشبلي ، ١٩٨٤ ، ص٦٨) .



الشكل (٦) مخطط لأنموذج الشبلي لتقويم المنهج

أنموذج سكلباك (Skilback Model 1986)

يتضمن أنموذج سكلباك خمس خطوات تبدأ بتحليل الموقف وما يتضمنه من عناصر : التغيرات الاجتماعية والطبيعة المتغيرة للموضوعات الدراسية ووظيفة المدرسة والتركيز السياسي والمصادر والمشكلات والمواد البارزة والطلبة ومساهماتهم والمعلمون واهتماماتهم ويتبعها صياغة الأهداف ثم بناء البرنامج ويشمل اختيار الموضوعات الدراسية ، والعاملين والمواد والوسائل اللازمة ثم يليه التفسير والتنفيذ ثم المراقبة والتقويم والتغذية الراجعة . (الشمري ، ٢٠٠١ ، ص٣٢٣) .



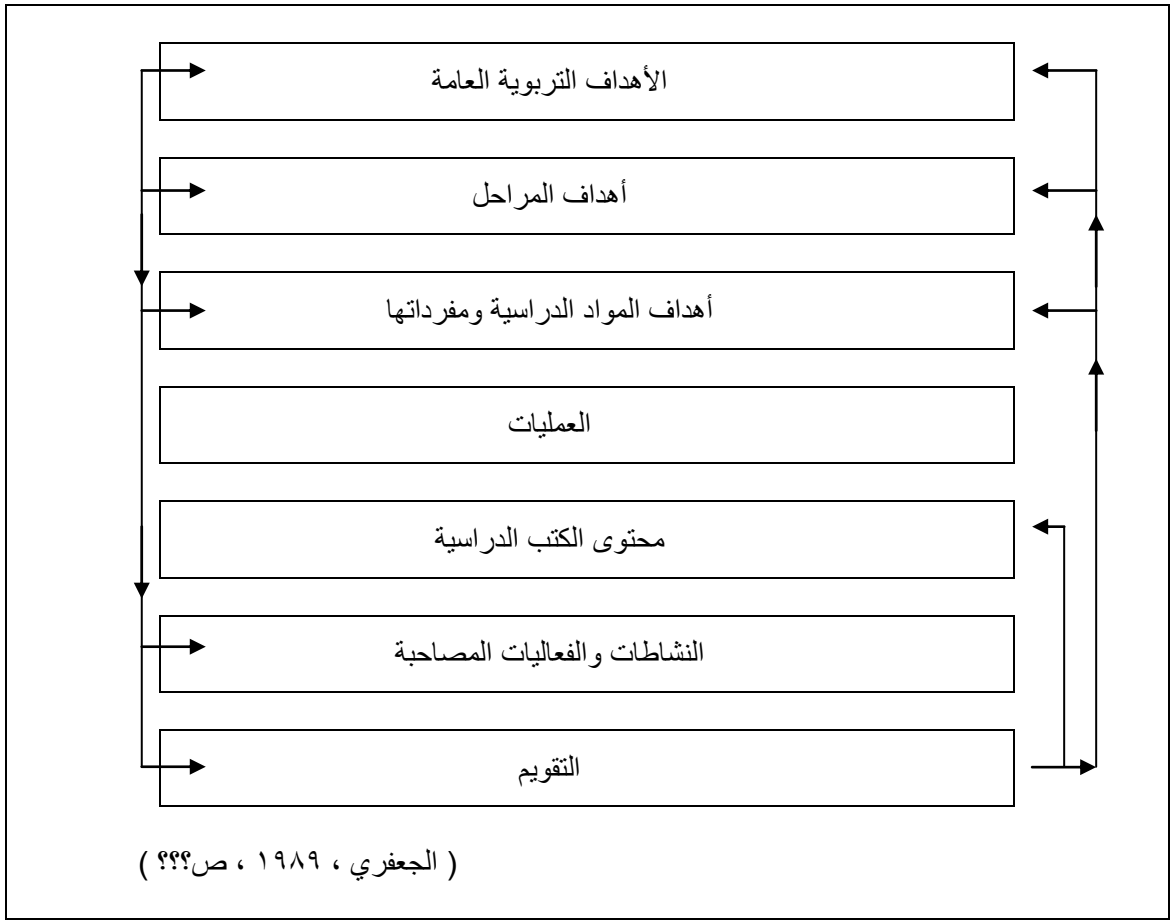
(الشمري (٢٠٠١ ، ص٣٤٠)

الشكل (٧) مخطط لأنموذج سكلباك للتقويم

أنموذج الجعفري ١٩٨٩

اعتمد أنموذج الجعفري لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق على مفهوم التقويم التكويني (البنائي) الذي يهتم أساسا بمفهوم التغذية الراجعة Feed Back لكل مجال من المجالات التي تضمنها الأنموذج والذي يسهم في تعديل مسار عملية التعليم لأن التقويم التكويني عملية ملازمة لعملية بناء المنهج وتنفيذه ، ويتكون من أربعة مجالات هي :

- مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل .
- مجال المواد الدراسية ومفرداتها .
- مجال محتوى الكتب الدراسية .
- مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة .



(الجعفري ، ١٩٨٩ ، ص؟؟؟)

الشكل (٨) مخطط أنموذج الجعفري للتقويم

أنموذج اللقاني ١٩٨٩

وضع اللقاني أنموذجا لتقويم المنهج الدراسي يشتمل على الخطوات الآتية :

أولاً : دراسة الأهداف العامة للتربية .

ثانياً : التقويم في مراحل التخطيط ويتضمن :

أ – تقويم الأهداف .

ب – تقويم المحتوى .

جـ – تقويم عملية التدريس .

د – تقويم المواد الدراسية .

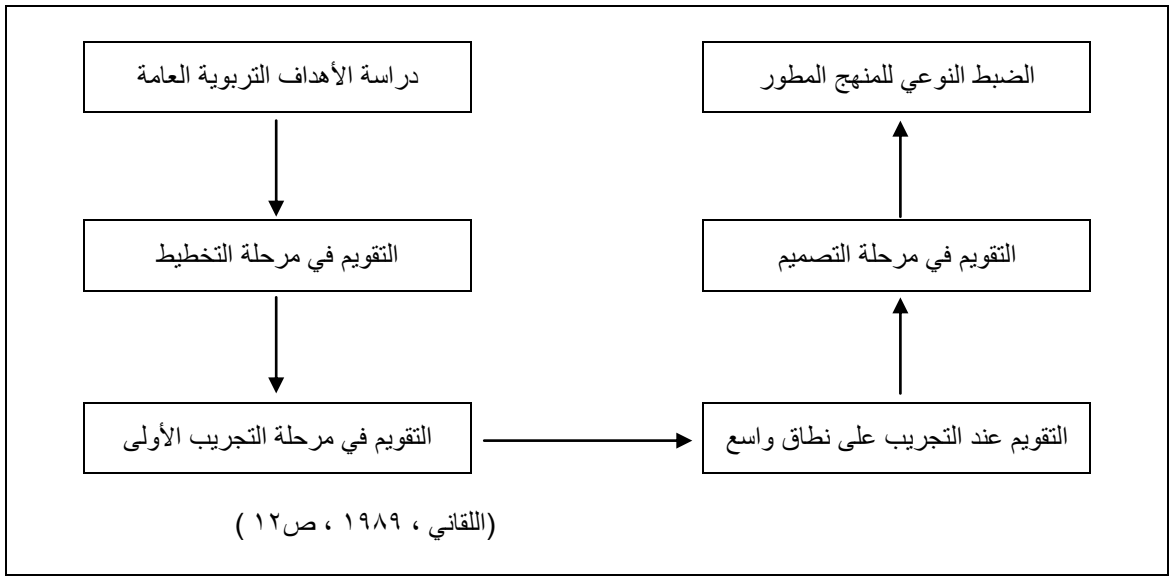
ثالثاً : التجريب الأول للمواد التعليمية والطرق ومراجعتها .

رابعاً : التجريب على نطاق واسع .

خامساً : التقويم في مرحلة التصميم .

سادساً : الضبط النوعي للمنهج المطور . (اللقاني ، ١٩٨٩ ، ص٤٩٢)

والشكل (٩) يوضح ذلك :



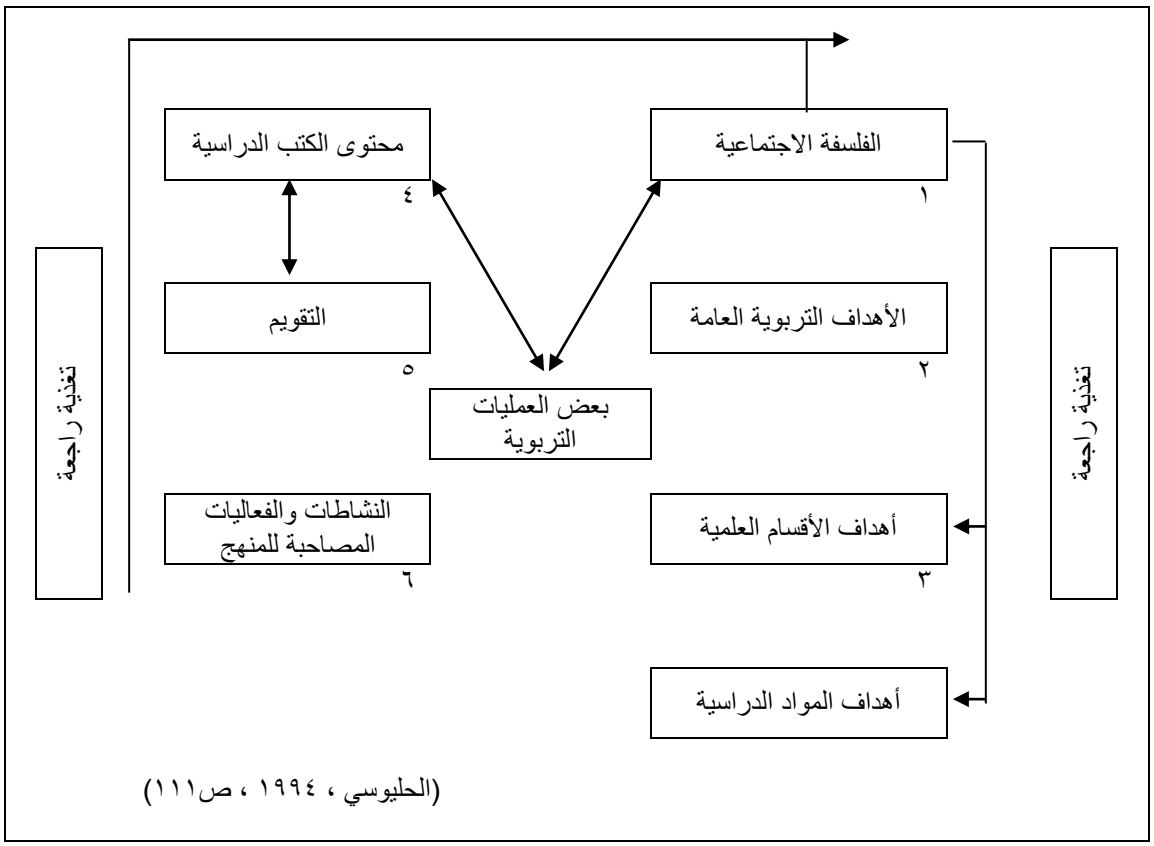
الشكل (٩) مخطط لأنموذج اللقاني للتقويم

انموذج الحليوسي ١٩٩٤

تضمن أنموذج الحليوسي الذي هدف إلى تقويم المناهج الدراسية في كلية التربية بالجامعات العراقية خمسة مجالات هي :

- مجال الأهداف التربوية العامة .
- مجال أهداف الأقسام العملية أو الفروع العلمية .
- مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها .
- مجال محتوى الكتاب .
- مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة للمنهج .

وقد تبنى مفهوم التقويم التكويني والذي يهتم بمفهوم التغذية الراجعة لكل مجال من المجالات التي تضمنها الأنموذج ويعتبر هذا الأنموذج عملية التقويم عملية متكاملة مع عملية بناء المنهج وتنفيذه ومتابعة نتائجه والشكل (١٠) مخطط لأنموذج الحليوسي .



(الحليوسي ، ١٩٩٤ ، ص١١١)

الشكل (١٠) مخطط لأنموذج الحليوسي للتقويم

أنموذج الهيازعي ١٩٩٦

يتكون النموذج الهيازعي الذي يهدف إلى بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية في الجامعة التكنولوجية من خمسة مجالات هي :

١ – مجال الأهداف العامة للجامعة التكنولوجية وأهداف الأقسام الهندسية فيها .

٢ – مجال أهداف المواد الدراسية .

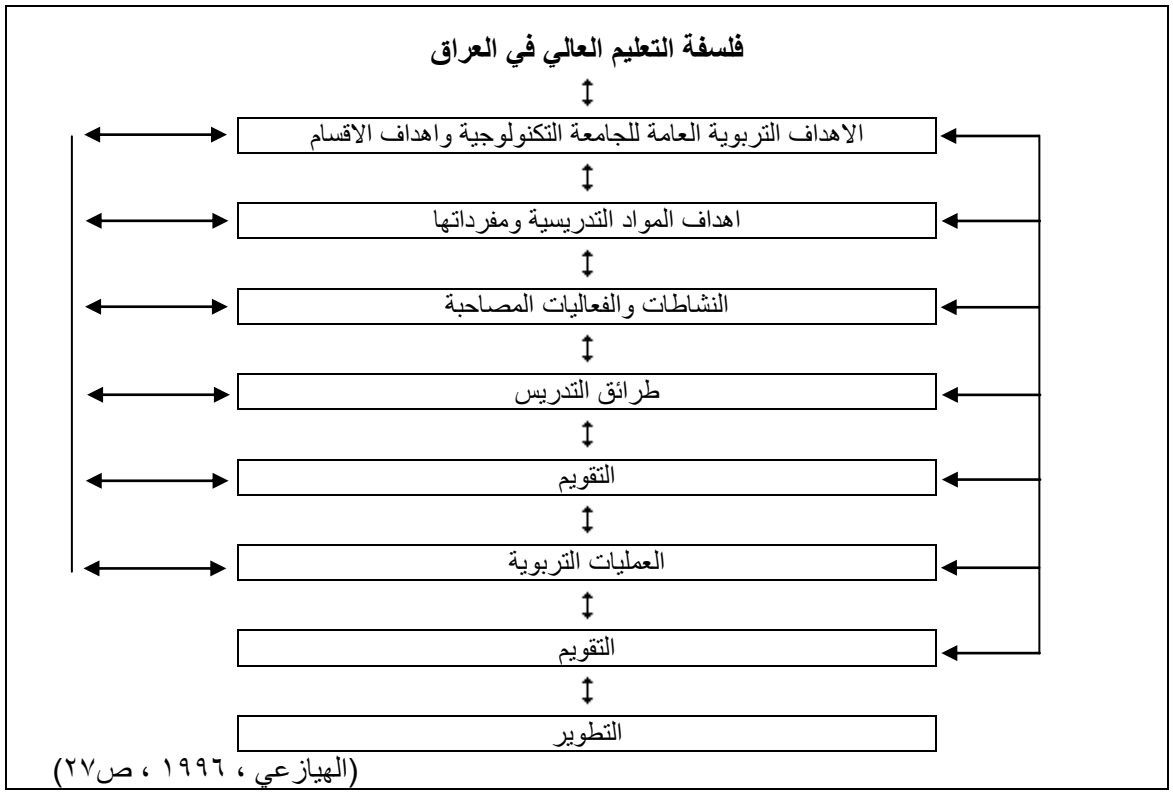
٣ – مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة .

٤ – مجال طرائق التدريس .

٥ – مجال التقويم .

وقد تبنى مفهوم التقويم التكويني (البنائي) الذي يهتم بالتغذية الراجعة لكل مجال من مجالات الأنموذج وذلك للحاجة الماسة إلى التقويم المستمر بهدف تطوير المنهج

الشكل (١١) مخطط لأنموذج الهيازعي :



(الهيازعي ، ١٩٩٦ ، ص٢٧)

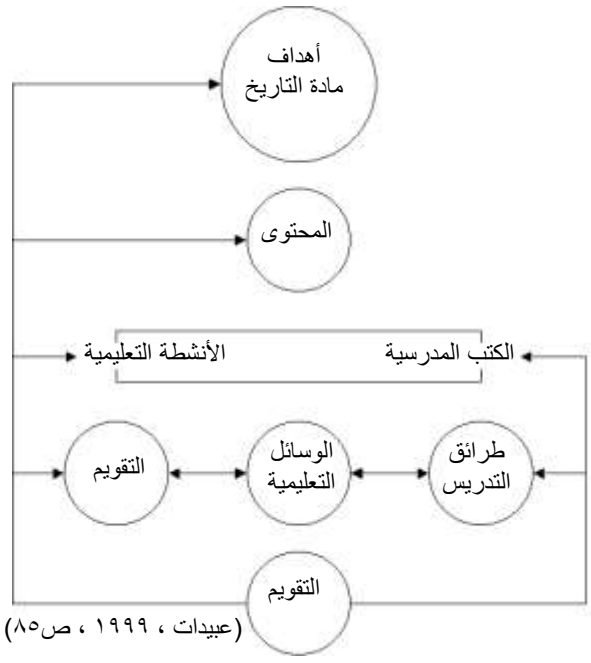
الشكل (١١) مخطط لأنموذج الهيازعي للتقويم

انموذج عبيدات ١٩٩٩

تضمن أنموذج عبيدات الذي يهدف إلى بناء أنموذج لتقويم مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في الأردن العناصر الآتية :

- أهداف مادة التاريخ .
- المحتوى (المفردات) .
- الأنشطة التعليمية .
- الوسائل التعليمية .
- طرائق التدريس .
- الكتب المدرسية .
- التقويم .

واعتمد في أنموذجه على التقويم الختامي الذي تم في نهاية تنفيذ المنهج سواء كان لمنهج المقدم على نطاق التجريب أم أنه منهج مستمر بقصد تطوير المنهج وأخذ قرار بشأنه ، وهو أنموذج شامل وكامل ، حيث ينظر إلى المنهج ككل نظريا وتطبيقا من أجل إعطاء صورة واضحة وشاملة عنه موضحا سلبياته وإيجابياته ، والشكل (١٢) مخطط لأنموذج عبيدات .



(عبيدات ، ١٩٩٩ ، ص٨٥)

الشكل (١٢) مخطط لأنموذج عبيدات للتقويم

في ضوء ما تقدم من نماذج تقويمية نستنتج أن تباين نماذج التقويم يعد أمرا طبيعيا تبعا لاختلاف وجهات نظر الفلسفات التي يستند إليها التقويم .

١ – تباينت النماذج من حيث عدد المجالات التي تضمنتها : من النماذج من اعتمدت ثلاثة مجالات مثل نموذج تايلر حيث ركز على مجال التحصيل ومجال الأهداف التربوية ومجال خبرات المتعلم ، في حين بعض النماذج اعتمدت أربعة مجالات هي : مجال الأهداف التربوية العامة ومجال أهداف المواد الدراسية ومجال محتوى الكتب المدرسية ومجال النشاطات والفعاليات المصاحبة مثل أنموذج الجعفري والبعض الآخر اعتمد خمسة مجالات شملت بالإضافة إلى المجالات السابقة مجال التقويم مثل أنموذج الحليوسي ، وأنموذج الهيازعي .

٢ – تباينت النماذج من حيث موقع عملية التقويم فيها فبعضها عد التقويم خطوة نهائية تتم في نهاية تنفيذ المنهج سواء كان المنهج في طور التجريب أم أنه منهج مستمر مثل أنموذج الشبلي وأنموذج عبيدات في حين عدها البعض الآخر عملية مستمرة تلازم بناء المنهج وتنفيذه مثل أنموذج الهيازعي ، وأنموذج الحليوسي وأنموذج الجعفري وأنموذج ستيك وأنموذج سكريفن وأنموذج ستافلبيم حيث ركز هؤلاء في نماذجهم على موضوع التغذية الراجعة لكل مجال من المجالات التي شملتها نماذجهم بوصفها عملية مواكبة لعملية التقويم التي يتم من خلالها إحداث التطوير والتجديد .

٣ – التقويم في بعض النماذج يتم في ضوء الأهداف الموضوعة على أساس أنك حين تقوم بمشروع أو برنامج ما إنما تقوم به لتحقيق أهداف معينة تسعى لتحقيقها ويكون الحكم على هذا المشروع أو البرنامج بالنجاح أو الفشل في ضوء مدى تحقق الأهداف ومن أبرز الداعين لهذا الاتجاه تايلر وبروفاس ، في حين يرى آخرون على رأسهم (سكريفن) أن التقويم يجب أن يكون بعيدا عن الأهداف أي أنه يجب أن يقوم كما هو في الحال .

٤ – بعض النماذج تم التركيز فيها على تقويم المدخلات والعمليات والمخرجات مثل نماذج كل من تايلر ، وستيك ونموذج دلتاكابا ونموذج سكلباك تم فيه التقويم على أساس تحليل الموقف التعليمي في حين أضاف ستافلبيم مجال آخر هو تقويم السياق من خلال تحديد البيئة المادية والاجتماعية التي تتم فيها عملية التقويم .

مما سبق نستنتج أن هذه النماذج قد تعاملت مع المنهج التعليمي من عدة جوانب استفاد الباحث منها من حيث معرفة المكونات الأساسية لعمليتي التقويم وكيفية بناء الأنموذج عارضا بعض النماذج التي أفادت في تصميم أداة البحث وبناء الأنموذج .

ولإكمال الإطار النظري سيعرض الباحث قسما من الدراسات السابقة التي استهدفت عمليات بناء النماذج لتقويم المناهج .

الفصل الثالث

دراسات سابقة Previous Studies

أولا : دراسات استهدفت بناء نماذج التقويم .

ثانيا : دراسات استهدفت تقويم المناهج من غير وجود نماذج للتقويم .

الفصل الثالث

دراسات سابقة Previous Studies

يتناول هذا المبحث الدراسات التي لها علاقة على نحو ما بالدراسة الحالية ، فقد أجريت دراسات عديدة لتقويم الكتب المدرسية في مختلف الموضوعات الدراسية بهدف الوقوف على مدى ملاءمتها لعملية التعليم والتعلم ، ولكن هذه الدراسات في مجال التربية الإسلامية كانت قليلة ، وقد وجد الباحث عددا يسيرا من الدراسات المتعلقة بتقويم كتب التربية الإسلامية ومناهجها على مستوى الأردن والدول العربية الأخرى فبعض هذه الدراسات تقويمية وبعضها دراسات تحليلية لما تضمنته هذه الكتب من قيم واتجاهات ، أما الدراسات المتعلقة ببناء أنموذج لتقويم مناهج التربية الإسلامية فقد تعذر على الباحث الحصول على دراسات تناولت بناء أنموذج لتقويم مناهج التربية الإسلامية سوى دراسة واحدة في القطر العراقي الشقيق تناولت بناء أنموذج لتقويم مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية .

مما يتطلب تناول دراسات أخرى استهدفت بناء نماذج لتقويم مناهج دراسية أخرى ويرى الباحث أن تعرض الدراسات السابقة على وفق التصور الآتي :

١ – دراسات استهدفت بناء نماذج التقويم .

٢ – دراسات استهدفت تقويم المناهج من غير وجود نماذج للتقويم .

وهذه الدراسات ليست شاملة لكل الدراسات في المجالات المذكورة سابقا وإنما بعض الدراسات التي اطلع عليها الباحث ولها علاقة بموضوع البحث الحالي :

أولاً : دراسات استهدفت بناء نماذج للتقويم

دراسة (بوسنر وسترايك Posner and Strike, 1979)

أجرى بوسنر وسترايك دراسة هدفت إلى وضع أنموذج لتقويم المنهج الدراسي وتطويره من خلال عناصره الآتية :

المتعلم – الموضوع – طرائق التدريس – نتائج التعليم

وقد اعتمد الباحثان في جمع المعلومات كأداة لبحثهما على نتائج الدراسات والأبحاث التي اهتمت بنتائج عملية التعليم والتفاعل بين المتعلم والموضوع باستعمال أساليب تدريسية مناسبة . ومن الدراسات التي اعتمد عليها الباحثان (ديوي ، Dewey, 1956) ، (برونر ، Bruner, 1966) ، (واوزبل ، Ausvbel, 1968) .

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة التوصل إلى نتائج مهمة في اتخاذ القرار بشأن اختيار محتوى المنهج وكيفية تنظيمه منها :

- العلاقة بين المتعلمين والأشياء والظواهر والحوادث زيادة على عاملي الوقت وخصائص المتعلمين .
- العلاقة بين طلبة بحسب مستوياتهم وبحسب مراحلهم الدراسية .
- الاعتماد على تفاعل المتعلم مع الموضوع المراد تعلمه (Posner, 1976, P. 665)

دراسة الشبلي ١٩٨٤ :

هدفت هذه الدراسة إلى وضع أنموذجين لتقويم المنهج الدراسي روعي فيها الاتجاهات الحديثة في التقويم .

اعتمدت الدراسة إطارا نظريا اشتمل على بعض المفاهيم والأسس والأفكار المتعلقة بالتقويم والمنهج ، وقد تضمنت الدراسة أنموذجين :

الأول : أنموذج التقويم النهائي للمنهج الدراسي وقد تضمن خمسة مراحل رئيسة وهي :

١ – مرحلة بناء برنامج التقويم (أي وضع خطة التقويم) .

٢ – مرحلة تنفيذ خطة التقويم على المنهج الدراسي .

٣ – مرحلة نتائج التقويم .

٤ – مرحلة اتخاذ القرارات وتفسير القرارات من ناحيتين أولهما يخص المنهج وثانيهما يخص برنامج التقويم نفسه .

٥ – مرحلة تنفيذ القرار ونتائجه .

الثاني : أنموذج التقويم التراجعي واكتشاف الخلل وقد تضمن سبع مراحل رئيسة وهي :

١ – مرحلة التقويم .

٢ – مرحلة المتعلم .

٣ – مرحلة تنفيذ المنهج .

٤ – مرحلة الكتاب المدرسي .

٥ – مرحلة الخبرات التربوية .

٦ – مرحلة الأهداف السلوكية .

٧ – مرحلة الأهداف التربوية العامة والفلسفة التربوية . (الشبلي ، ١٩٨٤ ، ص٦٨-١٢٣) .

دراسة عبدالمقصود ١٩٨٦ :

هدفت الدراسة إلى وضع أنموذج نظري لتخطيط منهج الجغرافية للمرحلة الثانوية في مصر وتنفيذه وتقويمه وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ – ما الأنموذج النظري المقترح الذي يعكس في تصميمه نظريات المنهاج ؟

٢ – ما هو واقع الدراسات التي تناولت منهج الجغرافية بالتقويم واتجاهات تطويره في ضوء نظرية المنهج ؟

٣ – كيف يمكن بناء منهج الجغرافية أو تخطيطه في المرحلة الثانوية في ضوء الأنموذج المقترح .

٤ – ما هي المقترحات التي يمكن أن يقدمها الأنموذج بخصوص عمليتي التنفيذ والتقويم .

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في عرض وتحليل نظريات المنهج واستعملت المنهج التاريخي في استعراض اتجاهات تطوير مقررات الجغرافية في المرحلة الثانوية .

أما أداة البحث فكانت قائمة مقترحة بجوانب التعليم التي ينبغي أن يتعلمها طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافية .

وفي ضوء التحليل الذي انتهجته الدراسة لنظريات بناء المنهج وتقويمه وبعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت منهج الجغرافية فقد تم التوصل إلى أنموذج لتخطيط منهج الجغرافية في المرحلة الثانوية يتضمن محددة لكيفية تنفيذ هذا المنهج فضلاً عن تقويم مقترحات بخصوص عملية تقوم منهج الجغرافية . (عبدالمقصود ، ١٩٨٦ ، ص٦)

دراسة الجعفري ١٩٨٩ :

هدفت دراسة الجعفري إلى بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق من خلال العناصر الآتية :

١ – الأهداف التربوية وأهداف المراحل .

٢ – أهداف المواد الدراسية ومفرداتها .

٣ – محتوى الكتب الدراسية .

٤ – النشاطات والفعاليات المصاحبة .

بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية للبحث (٣٠٠) من المدرسين في كليات التربية والعاملين في المناهج والكتب الدراسية والاختصاصيين التربويين .

أما أداة البحث فكانت استبانة أعدها الباحث مكونة من (٩٩) فقرة موزعة على مجالات البحث الأربعة وعرضها على (٦٠) خبيرا بهدف التوصل إلى الشكل النهائي للأداة باستعمال أسلوب دلفي وبلغ عدد فقرات الأداة في شكلها النهائي (٧٣) فقرة موزعة على المجالات الأربعة السالفة الذكر على النحو الآتي : مجال الأهداف التربوية وأهداف المراحل (٢٣) فقرة ، ومجال أهداف المواد الدراسية (١٦) فقرة ، ومجال محتوى الكتب الدراسية (١٩) فقرة ، ومجال النشاطات والفعاليات المصاحبة (١٥) فقرة .

وأسفرت الدراسة عن عدة توصيات أهمها :

- شمول فئات أخرى من العاملين في الحقل التربوي للمشاركة في تقويم المناهج الدراسية واقترح الباحث عدة مقترحات منها :

أ – تطبيق النموذج الذي وضعه في أكثر من مرحلة دراسية .

ب – بناء أنموذج لتقويم مناهج دراسية لمستويات أخرى من التعليم

(الجعفري ، ١٩٨٩ ، ص٢٠٠-٢٠١) .

دراسة هيرمان (Herman, 1989) :

هدفت هذه الدراسة إلى وضع أنموذج لتقويم المنهج الدراسي المهني من خلال إجراء مقارنة بين متطلبات المنهج ومخرجاته وقد تضمن المنهج الأوجه الأربعة الآتية :

١ – المدخلات وشملت الطلبة ومعرفة قدراتهم ورغباتهم وميولهم قبل دخلوهم البرنامج الدراسي من خلال الاختبارات القبلية ومدى امتلاكهم المهارات العلمية والفنية في التدريس وتصورهم المسبق عن المنهج ، والتدريب وأساليب التقويم ، والوسائل التعليمية والكتب ، والمراجع والأجهزة وأماكن التعلم وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها .

٢ – التقدم الحاصل في أثناء تطبيق البرنامج والذي يمكن إرجاعه إلى طبيعة التفاعل بين المتعلمين والتدريسيين والمواد الدراسية ومصادر التعلم .

٣ – نتائج التقويم فيما يخص المتعلمين وتعرف من خلال تقدم المتعلمين وانتقالهم إلى مواقع أخرى متقدمة .

٤ – نتائج التقويم فيما يخص الخريجين في مواقع العمل وتعرف من خلال التقويم المستمر من المسؤولين للعاملين في مواقع العمل (Merman, 1989, P. 9) .

دراسة الحلبوسي ١٩٩٤ :

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية لكليات التربية في الجامعات العراقية وشملت الدراسة خمسة مجالات هي : مجال الأهداف التربوية العامة ، مجال الأقسام العلمية ، ومجال المواد الدراسية ومفرداتها ، ومجال الكتب الدراسية ، ومجال النشاطات والفعاليات المصاحبة للمنهج .

بلغ حجم العينة الاستطلاعية (١٥٠) تدريسياً من مختلف الأقسام العلمية للحصول على فقرات الأنموذج ، وعينة الخبراء بلغ عددها (٥٠) متخصصا في مجال التربية وعلم النفس للوصول إلى صدق الفقرات وتحديد وزن كل فقرة وقوتها أما الوسائل الإحصائية التي استعملت في هذا البحث فهي الوسط المرجح والوسط الحسابي .

أما أداة البحث فكانت استبانة بلغ عدد فقراتها (١٠١) موزعة على مجالات الأنموذج .

أسفرت الدراسة عن عدة توصيات منها :

- الإفادة من استعمال أنموذج التقويم لتقويم المناهج الدراسية لكليات التربية .
- تطبيق الأنموذج عند إجراء عملية تطوير المناهج .

أما أهم المقترحات فكانت : بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية في مجالات أخرى من مناهج التعليم العالي . (الحليوسي ، ١٩٩٤ ، ص١١١) .

دراسة العزاوي ٢٠٠٢ :

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج لتقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في العراق وتطبيقه وشملت الدراسة ثمانية مجالات هي :

١ – الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة .

٢ – مفردات الكتاب .

٣ – محتوى الكتاب .

٤ – لغة الكتاب .

٥ – الأنشطة والفعاليات المصاحبة .

٦ – الوسائل التعليمية .

٧ – التقويم .

٨ – الإخراج الفني للكتاب .

بلغ حجم العينة الاستطلاعية (٥٠) فردا من مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها والمشرفين التربويين والعاملين في المناهج وتدرسي الجامعة للحصول

على فقرات الأنموذج وتأكدت الباحثة من صدق الأداة بعرضها على (٣٠) خبيرا واعتمدت أسلوب دلفي الذي تطلب القيام بثلاث جولات بين (١٥) خبيرا للحصول على أعلى مستوى ممكن لصدق الأداة ، وثباتها ، إذ استخرجت ثبات الأداة باستعمال معادلة هويت (Hoyt Formula) ، أما الوسائل الإحصائية التي استعملت في هذا البحث فهي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية .

أما أداة البحث فكانت استبانة بلغ عدد فقراتها (١٠٣) فقرة موزعة على المجالات الثمانية .

وقد أسفرت الدراسة عن عدة توصيات منها :

١ – اعتماد المديرية العامة للمناهج في وزارة التربية أنموذج التقويم الذي توصلت إليه .

٢ – ضرورة مشاركة المدرسين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم في تطوير كتب التربية الإسلامية .

٣ – إثراء الكتب الثلاثة بالاختبارات الموضوعية والتدريبات والنشاطات التي تساعد على الربط والتحليل .

ثانياً : دراسات استهدفت تقويم المناهج الدراسية

أجرى أبو صالح (١٩٧٧) دراسة بعنوان :"تقويم مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية" وهدفت إلى معرفة مدى تحقق بعض أهداف الجانب المعرفي لمناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية والتعرف إلى نقاط القوة والضعف فيها والأسباب الكامنة خلف ذلك .

وقام بتطبيق دراسته على عينة من طلاب السنة الثالثة بالمرحلة الثانوية والتي بلغ عددها (٥٠٠) طالب من الصف الثالث الأدبي والعلمي ، وقام بتصميم بطاقتي

ملاحظة للمدرس وللمدرسة بهدف تقويم المنهج ، وقد اعتمد الباحث في دراسته هذه على منهج البحث الوصفي التحليلي .

أما خطوات البحث فجاءت على النحو الآتي :

- دراسة خصائص المجتمع العربي السوري وفلسفته واتجاهاته وعلاقة ذلك بمناهج التربية الدينية الإسلامية .
- دراسة خصائص نمو طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بمناهج التربية الدينية الإسلامية .
- اقتراح قائمة أهداف لتدريس التربية الدينية الإسلامية بناء على الدراسات السابقة والأهداف العامة للتربية ، وأهداف المرحلة الثانوية ، حتى يتسنى الإفادة منها عند تحقق بعض أهداف المناهج الحالية .
- تصميم بطاقتي ملاحظة – للمدرس والمدرسة – وتطبيقهما والاستعانة بهما في تفسير النتائج .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- يمكن للتربية الإسلامية أن تسهم في تحقيق مطالب الأمة وحاجاتها .
- تستطيع التربية الإسلامية أن تسهم في رعاية وتنمية خصائص نمو التلاميذ من جميع الجوانب .
- يقتصر التقويم المدرسي على جانب التحصيل الدراسي فقط . (أبوصالح ، ١٩٧٧)

دراسة حمروش ١٩٨٣ :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام في مصر في ضوء معيار أعد لهذه الغاية ، قام الباحث باستخلاص بنود المعيار في ضوء الدراسات السابقة تم عرضه على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقه .

خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- حقق محتوى المنهاج أهم مبادئ تنظيم المحتوى وهي التكامل والتتابع والاستمرار .
- حرص المحتوى على عرض بعض الفضائل المحببة لدى الطلبة ونفرهم من بعض الرذائل التي تؤدي إلى تفكك المجتمع وضعفه .
- لم يهتم المحتوى بتقنيات التعليم .
- خلو المحتوى من الإشارة إلى أهداف تدريس المادة المقررة .

أما أهم التوصيات فهي :

- أن تتضمن مقدمة الكتاب الأهداف التي يسعى المنهاج المقرر إلى تحقيقها .
- الاستمرار في عرض صور مشوقة من سيرة الرسول عليه السلام لتكون قدوة لهم في حياتهم .
- أن يتضمن الكتاب بعض الوسائل التعليمية حسبما تدعو الحاجة إليها .
- أن يجري التكامل بين التربية الإسلامية وبقية المواد الدراسية الأخرى لتحقيق وحدة المعرفة الإنسانية وقوة الصلة بين الدين والحياة .

دراسة التكريني ١٩٨٧ :

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح إطار نظري لتطوير مناهج المدرسة العراقية وقد اعتمدت الدراسة على خطوات تايلر الأربعة كأساس لهذا الإطار المقترح ، من خلال الإجراءات الآتية :

١ – بحث آراء المشرفين على المناهج في وزارة التربية .

٢ – الطلب من (١٤) عضوا من الهيئات المشرفة على المناهج أن يبدوا آرائهم على (٥٣) فقرة تم وضعها حسب أنموذج تايلر لمعرفة مدى ملاءمتها واستعمالها حاليا في المناهج العراقية .

٣ – الطلب من أفراد العينة إبداء وجهة نظرهم بخصوص (٢٠) صعوبة التي يمكن أن تسبب في تعطيل المبادئ المذكورة .

استعمل الباحث المتوسط الحسابي وتحليل التباين لتحليل نتائج بحثه .

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

١ – أن الخطوات التي اعتمدها تايلر في نموذجه تصلح إطارا نظريا لتطوير المناهج الدراسية في العراق .

٢ – أما صعوبات تطبيق أنموذج تايلر في بناء المناهج في العراق وتطويرها فيعود إلى ندرة الدراسات المتعلقة بتطوير المناهج وبرامج التدريس . (التكريني ، ١٩٨٧ ، ص١-٣)

دراسة مديديش ١٩٨٨ :

"دراسة تحليلية لكتب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي في المغرب" هدفت إلى تطوير الخبرات بما يحقق أهداف التربية وضمان المستوى النوعي في العملية التعليمية فضلاً عن معرفة الصورة الحقيقية لحاجة التربية الدينية فكرا وممارسة في المدارس الثانوية والتعرف على المشكلات التربوية والاجتماعية

المتعلقة بمادة التربية الإسلامية ، وقد استعملت الدراسة المنهج التحليلي القائم على الاستعداد والاستنتاج الذي يعطي الأولوية للقيم والعناصر الجديدة التي احتوتها المادة المحللة ، واعتمدت الدراسة الميدانية على وثائق واستمارات بهدف دراسة البيئة الفكرية والاجتماعية للمتعلمين وقياس صلاحية هذا المنهاج لها .

وقد توصلت الباحثة في مجال المنهج التحليلي إلى أن هذه الكتب لا تفي بالغرض ، وأن المشكلات التي تعاني منها هذه الكتب ترجع لعوامل خارج نطاق هذه الكتب .

أما في الجانب الميداني فقد توصلت الباحث إلى النتائج الآتية :

- تعكس هذه الكتب فلسفة إسلامية صرفة حددت أهدافها العامة وعبرت عنها مادة الكتب .
- تراعي هذه الكتب المستوى العقلي والتحصيلي للطالب .
- تأثير الجانب العقائدي والأخلاقي في سلوك الطلبة أكثر من جانب المعلومات .
- يغلب على الجانب العقدي الاستدلال المنطقي المؤيد بالحجة العقلية والنقلية والأخلاقية بالقرآن والحديث .
- اعتماد القرآن الكريم والسنة النبوية مصدرا أساسيا للمنهاج بدل كتب المؤلفين من المأخذ على المنهاج أنه لم يصمم على أساس من التكامل مع المواد الأخرى . (مديديش ، ١٩٨٨ ، ص٣٢٤-٣٢٦)

دراسة حسن ١٩٩٠ :

دراسة بعنوان "تقويم كتابي التربية الإسلامية للصفين الأول الثانوي الأدبي والعلمي ، والثاني الثانوي الأدبي والعلمي والتجاري" هدفت إلى الكشف عن درجة ملاءمة كل من هذين الكتابين كأداة

من أدوات التعليم من وجهة نظر المعلمين وطلاب هذين الصفين في مديرية التربية والتعليم في عمان الكبرى بالأردن .

قام الباحث بتصميم استبانة كأداة لتقويم المجالات الآتية في الكتاب : المقدمة ، والمحتوى ، والمادة العلمية ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة ، وأساليب التقويم ، والشكل والإخراج ، وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على المحكمين .

تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة التي بلغ عددها (١٢٠) معلما ومعلمة والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية غير المنتظمة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

١ - بلغت درجة ملاءمة كتاب الأول الثانوي في نظر المعلمين ٦٨,٢٩% وفي نظر الطلبة ٦٥,٦٠% .

٢ - كان شكل الكتاب وإخراجه أفضل من المجالات ملاءمة على خلاف مجال الوسائل والأنشطة في نظر المعلين والطلبة على حد سواء .

٣ - ثبت أن ٦٠% من المعلمين والمعلمات يرون ضرورة تطوير الكتاب المقرر .

٤ – حصل كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي على متوسط قدره (٦٤,٣٨) من وجهة نظر المعلمين وعلى متوسط قدره (٦٦,٩٧) من وجهة نظر الطلاب .

٥ – حصل كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي على متوسط قدره (٦٦,٣٠) من وجهة نظر المعلمين وعلى متوسط قدره (٦٦,١٣) من وجهة نظر الطلاب .

٦ - حصل كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي على متوسط قدره (٧٠,٣٤) من وجهة نظر المعلمين وعلى متوسط قدره (٦٦,١٧) من وجهة نظر الطلاب .

٧ – كانت أفضل المجالات ملاءمة من وجهة نظر كل من المعلمين والطلاب في الصفوف الثلاثة هي مجال لغة الكتاب ، ومجال "إخراج الكتاب

ومجال الأهداف التي يحققها اما أقل ملاءمة كانت مجال الوسائل التعليمية ومجال الأنشطة .

ومن أهم التوصيات التي تضمنتها الدراسة :

١ – تطوير الكتابين المقررين ليصبح كل منها أكثر ملاءمة للتعليم .

٢ – تحسين أسلوب عرضه المادة العلمية في الكتاب كي تكون مشوقة ، وخالية من الأسلوب الممل والحشو المخل .

٣ – ضرورة الاهتمام بمادة الكتاب العلمية لتلبي حاجات الطلاب وتشبع رغباتهم .

دراسة الزدجالي ١٩٩٥ :

دراسة بعنوان :"تقويم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب في سلطنة عمان" .

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب التربية الإسلامية المقررة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ – ما مدى ملاءمة كتب التربية الإسلامية المقررة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ؟

٢ – ما مدى ملاءمة كتب التربية الإسلامية المقررة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والطالبات ؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمدى ملاءمة كتب التربية الإسلامية المقررة في المرحلة الثانوية تعزى لعامل جنس الطلبة ؟

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الصف الدراسي ؟

٥ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل جنس المعلم ؟

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وفئة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة مسقط في العام الدراسي ١٩٩٤/١٩٩٥م .

أما أداة البحث فكانت استبانتان إحداهما موجهة للمعلمين وعددهم (٧٠) معلما ومعلمة والأخرى موجهة للطلاب وعددهم (٥٤١) طالبا وطالبة ، اشتملت كل من الأداتين على فقرات وضعت لتقويم المجالات الآتية في الكتاب : الأهداف ، المحتوى وطريقة تنظيمه ، والوسائل التعليمية ، والتقويم ، والأنشطة ، ولغة الكتاب ، وإخراج الكتاب .

أما الأساليب الإحصائية التي استعملت لتحليل النتائج فكانت : المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وتحليل التباين الأحادي .

دراسة الجعفري والموسوي ١٩٩٦ :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم المناهج الدراسية لمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق والتي تأتي بعد الدراسة المتوسطة بحسب المراحل التعليمية ومدة الدراسة فيها خمس سنوات .

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) تدريسيا من الذكور و(٥٢) من الإناث ، وقد استعملت الطريقة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة .

استعمل الباحثان أنموذج الجعفري لتقويم المناهج الدراسية أداة للدراسة وهو يتألف من (٧٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي :

١ – الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل (٢٣) فقرة .

٢ – أهداف المواد الدراسية ومفرداتها (١٦) فقرة .

٣ – محتوى الكتب الدراسية (١٩) فقرة .

٤ – النشاطات والفعاليات المصاحبة (١٥) فقرة .

أما الوسائل الإحصائية التي استعملت في هذه الدراسة فهي الوسط المرجع والوزن المئوي ومربع كاي لمعرفة الفروق بين الجنسين وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- تحقق المناهج الدراسية بمستوى الوسط .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس .

أما أهم التوصيات فهي :

- إعادة النظر في المناهج بقصد تطويرها .
- الاستمرار في تدريب المتدربين واطلاعهم على كل ما هو جديد . (الجعفري والموسوي ، ١٩٩٦ ، ص٧٤)

تعليق الباحث على الدراسات السابقة

تباينت الدراسات السابقة في :

١ – الأهداف : تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين الغرض من هذه الدراسات فبعض الدراسات هدفت إلى وضع أنموذج لتقويم المنهج وتطويره كدراسة (Posher and Srtike 1974) ، ودراسات أخرى هدفت إلى بناء نماذج لتقويم المنهج الدراسي لمواد دراسية مختلفة ، ولمراحل دراسية مختلفة كدراسة (الجعفري ، ١٩٨٩) ودراسة (Herman, 1989) ودراسة (الحلبوسي ، ١٩٩٤) ودراسة (العزاوي ، ٢٠٠٢) ودراسات أخرى هدفت إلى وضع أنموذج نظري لتخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه كدراسة (عبدالمقصود ، ١٩٨٦) ودراسات أخرى هدفت إلى وضع أنموذجين لتقويم المنهج أحدهما للتقويم النهائي للمنهج والآخر للتقويم التراجعي واكتشاف الخلل كدراسة . (الشبلي ، ١٩٨٤) .

٢ – أدوات البحث : دراسة بوستر وستراياك اعتمدت على ما أظهرته نتائج البحوث والدراسات السابقة في حين اعتمدت دراسة عبدالمقصود على قائمة مقترحة لجوانب التعليم التي ينبغي أن يتعلمها طلبة المرحلة الثانوية أما دراسة الحلبوسي والجعفري والعزاوي فقد استعملت كلا منها استبانة في حين استعملت دراسة هيرمان الاختبارات التحصيلية .

٣ – المجالات : تنوعت المجالات التي شملتها الفقرات فدراسة (بوستر وستراياك ، ١٩٧٤) شملت المجالات الآتية : المعلم ، والموضوعات ، وطرائق التدريس ، ودراسة (الجعفري ، ١٩٨٩) تضمنت المجالات الآتية : الأهداف التربوية العامة ، وأهداف المراحل ، وأهداف المواد الدراسية ومفرداتها ، والمحتوى ، والنشاطات المصاحبة . أما دراسة الحلبوسي فقد شملت المجالات الآتية : مجال الأهداف التربوية العامة ، ومجال الأقسام العلمية ، ومجال المواد الدراسية ومفرداتها ، ومجال

محتوى الكتب الدراسية ، ومجال النشاطات والفعاليات المصاحبة للمنهج . أما دراسة العزاوي فقد شملت الأهداف التربوية ومفردات الكتاب والمحتوى واللغة والأنشطة والفعاليات المصاحبة والوسائل التعليمية والتقويم والإخراج الفني .

٤ – من حيث حجم العينة المستعملة في هذه الدراسات : اختلف حجم العينة في هذه الدراسات بحسب أهدافها فقد بلغ حجم العينة (١٥٠) في دراسة (الحلبوسي ، ١٩٩٤) و(٣٠٠) في دراسة (الجعفري ، ١٩٨٩) و(١٩٩) في دراسة (العزاوي) .

٥ – أماكن إجراء الدراسات السابقة : دراسة (عبدالمقصود ، ١٩٨٦) في مصر ، ودراسة (بوستر وستريك ، ١٩٧٤) في أمريكا ودراسة (الشبلي ، ١٩٨٤) ودراسة (الجعفري ، ١٩٨٩) ودراسة (الحلبوسي ، ١٩٩٤) ودراسة (العزاوي ، ٢٠٠٢) في العراق .

٦ – الوسائل الإحصائية : معظم الدراسات السابقة استعملت الوسائل الإحصائية مثل الوسط المرجح والوزن المحتوى ، والانحرافات المعيارية ، ومعامل الارتباط .

٧ – النتائج : توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج متباينة حسب ما هدفت إليه هذه الدراسات وتباينت كذلك في قدرتها على التقويم ، فقسم من الدراسات كان التقويم فيها من خلال المقارنة بين متطلبات المنهج ومخرجاته كدراسة (هيرمان ، ١٩٨٩) .

واكتفى (بوستر وستريك ، ١٩٧٤) بتفاعل المتعلم مع الموضوع الذي يتعلمه في حين أكدت دراسة (عبدالمقصود ، ١٩٨٦) على الإطار النظري لتقويم المنهج أما دراسة (الشبلي ، ١٩٨٤) فاهتمت بالتقويم البنائي والنهائي للمنهج .

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد المجالات الأساسية للمنهج الدراسي واختيار فقرات التقويم .

الدراسات التي هدفت إلى تقويم المناهج الدراسية

يستخلص الباحث من الدراسات السابقة المؤشرات الآتية :

١ – معظم الدراسات السابقة استهدفت تقويم المناهج الدراسية ، مثل دراسة (أبو صالح ، ١٩٧٧) ودراسة (حمروش ، ١٩٧٧) ، ودراسة (حسن ، ١٩٩٠) ، ودراسة (الزدجالي ، ١٩٩٥) ودراسة (الجعفري والموسوي ، ١٩٩٦) أما دراسة (التكريتي ، ١٩٨٤) فقد هدفت إلى اقتراح إطار نظري لتطوير المنهاج المدرسي ، في حين هدفت دراسة (مديديش ، ١٩٨٨) إلى تحليل كتب التربية الإسلامية بهدف تطوير الخبرات بما يحقق أهداف التربية الإسلامية .

٢ – معظم الدراسات السابقة استعملت الاستبانة في عملية تقويم المنهج كدراسة (التكريني ، ١٩٨٤) ، ودراسة (حسن ، ١٩٩٠) ودراسة (الجعفري والموسوي ، ١٩٩٦) ودراسة (الزدجالي ، ١٩٩٥) ودراسة (العزاوي ، ٢٠٠٢) .

٣ – تباينت الدراسات السابقة في تناول كتب المنهج المدرسي للمراحل الدراسية المختلفة ، فدراسة (أبو صالح ، ١٩٧٧) استهدفت تقويم مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية في حين استهدفت دراسة (حمروش ، ١٩٨٣) منهج التربية الدينية للصف الأول الإعدادي في مصر أما دراسة (التكريتي ، ١٩٨٤) فاقتصرت على مناهج المدرسة العراقية في حين دراسة (حسن ، ١٩٩٠) اقتصرت على كتابي التربية الإسلامية لصفين الأول الثانوي الأدبي والعلمي ، والثاني الثانوي الأدبي والعلمي والتجاري في الأردن ، أما دراسة (الزدجالي ، ١٩٩٥) فقد اقتصرت على تقويم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في سلطنة عمان ، في حين دراسة (الجعفري والموسوي ، ١٩٩٦) اقتصرت على مناهج معاهد إعداد المعلمين في العراق ، أما

دراسة (العزاوي ، ٢٠٠٢) فقد اقتصرت على بناء أنموذج لتقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في العراق .

٤ – اقتصرت بعض الدراسات إلى النظرة الشمولية لتقويم عناصر المنهاج فدراسة (أبو صالح ، ١٩٧٧) اقتصرت على تقويم مدى تحقق أهداف الجانب المعرفي لمناهج التربية الإسلامية وأهملت الجوانب الأخرى الخاصة بالأهداف الوجدانية والنفس حركية ، في حين اقتصرت دراسة (مديديش ، ١٩٨٨) على معرفة الصورة الحقيقية لحالة التربية الإسلامية والمشكلات المتعلقة بها . واقتصرت دراسة (الزدجالي ، ١٩٩٥) على معرفة مدى ملاءمة كتب التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في حين اتسمت دراسة (الجعفري والموسوي ، ١٩٩٦) بالشمول إذ شملت عملية التقويم العناصر الآتية : الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل ، وأهداف المواد الدراسية ومفرداتها ، ومحتوى الكتب الدراسية ، والنشاطات والفعاليات المصاحبة .

في ضوء الدراسات السابقة توصل الباحث إلى النقاط الآتية :

١ – تعدد الدراسات التي تناولت موضوع التقويم مما يدل على أهميته فالتقويم بمختلف أشكاله يعتبر خطوة مهمة وضرورية للحكم على نجاح أو فشل أي برنامج ومعرفة نقاط القوة والضعف للاستفادة منها في تحسين وتطوير البرنامج موضوع التقويم ، ومن هذا المنطلق فلا بد من إجراء عملية التقويم لمناهجنا بين فترة وأخرى لمواكبة المستجدات ومتطلبات العصر .

٢ – لم يجد الباحث أي دراسة فيما يخص بناء أنموذج لتقويم مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن وتطبيقها فمعظم الدراسات التي أجريت استهدفت تقويم الكتب الدراسية في ضوء معايير حددت من قبل الباحثين أو في ضوء معايير الكتاب الجيد .

٣ – استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بحثه الحالي من حيث المنهجية والإجراءات المتبعة واختيار الفقرات وأساليب جمع البيانات وطريقة اختيار عينة الدراسة وكذلك الأساليب الإحصائية المناسبة وكيفية عرضها للنتائج وتفسيرها .

٤ – سوف يعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وسوف يعتمد الباحث عند تطبيق الأنموذج على عينة ممثلة للمدرسين والمدرسات الذين يدرسون منهاج التربية الإسلامية في المدارس الأردنية للمرحلة الثانوية .

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

منهجية البحث وإجراءاته

أولا : مجتمع البحث

ثانيا : عينة البحث

ثالثا : خطوات بناء (أداة البحث) الأنموذج

العينة الاستطلاعية

صدق الأداة

أسلوب دلفي وإجراءات تطبيقه

ثبات الأداة

إجراءات تطبيق الأنموذج

الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات التي اتبعها الباحث في دراسته الوصفية للتوصل إلى بناء أنموذج لتقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ومن ثم تطبيقه ؛ بدءاً من وصف المجتمع الأصلي للبحث واختيار عينة البحث ثم طريقة بناء الأداة التي استعملت لجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بمشكلة البحث والتحقق من صدقها وثباتها ثم قيام الباحث بإجراءات تطبيق الأداة على عينة البحث والوسائل الإحصائية التي استعملت لتحليل البيانات .

لقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي والميداني Descriptive Analysis المحقق لهدف البحث . حيث يرى (عوده ، ١٩٨٥ ، ص٥٠) بأن مثل هذا المنهج يمكّن من احتواء الموضوع بصورة شاملة ودقيقة في آن واحد مما يحقق درجة عالية من الصدق .

أولا : مجتمع البحث Population :

يتكون مجتمع البحث من مجموع مدرسي ومدرسات مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن والذين يدرسون هذه المادة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم .

لذا فقد استعان الباحث بشعبة الإحصاء والتخطيط في وزارة التربية والتعليم لمعرفة أعداد مدرسي التربية الإسلامية ومدرساتها في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ ولفرض توضيح تلك البيانات والإفادة منها وضعت في جداول كالآتي :

أ – المجتمع الأصلي للمدرسين والمدرسات

تألف مجتمع البحث من مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها للمرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم ، ذ بلغ عددهم (١٠٣٥) مدرسا ومدرسة ، بواقع (٤٢٤) مدرسا ، (٦١١) مدرسة وكما هو موضح في الجدول (١) .

الجدول (١)

توزيع مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها حسب المحافظة والجنس

المحافظة	الجنس					
	ذكر	%	أنثى	%	المجموع	%
العاصمة	١٠٤	٢٤	١٨٥	٣٠	٢٨٩	٣٥
مادبا	١٦	٤	٢٠	٣	٣٦	٤
الزرقاء	٥٠	١٢	٧٥	١٢	١٢٥	١٥
البلقاء	٢٧	٦	٣٦	٦	٦٣	٨
إربد	٩٧	٢٣	١٣١	٢٢	٢٢٨	٣
جرش	٢١	٥	٣٠	٥	٥١	٦
عجلون	١٥	٤	١٩	٣	٣٤	٤
المفرق	٤٤	١٠	٣٦	٦	٨٠	١٠
الكرك	٢٥	٦	٣٩	٦	٦٤	٨
الطفيلة	١٠	٢	١٦	٣	٢٦	٣
معان	٨	٢	١٨	٣	٢٦	٣
العقبة	٧	٢	٦	١	١٣	١
المجموع	٤٢٤	١٠٠	٦١١	١٠٠	١٠٣٥	١٠٠

بحسب إحصائية قسم التخطيط والإحصاء في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٠/٩٩ .

ثانيا : عينة البحث

أخذ الباحث نسبة ٣٠% من المجتمع الأصلي للمدرسين والمدرسات والبالغ عددهم (١٠٣٥) فردا وبذلك يصبح عدد أفراد عينة البحث (٣٠٠) مُدرساً ومُدرسة .

وبناءً على طبيعة مجتمع البحث الذي يتكون من طبقات ، اختيرت عينة البحث بالأسلوب الطبقي العشوائي ، ويعني ذلك تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات (أقسام) عديدة بعدها يختار من كل قسم عددا من الأفراد عشوائيا يتناسب مع العدد الكلي للأفراد الواقعين في ذلك القسم .

واستنادا إلى ذلك فقد أخذ الباحث بنظر الاعتبار الآتي :

١ – الجنس : ذكور – إناث .
٢ – المنطقة : شمال – جنوب – وسط .
٣ – عدد المدرسين في كل إقليم .

وبما أن عدد المدرسين (٤٢٤ مدرسا) وعدد المدرسات (٦١١ مدرسة) موزعين على (٢٥ مديرية تربية) شمال وسط وجنوب .

شمال (١٧٧ مدرسا) ، (٢١٦ مدرسة) ، وفي الوسط (١٩٧ مدرسا) ، (٣١٦ مدرسة) ، وفي الجنوب (٥٠ مدرسا) ، (٧٩ مدرسة) .

ولكون عدد المدرسات المعنيات بتدريس التربية الإسلامية في عموم محافظات المملكة أكثر من عدد المدرسين وبنسب واضحة فقد ارتأى الباحث ولغرض أن يصل إلى نتائج دقيقة في هذا المجال ، أن يكون عدد المستفتين من الإناث والذكور كل حسب نسبته في الواقع المدرسي شمال – وسط – جنوب لنصل إلى نتيجة دقيقة وممثلة لمجتمعها .

إن الإحصائيات التي تبناها الباحث والمرفقة بالملحق رقم (١) تعبر عن السنة الدراسية ١٩٩٩/٢٠٠٠م وبما أن وزارة التربية والتعليم قد وسعت من عدد المديريات ، موزعة على القصبات التابعة للمديريات ذاتها إلا أن الأعداد بقيت كما هي من غير أن يؤثر على مسار البحث العلمي . والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

عدد مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها الذين يمثلون أفراد عينة البحث للمرحلة الثانوية في الأقاليم الثلاثة للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ .

المديريات العامة للتربية	أعداد المدرسين والمدرسات عينة البحث					
	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%
مديريات الشمال	٥١	٤٢	٦٣	٣٥	١١٤	٣٨
مديريات الوسط	٥٧	٤٧	٩٣	٥٢	١٥٠	٥٠
مديريات الجنوب	١٣	١١	٢٣	١٣	٣٦	١٢
المجموع	**١٢١**	**١٠٠**	**١٧٩**	**١٠٠**	**٣٠٠**	**١٠٠**

ثالثا : خطوات بناء الأنموذج

الخطوة الأولى : العينة الاستطلاعية :

لغرض تحقيق هدف البحث وهو (بناء أنموذج لتقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن) اعتمد الباحث المصادر الآتية في إعداد فقرات الأنموذج :

أ – مراجعة البحوث والمصادر ذات العلاقة ببناء النماذج وتقويمها .

ب– مراجعة قسم من النماذج العربية والأجنبية الخاصة بالتقويم .

جـ إجراء دراسة استطلاعية للتوصل إلى فقرات تمثل المجالات الستة التي تشملها عملية التقويم وهي :

أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية .

المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية .

طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها .

الوسائل التعليمية والتقنية .

النشاطات الصفية واللاصفية .

تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية كما هو موضح في الملحق رقم (٢) .

اختار الباحث عينة البحث عشوائيا إذ بلغت العينة الاستطلاعية (٥٠) مدرسا ومدرسة من أعضاء الهيئة التدريسية القائمين فعلا بتدريس مادة التربية الإسلامية ومشرفي التربية الإسلامية وكذلك من ذوي الاختصاصات في المناهج في وزارة التربية والتعليم ومن حملة شهادة الدكتوراه والماجستير في التربية الإسلامية وطرائق تدريسها كما موضح في الجدول (٣) .

الجدول (٣)

الوظيفة والجنس للعينة الاستطلاعية

الوظيفة / الجنس	مدرس التربية الإسلامية	مشرف تربوي	عامل في المناهج	تدريس جامعة ماجستير	تدريس جامعة دكتوراه	المجموع
ذكور	١٠	٥	٥	٥	١٠	٣٥
إناث	١٥	–	–	–	–	١٥
المجموع	**٢٥**	**٥**	**٥**	**٥**	**١٠**	**٥٠**
النسبة المئوية	**%٥٠**	**%١٠**	**%١٠**	**%١٠**	**%٢٠**	**%١٠٠**

ويلاحظ من الجدول (٣) أن غالبية أفراد العينة الاستطلاعية هم مدرسو مادة التربية الإسلامية ومدرساتها في المرحلة الثانوية فقد بلغوا (٢٥) مدرسا ومدرسة أي نسبة ٥٠% من مجموع أفراد العينة الاستطلاعية في حين لم يتجاوز عدد التدريسين في الجامعة (١٥) تدريسي أي نسبة ٣٠% من أفراد العينة وتلا التدريسين

الجامعيين من حيث العدد المشرفون التربويون والعاملون في المناهج ، إذ بلغت نسبة كل منهم ١٠% .

وقد بلغت الفقرات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية (١٥٢) فقرة وكما هو موضح في الجدول (٤) بصيغتها الأولية بواقع (٣٢) فقرة في مجال الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية و(٣١) فقرة في مجال المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية و(٢٤) فقرة في مجال طرائق التدريس وأساليبها و(٢٥) فقرة في مجال الوسائل التعليمية و(٢٠) فقرة في مجال النشاطات الصفية واللاصفية و(٢٠) فقرة في مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية ، وكما هو موضح في الملحق رقم (٢) .

وبعد مراجعة هذه الفقرات التي كان بعضها متشابها أو يحتاج إلى تعديل في الصياغة اللغوية والعلمية ، وبعضها تم حذفه لعدم ملاءمته مع المجالات ، كما تم زيادة عدد من الفقرات نتيجة لخبرة الباحث في مجال بحثه واطلاعه على الأدبيات والدراسات السابقة وقد بلغت فقرات الاستبانة (١٢١) فقرة وكما هو موضح في الجدول (٥) .

الجدول (٤)

عدد الفقرات في كل مجال من مجالات أنموذج التقويم بصيغته الأولية لمجموع الفقرات

التسلسل	المجالات	الفقرات
١	أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية	٣٢
٢	المحتوى الدراسي	٣١
٣	طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية وأساليبها	٢٤
٤	الوسائل التعليمية والتقنية	٢٥
٥	النشاطات الصفية واللاصفية	٢٠
٦	التقويم	٢٠
المجموع		**١٥٢**

الخطوة الثانية : صدق الأداة

تكون الأداة صادقة إذا قاست الشيء الذي وضعت من أجله (Cuilford, 1976, p. 47) ويذهب (Best) إلى أبعد من ذلك إذ يعدّ الصدق شرط أساس من شروط إعداد الاستبانة (Best, 1981, p.172) .

ولتحقيق صدق الاستبانة (الأداة) فقد عرض الباحث فقرات الاستبانة على عينة من الخبراء المختصين في مجالات المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم والتربية الإسلامية بهدف تعرف مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة ، وحسب المجالات الستة المحددة في الأداة وذلك لتحقيق الصدق الظاهري ، حيث تم وضع معيار لقياس كل فقرة وهو (صالحة ، غير صالحة ، تحتاج إلى تعديل) وكما هو موضح في الملحق رقم (٣) .

وبعد جمع الاستبانات من الخبراء حدد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) من آراء الخبراء حول مدى صلاحية الفقرة . وحذف الفقرات التي لم تحصل على هذه النسبة ، إذ يشير بلوم إلى أن نسبة الاتفاق بين المحكمين إذا حصلت على ٧٥% أو أكثر يمكن الشعور بارتياح من حيث صدق الاستبانة (بلوم وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص١٢٦) .

وقد أخذ الباحث بآراء المحكمين (الخبراء) على الفقرات بالآتي :

١ – حذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر .

٢ – دمج قسم من الفقرات .

تم حذف ثمان فقرات من المجال الأول وهي فقرة (٧ ، ١١ ، ١٢ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٨ ، ٣١) من مجموع الفقرات (٣٢) فقرة ، أما بالنسبة لفقرات المجال الثاني فقد حذفت منه سبع فقرات وهي (٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٤) من مجموع الفقرات (٣١) فقرة فيما تم حذف ست فقرات من المجال الثالث هي (٣ ، ٦ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٤) من مجموع الفقرات (٢٤) فقرة في حين تم حذف.

أربع فقرات من المجال الرابع هي (٣ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢٢) من مجموع الفقرات (٢٥) فقرة ، فيما يخص المجال الخامس حذف الباحث منه فقرتين فقط هما (٥ ، ٩) من مجموع الفقرات (٢٠) فقرة ، في حين حذف أربع فقرات من المجال السادس وهي (١٢ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨) وبذلك يكون مجموع الفقرات التي تضمنتها الأداة (١٢١) فقرة وكما هو في الجدول (٥) الملحق (٤) .

أسماء الخبراء المحكمين بحسب الألقاب العلمية والحروف الهجائية :

١ – أ.د. عبدالله يوسف عبابنة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، أساليب تدريس رياضيات .

٢ – أ.م.د. أمية احمد باكير ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، قسم المناهج .

٣ – أ.م.د. أمين محمد البطوش ، كلية الشريعة ، جامعة مؤتة ، دعوة وتفسير وعلوم القرآن .

٤ – أ.م.د. رافع عقيل الزغول ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، علم نفس .

٥ – أ.م.د. عارف خليل محمد ، كلية الشريعة ، الجامعة الأردنية ، أساليب تدريس التربية الإسلامية .

٦ – أ.م.د. علي فالح الهنداوي ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، علم نفس طفل ، قسم علم النفس .

٧ – أ.م.د. محمد رجاء ربايعة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، مناهج وأساليب ، قسم المناهج .

٨ – أ.م.د. محمد سعيد حوى ، كلية الشريعة ، جامعة مؤتة ، أساليب تدريس التربية الإسلامية .

٩ – أ.م.د. محمد حمد الغرايبة ، كلية الشريعة ، جامعة مؤتة ، أساليب تدريس التربية الإسلامية .

١٠ – أ.م.د. ناصر أحمد الخوالدة ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، أساليب تدريس التربية الإسلامية ، قسم المناهج .

١١ – م.د. عبدالله عبدالغفور الصمادي ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، قياس وتقويم ، قسم علم النفس .

١٢ – م.د. ماهر يونس الدرابيع ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، قياس وتقويم ، قسم مناهج .

١٣ – م.د. مهند مصطفى خازر ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، أساليب شريعة ، قسم مناهج .

١٤ – م.د. سعيد محمد عبدالرحمن الرقب ، وزارة التربية والتعليم ، فقه مقارن ، عضو مناهج تربية إسلامية.

١٥ – د. محمود محيي الدين محمد مستريحي ، وزارة التربية والتعليم ، فلسفة في التربية ، عضو مناهج تربية إسلامية.

جدول (٥)

عدد الفقرات في كل مجال من مجالات الأنموذج بصيغته الأولية

ت	المجالات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية	٢٤	١٩,٨٣
٢	المحتوى الدراسي (المفردات)	٢٤	١٩,٨٣
٣	طرائق تدريس التربية الإسلامية	١٨	١٤,٨٨
٤	الوسائل التعليمية والتقنية	٢١	١٧,٣٦
٥	النشاطات الصفية واللاصفية	١٨	١٤,٨٨
٦	التقويم	١٦	١٣,٢٢
المجموع		**١٢١**	**%١٠٠**

الخطوة الثالثة :

وبعد هذه الإجراءات والخطوات المشار إليها ، أصبح عدد فقرات أنموذج تقويم المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (١٢١) فقرة موزعة على ستة مجالات المشار إليها في الجدول(٥) والموضح في الملحق (٤) .

الخطوة الرابعة :

عرضت الفقرات التي تضمنها الاستبانة المغلقة بمجالاتها الستة بشكلها الأولي والتي بلغت بعد التصفية (١٢١) فقرة على مجموعة من الخبراء والذين سبق لهم تصحيح الأداة ، وقد استعمل الباحث أسلوب دلفي للتأكد من سلامة فقرات التقويم ووضوحها ووضع الأنموذج بصورته النهائية . إذ أن هذا الأسلوب من الأساليب التي ثبتت كفايتها في استعمالها لمثل هذه الدراسات ، وفيما يلي فكرة موجزة عن هذا الأسلوب من حيث مميزاته وكيفية تطبيقه في البحث الحالي .

أسلوب دلفي Delphi Technique :

يعدّ هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة في عمليات التنبؤ بشأن ظاهرة أو موضوع معين (Maknidakis, 1978, p.497) ويهدف إلى الحصول على أكبر قدر ممكن من الاتفاق في الرأي من جانب مجموعة من المحكمين أو الخبراء في ظاهرة معينة بطريقة منهجية منظمة من خلال الطلب منهم كل على انفراد بيان آرائهم بشأن الظاهرة موضوع البحث ثم تنظم آرائهم وتلخص وتقدم إليهم على نحو منفصل أيضا ليعيد كل واحد منهم النظر في الآراء التي ثبتها سابقا ويكون ذلك في ضوء آراء مجموعة الخبراء ويتم تكرار العملية عدة مرات بما لا يقل عن ثلاث مرات حتى الوصول إلى آراء متفق عليها تقريبا (R.B, 1973, p.48) .

مميزات أسلوب دلفي :

يرى كثر من الباحثين أن أسلوب دلفي يعد أداةً مناسبةً للحصول على أكبر قدر ممكن من الاتفاق بين الخبراء في أية ظاهرة من دون الاتصال المباشر بين هؤلاء الخبراء ، إذ يتيح لكل خبير فرصة المشاركة في الاستجابة عن الاستبانة مستفيدا من آراء زملائه في تعديل إجابته وتطويرها (Fazio, 1985, p.150) .

فقد أشار Dalkey إلى ثلاث مميزات لأسلوب دلفي وهي :

١ – سرية الاستجابة : إن المستجيب على وفق أسلوب دلفي لا يعرف المستجيبين الآخرين على الاستبانة نفسها وهذا يضمن تجنب التأثر بشخصيات البعض وتلافي مساوئ استعمال المناقشة وجها لوجه إذ يعبر المستجيب عن رأيه بحرية تامة من دون ضغط أو مجاملة .

٢ – الإفادة من التغذية الراجعة : يعتمد هذا الأسلوب على عرض الاستبانات على نحو متتابع ومنظم من خلال جولات متتالية ، ويتم في كل جولة تقديم خلاصة بالآراء والتعليقات التي أبداها الخبراء في الجولة السابقة وهذا يمكن كل خبير بالاستفادة من هذه الآراء والتعليقات فيما يفيده في

تطوير آرائه وتحسينها بما ينسجم وآراء الآخرين من دون التأثر بمجاملة الآخرين .

٣ – من الممكن استعمال الأساليب الإحصائية في التوصل إلى النتائج المطلوبة مثل المتوسط الحسابي والوسيط (Dalkey, 1969, P.408-426) .

لذا يمكن تلخيص مميزات أسلوب دلفي على النحو الآتي :

١ – يقلل من الأثر السلبي للمسيطرين على المجموعة ويتحاشى المواجهات الشخصية مما يقلل من العوامل الذاتية التي تؤثر في اتخاذ القرار .

٢ – يمكن من خلاله الحصول على المعلومات من أكبر عدد من الأشخاص من دون صعوبات .

٣ – يساعد على توضيح الموضوع مدار البحث من جوانبه المختلفة كافة .

٤ – يساعد في تطوير رأي المستجيب من دون التأثر بمجاملة الآخرين .

٥ – يمكن من استعمال الوسائل الإحصائية في التوصل إلى الحلول المطلوبة (زاهر ، ١٩٩٠ ، ص٦٠) .

مجموعة الخبراء في أسلوب دلفي

استعمل الباحث أسلوب دلفي Delphi للتأكد من مدى مناسبة فقرات الأداة (الأنموذج) في تحقيق ما وضعت من أجله والذي يتكون من ثلاث جولات بعرض الأداة (الأنموذج) على مجموعة الخبراء ملحق (٤) .

ولتحقيق هذا الغرض اختار الباحث (٢٠) خبيرا من أصحاب الاختصاص في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم والتربية الإسلامية .

تطبيق أسلوب دلفي في البحث الحالي :

قام الباحث بعرض الأداة (أنموذج التقويم) والمتضمن (١٢١) فقرة على مجموعة من الخبراء ، المختصين في مجالات المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم والتربية الإسلامية والبالغ عددهم (٢٠) خبيرا .

الجولة الأولى First Round :

طلب الباحث من مجموعة الخبراء تحديد أهمية كل فقرة ، فيما يتعلق بالمجالات الأساسية التي يتضمنها أنموذج تقويم مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للفرع الأدبي والعلمي في الأردن وعلى الفقرات التي يحتويها كل مجال ، وثم استعمال مقياس ثيرستون الثلاثي لتحديد أهمية الفقرات وهو يتألف من ثلاثة بدائل (موافق جدا ، موافق إلى حد ما ، غير موافق) وأعطيت هذه البدائل الأوزان الآتية (٣ ، ٢ ، ١) على التتالي .

وبعد إجابة الخبراء على فقرات الاستبانة تم تفريغ إجاباتهم لكل فقرة وتنظيم جدول يتضمن تكرار الإجابات وموزعا على بدائل المقياس الثلاثي باستعمال الوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين لكل فقرة ، وقد أرفق الجدول مع الأداة وقدم إلى مجموعة الخبراء مرة ثانية بعد مرور (١٥يوما) من إجراء الجولة الأولى ملحق (٥) .

أسماء الخبراء المحكمين بحسب الألقاب العلمية والحروف الهجائية :

١ – أ.د. عبدالله يوسف عبابنة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، أساليب تدريس الرياضيات .

٢ – أ.م.د. أمية احمد باكير ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، قسم المناهج .

٣ – أ.م.د. أمين محمد البطوش ، كلية الشريعة ، جامعة مؤتة ، أساليب تدريس التربية الإسلامية .

٤ – أ.م.د. رافع عقيل الزغول ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، علم نفس التربوي ، قسم علم النفس .

٥ – أ.م.د. عارف خليل محمد ، كلية الشريعة ، الجامعة الأردنية ، أساليب تدريس التربية الإسلامية .

٦ – أ.م.د. علي فالح الهنداوي ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، علم نفس طفل ، قسم علم النفس .

٧ – أ.م.د. محمد رجاء ربايعة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، قسم المناهج .

٨ – أ.م.د. محمد سعيد حوى ، كلية الشريعة ، جامعة مؤتة ، أصول الدين الحديث الشريف .

٩ – أ.م.د. محمد حمد الغرايبة ، كلية الشريعة ، جامعة مؤتة ، قسم الفقه وأصلة .

١٠– أ.م.د. ناصر أحمد الخوالدة ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، أساليب تدريس التربية الإسلامية .

١١– م.د. سعيد محمد عبدالرحمن الرقب ، وزارة التربية والتعليم ، عضو مناهج تربية إسلامية .

١٢– م.د. صالح الروايضة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، قسم المناهج .

١٣- م.د. عبدالله عبد الغفور الصمادي ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، قياس وتقويم ، قسم علم النفس .

١٤- م.د. ماهر يونس الدرابيع ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، قياس وتقويم ، قسم علم النفس .

١٥- م.د. محمد إبراهيم الغزيوات ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، أساليب تدريس الجغرافيا ، قسم المناهج .

١٦- م.د. محمود الوحش ، وزارة التربية والتعليم ، أساليب تربية إسلامية ، عضو مناهج التربية الإسلامية .

١٧- د. محمود محيي الدين محمد المستريحي ، وزارة التربية والتعليم ، فلسفة في التربية ، عضو مناهج التربية الإسلامية .

١٨- م.د. مهند مصطفى خازر ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، أساليب تربية إسلامية ، قسم المناهج .

١٩- م.د. هاني وشاح ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، مناهج وأساليب ، قسم المناهج .

٢٠- م. قيس سالم المعايطة ، كلية الشريعة ، جامعة مؤتة ، أساليب تدريس التربية الإسلامية .

الجولة الثانية **Second Round** :

بعد مرور أسبوعين من الجولة الأولى أعاد الباحث الاستبانة إلى الخبراء أنفسهم كل على انفراد مع خلاصة الآراء والتعليقات التي أفادوا بها في الجولة الأولى على أن يقوم كل خبير بإعادة النظر في آرائه في ضوء آراء الأغلبية أو الإبقاء عليها مع ذكر السبب في حالة إصراره على إجابته الأولى ومخالفة آراء الأكثرية من الخبراء الملحق (٥) .

وبعد تفريغ الإجابات أعد جدولا آخر ذكر فيه النتائج والأسباب التي بينها بعض الخبراء الذين بقوا مصممين على إجاباتهم الأولى وأرفق مع الاستبانة وقدم للخبراء ضمن الجولة الثالثة .

الجولة الثالثة Third Round :

بعد مرور أسبوعين من انتهاء الجولة الثانية أعاد الباحث الاستبانة إلى الخبراء أنفسهم مع خلاصة الجولة الثانية التي أسفرت عن أراء قسم من الخبراء الذين طلبوا تغيير بعض الفقرات المشار إليها في الخلاصة وتبريراتهم لذلك التغيير وطلب منهم اتخاذ الإجرائين الآتيين :

أ – البقاء على إجاباتهم السابقة كما هي .

ب – تغيير إجاباتهم بالموافقة أو عدمها على التغييرات المطلوبة بعد دراسة المسوغات إزاء كل فقرة ، ملحق (٦) .

أسفرت الجولات الثلاث إلى اتفاق الخبراء على (١٢١) فقرة موزعة على مجالات الأنموذج الستة بصيغتها النهائية ، أي لم يتم استبعاد أي من الفقرات وللمجالات الستة والجدول (٦) يوضح ذلك والملحق (٦) .

الجدول (٦)

عدد القفرات للمجالات الستة بصيغتها النهائية

ت	المجالات	عدد الفقرات
١	مجال أهداف تدريس التربية الإسلامية	٢٤
٢	مجال المحتوى (المفردات)	٢٤
٣	مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها	١٨
٤	مجال الوسائل والتقنيات	٢١
٥	مجال النشاطات الصفية واللاصفية	١٨
٦	مجال النتائج والتقويم	١٦
	المجموع	**١٢١**

وفيما يأتي عرض النتائج المتصلة بتقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية باستعمال أسلوب دلفي في تعرف مدى صدق الأداة .

١ – المجال الأول : الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

يتألف هذا المجال من (٢٤) فقرة وقد أبدى الخبراء آرائهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجداول الآتية :

الجدول (٧)

تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الفقرات	٢٣,٠٠	٣٢,٢١	١,٤٠	٣,٥٦	٢,٠٢	٠,٠٥
الجولات	٢,٠٠	٣٨,٥٨	١٩,٢٩	٤٩,٠٧	٣,٢٠	٠,٠٥
الخطأ	٤٦,٠٠	١٨,٠٨	٠,٣٩			
الكلي	٧١,٠٠	٨٨,٨٧				

يتضح من الجدول (٧) أن القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الفائية الجدولية ، لذا يمكننا القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = ٠,٠٥ في كل من فقرات هذا المجال وفي الجولات الثلاث مما يدل على عدم وجود اتساق بين آراء الخبراء في فقرات المجال .

أما فيما يتعلق بالجولات الثلاث ، فقد ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) كون القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية في مجال الأهداف التربوية .

يظهر التباين بين آراء الخبراء وللجولات الثلاث والجدول (٨) يظهر الاتساق بين الفقرات من خلال حصولها على انحرافات متشابهة تقريبا في الجولة الأولى والثانية مما جعلها على الرغم من تباين آراء الخبراء تظهر الاتساق في الجولة الثالثة .

الجدول (٨)

الانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث

رقم الفقرة	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالث
١	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٢	٠,٣١	٠,٣١	٠,٠٠
٣	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٤	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٥	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
٦	٠,٥٢	٠,٤٥	٠,٤٥
٧	٠,٣٧	٠,٣١	٠,٠٠
٨	٠,٤١	٠,٣١	٠,٠٠
٩	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
١٠	٠,٤٩	٠,٠٠	٠,٠٠
١١	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
١٢	٠,٣١	٠,٠٠	٠,٠٠
١٣	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
١٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٦	٠,٣٧	٠,٣١	٠٠٠.

١٧	٠,٣٧	٠,٣١	٠,٠٠
١٨	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
١٩	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
٢٠	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
٢١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٢٢	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٢٣	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٢٤	٠,٣٧	٠,٣١	٠,٠٠

الجدول (٩)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأهداف التربوية

لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	انسجامها مع الفلسفة التربوية للمملكة الأردنية .	٣,٠٠	٠,٠٠
٢	تنسجم مع الأهداف العامة للتربية الإسلامية .	٣,٠٠	٠,٠٠
٣	تسهم في ترسيخ العقيدة الإسلامية .	٣,٠٠	٠,٠٠
٤	تلبيتها لحاجات المجتمع .	٣,٠٠	٠,٠٠
٥	تلبيتها لحاجات الطلبة .	٣,٠٠	٠,٠٠
٦	استجابتها للحياة المعاصرة .	٢,٩٠	٠,٤٥
٧	تسهم في تنمية وعي الطلبة بواقع الأمة ووحدتها .	٣,٠٠	٠,٠٠
٨	قدرتها على تنمية شخصية الطلبة .	٣,٠٠	٠,٠٠
٩	انسجامها مع أهداف المراحل الدراسية الأخرى .	٣,٠٠	٠,٠٠
١٠	تأكيدها غرس القيم والاتجاهات الإسلامية الصحيحة .	٣,٠٠	٠,٠٠
١١	تأكيدها العمل الجماعي وتنميته .	٣,٠٠	٠,٠٠
١٢	إسهامها في تعزيز إيمان الطالب بوجود الله تعالى .	٣,٠٠	٠,٠٠

١٣	إسهامها في تعميق صلة الطالب بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف .	٣,٠٠	٠,٠٠
١٤	إسهامها في تعريف الطلبة الجوانب البارزة في حياته صلى الله عليه وسلم .	٣,٠٠	٠,٠٠
١٥	إسهامها في تبصير الطالب بأصول الفقه المقررة .	٣,٠٠	٠,٠٠

يتبع لطفاً

تابع الجدول (٩)

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦	تربط بين النظرية والتطبيق .	٣,٠٠	٠,٠٠
١٧	تركز على جنب تعديل السلوك .	٣,٠٠	٠,٠٠
١٨	وضوحها .	٣,٠٠	٠,٠٠
١٩	دقتها .	٣,٠٠	٠,٠٠
٢٠	تكاملها .	٣,٠٠	٠,٠٠
٢١	شمولها .	٣,٠٠	٠,٠٠
٢٢	تواصلها مع التعلم السابق واللاحق .	٣,٠٠	٠,٠٠
٢٣	تسمح باستعمال الوسائل والتقنيات الحديثة .	٣,٠٠	٠,٠٠
٢٤	مساهمتها في تنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة .	٣,٠٠	٠,٠٠

يتضح من الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الجولة الثالثة ، ونستنتج من الجدول (٩) ما يأتي :

أن مدى المتوسط الحسابي لجميع الفقرات ضمن مدى الاتفاق ومن ثم لا يمكن استبعاد أي منها .

الجدول (١٠)

فقرات أنموذج التقويم لمجال الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تنازليا بحسب الوسط الحسابي

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	إسهامها في تعريف الطلبة الجوانب البارزة في حياته صلى الله عليه وسلم .	١٤,٠٠	٣,٠٠
٢	إسهامها في تبصير الطالب بأصول الفقه المقررة .	١٥,٠٠	٣,٠٠

يتبع لطفاً

تابع الجدول (١٠)

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	شمولها .	٢١,٠٠	٣,٠٠
٤	تلبيتها لحاجات الطلبة .	٥,٠٠	٢,٩٨
٥	إسهامها في تعميق صلة الطالب بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف .	١٣,٠٠	٢,٩٨
٦	وضوحها .	١٨,٠٠	٢,٩٨
٧	دقتها .	١٩,٠٠	٢,٩٨
٨	تأكيدها على العمل الجماعي وتنميته .	١١,٠٠	٢,٩٧
٩	إسهامها في تعزيز إيمان الطالب بوجود الله تعالى .	١٢,٠٠	٢,٩٧
١٠	تكاملها .	٢٠,٠٠	٢,٩٧
١١	انسجامها مع الفلسفة التربوية للمملكة الأردنية .	١,٠٠	٢,٩٥
١٢	تسهم في ترسيخ العقيدة الإسلامية .	٣,٠٠	٢,٩٥
١٣	تلبيتها لحاجات المجتمع .	٤,٠٠	٢,٩٥
١٤	انسجامها مع أهداف المراحل الدراسية الأخرى .	٩,٠٠	٢,٩٥
١٥	تأكيدها غرس القيم والاتجاهات الإسلامية الصحيحة .	١٠,٠٠	٢,٩٥
١٦	تواصلها مع التعلم السابق واللاحق .	٢٢,٠٠	٢,٩٥
١٧	تسمح باستعمال الوسائل التقنية الحديثة .	٢٣,٠٠	٢,٩٥
١٨	تنسجم مع الأهداف العامة للتربية الإسلامية .	٢,٠٠	٢,٩٣
١٩	تسهم في تنمية وعي الطلبة بواقع الأمة ووحدتها .	٧,٠٠	٢,٩٢
٢٠	تربط بين النظرية والتطبيق .	١٦,٠٠	٢,٩٢
٢١	تركز على جانب تعديل السلوك .	١٧,٠٠	٢,٩٢
٢٢	إساهمها في تنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة .	٢٤,٠٠	٢,٩٢
٢٣	قدرتها على تنمية شخصية الطلبة .	٨,٠٠	٢,٩٠
٢٤	استجابتها للحياة المعاصرة .	٦,٠٠	٢,٨٧

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع الفقرات حصلت على متوسط حسابي يقع ضمن المدى المتفق عليه ، ورتبت هذه الفقرات في هذا الجدول وفقا لأهميتها .

٢ – المجال الثاني : المحتوى الدراسي

يتألف هذا المجال من (٢٤) فقرة وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجداول الآتية :

الجدول (١١)

تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال فقرات المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الفقرات	٢٣	٢٦,٦٥	١,١٦	٤,٢٧	٢,٠٢	٠,٠٥
الجولات	٢	٦,١٩	٣,١٠	١١,٤٢	٣,٢	٠,٠٥
الخطأ	٦	١٢,٤٧	٠,٢٧			
الكلي	٧١	٤٥,٣٢				

يتضح من الجدول (١١) أن القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الفائية الجدولية لذا يمكننا القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = ٠,٠٥ في كل من فقرات هذا المجال وفي الجولات الثلاث مما يدل على عدم وجود اتساق بين آراء الخبراء في فقرات المجال .

أما فيما يتعلق بالجولات الثلاث ، فقد ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) كون القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية في مجال المحتوى الدراسي ، مما يظهر التباين بين آراء الخبراء وللجولات الثلاث والجدول (١٢) يظهر الاتساق بين الفقرات من خلال حصولها على انحرافات معيارية

متشابهة تقريبا في الجولة الأولى والثانية مما جعلها على الرغم من تباين آراء الخبراء تظهر الاتساق في الجولة الثالثة .

الجدول (١٢)

الانحرافات المعيارية لفقرات مجال المحتوى الدراسي

لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث

رقم الفقرة	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالث
١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٢	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٣	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٥	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
٦	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٧	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٨	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٩	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٢	٠٢٢.	٠,٠٠	٠,٠٠
١٣	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٤	٠,٦٢	٠,٤٥	٠,٤٥
١٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٦	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٧	٠,٣١	٠,٠٠	٠,٠٠
١٨	٠,٠٠	٠,٢٢	٠,٠٠
١٩	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

يتبع لطفاً

تابع الجدول (١٢)

رقم الفقرة	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالث
٢٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٢١	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٢٢	٠,٣١	٠,٠٠	٠,٠٠
٢٣	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
٢٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

الجدول (١٣)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ينسجم مع أهداف منهاج التربية الإسلامية	٣,٠٠	٠,٠٠
٢	ينمي المهارات الأدائية	٣,٠٠	٠,٠٠
٣	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات	٣,٠٠	٠,٠٠
٤	يناسب المرحلة العمرية للطلبة	٣,٠٠	٠,٠٠
٥	يراعي الفروق الفردية	٣,٠٠	٠,٠٠
٦	يحتوي على الأمثلة التوضيحية والتدريبات العملية	٣,٠٠	٠,٠٠
٧	يساير التطور العلمي	٣,٠٠	٠,٠٠
٨	يراعي عنصر التشويق	٣,٠٠	٠,٠٠
٩	يخلو من الأخطاء اللغوية	٣,٠٠	٠,٠٠
١٠	يؤكد على القيم الإسلامية	٣,٠٠	٠,٠٠
١١	لغته واضحة سلسة	٣,٠٠	٠,٠٠

يتبع لطفاً

تابع الجدول (١٣)

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	يتحدى الطالب المتفوق ويحفزه على التعلم	٣,٠٠	٠,٠٠
١٣	يربط المادة بخبرات الطلبة	٣,٠٠	٠,٠٠
١٤	يشجع على البحث الاستقصاء	٢,٩٠	٠,٤٥
١٥	ينسجم مع أهداف المجتمع وطموحاته	٣,٠٠	٠,٠٠
١٦	يحتوي على قائمة بالمراجع والمصادر المساندة	٣,٠٠	٠,٠٠
١٧	خلوه من الحشو والتكرار	٣,٠٠	٠,٠٠
١٨	يحفز المتعلم على التعلم الذاتي	٣,٠٠	٠,٠٠
١٩	ضبط الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة بالشكل	٣,٠٠	٠,٠٠
٢٠	تنمية القدرة على التفكير الإسلامي الصحيح	٣,٠٠	٠,٠٠
٢١	انسجام مفردات كل صف واتساقها	٣,٠٠	٠,٠٠
٢٢	توافر التكامل والتتابع في المحتوى	٣,٠٠	٠,٠٠
٢٣	شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك	٣,٠٠	٠,٠٠
٢٤	تنمية الشعور بالفخر والاعتزاز	٣,٠٠	٠,٠٠

يتضح من الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الجولة الثالثة ، ونستنتج من الجدول (١٣) ما يأتي :

عدم استبعاد أية فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

الجدول (١٤)

فقرات أنموذج التقويم لمجال المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي

الترتيب	الفقرة	الترتيب الأصلي في الأنموذج	المتوسط الحسابي
١	ينسجم مع أهداف منهاج التربية الإسلامية	١,٠٠	٣,٠٠
٢	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات	٣,٠٠	٣,٠٠
٣	يناسب المرحلة العمرية للطلبة	٤,٠٠	٣,٠٠
٤	يساير التطور العلمي	٧,٠٠	٣,٠٠
٥	يخلو من الأخطاء اللغوية	٩,٠٠	٣,٠٠
٦	يؤكد على القيم الإسلامية	١٠,٠٠	٣,٠٠
٧	لغته واضحة سلسة	١١,٠٠	٣,٠٠
٨	يربط المادة بخبرات الطلبة	١٣,٠٠	٣,٠٠
٩	ينسجم مع أهداف المجتمع وطموحاته	١٥,٠٠	٣,٠٠
١٠	يحتوي على قائمة بالمراجع والمصادر المساندة	١٦,٠٠	٣,٠٠
١١	ضبط الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة بالكامل	١٩,٠٠	٣,٠٠
١٢	تنمية القدرة على التفكير الإسلامي الصحيح	٢٠,٠٠	٣,٠٠
١٣	تنمية الشعور بالفخر والاعتزاز	٢٤,٠٠	٣,٠٠
١٤	يتحدى الطالب المتفوق ويحفزه على التعلم	١٢,٠٠	٢,٩٨
١٥	يحفز المتعلم على التعلم الذاتي	١٨,٠٠	٢,٩٨
١٦	شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك	٢٣,٠٠	٢,٩٨
١٧	يراعي الفروق الفردية	٥,٠٠	٢,٩٧
١٨	خلوه من الحشو والتكرار	١٧,٠٠	٢,٩٧
١٩	توافر التكامل والتتابع في المحتوى	٢٢,٠٠	٢,٩٧
٢٠	ينمي المهارات الأدائية	٢,٠٠	٢,٩٥
٢١	يحتوي على الأمثلة التوضيحية والتدريبات العملية	٦,٠٠	٢,٩٥
٢٢	يراعي عنصر التشوق	٨,٠٠	٢,٩٥
٢٣	انسجام مفردات كل صف واتساقها	٢١,٠٠	٢,٩٥
٢٤	يشجع على البحث الاستقصاء	١٤,٠٠	٢,٨٧

يتضح من الجدول (١٤) أن جميع الفقرات حصلت على متوسط حسابي يقع ضمن الاتفاق عليه ، ورتبت هذه الفقرات في هذا الجدول تبعا لأهميتها .

٣ – المجال الثالث : طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها

يتألف هذا المجال من (١٨) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجداول الآتية :

الجدول (١٥)

تحليل التباين لاختبار الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها في المرحلة الثانوية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الفقرات	١٧	٨,٦٧	٠,٥١	٢,٠٨	١,٩٥	٠,٠٥
الجولات	٢	٢١,٠٠	١٠,٥٠	٤٢,٤٨	٣,٢٥	٠,٠٥
الخطأ	٣٤	٨,٠٠	٠,٢٥			
الكلي	٥٣	٣٨				

يتضح من الجدول (١٥) أن القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الفائية الجدولية لذا يمكننا القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = ٠,٠٥ في كل من فقرات هذا المجال وفي الجولات الثلاث مما يدل على عدم وجود اتساق بين آراء الخبراء في فقرات المجال .

أما فيما يتعلق بالجولات الثلاث ، فقد ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) كون القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية في مجال طرائق التدريس ، مما يظهر التباين بين آراء الخبراء وللجولات الثلاث والجدول (١٦) يظهر الاتساق بين الفقرات من خلال حصولها على انحرافات معيارية متشابهة تقريبا في الجولة الأولى والثانية مما جعلها على الرغم من تباين آراء الخبراء تظهر الاتساق في الجولة الثالثة .

الجدول (١٦)

الانحرافات المعيارية لفقرات مجال طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية وأساليبها في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث

رقم الفقرة	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالث
١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٣	٠,٤٩	٠,٠٠	٠,٠٠
٤	٠,٣١	٠,٠٠	٠,٠٠
٥	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
٦	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٧	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
٨	٠,٣١	٠,٠٠	٠,٠٠
٩	٠,٤٥	٠,٢٢	٠,٠٠
١٠	٠,٣١	٠,٠٠	٠,٠٠
١١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٢	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
١٣	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
١٤	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
١٥	٠,٣٧	٠,٢٢	٠,٠٠
١٦	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
١٧	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
١٨	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠

الجدول (١٧)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية وأساليبها في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية	٣	٠,٠٠
٢	ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية	٣	٠,٠٠
٣	قدرتها على ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية	٣	٠,٠٠
٤	تجعل الطالب محور العملية التعليمية	٣	٠,٠٠
٥	تراعي مبادئ وشروط التعلم الجيد	٣	٠,٠٠
٦	تثير الدافعية لدى الطالب	٣	٠,٠٠
٧	قدرتها على عرض الأفكار	٣	٠,٠٠
٨	قدرتها على تنظيم الأفكار	٣	٠,٠٠
٩	إتاحتها فرصة للطلبة للمناقشة وإبداء الرأي	٣	٠,٠٠
١٠	مراعاتها الفروق الفردية بين الطلبة	٣	٠,٠٠
١١	تنويع أساليب التدريس	٣	٠,٠٠
١٢	تأكيدها التعلم الذاتي	٣	٠,٠٠
١٣	إكسابها الطلبة حب العمل	٣	٠,٠٠
١٤	قدرتها على تعلم الطلبة استخدام المعلومات	٣	٠,٠٠
١٥	مساهمتها في تعليم الطالب كيف يتعلم	٣	٠,٠٠
١٦	تجعل التعليم ذو معنى	٣	٠,٠٠
١٧	قدرتها على ربط المادة الدراسية ببيئة الطالب	٣	٠,٠٠
١٨	تحفز المتعلم على القراءات الإضافية	٣	٠,٠٠

يتضح من الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الجولة الثالثة ، ونستنتج من الجدول (١٧) ما يأتي :

عدم استبعاد أية فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

الجدول (١٨)

فقرات أنموذج التقويم لمجال طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية وأساليبها في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي

الترتيب	الفقرة	الترتيب الأصلي	المتوسط الحسابي
١	ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية	٢	٣,٠٠
٢	تنويع أساليب التدريس	١١	٣,٠٠
٣	قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية	١	٢,٩٨
٤	تراعي مبادئ وشروط التعلم الجيد	٥	٢,٩٨
٥	قدرتها على عرض الأفكار	٧	٢,٩٨
٦	قدرتها على ربط المادة الدراسية ببيئة الطالب	١٧	٢,٩٨
٧	تحفز المتعلم على القراءات الإضافية	١٨	٢,٩٨
٨	مراعاتها الفروق الفردية بين الطلبة	١٠	٢,٩٧
٩	تأكيدها التعلم الذاتي	١٢	٢,٩٧
١٠	إكسابها الطلبة حب العمل	١٣	٢,٩٧
١١	قدرتها على تنظيم الأفكار	٨	٢,٩٧
١٢	تجعل الطالب محور العملية التعليمية	٤	٢,٩٥
١٣	تثير الدافعية لدى الطالب	٦	٢,٩٥
١٤	إتاحتها فرصة للطلبة للمناقشة وإبداء الرأي	٩	٢,٩٥
١٥	قدرتها على تعلم الطلبة استعمال المعلومات	١٤	٢,٩٥
١٦	تجعل التعليم ذومعنى	١٦	٢,٩٥
١٧	قدرتها على ربط الجوانب النظرية	٣	٢,٩٣
١٨	مساهمتها في تعليم الطالب كيف يتعلم	١٥	٢,٩٣

يتضح من الجدول (١٨) أن جميع الفقرات حصلت على متوسط حسابي يقع ضمن مدى الاتفاق عليه .

٤ – المجال الرابع : الوسائل التعليمية والتقنيات

يتألف هذا المجال من (٢١) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجداول الآتية :

الجدول (١٩)

تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال الوسائل التعليمية والتقنيات في المرحلة الثانوية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الفقرات	٢٠	١٣,٣٣	٠,٦٧	١,٥٨	٢,٢٣	٠,٠٥
الجولات	٢٠	١١,٨١	٥,٩٠	١٤,٠١	٣,٢٣	٠,٠٥
الخطأ	٤٠	١٦,٦٨	٠,٤٢			
الكلي	٦٢	٤٢				

يتضح من الجدول (١٩) أن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية لذا يمكننا القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = ٠,٠٥ في كل من فقرات هذا المجال وفي الجولات الثلاث مما يدلل على أن هناك اتساق بين آراء الخبراء حول فقرات هذا المجال .

أما فيما يتعلق بالجولات الثلاث ، فقد ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) كون القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية في مجال الوسائل التعليمية والتقنيات ، مما يظهر التباين بين آراء الخبراء وللجولات الثلاث والجدول (٢٠) يظهر الاتساق بين الفقرات من خلال حصولها على انحرافات معيارية متشابهة تقريبا في

الجولة الأولى والثانية مما جعلها تظهر اتساق في الجولة الثالثة على الرغم من تباين آراء الخبراء .

الجدول (٢٠)

الانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوسائل التعليمية والتقنيات في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث

رقم الفقرة	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالث
١	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
٢	٠,٤٩	٠,٢٢	٠,٠٠
٣	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٦	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
٧	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
٨	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٩	٠,٤٩	٠,٢٢	٠,٠٠
١٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١١	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
١٢	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
١٣	٠,٤٥	٠,٢٢	٠,٠٠
١٤	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
١٥	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
١٦	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
١٧	٠,٠٠	٠,٤٥	٠,٠٠
١٨	٠,٤٩	٠,٢٢	٠,٤٥
١٩	٠,٠٠	٠,٢٢	٠,٠٠
٢٠	٠,٤٥	٠,٢٢	٠,٠٠
٢١	٠,٠٠	٠,٢٢	٠,٠٠

الجدول (٢١)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الوسائل التعليمية والتقنيات في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	شموليتها لأهداف المادة الدراسية	٣	٠,٠٠
٢	وضوح أهدافها	٣	٠,٠٠
٣	قدرتها على تحقيق أهداف التربية الإسلامية	٣	٠,٠٠
٤	مناسبتها لمفردات المحتوى وموضوعاته	٣	٠,٠٠
٥	تجسيد المعلومات النافعة بشكل يسهل تطبيقها	٣	٠,٠٠
٦	تعرض خبرات وافية ومتنوعة	٣	٠,٠٠
٧	تشجع على التعلم الذاتي	٣	٠,٠٠
٨	تثير دافعية الطلبة نحو التعلم	٣	٠,٠٠
٩	تمكن الطلبة من اكتساب مهارات استعمالها	٣	٠,٠٠
١٠	تناسب الطلبة من حيث مدى بساطتها أو تعقيدها	٣	٠,٠٠
١١	تنمي قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة	٣	٠,٠٠
١٢	تشوق الطالب للدرس	٣	٠,٠٠
١٣	قدرتها على توظيف الحواس في التعلم	٣	٠,٠٠
١٤	توافرها في المدرسة	٣	٠,٠٠
١٥	سهولة الحفظ والاستعمال والصيانة	٣	٠,٠٠
١٦	تراعي مستويات الطلبة العقلية	٣	٠,
١٧	ارتباطها بالبيئة المحلية	٣	٠,٠٠
١٨	مناسبتها لعدد الطلبة في الصف	٢,٩	٠,٤٤٧٥٩٥
١٩	تسهم في ترسيخ مفاهيم التربية الإسلامية	٣	٠,٠٠
٢٠	تجعل الطالب قادرا على أن يفكر بدقة وموضوعية	٣	٠,٠٠
٢١	تساعد المدرس على تسهيل عملية توصيل المادة	٣	٠,٠٠

يتضح من الجدول (٢١) عدم استيعاد أية فقرة لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

الجدول (٢٢)

فقرات أنموذج التقويم لمجال الوسائل التعليمية والتقنيات في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي

الترتيب	الفقرة	الترتيب الأصلي	المتوسط الحسابي
١	مناسبتها لمفردات المحتوى وموضوعاته	٤	٣,٠٠
٢	تجسد المعلومات النافعة بشكل يسهل تطبيقها	٥	٣,٠٠
٣	تناسب الطلبة من حيث مدى بساطتها أو تعقيدها	١٠	٣,٠٠
٤	قدرتها على تحقيق أهداف التربية الإسلامية	٣	٢,٩٨
٥	تنمي قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة	١١	٢,٩٨
٦	تسهم في ترسيخ مفاهيم التربية الإسلامية	١٩	٢,٩٨
٧	تساعد المدرس على تسهيل عملية توصيل المادة	٢١	٢,٩٨
٨	شموليتها لأهداف المادة الدراسية	١	٢,٩٧
٩	تعرض خبرات وافية ومتنوعة	٦	٢,٩٧
١٠	تشجع على التعلم الذاتي	٧	٢,٩٧
١١	تشوق الطالب للدرس	١٢	٢,٩٧
١٢	توافرها في المدرسة	١٤	٢,٩٧
١٣	سهولة الحفظ والاستعمال والصيانة	١٥	٢,٩٧
١٤	تراعي مستويات الطلبة العقلية	١٦	٢,٩٧
١٥	ارتباطها بالبيئة المحلية	١٧	٢,٩٧
١٦	تثير دافعية الطلبة نحو التعلم	٨	٢,٩٥
١٧	تمكن الطلبة من اكتساب مهارات استخدامها	٩	٢,٩٥
١٨	قدرتها على توظيف الحواس في التعلم	١٣	٢,٩٥
١٩	تجعل الطالب قادرا على أن يفكر بدقة وموضوعية	٢٠	٢,٩٥
٢٠	وضوح أهدافها	٢	٢,٩٣
٢١	مناسبتها لعدد الطلبة في الصف	١٨	٢,٩٠

يتضح من الجدول (٢٢) أن جميع الفقرات حصلت على متوسط حسابي يقع مدى ضمن الاتفاق عليه .

٥ – المجال الخامس : النشاطات الصفية واللاصفية

يتألف هذا المجال من (١٨) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجداول الآتية :

الجدول (٢٣)

تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال النشاطات الصفية واللاصفية في المرحلة الثانوية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الفقرات	١٧	١١,٢٦	٠,٦٦	٢,١٢	١,٩٥	٠,٠٥
الجولات	٢	٣٨,٠٤	١٩,٠٢	٦٠,٣٨	٣,٢٥	٠,٠٥
الخطأ	٣٤	١٠,٦٣	٠,٣١			
الكلي	٥٣	٥٩,٩٣				

يتضح من الجدول (٢٣) أن القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الفائية الجدولية لذا يمكننا القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = ٠,٠٥ في كل من فقرات هذا المجال وفي الجولات الثلاث مما يدل على عدم وجود اتساق بين آراء الخبراء في فقرات المجال .

أما فيما يتعلق بالجولات الثلاث ، فقد ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) كون القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية في مجال النشاطات الصفية واللاصفية ، مما يظهر التباين بين آراء الخبراء وللجولات الثلاث والجدول (٢٤) يظهر الاتساق بين الفقرات من خلال حصولها على انحرافات معيارية متشابهة تقريبا في الجولة الأولى والثانية مما جعلها على الرغم من تباين آراء الخبراء تظهر اتساق في الجولة الثالثة .

الجدول (٢٤)

الانحرافات المعيارية لفقرات مجال النشاطات الصفية واللاصفية في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث

رقم الفقرة	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالث
١	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٢	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٣	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
٤	٠,٣١	٠,٣١	٠,٠٠
٥	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
٦	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
٧	٠,٥٢	٠,٣١	٠,٠٠
٨	٠,٥٢	٠,٢٢	٠,٠٠
٩	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
١٠	٠,٣٧	٠,٣١	٠,٠٠
١١	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
١٢	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
١٣	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
١٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٥	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
١٦	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
١٧	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
١٨	٠,٤٩	٠,٢٢	٠,٠٠

الجدول (٢٥)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال النشاطات الصفية واللاصفية في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تسهم في تحقيق أهداف التربية الإسلامية	٣	٠,٠٠
٢	تسهم في غرس القيم والاتجاهات الإيجابية المرغوبة	٣	٠,٠٠
٣	تتيح للطالب فرصة اختيار النشاطات وتخطيطها	٣	٠,٠٠
٤	تنسجم مع مواعيد الدروس	٣	٠,٠٠
٥	تسهم في إقامة علاقات طيبة وفعالة بين الطلبة	٣	٠,٠٠
٦	تأكيدها على مبدأ استمرارية التعليم	٣	٠,٠٠
٧	تعزيزها لمبدأ المنافسة العلمية	٣	٠,٠٠
٨	تؤكد على تطبيقات التربية العملية	٣	٠,٠٠
٩	قدرتها في الكشف عن قدرات الطلبة وإمكانياتهم المهنية	٣	٠,٠٠
١٠	توسع خبرات الطلبة في جميع المجالات لبناء شخصيتهم من جميع جوانبها	٣	٠,٠٠
١١	تنمي قدرة الطالب على دقة الملاحظة والمقارنة	٣	٠,٠٠
١٢	تعمل على تنمية روح البحث والاستقصاء	٣	٠,٠٠
١٣	تستثمر استثمارا مفيدا ونافعا	٣	٠,٠٠
١٤	تشجع الطلبة على عمل وكتابة التقارير	٣	٠,٠٠
١٥	تثير دافعية الطلبة لتعلم التربية الإسلامية	٣	٠,٠٠
١٦	تتيح الفرصة أمام جميع الطلبة للعمل الفردي والجماعي	٣	٠,٠٠
١٧	تتيح الفرصة لاكتشاف ميول ومواهب واستعدادات الطلبة	٣	٠,٠٠
١٨	تخطط موضوعاتها مسبقا	٣	٠,٠٠

يتضح من الجدول (٢٥) عدم استبعاد أية فقرة لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق

.

الجدول (٢٦)

فقرات أنموذج التقويم لمجال الوسائل التعليمية والتقنيات في المرحلة الثانوية

مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي

الترتيب	الفقرة	الترتيب الأصلي	المتوسط الحسابي
١	تشجع الطلبة على عمل وكتابة التقارير	١٤	٣,٠٠
٢	تتيح للطالب فرصة اختيار النشاطات وتخطيطها	٣	٢,٩٨
٣	تسهم في إقامة علاقات طيبة وفعالة بين الطلبة	٥	٢,٩٧
٤	تأكيدها على مبدأ استمرارية التعليم	٦	٢,٩٧
٥	تسهم في تحقيق أهداف التربية الإسلامية	١	٢,٩٥
٦	تسهم في غرس القيم والاتجاهات الإيجابية المرغوبة	٢	٢,٩٥
٧	قدرتها في الكشف عن قدرات الطلبة وإمكانياتهم المهنية	٩	٢,٩٥
٨	تنمي قدرة الطالب على دقة الملاحظة والمقارنة	١١	٢,٩٥
٩	تعمل على تنمية روح البحث والاستقصاء	١٢	٢,٩٥
١٠	تستثمر استثمارا مفيدا ونافعا	١٣	٢,٩٥
١١	تثير دافعية الطلبة لتعلم التربية الإسلامية	١٥	٢,٩٥
١٢	تتيح الفرصة أمام جميع الطلبة للعمل الفردي والجماعي	١٦	٢,٩٥
١٣	تتيح الفرصة لاكتشاف ميول ومواهب واستعدادات الطلبة	١٧	٢,٩٥
١٤	تنسجم مع مواعيد الدروس	٤	٢,٩٣
١٥	تخطط موضوعاتها مسبقا	١٨	٢,٩٣
١٦	توسع خبرات الطلبة في جميع المجالات لبناء شخصيتهم من جميع جوانبها	١٠	٢,٩٢
١٧	تؤكد على تطبيقات التربية العملية	٨	٢,٩٢
١٨	تعزيزها لمبدأ المنافسة العلمية	٧	٢,٩٠

يتضح من الجدول (٢٦) أن جميع الفقرات حصلت على متوسط حسابي يقع ضمن مدى الاتفاق عليه .

٦ – المجال السادس : تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية

يتألف هذا المجال من (١٦) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجداول الآتية :

الجدول (٢٧)

تحليل التباين لاختبار الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الفقرات	١٥	١٥,٣٣	١,٠٢	١,٨٨	٢,٠١	٠,٠٥
الجولات	٢	١٥,٠٤	٧,٥٢	١٣,٨٥	٣,٣٢	٠,٠٥
الخطأ	٣٠	١٦,٢٩	٠,٥٤			
الكلي	٤٧	٤٦,٦٧				

يتضح من الجدول (٢٧) أن القيمة الفائية المحسوبة أقل من القيمة الفائية الجدولية لذا يمكننا القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = ٠,٠٥ في فقرات هذا المجال وفيما يتعلق بالجولات الثلاث فإن القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الفائية الجدولية وبالتالي يمكننا القول بوجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود اتساق بين آراء الخبراء حول فقرات المجال ، والجدول (٢٨) يظهر أن التباين بين الفقرات والجولات الثلاث ، من خلال حصولها على انحرافات معيارية متشابهة تقريبا مما جعلها تظهر الاتساق في الجولة الثالثة .

الجدول (٢٨)

الانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث

رقم الفقرة	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالث
١	٠,٣١	٠,٢٢	٠,٠٠
٢	٠,٥٢	٠,٢٢	٠,٠٠
٣	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٤	٠,٣١	٠,٠٠	٠,٠٠
٥	٠,٣١	٠,٠٠	٠,٠٠
٦	٠,٣٧	٠,٢٢	٠,٠٠
٧	٠,٣١	٠,٠٠	٠,٤٥
٨	٠,٤٩	٠,٤٥	٠,٠٠
٩	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٠	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
١١	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
١٢	٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠
١٣	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠
١٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٦	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٠٠

الجدول (٢٩)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يعامل عنصراً رئيساً من عناصر المنهج في مادة التربية الإسلامية	٣,٠٠	٠,٠٠
٢	يتناول مدى واسع من مفاهيم التربية الإسلامية	٣,٠٠	٠,٠٠
٣	يساعد تعزيز جوانب القوة ومعالجة الضعف في المنهاج	٣,٠٠	٠,٠٠
٤	يتصف بالصدق	٣,٠٠	٠,٠٠
٥	يتصف بتنوع أساليبه وأنواعه	٣,٠٠	٠,٠٠
٦	يتسم بالشمول والموضوعية	٣,٠٠	٠,٠٠
٧	يساعد الطالب على النقد والقويم الذاتي	٢,٩٠	٠,٤٥
٨	يساعد في اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير المنهج	٣,٠٠	٠,٠٠
٩	يساعد في إصدار حكم على تحصيل الطلبة	٣,٠٠	٠,٠٠
١٠	يراعي الأهداف التربوية وتدرجها	٣,٠٠	٠,٠٠
١١	يشمل جميع مستويات الأهداف العقلية	٣,٠٠	٠,٠٠
١٢	يتسم التقويم بالاستمرارية	٣,٠٠	٠,٠٠
١٣	يستعمل النقد الإيجابي والهادف والمشجع للطلبة	٣,٠٠	٠,٠٠
١٤	يتلاءم مع الوقت المخصص لإجرائه	٣,٠٠	٠,٠٠
١٥	يمكن اكتشاف الطلبة الموهوبين والمبدعين في مادة التربية الإسلامية	٣,٠٠	٠,٠٠
١٦	يضمن المنهج أسئلة تقويمية واضحة	٣,٠٠	٠,٠٠

يتضح من الجدول (٢٩) عدم استبعاد أية فقرة لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

الجدول (٣٠)

فقرات أنموذج التقويم لمجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي

الترتيب	الفقرة	الرتيب الأصلي	المتوسط الحسابي
١	يساعد على تعزيز جوانب القوة ومعالجة الضعف في المنهاج	٣	٣,٠٠
٢	يساعد في إصدار حكم على تحصيل الطلبة	٩	٣,٠٠
٣	يتلاءم مع الوقت المخصص لإجرائه	١٤	٣,٠٠
٤	يمكن اكتشاف الطلبة الموهوبين والمبدعين في مادة التربية الإسلامية	١٥	٣,٠٠
٥	يراعي الأهداف التربوية وتدرجها	١٠	٢,٩٨
٦	يشمل جميع مستويات الأهداف العقلية	١١	٢,٩٨
٧	يتسم التقويم بالاستمرارية	١٢	٢,٩٨
٨	يستعمل النقد الإيجابي والهادف والمشجع للطلبة	١٣	٢,٩٧
٩	يضمن المنهج أسئلة تقويمية واضحة	١٦	٢,٩٧
١٠	يتصف بالصدق	٤	٢,٩٧
١١	يتصف بتنوع أساليبه وأنواعه	٥	٢,٩٧
١٢	يعامل عنصراً رئيساً من عناصر المنهج في مادة التربية الإسلامية	١	٢,٩٥
١٣	يساعد الطالب على النقد والتقويم الذاتي	٦	٢,٩٣
١٤	يتناول مدى واسع من مفاهيم التربية الإسلامية	٧	٢,٩٣
١٥	يتسم بالشمول والموضوعية	٢	٢,٩٢
١٦	يساعد في اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير المنهج	٨	٢,٩٢

يتضح من الجدول (٣٠) أن جميع الفقرات حصلت على متوسط حسابي يقع ضمن مدى الاتفاق عليه .

ثبات الأداة Reliability :

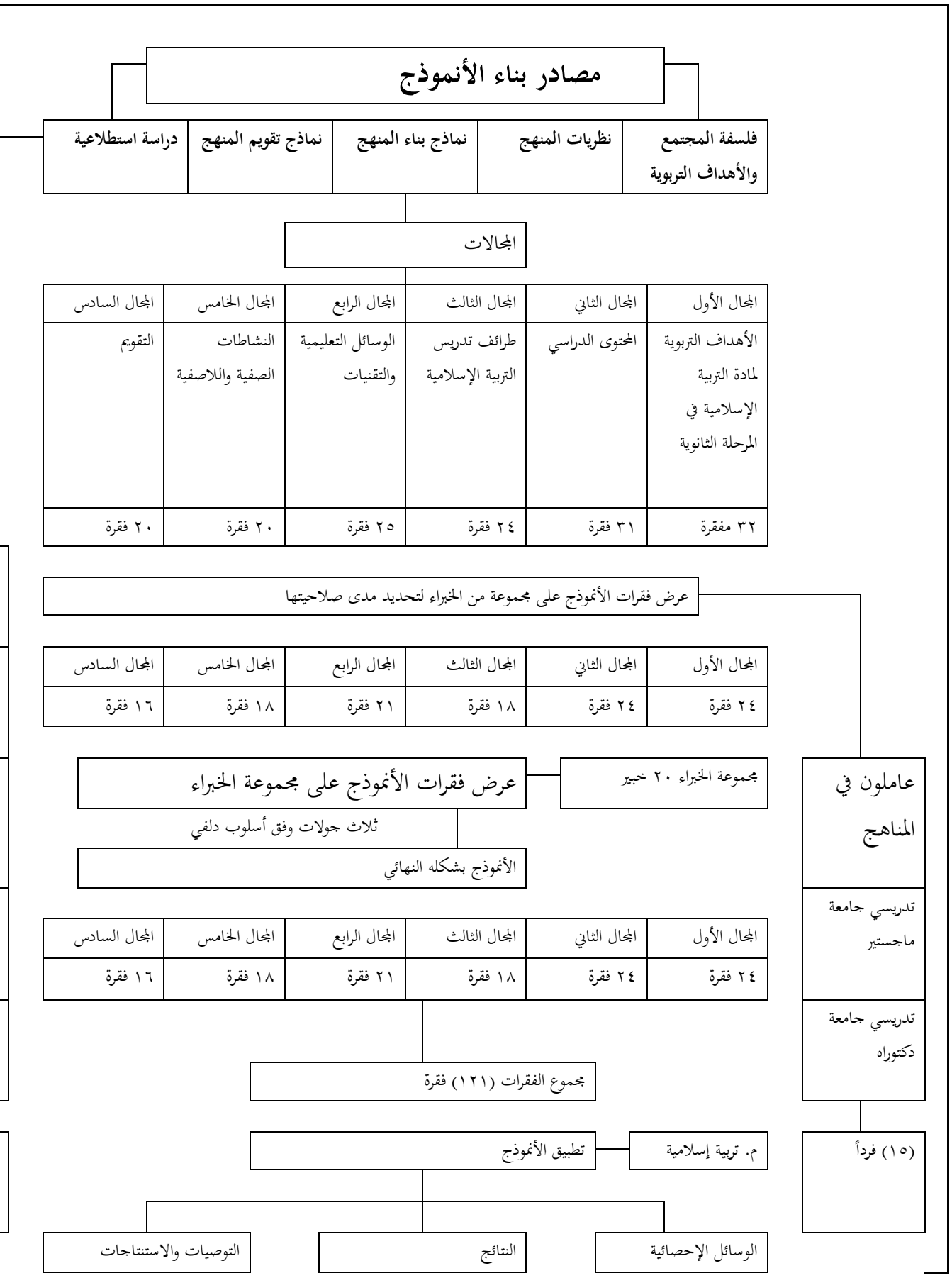
للتأكد من ثبات أداة البحث (أنموذج التقويم) تم حساب معامل كرونباخ ألفا للنموذج ككل ولكل بعد على حدة وللجولات الثلاث كل على حدة ، ويوفر الثبات المحسوب بهذه الطريقة دلالة لثبات الأداة من جهة وطريقة ثانية لضمان صدقها من جهة أخرى .

وقد بلغ معامل ثبات الأداة ككل (٠,٩٠) وتراوحت معاملات ثبات مجالاتها بين (٠,٦٧-٠,٨١) ، في حين تراوحت معاملات ثبات الجولات الثلاث بين (٠,٧٦-٠,٩٨) وفقا لما هو موضح في الجدول (٣١) .

الجدول (٣١)

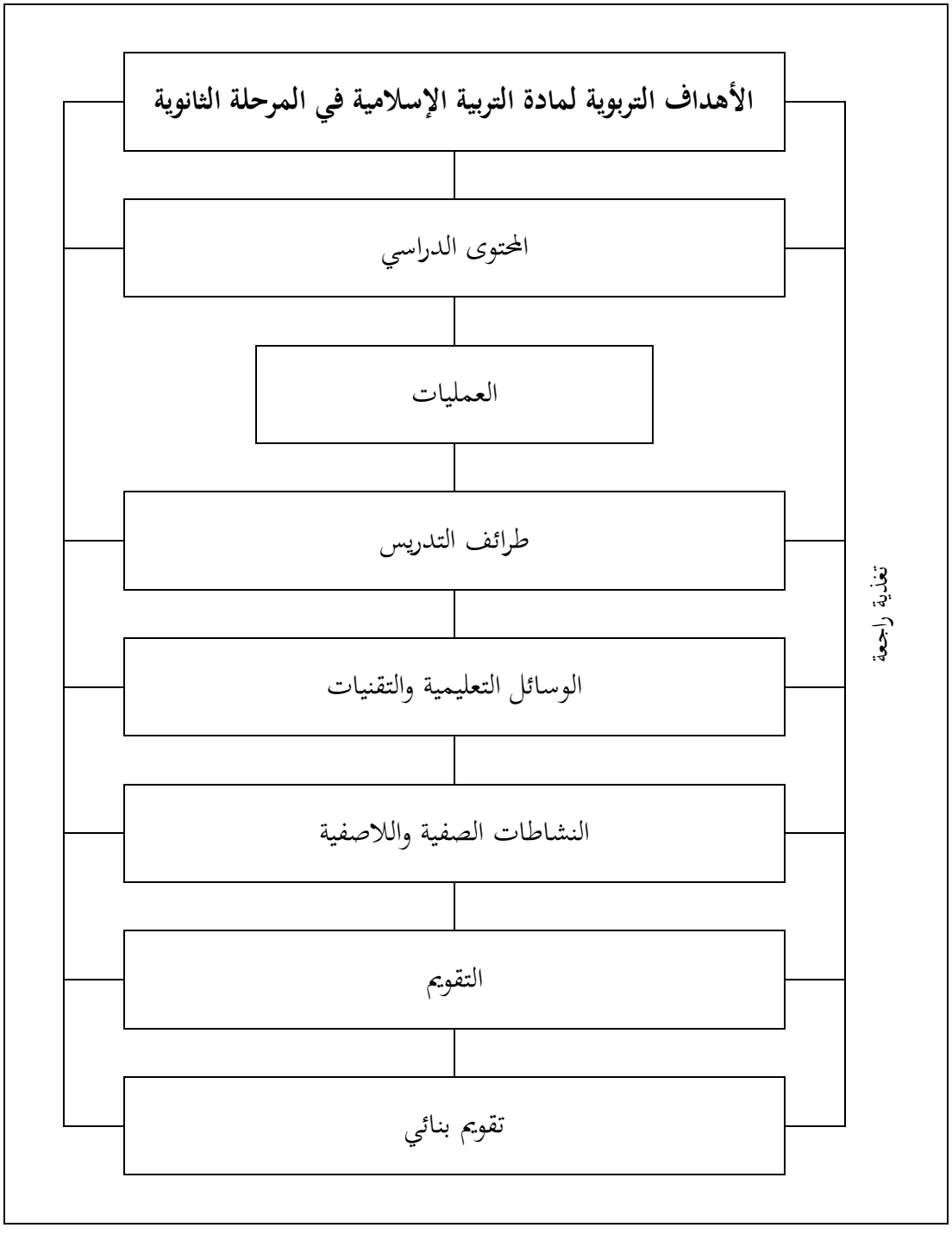
معامل ثبات الأداة ككل ومجالاتها والجولات الثلاث

ت	المجالات	قيمة معامل الثبات	عدد الفقرات
	الثبات الكلي للأنموذج	٠,٩٠	١٢١
١	أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية	٠,٧٥١	٢٤
٢	المحتوى الدراسي (المفردات)	٠,٧٤٩	٢٤
٣	طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية	٠,٧٠٧	١٨
٤	الوسائل التعليمية والتقنيات	٠,٦٣٧	٢١
٥	النشاطات الصفية واللاصفية	٠,٨٠٨	١٨
٦	التقويم	٠,٦٦٩	١٦
١	الجولة الأولى	٠,٩٨	١٢١
٢	الجولة الثانية	٠,٩٨٢	١٢١
٣	الجولة الثالثة	٠,٧٥٦٣	١٢١


مصادر بناء الأنموذج
فلسفة المجتمع والأهداف التربوية
نظريات المنهج
نماذج بناء المنهج
نماذج تقويم المنهج
دراسة استطلاعية
المجالات
المجال الأول
المجال الثاني
المجال الثالث
المجال الرابع
المجال الخامس
المجال السادس
الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية
المحتوى الدراسي
طرائف تدريس التربية الإسلامية
الوسائل التعليمية والتقنيات
النشاطات الصفية واللاصفية
التقويم
٣٢ مفقرة
٣١ فقرة
٢٤ فقرة
٢٥ فقرة
٢٠ فقرة
٢٠ فقرة
عرض فقرات الأنموذج على مجموعة من الخبراء لتحديد مدى صلاحيتها
المجال الأول
المجال الثاني
المجال الثالث
المجال الرابع
المجال الخامس
المجال السادس
٢٤ فقرة
٢٤ فقرة
١٨ فقرة
٢١ فقرة
١٨ فقرة
١٦ فقرة
عاملون في المناهج
مجموعة الخبراء ٢٠ خبير
عرض فقرات الأنموذج على مجموعة الخبراء
ثلاث جولات وفق أسلوب دلفي
الأنموذج بشكله النهائي
تدريسي جامعة ماجستير
تدريسي جامعة دكتوراه
المجال الأول
المجال الثاني
المجال الثالث
المجال الرابع
المجال الخامس
المجال السادس
٢٤ فقرة
٢٤ فقرة
١٨ فقرة
٢١ فقرة
١٨ فقرة
١٦ فقرة
مجموع الفقرات (١٢١) فقرة
(١٥) فرداً
م. تربية إسلامية
تطبيق الأنموذج
الوسائل الإحصائية
النتائج
التوصيات والاستنتاجات

الشكل (١٣)

الإجراءات النظرية والتطبيقية التي اتبعها الباحث للتوصل إلى الأنموذج الخاص بتقويم مناهج التربية الإسلامية



الشكل (١٤)

مخطط أنموذج تقويم مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية الذي توصل إليه الباحث

إجراءات تطبيق الأنموذج

بعد التوصل إلى الشكل النهائي لأنموذج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ، قام الباحث بتطبيقه خلال المدة الواقعة ما بين ٢٠٠٣/٥/٢٠ إلى ٢٠٠٣/٧/٢٠ على عينة من مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها في المرحلة الثانوية ، لتحقيق هدف البحث وهو تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ، وتطلب إجابة استبانة الدراسة من كل فرد من أفراد العينة قراءة كل فقرة من فقراتها وبيان درجة تقويمه لمدى توافر مضمون الفقرة في المنهاج ، على وفق مقياس Likart الخماسي : موافق جدا ، موافق ، موافق إلى حد ما ، لا أوافق ، لا أوافق مطلقا ، لتأخذ درجات : ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على الترتيب ، الملحق (٧) وسبب اعتماد مقياس Likart أنه يتمتع بعدة ميزات نذكر منها :

١ – يعطي حكما أكثر دقة لقياس درجة المتغير .

٢ – يتيح للمستجيب فرصة اختيار درجة المتغير .

٣ – له درجة عالية من الصدق والثبات .

٤ – يعطي درجة لكل فقرة من فقرات المقياس وعلى المستجيب أن يجيب على جميع فقرات المقياس (مرعي ، وأحمد ، ١٩٨٢ ، ص٤٠٠) .

الوسائل الإحصائية Statistical Means :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

١ – تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفرق في أداء الخبراء والجولات الثلاث في كل من مجالات الأنموذج تم استعماله بوساطة (SPSS) .

٢ – الانحراف المعياري لمعرفة مدى التقارب في الاستجابة وللجولات الثلاث في كل من مجالات الأنموذج ولكل فقرة .

$$ع = \sqrt{\frac{مجـ (س - س)^{٢}}{ن}}$$

إذ أن :

س = الدرجة

س = المتوسط الحسابي

ن – عدد الدرجات

(البياتي ، وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص١٦٢)

٣ – المتوسط الحسابي لمعرفة جدوى البيانات لكل فقرة في كل مجال من مجالات الأنموذج من حيث وقوعها ضمن منطقة الرفض أو إبعادها عنها ، حيث كان المتوسط الفرضي (٣) .

$$س = \frac{مجـ س}{ن}$$

حيث : مجـ = المجموع ، س = الدرجة ، ن = عدد الدرجات

(البياتي ، وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص٨٠)

٤ – النسبة المئوية لمعرفة توزيع الإجابات على مقياس الفقرات .

٥ – معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach, 1951) لحساب معامل ثبات مجالات الأنموذج :

$$س س = \frac{ن}{ن - ١} \left\{ ١ - \frac{ع^{٢} ف}{ع^{٢} س} \right\}$$

(عودة ، ١٩٨٥ ، ص١٥٠)

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

أولا : عرض النتائج

ثانيا : تفسير النتائج

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من جراء تطبيق أنموذج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر (عينة البحث) من مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها في المدارس الثانوية وذلك تحقيقا لهدف البحث (تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية) ومن ثم تفسيرها .

بعد تطبيق الأداة على عينة الدراسة من المدرسين والمدرسات جمعت البيانات وحللت باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال ولكل فقرة لمعرفة مدى تحقيق (مجالات) أنموذج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن الذي أعد لهذا الغرض .

أولا : عرض النتائج

أ – عرض نتائج مدى تحقق (مجالات أنموذج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر (عينة البحث) من مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها في المرحلة الثانوية .

يظهر من الجدول (٣٢) أن المتوسط الحسابي لمجالات أنموذج التقويم تراوحت بين القيمتين ٣,٥١٩ و٣,٣٦٦ وتراوحت نسبها المئوية بين ٥٨,٣ و ٥٠,٣ ويتضح من هذا الجدول أن مجالات أنموذج التقويم قد تحققت جميعها في الكتاب .

الجدول (٣٢)

مدى تحقق (مجلات) أنموذج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية .

الترتيب	التسلسل في المجالات	عدد فقرات المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
١	٦	١٦	تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية	٣,٥١٨٥	٥٧,٧
٢	٥	١٨	النشاطات الصفية واللاصفية	٣,٤٥٩٨	٥٢,٧
٣	١	٢٤	أهداف تدريس التربية الإسلامية	٣,٤٣٤	٥٠,٧
٤	٢	٢٤	المحتوى الدراسي	٣,٤٢٠٦	٥٠,٣
٥	٤	٢١	الوسائل التعليمية والتقنيات	٣,٣٨٤٤	٥٨,٣
٦	٣	١٨	طرائق التدريس وأساليبها	٣,٣٦٩٥	٥٥,٠

ب – عرض نتائج (فقرات) كل مجال من مجالات أنموذج التقويم :

١ – فقرات (مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية) .

يظهر من الجدول (٣٣) أن المجال يتكون من ١٦ فقرة تحققت جميعها حيث كان أعلى متوسط ٣,٩٩ بانحراف معياري = ٠,٧ ونسبة مئوية = ٧٦,٠% أما أدنى متوسط حسابي = ٣,٢٥ بانحراف المعياري = ٠,٨٤ ونسبة مئوية = ٦٣,٧% إذا لقد نالت جميع الفقرات متوسط حسابي يفوق المتوسط الفرضي (٣) .

الجدول (٣٣)

مدى تحقق فقرات (مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية .

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	٤	يتصف بالصدق	٣,٩٩	٠,٧٠	٧٦,٠٠
٢	٦	يتسم بالشمول والموضوعية	٣,٦٨	٠,٦٣	٩٣,٠٠
٣	١	يعامل كعنصر رئيسي من عناصر المنهج في مادة التربية الإسلامية	٣,٦٢	٠,٥٩	٩٤,٣٠
٤	١٠	يراعي الأهداف التربوية وتدرجها	٣,٦١	٠,٦٢	٩٨,٧٠
٥	٣	يساعد تعزيز جوانب القوة ومعالجة الضعف في المنهاج	٣,٦٠	٠,٦٢	٩٣,٠٠
٦	٥	يتصف بتنوع أساليبه وأنواعه	٣,٥٩	٠,٦٩	٩٤,٧٠
٧	٢	يتناول مدى واسع من مفاهيم التربية الإسلامية	٣,٥٣	٠,٥٠	١٠٠,٠٠
٨	١٥	يمكن اكتشاف الطلبة الموهوبين والمبدعين في مادة التربية الإسلامية	٣,٥٢	٠,٥٧	٩٦,٣٠
٩	٨	يساعد في اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير المنهج	٣,٥٠	٠,٧٩	٩٣,٠٠
١٠	١١	يشمل جميع مستويات الأهداف العقلية	٣,٤٨	٠,٦٨	٤٥,٠٠
١١	١٢	تسم التقويم بالاستمرارية	٣,٤٤	٠,٦٨	٥١,٧٠
١٢	١٣	يستخدم النقد الإيجابي والهادف والمشجع للطلبة	٣,٤٤	٠,٧٤	٥٥,٧٠
١٣	١٤	يتلاءم مع الوقت المخصص لإجرائه	٣,٤٠	٠,٧١	٤٩,٧٠
١٤	٩	يساعد في إصدار حكم على تحصيل الطلبة	٣,٣٧	٠,٨٢	٤٦,٧٠
١٥	١٦	يضمن المنهج أسئلة تقويمية واضحة	٣,٢٩	٠,٩٣	٤٨,٣٠
١٦	٧	يساعد الطالب على النقد والتقويم الذاتي	٣,٢٥	٠,٨٤	٦٣,٧٠

٢ – فقرات (مجال النشاطات الصفية واللاصفية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية .

يظهر من الجدول (٣٤) أن المجال يتكون من ١٨ فقرة تحققت جميعها حيث كان أعلى متوسط ٣,٧٥ بانحراف معياري = ٠,٧٨ ونسبة مئوية = ٨٥,٣% أما أدنى متوسط حسابي = ٣,١٥ بانحراف المعياري = ٠,٦٣ ونسبة مئوية = ٧١,٣% إذا لقد نالت جميع الفقرات متوسط حسابي يفوق المتوسط الفرضي (٣) .

الجدول (٣٤)

مدى تحقق فقرات (مجال النشاطات الصفية واللاصفية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	١٤	تشجع الطلبة على عمل وكتابة التقارير	٣,٧٥	٠,٧٨	٨٥,٣٠
٢	١٥	تثير دافعية الطلبة لتعلم التربية الإسلامية	٣,٦٨	٠,٧٥	٨٥,٠٠
٣	٢	تسهم في غرس القيم والاتجاهات الإيجابية المرغوبة	٣,٦٦	٠,٨٦	٨٢,٣٠
٤	١٦	تتيح الفرصة أمام جميع الطلبة للعمل الفردي والجماعي	٣,٦٢	٠,٧٥	٨٣,٧٠
٥	١٧	تتيح الفرصة لاكتشاف ميول ومواهب واستعدادات الطلبة	٣,٦٢	٠,٧٩	٨٥,٠٠
٦	١	تسهم في تحقيق أهداف التربية الإسلامية	٣,٥٣	٠,٧٨	٨٩,٧٠
٧	٧	تعزيزها لمبدأ المنافسة العلمية	٣,٥١	٠,٧٥	٩٢,٠٠
٨	٣	تتيح للطالب فرصة اختيار النشاطات وتخطيطها	٣,٥١	٠,٩١	

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٩	١١	تنمي قدرة الطالب على دقة الملاحظة والمقارنة	٣,٤٣	٠,٨٧	٦٢,٣٠
١٠	٦	تأكيدها على مبدأ استمرارية التعليم	٣,٤٣	٠,٦٠	٥١,٧٠
١١	٨	تؤكد على تطبيقات التربية العملية	٣,٤١	٠,٨١	٥٩,٠٠
١٢	١٠	توسع خبرات الطلبة في جميع المجالات لبناء شخصيتهم من جميع جوانبها	٣,٤١	٠,٥٦	٥٩,٠٠
١٣	٩	قدرتها في الكشف عن قدرات الطلبة وإمكانياتهم المهنية	٣,٣٨	٠,٧٤	٦٣,٠٠
١٤	١٢	تعمل على تنمية روح البحث والاستقصاء	٣,٣٥	٠,٦٢	٦٣,٣٠
١٥	١٨	تخطط موضوعاتها مسبقا	٣,٣٢	٠,٧٦	٦٤,٠٠
١٦	٥	تسهم في إقامة علاقات طيبة وفعالة بين الطلبة	٣,٢٦	٠,٥٩	٦٦,٠٠
١٧	١٣	تستثمر استثمارا مفيدا ونافعا	٣,٢٦	٠,٨١	٦١,٠٠
١٨	٤	تنسجم مع مواعيد الدروس	٣,١٥	٠,٦٣	٧١,٣٠

٣ – فقرات (مجال أهداف تدريس التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية .

يظهر من الجدول (٣٥) أن المجال يتكون من ٢٤ فقرة تحققت جميعها حيث كان أعلى متوسط ٣,٩٤ بانحراف معياري = ٠,٧٢ ونسبة مئوية = ٧٧% أما أدنى متوسط حسابي = ٢,٩ بانحراف المعياري = ٠,٩٧ ونسبة مئوية = ٧٣,٣% إذا لقد نالت جميع الفقرات متوسط حسابي يفوق المتوسط الفرضي (٣) باستثناء الفقرة ٢٤ فقد كان متوسطها ٢,٩٥ وهو يقارب الوسط الفرضي .

الجدول (٣٥)

مدى تحقق فقرات (مجال أهداف تدريس التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	١	انسجامها مع الفلسفة التربوية للمملكة الأردنية	٣,٩٤	٠,٧٢	٧٧,٠٠
٢	١٣	إسهامها في تعميق صلة الطالب بالقرآن الكريم والحديث	٣,٧٢	٠,٦٧	٨٩,٣٠
٣	١٧	تركز على جانب تعديل السلوك	٣,٦٣	٠,٨٩	٧٨,٠٠
٤	١٢	إسهامها في تعزيز إيمان الطالب بوجود الله تعالى	٣,٦١	١,٠٨	٨٥,٣٠
٥	٢	تنسجم مع الأهداف العامة للتربية الإسلامية	٣,٦١	٠,٦٦	٩٠,٠٠
٦	١٤	إسهامها في تعريف الطلبة الجوانب البارزة في حياته (ص)	٣,٥٩	٠,٧٨	٨٩,٧٠
٧	١٠	تأكيدها غرس القيم والاتجاهات الإسلامية الصحيحة	٣,٥٧	٠,٦١	٩٥,٣٠
٨	٢٣	تسمح باستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة	٣,٥٦	٠,٩٧	٨٦,٣٠
٩	٢٢	تواصلها مع التعلم السابق واللاحق	٣,٥٥	٠,٦٩	٩٣,٣٠
١٠	١٨	وضوحها	٣,٥٤	١,٣٠	٧٩,٧٠
١١	١٩	دقتها	٣,٥٢	٠,٧٦	٨٩,٣٠
١٢	٣	تسهم في ترسيخ العقيدة الإسلامية	٣,٤٨	٠,٦٥	٦١,٠٠
١٣	٢٠	تكاملها	٣,٤٥	٠,٦٣	٥٢,٣٠
١٤	٦	استجابتها للحياة المعاصرة	٣,٤١	٠,٩٣	٤٦,٣٠
١٥	٤	تلبيتها لحاجات المجتمع	٣,٣٩	٠,٦٧	٥٣,٣٠

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٦	٢١	شمولها	٣,٣٨	٠,٩٣	٥٦,٣٠
١٧	٨	قدرتها على تنمية شخصية الطلبة	٣,٣١	٠,٧٤	٥٢,٣٠
١٨	١٦	تربط بين النظرية والتطبيق	٣,٢٨	٠,٩٠	٦٣,٣٠
١٩	٩	انسجامها مع أهداف المراحل الدراسية الأخرى	٣,٢٦	٠,٩٢	٤٩,٠٠
٢٠	٧	تسهم في تنمية وعي الطلبة بواقع الأمة ووحدتها	٣,٢٤	٠,٦١	٦٦,٣٠
٢١	١١	تأكيدها العمل الجماعي وتنميته	٣,٢٠	٠,٩٥	٥٢,٠٠
٢٢	٥	تلبيتها لحاجات الطلبة	٣,١٧	٠,٧١	٦٧,٣٠
٢٣	١٥	إسهامها في تبصير الطالب بأصول الفقه المقررة	٣,١١	٠,٦٩	٧٠,٠٠
٢٤	٢٤	مساهمتها في تنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة	٢,٩٠	٠,٩٧	٧٣,٣٠

٤ – فقرات (مجال المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية .

يظهر من الجدول (٣٦) أن المجال يتكون من ٢٤ فقرة تحققت جميعها حيث كان أعلى متوسط ٣,٨٨ بانحراف معياري = ٠,٨١ ونسبة مئوية = ٨٠,٣% أما أدنى متوسط حسابي = ٢,٩٥ بانحراف معياري = ٠,٧٢ ونسبة مئوية = ٧٩% إذا لقد نالت جميع الفقرات متوسط حسابي يفوق المتوسط الفرضي (٣) باستثناء الفقرة (٧) فقد كان متوسطها ٢,٩٥ وهو يقارب الوسط الفرضي .

الجدول (٣٦)

مدى تحقق فقرات (مجال المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية .

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	١٩	ضبط الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة بالشكل	٣,٨٨	٠,٨١	٨٠,٣٠
٢	١١	لغته واضحة سلسة	٣,٨٣	٠,٥٨	٩٠,٣٠
٣	٥	يراعي الفروق الفردية	٣,٧١	٠,٦٥	٩٦,٧٠
٤	١٠	يؤكد على القيم الإسلامية	٣,٦٨	٠,٦٤	٩٥,٧٠
٥	١	ينسجم مع أهداف منهاج التربية الإسلامية	٣,٥٩	٠,٨٥	٩٥,٣٠
٦	٢١	انسجام مفردات كل صف واتساقها	٣,٥٨	٠,٦٩	٩٢,٣٠
٧	٢٢	توافر التكامل والتتابع في المحتوى	٣,٥٥	٠,٥٦	٤٢,٠٠
٨	٢٤	تنمية الشعور بالفخر والاعتزاز	٣,٥٤	٠,٦٧	٩٥,٧٠
٩	٤	يناسب المرحلة العمرية للطلبة	٣,٥٣	٠,٧٧	٩٦,٠٠
١٠	١٣	يربط المادة بخبرات الطلبة	٣,٥٣	٠,٦٨	١٠٠,٠٠
١١	١٦	يحتوي على قائمة بالمراجع والمصادر المساندة	٣,٥١	١,١٦	٧٤,٧٠
١٢	١٨	يحفز المتعلم على التعليم الذاتي	٣,٤٦	٠,٨١	٣٥,٧٠
١٣	٣	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات	٣,٤٤	٠,٧٤	٦٠,٧٠
١٤	٩	يخلو من الأخطاء اللغوية	٣,٤٤	٠,٧٨	٥٧,٠٠
١٥	٦	يحتوي على الأمثلة التوضيحية والتدريبات العملية	٣,٤٤	٠,٦٩	٥٢,٣٠
١٦	١٥	ينسجم مع أهداف المجتمع وطموحاته	٣,٢٩	٠,٩٠	٦٢,٠٠
١٧	٢٠	تنمية القدرة على التفكير الإسلامي الصحيح	٣,٢٩	٠,٨٠	٥٢,٠٠
١٨	١٢	يتحدى الطالب المتفوق ويحفزه على التعلم	٣,٢٤	٠,٦٣	٦٥,٧٠

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٩	١٤	يشجع على البحث والاستقصاء	٣,١٩	٠,٦٧	٦٦,٣٠
٢٠	٢	ينمي المهارات الأدائية	٣,١٤	٠,٦٧	٧٢,٧٠
٢١	١٧	خلوه من الحشو والتكرار	٣,١٣	٠,٩٣	٦٥,٧٠
٢٢	٨	يراعي عنصر التشويق	٣,١١	٠,٧٦	٦٧,٠٠
٢٣	٢٣	شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك	٣,٠٦	٠,٧١	٧٨,٠٠
٢٤	٧	يساير التطور العلمي	٢,٩٥	٠,٧٢	٧٩,٠٠

٥ – فقرات (مجال الوسائل التعليمية والتقنيات) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية .

يظهر من الجدول (٣٧) أن المجال يتكون من ٢١ فقرة تحققت جميعها حيث كان أعلى متوسط ٣,٧٣ بانحراف معياري = ٠,٧٧ ونسبة مئوية = ٨٨,٣% أما أدنى متوسط حسابي = ٢,٨٩ بانحراف المعياري = ٠,٧٥ ونسبة مئوية = ٨٢,٣% إذا لقد نالت جميع الفقرات متوسط حسابي يفوق المتوسط الفرضي (٣) باستثناء الفقرتين (١٤) و(١٨) حيث كان المتوسط لهما ٢,٩٧ ، ٢,٨٩ على الترتيب وهما يقاربان الوسط الفرضي .

الجدول (٣٧)

مدى تحقق فقرات (مجال الوسائل التعليمية والتقنيات) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية .

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	٢١	نساعد المدرس على تسهيل عملية توصيل المادة	٣,٧٣	٠,٧٧	٨٨,٣٠
٢	١٢	تشوق الطالب للدرس	٣,٧٠	٠,٧٢	٨٤,٧٠
٣	٥	تجسد المعلومات النافعة بشكل يسهل تطبيقها	٣,٦٩	٠,٦٠	٩٣,٠٠
٤	١٠	تناسب الطلبة من حيث مدى بساطتها أو تعقيدها	٣,٦٦	٠,٥٧	٩٥,٠٠
٥	١٣	قدرتها على توظيف الحواس في التعلم	٣,٥١	٠,٦٦	٩٦,٣٠
٦	١	شموليتها لأهداف المادة الدراسية	٣,٥٠	٠,٨٣	٩٢,٣٠
٧	٢	وضوح أهدافها	٣,٤٩	٠,٥٠	٥١,٠٠
٨	٢٠	تجعل الطالب قادرا على أن يفكر بدقة وموضوعية	٣,٤٧	٠,٧٨	٩٢,٠٠
٩	٣	قدرتها على تحقيق أهداف التربية الإسلامية	٣,٤٣	٠,٦٣	٦٤,٧٠
١٠	٦	تعرض خبرات وافية ومتنوعة	٣,٤٢	٠,٦٠	٥٤,٠٠
١١	١١	تنمي قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة	٣,٤٢	٠,٦٣	٥٤,٧٠
١٢	١٧	ارتباطها بالبيئة المحلية	٣,٤٠	٠,٤٩	٦٠,٣٠
١٣	٧	تشجع على التعلم الذاتي	٣,٣٨	٠,٥٣	٦٠,٣٠
١٤	٨	تثير دافعية الطلبة نحو التعلم	٣,٣٦	٠,٤٨	٦٤,٠٠
١٥	٩	تمكن الطلبة من اكتساب مهارات استخدامها	٣,٣٣	٠,٥١	٦٥,٠٠
١٦	٤	مناسبتها لمفردات المحتوى وموضوعاته	٣,٣٠	٠,٤٦	٦٩,٧٠
١٧	١٩	تسهم في ترسيخ مفاهيم التربية الإسلامية	٣,٢٨	٠,٨٤	٥٨,٧٠
١٨	١٦	تراعي مستويات الطلبة العقلية	٣,١٦	٠,٦٧	٧٠,٣٠

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٩	١٥	سهولة الحفظ والاستعمال والصيانة	٣,٠٠	٠,٦٢	٨٢,٧٠
٢٠	١٤	توافرها في المدرسة	٢,٩٧	٠,٥٧	٨٥,٠٠
٢١	١٨	مناسبتها لعدد الطلبة في الصف	٢,٨٩	٠,٧٥	٨٢,٣٠

٦ – فقرات (مجال طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية .

يظهر من الجدول (٣٨) أن المجال يتكون من ١٨ فقرة تحققت جميعها حيث كان أعلى متوسط ٣,٨٤ بانحراف معياري = ٠,٧٤ ونسبة مئوية = ٨٧,٣% أما أدنى متوسط حسابي = ٢,٩٨ بانحراف معياري = ٠,٩٥ ونسبة مئوية = ٦٤% إذا لقد نالت جميع الفقرات متوسط حسابي يفوق المتوسط الفرضي (٣) باستثناء الفقرة (١٨) حيث كان متوسطها ٢,٩٨ وهو يقارب الوسط الفرضي .

الجدول (٣٨)

مدى تحقق فقرات (مجال طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية .

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	٧	قدرتها على عرض الأفكار	٣,٨٤	٠,٧٤	٨٧,٣٠
٢	٢	ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية	٣,٨٣	٠,٥٣	٩٣,٠٠
٣	٨	قدرتها على تنظيم الأفكار	٣,٦٧	٠,٦٧	٩٤,٣٠
٤	١	قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية	٣,٦٥	٠,٦٢	٩٢,٠٠
٥	٩	إتاحتها فرصة للطلبة للمناقشة وإبداء الرأي	٣,٩٥	٠,٨٣	٨٥,٣٠

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٦	١٢	تأكيدها التعلم الذاتي	٣,٥١	٠,٨٥	٨٥,٣٠
٧	٥	تراعي مبادئ وشروط التعلم الجيد	٣,٤٦	٠,٦٧	٤٨,٧٠
٨	٤	تجعل الطالب محور العملية التعليمية	٣,٤٢	٠,٩٢	٤٩,٧٠
٩	١٠	مراعاتها الفروق الفردية بين الطلبة	٣,٣٥	٠,٦٢	٥٧,٠٠
١٠	٦	تثير الدافعية لدى الطلبة	٣,٣١	٠,٧٢	٥٧,٧٠
١١	١٦	تجعل التعلم ذو معنى	٣,٢٠	٠,٨٩	٥٦,٠٠
١٢	١٧	قدرتها على ربط المادة الدراسية ببيئة الطالب	٣,١٨	٠,٦٧	٦٧,٠٠
١٣	٣	قدرتها على ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية	٣,١٧	٠,٦٤	٦٩,٧٠
١٤	١١	تنويع أساليب التدريس	٣,١٦	٠,٧٥	٦٤,٧٠
١٥	١٤	قدرتها على تعلم الطلبة استخدام المعلومات	٣,١٢	٠,٧٩	٧٠,٠٠
١٦	١٨	تحفز المتعلم على القراءات الإضافية	٣,٠٨	٠,٨٠	٧٢,٧٠
١٧	١٥	مساهمتها في تعليم الطالب كيف يتعلم	٣,٠٦	٠,٦٠	٧٨,٧٠
١٨	١٣	إكسابها الطلبة حب العمل	٢,٩٨	٠,٩٥	٦٤,٠٠

ثانيا : تفسير النتائج

أ – تفسير نتائج تقويم (مجالات) أنموذج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وفقا لما هو مبين في الجدول (٣٢) .

الترتيب الأول : مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية

أظهرت نتائج البحث أن مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية قد نال أعلى التقديرات التقويمية بمتوسط حسابي (٣,٥١٩) ونسبة مئوية (٥٧,٧) وهي نسبة متوسطة ومتحققة في المنهاج وقد يعود السبب إلى عدم إدراك أهميتها في المنهاج .

فقد ذكر (أبو جلالة ، ١٩٩٩) أن من أهم وظائف التقويم الكشف عن نواحي الضعف والقوة عند الطلبة وتوجيههم مهنياً بما يتناسب وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم وتقويم المقررات الدراسية والطرائق المستعملة في تدريسها والنشاطات المصاحبة لتنفيذها والاستفادة من التغذية الراجعة التي نتزود بها من نتائج التقويم في التصميم وبناء المناهج الدراسية ومراجعة طرائق التدريس المستعملة في تدريس المناهج واختيار الوسائل في مختلف مجالات العملية التربوية (أبو جلالة ، ١٩٩٩ ، ص٤٥١-٤٥٣) .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري التي أشارت إلى أن تقديرات المشرفين والمعلمين كانت عالية لأربعة مجالات هي : الشكل العام للكتاب وإخراجه ولغته وأساليب تقويمه ومحتواه في حين تختلف مع قسم من نتائج دراسة (أبو خضير ، ١٩٩٤) بالترتيب إذ نال مجال التقويم فيها الترتيب الرابع .

الترتيب الثاني : مجال النشاطات الصفية واللاصفية

نال مجال النشاطات الصفية واللاصفية الترتيب الثاني بمتوسط حسابي

(٣,٤٥٩) ونسبة مئوية (٥٢,٧) وهي نسبة متوسطة ومتحققة في المنهاج ، ولكنها دون المستوى المرجو من توظيفها في المنهاج وقد يعود السبب إلى اعتقاد مؤلفي منهاج التربية الإسلامية أن وجود أنشطة وفعاليات مصاحبة لا ضرورة لها في منهاج التربية الإسلامية واعتقادا منهم أن التقويم بغنى عن وجودها في حين يرى الباحث أن الأنشطة الصفية واللاصفية تعد وسيلة للمساعدة في بناء الشخصية المتكاملة للطالب نفسيا واجتماعيا وقيَميّا وجماليا ومهاريا ولتحقيق ذلك لا بد من إحداث تغيرات جذرية في سلوك الطلبة من خلال التعلم عن طريق العمل ، وهذا لا يأتي إلا بإتاحة الفرص المتنوعة أمامهم لممارسة النشاطات المتنوعة داخل المدرسة وخارجها .

ويعتقد الباحث أن النشاط جزء من المنهج المدرسي بمعناه الشامل وأنه أحد العناصر الأساسية المهمة في بناء شخصية الطلبة وأن كثيرا من الأهداف التعليمية لا يتم تحقيقها إلا من خلال النشاطات الصفية واللاصفية .

إن للنشاطات دورا مهما في تنظيم وتوجيه العملية التعليمية مما يعني زيادة الفاعلية بين المعلم والمتعلم من جانب وفاعلية المتعلم مع النشاطات المختلفة والمتنوعة من جانب آخر ، إذ يتضمن النشاط تنمية جميع جوانب النمو لدى المتعلم (أبو جلالة ، ١٩٩٩ ، ص٢٧٥) .

وقد تبين للباحث من خلال اطلاعه على قسم من الدراسات التي تناولت تقويم كتب التربية الإسلامية أن أقل المجالات ملاءمة في الكتب المعنية بالدراسة هو مجال الأنشطة الصفية واللاصفية نحو دراسة (العزاوي ، ٢٠٠٢) ، ودراسة (حسن ، ١٩٩٠) ، ودراسة (الزدجالي ، ١٩٩٥) وهذا يشير أن الكتب كانت تتضمن أنشطة وفعاليات مصاحبة ولكن بنسب مختلفة .

الترتيب الثالث : أهداف تدريس التربية الإسلامية

احتل هذا المجال الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,٤٣٤) ونسبة مئوية (٥٣,٣٦) وهي نسبة مقبولة ومتحققة في المنهاج ولكن بنسبة قليلة جدا وقد يعزى

ذلك لعدم وضوح الأهداف في منهاج التربية الإسلامية ، اعتقادا من مؤلفي المنهاج بعدم ضرورة وجودها في المنهاج وهذا غير مقبول لأن الأهداف التربوية هي من أهم الأدوات التي تساعد المعلم والمتعلم على حد سواء ، لذا يجب أن تكون واضحة ومحددة وبهذا الصدد يقول أبو جلالة أن الأهداف التعليمية تلعب دورا رئيسيا في عملية تخطيط المعلم لدروسه ، وأن تحديدها بدقة ووضوح يفيد كثيرا في تقويم عملية تعلم الطلبة (أبو جلالة ، ١٩٩٩ ، ص١٠٧) وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمروش التي أشارت إلى افتقار كتب التربية الإسلامية إلى ذكر الأهداف التربوية في حين تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزدجالي التي احتل مجال الأهداف التربوية فيها الترتيب الثالث أيضا .

الترتيب الرابع : المحتوى الدراسي

حصل هذا المجال على الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣,٤٢٠٦) ونسبة مئوية (٥٠,٣) وهي نسبة مقبولة ومتحققة في المنهاج وهي نسبة تقارب نسبة المجال السابق تقريبا .

ويعتقد الباحث أن سبب هذه النتيجة هو خلو المحتوى من المفردات العلمية الحديثة وعدم معالجته للقضايا والمشكلات المعاصرة مما جعله لا يفي بحاجات الطلبة .

إذ أن المحتوى يجب أن يتضمن الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد الأفكار والأحكام الشرعية والاتجاهات والقيم والمهارات الأدائية العلمية التي تعالج القضايا الحياتية المعاصرة (ريان وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص١١) .

وتتفق هذه النتيجة مع قسم من نتائج دراسة عطية التي أشارت إلى أن مضمون الكتب الثلاثة موضوع الدراسة لم تقدم معارف وخبرات مرتبطة بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم ولم يراع بند العادات السيئة والاتجاهات الخطأ في المجتمع (عطية ، ١٩٩٠ ، ص٢٨) .

الترتيب الخامس : الوسائل التعليمية والتقنيات

جاء هذا المجال بالترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٣٨٤٤) ونسبة مئوية (٥٨,٣) وهي نسبة مقبولة ومتحققة في المنهاج ولكن أقل بقليل من بقية نسب التحقق للمجالات السالفة الذكر وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم إدراك أهميتها لتوظيفها في منهاج التربية الإسلامية .

وفيما يتعلق بالوسائل التعليمية ، وعلاقتها بالمناهج المدرسية إذ يهتم المربون في تقديم كل ما هو نافع وجديد في مجالات التربية والتعليم ولعل الوسيلة التعليمية هي من أبرز المجالات التي يمكن أن تحول المجرد إلى ثوابت في الذهن ، وترفع مستوى خبرات كل من المعلم والمتعلم على حد سواء .

(الهرش ، ١٩٩٨ ، ص١٢) .

وقد تبين للباحث من خلال اطلاعه على قسم من الدراسات العربية التي تناولت تقويم كتب التربية الإسلامية ضعف في مجال الوسائل التعليمية في الكتب المعينة بالدراسة نحو دراسة (حسن) التي أشارت إلى أن أقل المجالات ملاءمة كانت مجال الوسائل التعليمية ودراسة (حمروش) التي أشارت إلى أن كتب التربية الإسلامية لم تهتم بالوسائل التعليمية وتنوعها .

الترتيب السادس : طرائق التدريس وأساليبها

حصل هذا المجال على الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٣,٣٦٥٩) ونسبة مئوية (٥٥,٠) وهي نسبة مقبولة ومتحققة في المنهاج ولكن أقل من بقية المجالات السالفة الذكر وقد يعود السبب في ذلك إلى افتقار المنهاج إلى الطرائق والأساليب التي تناسب تدريس مادة التربية الإسلامية مثل (القصة ، وضرب الأمثال ، والقدوة ، والوعظ ، والملاحظة والخبرة ، والسؤال ، والحوار ، والعصف الذهني والاستقصاء) ولا سيما أن مؤتمر التطوير التربوي ١٩٨٧ الذي عقد في الأردن ، قد أكد على ضرورة استعمال الطرائق والأساليب الحديثة في تدريس التربية الإسلامية .

ولما كان الهدف من طريقة التدريس تحقيق تعلم أفضل للطالب فإن طرائق التدريس يجب أن تكون متنوعة وتشكل بدائل متاحة أمام المعلم لكي يستخدم المناسب منها بحسب طبيعة المادة الدراسية وبحسب خصائص التلاميذ الذين يعلمهم ، إذ لا توجد طريقة واحدة تصلح للمواد الدراسية كافة والتلاميذ كافة ، فلكل طريقة مزاياها وعيوبها (نشوان ، ١٩٩٢ ، ص١٥٦) .

وتتفق هذه النتيجة مع قسم من نتائج دراسة حسن التي أشارت إلى أن أساليب عرض المادة العلمية في الكتاب لم تكن مشوقة .

ب – تفسير نتائج تقويم (فقرات) كل مجال من مجالات أنموذج التقويم :

١ – فقرات (مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية) :

تبين من خلال تطبيق فقرات هذا المجال أن جميعها قد تحققت وهذا يظهر اهتمام مؤلفي منهاج التربية الإسلامية بأساليب التقويم والعناية بها والحرص على وضوحها ودقتها . وهذا لا يمنع من تسليط الضوء على كيفية تحقق فقرات هذا المجال في المنهاج وفق ترتيبها الوارد عند تطبيق المجال كما هو مبين في الجدول (٣٣) .

فقد اتسمت الأسئلة الواردة في هذا المجال بالوضوح والصدق والشمول والموضوعية إذ غطت الأسئلة جميع موضوعات المنهج واهتمت بالتقويم بنوعيه الكمي والكيفي للتأكد من تحقق الأهداف التربوية .

وكذلك اتسمت الأسئلة بالصدق لأنها قادرة على قياس ما وضعت لقياسه وكذلك اتصفت بالثبات إذ استخرج الباحث معامل ثبات الأداة بوساطة معادلة كرونباخ ألفا إذ بلغ معامل الثبات (٩٠%) وهذا مؤشر جيد لإثبات الأداة .

إذ يمثل التقويم جانباً رئيساً في العملية التربوية ، وهو جزء لا ينفصل عن عملية التدريس ، إذ يعنى بقياس أهداف المنهاج في مجال أعم من عنايته بتحصيل المادة الدراسية ، ويستعمل لذلك أساليب متنوعة كاختبارات التحصيل ، واختبارات الاتجاهات ،

والمقاييس التقديرية المدرجة ، والاستفتاءات والمقابلات الشخصية ، ووسائل الملاحظة الموجهة (أبو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ص٣١٤) .

وقد اتضح من النتائج أن الأسئلة قد راعت الأهداف التربوية وتدرجها ، والكشف عن مواطن القوة وتعزيزها ومواطن الضعف وتلافيها وإصدار الحكم على تحصيل التلاميذ من المنهاج في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية بشكل متكامل وفي تكوين اتجاهات مرغوب بها .

أما إسهام أسئلة المنهاج في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمبدعين والمساعدة على النقد الإيجابي والهادف والمشجع للطلبة والمستمر وتقديم التغذية الراجعة ومن ثم المساعدة في تطوير المنهج فقد تبين عند تطبيق هذه الفقرات ومن وجهة نظر قسم من (عينة البحث) أن الأسئلة تراعيها ولكن بنسب قليلة مما جعلها تحتل المراتب الأخيرة من هذا المجال .

٢ – مجال النشاطات الصفية واللاصفية

لدى تطبيق فقرات هذا المجال اتضح أنها قد تحققت جميعها لذا سيفسر الباحث نتائج فقرات هذا المجال وتحققها في المنهاج حسب ترتيبها الوارد عند تطبيق المجال كما هو في الجدول (٣٤) .

فقد كشفت النتائج أن النشاطات الصفية وللاصفية لمادة التربية الإسلامية أنها تشجع الطلبة على عمل وكتابة التقارير وتشير دافعية الطلبة لتعلم التربية الإسلامية وتسهم في غرس القيم والاتجاهات الإيجابية المرغوبة كما تشجع على العمل الفردي والجماعي وتتيح الفرصة لاكتشاف ميول ومواهب واستعدادات الطلبة .

ومن النتائج الأخرى التي كشفتها الدراسة أن النشاطات الصفية واللاصفية تعزز مبدأ المنافسة الإيجابية عند الطلبة وتنمي قدرة الطالب على دفة الملاحظة والمقارنة وتؤكد على استمرارية التعليم وتوظيف المعلومات وربطها بالجانب التطبيقي لها .

وكذلك يعتقد الباحث أن تحقق فقرات هذا المجال من وجهة نظر (عينة البحث) إلى الأثر الإيجابي الذي تتركه النشاطات الصفية واللاصفية عند التلاميذ من حيث إسهامها في إقامة علاقات ودية وفعالة بين التلاميذ واكتشاف قدراتهم وميولهم وتنميتها واستثمارها استثمارا مفيدا .

وقد أثبتت الدراسات أن النشاطات الصفية واللاصفية تعد مصدرا مهما لتحقيق الدافعية نحو التعلم الصفي ، فكثيرا ما يثير الموقف التعليمي ميول التلاميذ نحو النشاطات غير الصفية (الخارجية) الحرة ، لأن النشاطات بمختلف أنواعها الصفية وغير الصفية تعد جزءا لا يتجزأ من البرنامج التعليمي ، وعليه ينبغي إتاحة الفرصة أمام التلاميذ بممارسة مثل هذه النشاطات داخل الصف وخارجه وأن يخصص جزء من الوقت في الجدول المدرسي ليقوم المعلمون بالإشراف عليها بكون هذا السلوك واجباً تعليمياً مهماً وضرورياً للتلميذ (أبو جلالة ، ١٩٩٩ ، ص٢٨٧) .

وكذلك تبين أن للنشاطات الصفية وغير الصفية دورا مهما في تنظيم دور المعلم إذ تستثير المتعلم وتوجهه ، وهذا التنظيم والتوجيه يعني زيادة الفاعلية بين المعلم والمتعلم من جانب وفاعلية المتعلم مع النشاطات المختلفة والمتنوعة من جانب آخر إذ يتضمن النشاط جميع جوانب النمو لدى المتعلم فينقله من حالة الانفعال إلى مواقف التفاعل والإيجابية (أبو جلالة ، ١٩٩٩ ، ص٢٧٤) .

٣ – فقرات (مجال أهداف تدريس التربية الإسلامية)

تبين من خلال تطبيق فقرات هذا المجال أنها قد تحققت جميعها عدا فقرة واحدة ، لذا سيفسر الباحث نتائج فقرات هذا المجال والتعرف على سبب عدم تحقق بعضها في المنهاج وحسب ترتيبها الوارد عند تطبيق المجال ، كما في الجدول (٣٥) .

فقد كشفت النتائج أن الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية كانت منسجمة مع الفلسفة التربوية في المملكة الأردنية .

ومع توصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي ١٩٨٧ إذ تحتل التربية في الأردن أولوية وطنية في مشاريعه التنموية وفي سياساته المستقبلية فاشتمل الخطاب الملكي عام ١٩٨٥ الموجه إلى مجلس النواب بضرورة تطوير النظام التربوي لتمكينه من مواكبة التطورات العلمية والمعرفية والتكيف مع المتغيرات الاجتماعية والثقافية وتمكينه من استيعاب المستجدات التي تطرأ على مختلف قطاعات المجتمع ، ولذا كان لا بدَّ لأي نظام تربوي من أن يتبنى منهاجا مدرسيا معينا يعكس الفلسفة التي يؤمن بها هذا المجتمع ، من أجل تغذية الناشئة وتربيتهم على أسس سليمة .

وكذلك تبين أن الأهداف التربوية تسهم في تعميق صلة الطالب بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وذلك من خلال محتوى منهاج التربية الإسلامية الذي يعكس المبادئ والقيم والمثل العليا التي جاء بها التشريع الإسلامي ، ويترجمها إلى سلوك إجرائي لإعداد الفرد وبناء شخصيته (جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا) بناء يتصف بالشمول والتوازن والواقعية وقد كشفت النتائج أيضا أن الأهداف التربوية قد راعت الشمول والتكامل والوضوح والدقة لأن التربية الإسلامية في شمولها ودقتها وتوازنها ، نظام فريد في نوعه ، فهي تعتني بتربية الطفل والراشد ، وتشمل المرأة والرجل ، وتتولى تربيتهم ورعايتهم منذ ولادتهم وحتى انقضاء أعمارهم وذلك لاتصافها بالواقعية (المجذوب ، ص٣١٢) .

وقد كشفت النتائج أيضا أن أهداف تدريس التربية الإسلامية كانت منسجمة في المراحل الدراسية السابقة واللاحقة وهذا ما تحقق في المنهاج فتجد أن الأهداف في المرحلة الثانوية هي امتداد للأهداف في المرحلة السابقة مع شيء من التوسع والتعمق .

وتبين كذلك تأكيد الأهداف على العمل الجماعي وتنميته وتلبية حاجات الفرد والمجتمع من جهة والنظام التربوي من جهة أخرى وهذا ما يؤكد عليه الدين الإسلامي ويشجع عليه .

وكذلك تبين أن الأهداف التربوية تسمح باستعمال الوسائل التعليمية والتقنيات ولعل الوسيلة التعليمية هي من أبرز المجالات التي يمكن أن تحول المجرد إلى ثوابت في الذهن ، وترفع مستوى خبرات كل من المعلم والمتعلم على حد سواء .

ومن النتائج الأخرى التي كشفتها الدراسة ، أن الأهداف التربوية الواردة في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية تسهم في ترسيخ العقيدة الإسلامية كما تسهم في تنمية وعي الشعور المتنامي عند أفراد الأمة حاكمين ومحكومين أن لا سبيل من الخلاص من حالة الوهن والضعف الذي تعاني منه الأمة إلا بالرجوع إلى كتاب الله وسنة نبيه والاحتكام إليه في القول والعمل .

أما عدم تحقق الفقرة الأخيرة فلعل السبب في ذلك اعتماد مؤلفي المنهاج على تأليف منهاج موحد لجميع الطلبة بغض النظر عن بيئاتهم وخلفياتهم الثقافية ومن ثم يحول من دون مراعاة الفروق الفردية ومن تنمية مهارة التفكير والإبداع لديهم .

٤ – فقرات (مجال المحتوى الدراسي)

اتضح عند تطبيق فقرات هذا المجال أنها تحققت جميعها ماعدا فقرة واحدة وسوف يفسر الباحث نتائج تطبيق الفقرات المتحققة لهذا المجال كما في الجدول (٣٦) .

فقد كشفت نتائج الدراسة أن محتوى المنهاج قد اتسم بجودة العرض من حيث ضبط الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة من ناحية الشكل والحركات والتزام الدقة العلمية من حيث وضوح اللغة وسلامتها وهذا مؤشر على اهتمام مؤلفي المنهاج بكتاب الله سبحانه وتعالى والحديث النبوي الشريف لأن القرآن الكريم هو الحق من عند الله وهذا الكتاب الذي جاء مهيمنا على سائر الكتب السماوية لا بد وأن يكون مهيمنا على سائر المعارف المكتسبة وبناء على ذلك فإن محتوى منهاج الحديث يكون صادقا عندما يتضمن الأحاديث الصحيحة ويخلو من الأحاديث الضعيفة ، ويكون محتوى المنهاج في العقيدة صادقا عندما يغرس عقيدة التوحيد في عقول الطلبة وينفرهم من العقائد المعاصرة الفاسدة (عبدالله ، ١٩٩١ ، ص٩٦) .

كما تبين أن المحتوى يراعي الفروق الفردية فجاء المحتوى ملائما لقدرات الطلبة وميولهم وملبيا لحاجتهم الأساسية .

أما ما يتعلق بانسجام المحتوى مع أهداف منهاج التربية الإسلامية وانسجام المفردات مع بعضها وتوافر عناصر التكامل والتتابع في المحتوى فكانت تقديرات المدرسين والمدرسات لها متقاربة وإيجابية فالقرآن الكريم هو محور العلوم الإسلامية كلها ، والشرعية منها والمكتسبة ، فالرب واحد ، والحق واحد ، والمعرفة واحدة موحدة لأنها تهدف إلى تنشئة الفرد على العبودية لله سبحانه وتعالى ويكون التكامل في صورته المثلى عندما تترابط الحقائق والمبادئ التي يتعلمها الطالب في مواقف مختلفة (المرجع السابق ، ص٩٨) .

وكذلك تبين أن المحتوى يناسب المرحلة العمرية للطلبة وأنه يربط المادة بخبرات الطلبة ويحفز على التعلم الذاتي ويراعي التسلسل المنطقي للموضوعات ويشجع على البحث والاستقصاء ويراعي عنصر التشويق ولكن بدرجة أقل نسبيا من الفقرات السابقة ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى عدم استعمال الأساليب العلمية الحديثة في عرض الموضوعات مثل أسلوب حلّ المشكلات والعصف الذهني والاستقصاء بدرجة كافية تجعل الطالب محور العملية التعليمية وتحفزه على البحث والتعلم الذاتي والتفكير العلمي .

وقد أشارت النتائج إلى شمول المنهاج للخبرات التعليمية واللازمة لتعديل جوانب السلوك ولكن بدرجة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى الاقتصار في تطوير المنهاج على بعض جوانبه مما يستدعي أن تكون عملية التطوير شاملة لعناصر المنهاج وأسسه وعملياته ومتكاملة بحيث تشمل العملية تطوير الكتب والأدلة والوسائل والاختبارات والامتحانات وطرائق التعليم وإعداد المعلمين ، ومتوازنة بين جوانب النمو لدى المتعلمين ، وبين ما هو نظري وما هو عملي ، وبين ما هو أكاديمي وما هو مهني (مرعي ، الحيلة ، ٢٠٠٠ ، ص٢٧٥) .

أما عند التعرض لتفسير الفقرة غير المتحققة فقد يعزى ذلك إلى أن عملية تطوير المنهج لا تتسم بالاستمرارية حتى يتمكن المنهاج من مسايرة التغيرات والتطورات في

مجالات العلم والمعرفة والحياة فأحيانا يتم التطوير بحقب زمنية متقاربة جدا لا تسمح بإعطاء المنهاج حقبة زمنية تسمح بالتطبيق وإعطاء الوقت الكافي لعملية التقويم .

إن التربية الإسلامية هي توظيف لما تضمنته الشريعة السمحة (القرآن الكريم) من مبادئ تدعو إلى تهذيب النفس البشرية وتكوين الإنسان الصالح ، باعتنائها بشخصية الفرد من جوانبها كافة ، الجسمية ، والعقلية ، والوجدانية (النحلاوي ، ١٩٨٦ ، ١٦) .

٥ – فقرات (مجال الوسائل التعليمية والتقنيات)

اتضح عند تطبيق فقرات هذا المجال أنها تحققت جميعها عدا فقرتان وسوف يقوم الباحث بتفسير نتائج تطبيق فقرات هذا المجال بحسب ورودها في الجدول رقم (٣٧) .

فقد تبين أن استعمال الوسائل التعليمية والتقنيات يساعد على تسهيل عملية توصيل المادة الدراسية كما أنها تجعل التعلم أسرع وأبقى أثرا ، وتعين على توضيح الغامض من مشكلات الدروس وتساعد التلاميذ على تصور كثير من الأشياء لتي يستحيل تصورها من دون استعمال وسائل التعلم ، كما تساعد في تبسيط كثير من الدروس الصعبة وتيسر فهمها وتربط المعلومات بعضها ببعض في تسلسل منطقي سليم وتساعد أيضا في تنمية قوة الملاحظة والدقة والمقارنة لدى التلاميذ وتزيد نشاطهم وفاعليتهم للبحث والاطلاع من خلال استعمال حواسهم .

ومن النتائج الأخرى التي توضحت أن الوسائل التعليمية والتقنيات تساعد على تحقق أهداف المادة الدراسية بسهولة ويسر وتتيح للطالب فرصة التفكير بدقة وموضوعية كما تثبت أن الوسائل التعليمية تسهم في ربط المادة النظرية بالجانب التطبيقي لها وتشجع على التعلم الذاتي وتثير الدافعية نحو التعلم .

وتبين أيضا من النتائج أن استعمال الوسائل التعليمية والتقنيات يسهم في ترسيخ مفاهيم التربية الإسلامية إذ تساعد التلاميذ على التذكر وسرعة التعلم وتدربهم على الاستنتاج والمراجعة والتلخيص واستخلاص القواعد والأحكام (أبو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ص٢٦٨) .

لقد رأى علماء التربية في الإسلام أن الاهتمام بالوسائل المعينة على الفهم يزيد من تحقيق التعلم الفعّال وإن الأمثلة المحسوسة التي تقدم للتلاميذ تعينهم على الانتقال من المحسوس إلى المجرد حتى يسهل عليهم الفهم والإدراك (أبو جلالة ، ١٩٩٩ ، ص١٣٢) .

أما عند مناقشة الفقرة غير المتحققة فقد تبين أن سبب عدم تحققها من وجهة نظر المدرسين والمدرسات قد يعزى إلى قلة الوسائل التعليمية المتاحة وعدم توفر الشروط الجيدة فيها .

ومع أن القرآن الكريم يحث الإنسان المسلم على استعمال السمع والبصر إلا أن الملاحظ ندرة استعمال الوسائل السمعية والبصرية في العلوم الشرعية ويعزو بعض الباحثين هذه الظاهرة لأسباب منها عدم إدراك معلمي هذه العلوم لأهمية الوسائل التعليمية السمعية والبصرية وعدم وجود مراكز متخصصة في إنتاج الوسائل المطلوبة كما هو الحال في موضوعات فروع المعرفة الأخرى (الشافعي ، ١٩٨٤ ، ص٣٤٣) .

٦ – فقرات (مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية)

لدى تطبيق فقرات هذا المجال تبين أنها قد تحققت جميعها عدا فقرة واحدة لذا سيفسر الباحث نتائج فقرات هذا المجال بحسب ترتيبها الوارد عند تطبيق المجال كما في الجدول رقم (٣٨) .

فقد كشفت النتائج أن طرائق التدريس المستعملة في منهاج التربية الإسلامية مناسبة من حيث قدرتها على عرض الأفكار وتنظيمها ، وملاءمتُها لطبيعة مادة التربية الإسلامية وقدرتها على تحقيق الأهداف التربوية .

إذ تحظى طرائق تدريس مواد التربية الإسلامية بأهمية كبيرة كونها إحدى عناصر المنهاج وإحدى أهم وسائل تحقيق أهدافه وتنفيذ محتواه وهي ذات تأثير كبير على ما يتعلمه التلاميذ وعلى درجة تعلمهم وفي تكوين الميول والقيم وتشكيل المهارات من خلال اختيار الأنشطة ووسائل التعلم وأساليب التقويم .

وكذلك تبين تأكيد طرق التدريس على إتاحة الفرصة للطلبة للمناقشة وإبداء الرأي وتأكيدها على التعلم الذاتي وهنا يرى الباحث أن طريقة التدريس الناجحة يجب أن تتيح للطالب الفرصة في إبداء الرأي ووجهة النظر الشخصية في الموضوع مدار البحث وهذا يسهم في تحقيق ذاته وتمكينه من القيام بدوره في الحياة وتحمل المسؤولية وهذا ما يؤكد الدين الإسلامي عليه .

وكذلك تبين أن طرائق التدريس الواردة في المنهاج تراعي مبادئ التعلم وتجعل من الطالب محور العملية التعليمية وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

إن من أهم مبادئ التربية الإسلامية هو ضرورة مخاطبة المتعلمين بلغة يفهمونها ، فلا يلجأ المعلم إلى استعمال الألفاظ الغامضة والمصطلحات المعقدة التي تنفر المتعلم من التعليم ، ويستند هذا المبدأ إلى الحديث النبوي الذي يقول :"نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونخاطبهم على قدر عقولهم" وهذا المبدأ يتفق مع مبادئ التربية الحديثة التي تنادي بضرورة مراعاة مستويات المتعلمين العقلية والعلمية في التعليم (القضاة ، ١٩٩٨ ، ص٢٦١) .

ومن النتائج الأخرى التي كشفتها الدراسة قدرة طرائق التدريس على ربط المادة الدراسية ببيئة الطالب وربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية وتوظيف المعلومات في الحياة اليومية للطالب .

إن ارتباط المعلومة بواقع تطبيقاتها في حياة التلميذ أمر ضروري يتطلبه الموقف التعليمي لتعطي دلالة على مدى أهميتها في حياته لكي يوليها اهتماماته ، فالشيء

المحسوس هو الذي يمكنه تعلمه بصورة أفضل ، ولذا لا بد وأن يعتمد التعلم على المحسوسات سواء سبق النظري العملي أم العكس (أبو جلالة ، ١٩٩٩ ، ص١٣١) .

وكذلك اتضح أن طرائق التدريس تحفز المتعلم على القراءات الإضافية وترشده إلى كيفية التعلم .

إن المتعلم في العملية التربوية هو المحور الرئيس فلم يعد دوره المتلقي بل يحاور ويناقش ويسعى باحثا نحو العلم والمعرفة في كل جديد ، ويواكب ما يستجد من العلوم والمعارف الحديثة والعصرية ، ولا يسلم لكل ما يسمع بل لا بد من أن يخضع كل ما يصل إليه للبحث والدراسة (نشوان ، ١٩٩١ ، ص١٦٤) .

أما تفسير الفقرة غير المتحققة رقم (١٨) في هذا المجال فقد كشفت النتيجة أن طرائق التدريس لا تكسب الطلبة حب العمل وقد يعود ذلك لسرد الموضوعات بأساليب نظرية وتقليدية في معظمها من دون استعمال الطرائق العملية المحببة إلى الطلبة مثل التطبيق العملي ، والأسلوب القصصي ، والتمثيل ولعب الأدوار وغيرها من الأساليب الحديثة .

الفصل السادس

الاستنتاجات – التوصيات – المقترحات

الفصل السادس

الاستنتاجات – التوصيات – المقترحات

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :

١ – أن فقرات كل مجال من المجالات الستة التي تضمنها البحث الحالي يمكن أن تشكل منظومة متكاملة للتقويم .

٢ – وجود تفاعل بين المجالات الستة السالفة الذكر تتفاعل فيما بينها لوضع الشكل النهائي لأنموذج التقويم لمنهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية .

٣ – على الرغم من تفاعل هذه المجالات إلا أنه يمكن استخدام كل مجال منها على نحو منفصل بوصفه أنموذجا قائما بذاته .

٤ – تقارب وجهات النظر بين الخبراء في تقويم الفقرات ضمن جولات دلفي الثلاث .

التوصيات

١ – اعتماد النموذج الذي توصل إليه الباحث في الدراسة الحالية من قبل وزارة التربية والتعليم .

٢ – ضرورة مشاركة أطراف أخرى في عملية تقويم المناهج مثل المدرسين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم .

المقترحات

١ – القيام بدراسة تطبيقية للأنموذج الذي توصل إليه الباحث في الدراسة الحالية على المرحلة الأساسية (دراسة مقارنة) .

٢ – بناء أنموذج لتقويم كتب تفسير القرآن الكريم في المرحلة الثانوية وتطبيقه .

٣ – دراسة تتناول بناء منهج مقترح لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء تطبيق الأنموذج في الدراسة الحالة .

المصادر والمراجع

المصادر العربية

المصادر الانجليزية

المصادر والمراجع

المصادر العربية

الإبراشي ، محمد عطية : التربية الإسلامية وفلاسفتها ، دار احياء الكتب العربية ، القاهرة ، ١٩٨٦م .

الإبراهيم ، عبد الرحمن حسون وطاهر عبد الرزاق : استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٢م .

إبراهيم ، عبدالله محمد : نظريات المنهج كمدخل لتقويم وبناء منهج التربية القومية والاجتماعية بالتعليم الثانوي والفني ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ١٩٨٤م .

إبراهيم ، فوزي طه والكلزة : المناهج المعاصرة ، ط٢ ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، ١٩٨٤م .

أبو العينين ، علي خليل : فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم ط١ ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٠م .

أبو جلالة ، صبحي حمدان : في طرائق تدريس العلوم ، الطبعة الأولى مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٩٩م .

أبو حلو ، يعقوب وآخرون : العلوم الإجتماعية وطرائق تدريسها ، الطبعة الأولى ، جامعة القدس المفتوحة ، ١٩٩٥م .

أبو خضير ، نسيم محمد عبدالله : تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في الأردن من جهة نظر المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الكتاب في مدينة عمان الأولى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، الأردن ، ١٩٩٤م .

أبو سرحان ، عطية عودة : دراسات في اساليب تدريس التربية الإجتماعية والوطنية ، الطبعة الأولى ، دار الخليج للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ٢٠٠٠م .

أبو صالح ، محب الدين : تقويم مناهج التربية الدينية للمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ١٩٧٧ م، اطروحة دكتوراة غير منشورة .

أبو ليده سبع محمد : مبادئ القياس والتقويم التربوي ، الجامعة الأردنية ، عمان ، ١٩٨٧م .

الأهواني ، احمد فؤاد : جون ديوي ، دار المعارف بمصر، القاهرة ، ١٩٦٨م .

احمد ، مجيد مهدي : المناهج وتطبيقاتها التربوية ، كلية التربية ، قسم العلوم التربوية والنفسية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، ١٩٩٠م .

احمد ، محمد عبد القادر : طرق تعليم التربية الإسلامية ، ط٣ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥م .

احمد ، محمد عبد القادر: انتقادات موجه لمناهج التربية الإسلامية في الدول العربية ، مجلة التربية ، العدد ٩٣ ، مجلد ٢٠ ،١٩٩٠ .

بحري ، منى يونس ، وعايف حبيب : المنهج والكتاب المدرسي ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٦م .

بغدادي ، عبدالله عبدالمجيد ، الانطلاقة التعليمية في المملكة العربية السعودية أصولها – جذورها – أوليتها ، ط١ ، الجزء الثالث ، دار الشرق ، جدة ، ١٩٨٥ .

بلوم ، بنيامين ، ترجمة : محمد الخوالدة وصادق عودة : نظام تصنيف الأهداف التربوية ، جدة ، دار الشرق ،١٩٨٥م .

البياتي ، عبدالجبار ، وزكريا ، اثناسيوس ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧م .

التكريتي ، مجاز توفيق غفار : تقويم برامج اعداد مدرسي العلوم الطبيعية في كلية التربية من وجهة نظر الطلبة والتدريسين ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، بغداد ١٩٨٧م .

التميمي ، عواد جاسم محمد : تقويم المناهج الدراسية ، ورشة عمل مقدمة الى ورشة تقويم المناهج الدراسية ، الرباط ، ١٩٩٤م .

جابر ، عبد الحميد جابر : التقويم التربوي والقياس النفسي ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٨٣م .

جرادات ، عزت وآخرون : مبادئ القياس والتقويم ، عمان ، المكتبة التربوية المعاصرة ،١٩٨٢ م .

الجعفري ، ماهر اسماعيل : بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العالي في العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، بغداد ، اطروحة دكتوراة غير منشورة ١٩٨٩م .

الجعفري والموسوي ، ماهر اسماعيل وعبد الله : رؤية في تقويم المناهج الدراسية لمعاهد اعداد المعلمين والمعلمات ، مسند في مجلة الأستاذ ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، العدد السابع ، كانون الثاني ، ١٩٩٦م .

الجمالي ، محمد فاضل : نحو تربية مؤقته ، تونس ، الشركة التونسية للتوزيع ١٩٨٥م .

الجمل ، نجاح يعقوب : نحو منهج تربوي معاصر ، ط٢ عمان ، ١٩٨٣م .

جيمس وليم ، البرجماتية ، ترجمة محمد علي العريا ن، القاهرة ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، ١٩٦٥م .

حسانين ، محمد صبحي : التقويم القياسي في التربية البدنية ، ج١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٩م .

حسن ، عمر خليل يوسف : تقويم كتابي التربية الإسلامية للصفين الأول الثانوي (الأدبي والعلمي) والثاني الثانوي (الأدبي والعلمي والتجاري) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، الأردن ، ١٩٩٠م.

الحسن ، هشام وشفيق الفايق : تخطيط المنهج وتطويره ، الطبعة الأولى دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٠م .

الحسون ، عبد الرحمن : المناهج ، مجلة التربوي ، العددان الأول والثاني ، بغداد ، ١٩٨٣م .

الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم : بناء انموذج لتقويم المناهج الدراسية لكليات التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، (ابن رشد) جامعة بغداد ، ١٩٩٤م .

الحمادي ، يوسف : اساليب تدريس التربية الإسلامية ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٧م .

حمدان ، محمد زياد : تطوير المنهج مع استراتيجيات تدريسه ومواده التربوية المساعدة ، دار التربية الحديثة ، عمان ، ١٩٨٥م .

حمدان ، محمد زياد ، تقويم المنهج ، دار التربية والتوزيع ، الأردن ٢٠٠٠م .

حمروش ، عبد المجيد سليمان : تقويم منهج التربية الدينية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام في مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر القاهرة ، ١٩٨٣م .

الخطيب ، احمد وآخرون : دليل البحث والتقويم التربوي ، دار المستقبل للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٥م .

الدليمي ، طارق عبد الرحمن : تقويم عمل التدريس الجامعي وتطويره في ضوء فلسفة التعليم العالي في العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ١٩٩٥م ، اطروحة دكتوراة غير منشورة .

الدمرداش ، سرحان ومنيو كامل : المناهج ، دار العلوم للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٢م .

دمعة ، مرسي ، مجيد ابراهيم ومحمد منير : الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم في المرحلة الإبتدائية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون ووحدة البحوث التربوية ، تونس ، ١٩٨٢ م .

رضوان ، ابو الفتوح وآخرون : الكتاب المدرس ، فلسفته ، تاريخه ... ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٢م .

ريان ، فكري حسن : المناهج الدراسية ، دار الثقافة العربية للطباعة ، القاهرة ، ١٩٧٢م.

ريان ، محمد هاشم وآخرون : اساليب تدريس التربية الإسلامية ، برنامج التربية المقرر رقم (٥٤٢٤) بجامعة القدس المفتوحة ، ط١ ، عمان ، ١٩٩٦م .

زاهر ، ضياء الدين : كيف تفكر النخبة العربيه في تعليم المستقبل دراسة تحليلية ، منتدى الفكر العربي ، عمان ، ١٩٩٠م .

الزدجالي ، ايمان بنت صديق : تقويم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب في سلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ، عمان ، ١٩٩٥م .

سعادة ، جودت محمد : تطوير مناهج وطرق تدريس الجغرافية ، منشورات جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن ، ١٩٨٤م .

سمعان ، وهيب ؛ ورشدي ، لبيب : دراسات في المنهج ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة السابعة ، القاهرة ، ١٩٨٢م .

سمعان ، وهيب ورشدي لبيب : دراسات في المناهج ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة السابعة ، القاهرة ، ١٩٨٢م .

سمك ، محمد صالح : فن التدريس للتربية الدينية وارتباطاتها النفسية وانماطها السلوكية ، ط٢ ، المكتبة الأنجلو المصرية ١٩٨٧م .

السهيلي ، عبد الرحمن بن عبد الله : الروض الإنف في تفسير السيرة النبوية لإبن هشام ، ج٧ ، القاهرة ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٦٧م .

الشافعي ، إبراهيم محمد ، التربية الإسلامية وطرق تدريسها ، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨٤م .

الشافعي ، ابراهيم محمد : التربية الإسلامية وطرق تدريسها ، ط٣ ، مكتبة الفلاح الكويت ، ١٩٨٩م .

الشبلي ، ابراهيم : تقويم المناهج باستخدام النماذج ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٨٤م .

الشبلي ، ابراهيم مهدي : المناهج : بنائها – تنفيذها – تقويمها – تطويرها ، الطبعة الثابته ، دار

الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن ٢٠٠٠م .

الشبلي ، ابراهيم مهدي : المناهج بنائها – تنفيذها – تقويمها – تطويرها ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٦م .

الشمري ، زينب حسن : أنموذج مقترح في بناء المنهج الدراسي الجامعي ، العلوم التربوية والنفسية ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، العدد ٤٢، ٢٠٠١.

الشمري ، هدى علي جواد : تقويم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية في العراق في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة لها ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، (ابن رشد) ، أطروحة دكتوراة غير منشورة ٢٠٠١م .

صالح ، هاني عبد الرحمن : فلسفة التربية ، عمان ، ١٩٨٧م .

الضامن ، منذر عبدالحميد ، المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، كلية التربية ، ١٩٨٤ .

ظافر، محمد اسماعيل يوسف الحمادي : التدريس في اللغة العربية ،(د، ت) .

عبد المقصود ، محمود اسماعيل : استخدام نظرية المنهج في صياغة نموذج لبناء منهج الجغرافية ، جامعة الإسكندرية ، اطروحة دكتوراة غبر منشورة ١٩٨٦ م.

عبد الموجود ، احمد عزت : اساسيات المنهج وتنظيماته ، دار الثقافة للطباعة ، القاهرة ، ١٩٨١م .

عبد النور ، فرنسيس : التربية والمناهج ، دار النهضة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٨م .

عبدالله ، عبدالرحمن ، مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها ، الطبعة الأولى ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٩١م .

عبيدات ، هاني حتمل : بناء انموذج لتقويم مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في الأردن ، رسالة دكتوراة غير منشورة ،جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٩م .

العزاوي ، وفاء تركي عطية : بناء انموذج لتقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة وتطبيقة ،

جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) اطروحة دكتوراة غير منشورة ٢٠٠٢م .

عساف ، احمد محمد : قبسات من حياة الرسول صالى الله عليه وسلم ، بيروت دار احياء العلوم ، ١٩٧٩م .

عطية ، محمد سالم ، تقويم كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مصر : رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٠م .

عودة ، أحمد ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، المطبعة الوطنية ، عمان ، ١٩٨٥م .

عودة ، احمد سليمان : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، إربد ، دار الأمل ، ١٩٨٥م .

الغريب ، رمزية : التقويم والقياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨١م .

الفرحان ، اسحق : التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة ، ط٢ ، عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٣م .

فرحان ، اسحق احمد وآخرون : المنهاج التربوي بين الصالة والمعاصرة ، الطبعة الأولى ، دار النشر ، عمان ، ١٩٨٤م .

فرحان ، محمد : دراسات في فلسفة التربية ، جامعة الموصل ، ١٩٨٢م .

القضاة ، خالد : المدخل الى التربية والتعليم ، الطبعة الأولى دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٨م .

قطب ، محمد : منهج التربية الإسلامية ، ط١ ، ١٩٨٠م .

الكلزة ، رجب احمد : دور النظرية في تطوير وتنظيم المنهج ، مكتب نور للآلة الكتابة ، الإسكندرية ، ١٩٨٣م .

الكيلاني ، ماجد عرسان : فلسفة التربية الإسلامية دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة مؤسسة الريان ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٨م .

اللقاني ، أحمد حسين : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ط٤ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٥.

اللقاني ، احمد حسين : وعودة عبد الجواد ابو سينية تخطيط المنهج وتطويره ، الدر الأهلية ، عمان ، ١٩٨٩م .

مجاور ، محمد صلاح الدين ؛ وفتحي عبد المقصود الدين : المنهج أسسه وتطبيقاته التربوية ، ط٤ ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٧٧م .

المجذوب ، عمر : ثنائية التعليم وأثرها في حياة المسلمين ، مجلة رابطة العالم الإسلامية ، عدد ١٣٨٨ ، ص٣١٢ .

محمد ، مجيد مهدي : المناهج وتطبيقاتها التربوية ، مطابع التعليم العالي في الموصل ، ١٩٩٠م .

مديديش ، عائشة : دراسة تحليلية لكتب التربية الإسلامية ، مجلة دار الحديث الحسينية ، المغرب ، العدد (٩٦) ، ١٩٨٨م .

مذكور ، علي احمد : نظريات المناهج التربوية ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٧م .

مذكور ، علي احمد : نظريات المناهج العامة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٤م .

مذكور ، علي احمد : نظريات المناهج العامة ، دار العرفان للطباعة والنشر ، اربد ١٩٩١م .

مرسي ، محمد منير : التربية الإسلامية وتطورها في البلاد العربية ، دار المعارف ، الطبعة الرابعة ، ١٩٨٧م .

مرعي ، توفيق ، وأحمد بلقيس ، الميسر في علم النفس الاجتماعي ، الطبعة الأولى ، دار الفرقان ، عمان ، ١٩٨٢م .

مرعي ، توفيق والحيلة ، محمد ، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها ، الطبعة الثانية ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠١م .

مكتب التربية العربي لدول الخليج : التقدير الختامي ، للندوة العلمية حول تطوير تدريس التربية الإسلامية بدول الخليج العربي ، الرياض ، المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج ١٩٨٥م .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التربية البيئية في مناهج التعليم بالوطن العربي ، تونس ، ١٩٨٧م .

ناصر ، ابراهيم : فلسفات التربية ، الطبعة الأولى ، دار وائل للطباعة والنشر ، ٢٠٠١م .

النحلاوي ، عبدالرحمن ، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع ، دمشق ، دار الفكر ، ١٩٨٦م .

النجيحي ، محمد لبيب : الأسس الإجتماعية للتربية ، ط٧ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨م .

نشوان ، يعقوب حسين : المنهج التربوي من منظور إسلامي ، عمان دار الفرقان ، للنشر ، ط١ ، ١٩٩٢م .

نوفل ، محمد نبيل وآخرون : دراسات في فلسفة التربية ، كلية التربية ، جامعة عين الشمس ، عالم الكتب ، ١٩٨١م .

نيسللر ، في فلسفة التربية ، ترجمة د. منير مرسي وآخرون ، عالم الكتب ، مطبعة المجد ، القاهرة ، ١٩٧٢م .

الهاشمي ، عبدالرحمن : مدخل الاتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية .جامعةبغداد، ٢٠٠١.

الهرش ، محمد حمدان سليمان : تقويم كتاب الثقافة الإسلامية للصفين الثاني الثانوي الشامل من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب والعلوم ، جامعة آل البيت ، الأردن ، ١٩٩٨ م.

الهيازعي ، شوكت ذياب : بناء انموذج لتقويم المناهج الدراسية في الجامعة التكنولوجية وتطويرها في ضوء فلسفة التعليم العالي في العراق ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة بغداد كلية (ابن رشد)

١٩٩٦م .

هيندي ، صالح ذياب وآخرون : تخطيط المنهج وتطويره ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٩م .

وزارة التربية والتعليم : مناهج مباحث الثقافة والعلوم الإسلامية وخطوطها العريقة للمرحلة الثانوية ، الأردن ، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم ، ١٩٩١م .

وزارة التربية والتعليم : منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الإلزامية ، ط٢ ، عمان ، ١٩٨٤ م.

وزارة التربية والتعليم : المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي رسالة المعلم ، – العدد السادس — المجلد التاسع والعشرون ١٩٨٨م .

وزارة التربية والتعليم : قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ م ، رسالة المعلم ، مجلد ٣٩ ، بديل ٣و٤ ، الأردن ، ١٩٩٩م .

وزارة التربية والتعليم : قانون التربية والتعليم رقم ١٦ لسنة ١٩٦٤ م ، عمان ، ١٩٦٤م .

وزارة التربية والتعليم ، المؤتمر الوطني الأول : رسالة المعلم ، مجلد (٢٩) بديل العددين الثالث والرابع ، الأردن ، ١٩٨٧م ص ٤٧ .

وزان ، سراج محمد : تقوم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين الشمس ، ١٩٨٢م .

وين رالف ، ن : قاموس جون ديوي للتربية ، ترجمة محمد علي العريان ، القاهرة ، مؤسسة فرانكين ١٩٦٤م .

يعقوب ، نافذ نايف : علاقة فلسفة التربية ومركز الضبط وتقدير الذات بالعدوان ، ط١ ، دار الكندي للنشر والتوزيع ٢٠٠٢م .

يلجن ، مقداد : اهداف التربية الإسلامية وغايتها ، ط١ ، مطابع القصيم ، الرياض ، ١٩٨٦م .

يونس ، فتحي علي وآخرون ، التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩م .

المصادر الإنجليزية

Best .J.W Research in Education, 4th Edition Aliff, N.Prentic H All Engle Wood, 1981.

Bloom S, Penjamin and Others, Han Book on for Mative and Summtive Learning, 1971.

Bouchamp, George. Acurriclum Theory, 4 Ined F. E. Peacock Publishers. 1981. Inc.

Charles, A. Buchen. Foundation of Pnysical Education, and C.V. Mosby Stlouis, 1975

Dalkey, N.C An Experimental of Group Opinion the Delphi Method Futures Vol-L, 1969.

Fazio, Lindas . The Delphi Education and Assessment Institutional, Coal Seting Assessment and Evaluation in Higer Education Volume 10. No –1, 1985.

Finch, Gurits R. & Jonn R. Gronkitton Garriculum Development in Voctational and Techical Education Allgh and Bacom, INC, London,1979.

George Kheller, An Introducation to the Philosophy of Education, New York, Jonnwiley & Sons, 1964 . Pp 45 – 51.

Good Lod. John I.School Curriculum and the Individual, London: Blaisdell Publisning Co – 1960, P. 127

Good, Carter, Dicationary of Education, New York, Meutaw, 1973.

Hass, Clen Carriculum Planing: A New Approach Boston: All Yn: and Bacon. Inc, 1980, P. 4

Her Man Gramam D. Implemention for Acurriculum Jourhal of Technical and Vocational Education, Madras Lssae 6. 1989.

James, Dkoner. Basic Education U.S.A 1979

Jonn & Evelyn Dewey, School Fotmorrow, NewYork, Dutton and Company 1915 Pp 80 – 98.

Lowton D. Social Change Educational Theory and Curriculum Planing London. 1973.

Maknidakis Sand William Whight for Ecasting Methods and Applications New York,

John Wiley Sons. 1978.

Miller, Franklin. etal. Plening Student Aetiris Any Iewood Cliffs, 1959.

Negley, Rossl, Evansn. Hand Book for Effective Curriculum Develop Ment. (N: Y: Prentice. Hall Inc. 1967).

Patrick, Rivett. Principles Model Building. New York, Hohn Willey Sons. 1972

Posher, George, J. & Kenneth A. Strik, Acategovization Scheme for Principles of Educatioel, Research Vol.46.No.4,1976.

Provuss, M. Discipline Evaluation for Educational and Program Lmprovement and Assessment California, 1971.

Schirren, M. The Methdology of Evalution in. R. Tyler, M.Gogek and M. Secriven (Eds) Perspetives of Curriculum Evaluation, A. Era . Many Rahscries on Curriculum Evalution Vol, L, Chicego, 1967.

Tahner, Dehied & Tahhar, Laurel Curriculum Development Thore and Parctice, Mac – Millan Publishing Compuny Inc, New York, 1975 .

Tyler. Ralph, W. Basic Prichciples of Curriculum and Iustruction, The Univercity of Chicogo. 1981.

فهرس

الإهداء ..... أ

الشكر والامتنان ..... ب

الفهرس ..... ج

فهرس الجداول ..... و

فهرس الأشكال ..... ط

فهرس الملاحق ..... ي

الملخص بالعربية ..... ك

الملخص بالإنجليزية ..... ن

الفصل الأول ١

التعريف بالبحث ٢

مشكلة البحث ٢

أهمية البحث والحاجة إليه ٤

هدفا البحث ١٣

حدود البحث ١٣

تحديد المصطلحات ١٤

الفصل الثاني ١٩

الإطار النظري ٢٠

مفهوم المنهج ٢٠

نظريات المنهج ٢٣

الفلسفة الإسلامية ٣٧

مصادر الفلسفة الإسلامية ٣٧

المبادئ الأساسية للفلسفة الإسلامية ٣٨

التطبيقات التربوية للفلسفة الإسلامية ٤٠

فلسفة التربية وأهدافها في الأردن ٤١

التربية الإسلامية وأهميتها ٤٨
الأهداف ٥٠
المحتوى الدراسي ٥٢
طرائق التدريس ٥٣
الوسائل التعليمية والتقنيات ٥٤
النشاطات الصفية واللاصفية ٥٦
التقويم ٥٨
مجالات التقويم ٦٠
وظائف التقويم ٦٢
أنواع التقويم ٦٤
خطوات عملية التقويم ٦٧
نماذج تقويم المنهج ٦٩

الفصل الثالث ٨٤
الدراسات السابقة Previous Studies ٨٥
أولا : دراسات استهدفت بناء نماذج التقويم ٨٦
ثانيا : دراسات استهدفت تقويم المناهج من غير وجود نماذج للتقويم ٩٢

الفصل الرابع ١٠٦
منهج البحث وإجراءاته ١٠٧
أولا : مجتمع البحث ١٠٨
ثانيا : عينة البحث ١٠٩
ثالثا : خطوات بناء (أداة البحث) الأنموذج ١١٠
العينة الاستطلاعية ١١٠
صدق الأداة ١١٣
أسلوب دلفي وإجراءات تطبيقه ١١٧
ثبات الأداة ١٥٠
إجراءات تطبيق الأنموذج ١٥٣
الوسائل الإحصائية ١٥٣

الفصل الخامس **١٥٥**
عرض النتائج وتفسيرها **١٥٦**
أولا : عرض النتائج ١٥٦
ثانيا : تفسير النتائج ١٦٨

الفصل السادس **١٨٢**
الاستنتاجات ١٨٣
التوصيات ١٨٣
المقترحات..... ١٨٣

قائمة المراجع **١٨٤**
المصادر العربية ١٨٥
المصادر الانجليزية ١٩٥
الملاحق **١٩٧**

فهرس الجداول

١- جدول توزيع مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها بحسب المحافظة والجنس..... ١٠٨
٢- عدد مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها الذين يمثلون أفراد عينة البحث للمرحلة الثانوية في الأقاليم الثلاثة للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ . ..... ٢١٠
٣- الوظيفة والجنس للعينة الاستطلاعية ١١١
٤- عدد الفقرات في كل مجال من مجالات أنموذج التقويم بصيغته الأولية لمجموع الفقرات ١١٢
٥- عدد الفقرات في كل مجال من مجالات الأنموذج بصيغته الأولية ١١٦
٦- عدد القفرات للمجالات الستة بصيغتها النهائية ١٢٢
٧- تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ١٢٣
٨- الانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث ١٢٤
٩- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة ١٢٥
١٠- فقرات أنموذج التقويم لمجال الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تنازليا بحسب الوسط الحسابي ١٢٧
١١- تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال فقرات المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ١٢٩
١٢- الانحرافات المعيارية لفقرات مجال المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث ١٣٠
١٣- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة ١٣٢
١٤- فقرات أنموذج التقويم لمجال المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي ١٣٣
١٥- تحليل التباين لاختبار الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها في المرحلة الثانوية ١٣٤

١٦- الانحرافات المعيارية لفقرات مجال طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية وأساليبها في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث ١٣٥
١٧- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية وأساليبها في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة ١٣٦
١٨- فقرات أنموذج التقويم لمجال طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية وأساليبها في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي ١٣٧
١٩- تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال الوسائل التعليمية والتقنيات في المرحلة الثانوية ١٣٨
٢٠- الانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوسائل التعليمية والتقنيات في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث ١٣٩
٢١- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الوسائل التعليمية والتقنيات في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة ١٤٠
٢١- فقرات أنموذج التقويم لمجال الوسائل التعليمية والتقنيات في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي ١٤١
٢٣- تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال النشاطات الصفية واللاصفية في المرحلة الثانوية ١٤٢
٢٤- الانحرافات المعيارية لفقرات مجال النشاطات الصفية واللاصفية في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث ١٤٣
٢٥- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال النشاطات الصفية واللاصفية في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة ١٤٤
٢٦- فقرات أنموذج التقويم لمجال الوسائل التعليمية والتقنيات في المرحلة الثانوية
مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي ١٤٥
٢٧- تحليل التباين لاختبار الفروق بين الفقرات والجولات الثلاث فيما يختص بمجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ١٤٦
٢٨- الانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للجولات الثلاث ١٤٧
٢٩- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الجولة الثالثة ١٤٨
٣٠- فقرات أنموذج التقويم لمجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي ١٤٩

٣١- معامل ثبات الأداة ككل ومجالاتها والجولات الثلاث ١٥٠
٣٢- مدى تحقق (مجلات) أنموذج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ١٥٧
٣٣- مدى تحقق فقرات (مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية ١٥٨
٣٤- مدى تحقق فقرات (مجال النشاطات الصفية واللاصفية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية..... ١٥٩
٣٥- مدى تحقق فقرات (مجال أهداف تدريس التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية..... ١٦١
٣٦- مدى تحقق فقرات (مجال المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية ١٦٣
٣٧- مدى تحقق فقرات (مجال الوسائل التعليمية والتقنيات) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوي ١٦٥
٣٨- مدى تحقق فقرات (مجال طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية) لنتائج تقويم منهاج التربية الإسلامية مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية..... ١٦٦

فهرس الأشكال

١- أنموذج تايلر للتقويم ٦٩
٢- أنموذج سكريفن للتقويم ٧١
٣- أنموذج بروفس للتقويم ٧٢
٤- أنموذج فاي دلتاكابا للتقويم ٧٣
٥- أنموذج ستافلبيم للتقويم ٧٤
٦- أنموذج الشبلي للتقويم ٧٥
٧- أنموذج سكلباك للتقويم ٧٦
٨- أنموذج الجعفري للتقويم ٧٧
٩- أنموذج اللقاني للتقويم ٧٨
١٠- أنموذج الحلبوسي للتقويم ٧٩
١١- أنموذج الهيازعي للتقويم ٨٠
١٢- أنموذج عبيدات للتقويم ٨١

قائمة الملاحق

١- توزيع معلمي التربية الإسلامية بحسب المديرية والجنس ١٩٧
٢- استبانة استطلاعية ١٩٨
٣- استبانة الخبراء والمحكمين ٢٠٣
٤- استبانة آراء الخبراء في مجالات تقويم مناهج التربية الإسلامية (الجولة الأولى)..... ٢٠٩
٥- استبانة آراء الخبراء في مجالات أنموذج التقويم (الجولة الثانية)..... ٢٢٢
٦- استبانة آراء الخبراء في مجالات أنموذج التقويم (الجولة الثالثة)..... ٢٢٩
٧- الشكل النهائي لأنموذج تقويم مناهج التربية الاسلامية في المرحلة الثانوية..... ٢٣٧

ملخص البحث

إدراكاً لأهمية المناهج بعدِّها من أبرز عناصر العملية التربوية ومدخلاتها ، ولأهميتها في تشكيل شخصية المواطن وبنائها المتوازن ، وفي غرس القيم المرغوب فيها ، وترسيخها لدى الناشئة ، فإن تطوير المناهج وتحديثها يعد من أولويات التطوير التربوي ، بغية تلبية الحاجات الفردية والاجتماعية للمتعلم ، ومواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية والتكنولوجية في مجتمع متسارع التغيير .

وتبرز أهمية المنهج تبعا لأهمية محتواه فمنهاج التربية الإسلامية يكتسب أهميته من أهمية التربية الإسلامية التي تعد من أهم النظم التي تعكس المبادئ والقيم والمثل العليا التي جاء بها التشريع الإسلامي وترجمتها إلى سلوك إجرائي لإعداد الفرد وبناء شخصيته جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ، بناء يتصف بالشمول والتوازن والواقعية ، لذا يجب أن توضع لها مناهج متينة وسليمة تلبي حاجات الفرد وتشبع ميوله وتنمي المواهب والاستعدادات لتخدم غاية الوجود الإنساني كما حددها الله عز وجل خالق الإنسان ، الأمر الذي يقتضي على الدوام إعادة النظر في المناهج الدراسية بعناصرها المختلفة للكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف فيها بقصد تحسينها وتطويرها على نحو مستمر من أجل مواكبة التقدم والتطور العلمي .

وتعد الدراسة الحالية محاولة في هذا المجال تتناول معالجة لعملية تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن بوساطة أنموذج أعده الباحث لهذا الغرض فقد استهدفت بناء أنموذج لتقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية المعمول به في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ في الأردن وتقويم هذا المنهاج باستعمال الأنموذج المعد .

وتحقيقا للهدف الأول "بناء أنموذج التقويم" فإن الباحث اعتمد الاستابنة المفتوحة أداة لبحثه وزعها على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) فردا من مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها والمشرفين التربويين والعاملين في المناهج وتدريسي الجامعة من

حملة شهادة الماجستير والدكتوراه وتضمنت الاستبانة ستة أسئلة ، طلب من أفراد العينة الاستطلاعية الإجابة عنها وفقاً للمجالات الستة التي حددها الباحث وهي :

١ – أهداف تدريس التربية الإسلامية .
٢ – المحتوى الدراسي (المفردات)
٣ – طرائق التدريس وأساليبه .
٤ – الوسائل التعليمية والتقنيات .
٥ – النشاطات الصفية واللاصفية .
٦ – التقويم

وقد حصل الباحث على مجموعة من الفقرات بلغت (١٥٢) فقرة موزعة على المجالات السالفة الذكر .

وتأكد الباحث من صدق الأداة إذ عرضها على (١٥) خبيرا لتحديد صلاحيتها أو عدمها ، كما اعتمد أسلوب دلفي من خلال ثلاث جولات بين (٢٠) خبيراً للحصول على أعلى مستوى ممكن لصدق الأداة وللتأكد من ثبات الأداة فقد استعملت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معامل الثبات .

تضمن الشكل النهائي لأنموذج تقويم منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على (١٢١) فقرة موزعة على المجالات الستة السالفة الذكر .

أما لتحقيق الهدف الثاني "تقويم منهاج التربية الإسلامية" فقد طبق الباحث الأنموذج الذي توصلت إليه الدراسة على عينة من مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها للمرحلة الثانوية بلغت (٣٠٠) فردا واستعمل الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية ووسائل إحصائية للتوصل إلى النتائج .

وقد توصل الباحث في ضوء نتائج البحث إلى الاستنتاجات الآتية :

١ – وجود تفاعل بين المجالات الستة لأنموذج التقويم مع إمكانية عدَّ كل مجال من هذه المجالات أنموذجا قائما لوحده يمكن استعماله في عملية التقويم .

٢ – تحقق مجالات أنموذج التقويم بمستوى الوسط .

وقد أوصى الباحث بعدة توصيات منها :

١ – اعتماد مديرية المناهج والكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم أنموذج التقويم الذي توصل إليه الباحث .

٢ – ضرورة مشاركة المدرسين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية في تطوير مناهج التربية الإسلامية .

٣ – تضمين مناهج التربية الإسلامية الوسائل التعليمية والاختبارات الموضوعية والنشاطات الصفية واللاصفية التي تساعد على التعلم الفعال والتفكير الناقد .

واقترح الباحث عدة مقترحات منها :

١ – دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمراحل دراسية أخرى .

٢ – بناء أنموذج لتقويم منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وموازنته بأنموذج التقويم (للدراسة الحالية) .

٣ – بناء أنموذج لتقويم علوم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية وتطبيقه .

ملحق رقم (١)

توزيع معلمي التربية الإسلامية بحسب المديرية والجنس

لعام ١٩٩٩/٢٠٠٠

مديرية التربية	الجنس	
	ذكر	أنثى
عمان الأولى	٣٤	٦٠
عمان الثانية	٣٥	٦٠
عمان الثالثة	٣٥	٦٥
مادبا	١٦	٢٠
قصبة الزرقاء	٣٤	٥١
الرصيفة	١٦	٢٤
السلط	١٨	٢٥
دير علا	٤	٧
الشونه الجنوبية	٥	٤
اربد الاولى	٣٤	٤٤
اربد الثانية	١٦	٢٣
الكورة	١٦	٢٠
بني كنانة	١٢	١٨
الاغوار الشمالية	٩	١٢
الرمثا	١٠	١٤
جرش	٢١	٣٠
عجلون	١٥	١٩
قصبة المفرق	٢٨	٢٥
البادية الشمالية	١٦	١١
قصبة الكرك	١١	٢٠
المزار الجنوبي	٩	١١
القصر	٥	٨
الطفيلة	١٠	١٦
معان	٨	١٨
العقبة	٧	٦

ملحق رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية (ابن رشد)

الدراسات العليا

استبانة استطلاعية

الأستاذ الفاضل :

..... المحترم

الأستاذة الفاضلة :

..... المحترمة

تحية واحترام وبعد :

يروم الباحث القيام بـ (بناء انموذج لتقويم المناهج الدراسية في مادة التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية في الاردن وتطبيقه) بقصد تطويرها وتحسين جوانبها النوعية .

ولما تتمتعون به من خبرة علمية ودراية في مجال المناهج الدراسية يضع الباحث بين ايديكم الاستبانه للاجابة عن اسئلتها بدقة وموضوعية ، راجين ان تنال اهتمامكم اذ ان اجاباتكم تسهم في التوصل الى الانموذج المطلوب .

مع الشكر الجزيل والاحترام الفائق

طالب الدكتوراه

يحيى مريحيل البداينة

الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

الوظيفة : .....

المؤهل : .....

مدة الخدمة التعليمية : .....

مجالات الأنموذج

المجال الأول : أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية لمرحلة الدراسة الثانوية .

س / ما الفقرات أو المعايير التي يجب توافرها عند تقويم المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية على وفق الأهداف لتدريس التربية الإسلامية .

مثال :

١ – أن تنسجم مع الفلسفة التربوية للنظام التربوي في الأردن .

٢ –

٣ –

٤ –

٥ –

٦ –

٧ –

٨ –

٩ –

١٠ –

المجال الثاني : المحتوى الدراسي (المفردات) لمادة التربية الإسلامية .

س / ما الفقرات أو المعايير التي يجب توافرها عند تقويم المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية وفق محتوى المادة للكتب الدراسية .

مثال :

١ – أن يعكس محتوى منهج التربية الإسلامية ومفرداته أهداف المادة الدراسية .

٢ –

٣ –

٤ –

٥ –

٦ –

٧ –

- ٨
- ٩
- ١٠

المجال الثالث : طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية وأساليبها .

س / ما الفقرات أو المعايير التي يجب توافرها عند تقويم المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية على وفق طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها .

مثال :

١ – أن تحقق أهداف المادة الدراسية .

- ٢
- ٣
- ٤
- ٥
- ٦
- ٧
- ٨
- ٩
- ١٠

المجال الرابع : الوسائل التعليمية والتقنيات .

س / ما الفقرات أو المعايير التي يجب توافرها عند تقويم المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية على وفق الوسائل والتقنيات المستعملة في تدريس مادة التربية الإسلامية .

مثال :

١ – أن تثير دافعية الطلبة نحو التعلم .

٢ –

- ٣
- ٤
- ٥
- ٦
- ٧
- ٨
- ٩
- ١٠

المجال الخامس : النشاطات الصفية واللاصفية المصاحبة للمنهج في تدريس مادة التربية الإسلامية .

س / ما الفقرات أو المعايير التي يجب توافرها عند تقويم المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية على وفق النشاطات الصفية واللاصفية عند تدريس مادة التربية الإسلامية .

مثال :

١ – أن تسهم في تطبيق الأحكام الدينية .

- ٢
- ٣
- ٤
- ٥
- ٦
- ٧
- ٨
- ٩
- ١٠

المجال السادس : تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية .

س / ما الفقرات أو المعايير التي يجب توافرها عند تقويم المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية على وفق عملية تقويم المنهج الدراسي لمادة التربية الإسلامية .

مثال :

١ – أن تكون عملية التقويم شاملة لجوانب المحتوى المختلفة .

٢ –

٣ –

٤ –

٥ –

٦ –

٧ –

٨ –

٩ –

١٠ –

ملاحظات أخرى

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

مع الاحترام الفائق

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق رقم (٣)

جامعة بغداد

كلية التربية (ابن رشد)

الدراسات العليا

استبانة الخبراء والمحكمين

الأستاذ الفاضل : ..... المحترم

يروم الباحث بدراسة في (بناء أنموذج لتقويم منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن وتطبيقه) ومن متطلبات إنجازها ، إيجاد قائمة بمعايير التقويم في ستة مجالات ، (أهداف تدريس التربية الإسلامية ، والمحتوى الدراسي ، وطرائق التدريس وأساليبها ، وسائل وتقنيات ، والنشاطات الصفية واللاصفية ، وتقويم نتائج التدريس) .

ونظرا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة علمية ، وسعة اطلاع في هذا المجال ، يضع بين أيديكم هذه الاستبانة ، راجيا التفضل بإبداء آرائكم السديده وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية هذه الفقرات (المعايير) ومدى مناسبتها للمجال المعين ، والتعديل والإضافة إن وجد .

مع شكري وأمتناني

طالب الدكتوراه

يحيى مريحيل البداينه

أولاً : فقرات مجال أهداف تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

ت	الفقرات (المعايير)	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال	
					مناسبة	غير مناسبة
١	انسجامها مع الفلسفة التربوية للملكة الأردنية					
٢	تنسجم مع الأهداف العامة للتربية الإسلامية					
٣	تسهم في ترسيخ العقيدة الإسلامية					
٤	تلبيتها لحاجاتت المجتمع					
٥	تلبيتها لحاجات الطلبة					
٦	استجابتها للحياة المعاصرة					
٧	تأكيدها مبدأ الأصالة					
٨	تسهم في تنمية وعي الطلبة بواقع الأمة ووحدتها					
٩	قدرتها على تنمية شخصية الطلبة					
١٠	انسجامها مع أهداف المراحل الدراسية الأخرى					
١١	مراعاتها مضامين علم النفس التربوي ونظريات التعلم					
١٢	تحدد الأهداف السلوكية لكل موضوع					
١٣	تأكيدها غرس القيم والاتجاهات الإسلامية الصحيحة					
١٤	تأكيدها العمل الجماعي وتنميته					
١٥	سهامها في تعزيز إيمان الطالب بوجود الله تعالى					
١٦	إسهامها في تنعميق صلة الطالب بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف					
١٧	إسهامها في تعريف الطلبة الجوانب البارزة في حياته (صلى الله عليه وسلم) والتأسي به					
١٨	إسهامها في تحصين الطلبة من الانحرافات					
١٩	تحقيقها لمبدأ التربية المستدامة					
٢٠	إسهامها في تبصير الطالب بأصول الفقه المقررة في الشريعة الإسلامية					
٢١	تربط بين النظرية والتطبيق					
٢٢	ترتيبها وفقا لأولويتها من حيث أهميتها					
٢٣	تركز على جانب تعديل السلوك					
٢٤	وضوحها					
٢٥	دقتها					
٢٦	تكاملها					
٢٧	شمولها					
٢٨	تتسم بالمرونة حيث تمكن مراجعتها وتعديلها من حين لأخر					
٢٩	تواصلها مع التعلم السابق واللاحق					
٣٠	تسمح باستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة					
٣١	تأكيدها مبدأ الديمقراطية على أساس الحرية والمساواة					
٣٢	مساهمتها في تنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة في مجال التربية الإسلامية					

ثانياً : فقرات مجال المحتوي الدراسي

١	ينسجم مع أهداف منهاج التربية الإسلامية للمرحلة					

ت	الفقرات (المعايير)	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال	
					مناسبة	غير مناسبة
	الثانوية					
٢	ينمي المهارات الأدائية					
٣	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات					
٤	يناسب المرحلة العمرية للطلبة					
٥	يراعي الفروق الفردية					
٦	يحتوي على الأمثلة التوضيحية والتدريبات العملية					
٧	يساير التطور العلمي					
٨	يرتبط ببيئة الطالب					
٩	يراعي عنصر التشويق					
١٠	يعرج على بعض المظاهر السلبية في المجتمع وينتقدها					
١١	يخلو من الأخطاء اللغوية					
١٢	يؤكد على القيم الإسلامية					
١٣	إخراجه الطباعي سليم					
١٤	يلتزم بالمفردات					
١٥	لغته واضحة سلسة					
١٦	يتحدى الطالب المتفوق ويحفزه على التعلم					
١٧	يربط المادة بخبرات الطلبة					
١٨	يشجع على البحث والاستقصاء					
١٩	يناسب عدد الحصص المقررة له					
٢٠	ينسجم مع أهداف المجتمع وطموحاته					
٢١	يحتوي على قائمة بالمراجع والمصادر المساندة					
٢٢	تنمية حرية الرأي ونبذ التعصب الديني والطائفي					
٢٣	خلوه من الحشو والتكرار					
٢٤	التركيز على جانب العقيدة والعبادة					
٢٥	يحفز المتعلم على التعلم الذاتي					
٢٦	ضبط الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة بالشكل والحركات					
٢٧	تنمية القدرة على التفكير الإسلامي الصحيح القائم على البحث والتحري عن دقة المعلومات					
٢٨	انسجام مفردات كل صف واتساقها مع مفردات الصف السابق واللاحق					
٢٩	توافر التكامل والتتابع في المحتوى					
٣٠	شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك من معرفة واتجاه ومهارة					
٣١	تنمية الشعور بالفخر والاعتزاز بالشخصية الإسلامية					

ثالثاً : فقرات مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية

١	قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية					
٢	ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية					
٣	الإسهام في غرس الاتجاهات الإسلامية الصحيحة					

ت	الفقرات (المعايير)	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال	
					مناسبة	غير مناسبة
٤	قدرتها على ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية					
٥	تجعل الطالب محور العملية التعليمية					
٦	مساهمتها في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة					
٧	تراعي مبادئ وشروط التعليم الجيد في التدريس					
٨	تثير الدافعية لدى الطلبة					
٩	قدرتها على عرض الأفكار					
١٠	قدرتها على تنظيم الأفكار					
١١	إتاحتها الفرصة لطلبة للمناقشة وإبداء الرأي					
١٢	مراعاتها الفروق الفردية بين الطلبة					
١٣	تنمي الشعور بالمسؤولية لدى الطلبة					
١٤	تساير التطورات العلمية الحديثة ومواكبتها					
١٥	تنوع أساليب التدريس					
١٦	تأكيدها التعلم الذاتي					
١٧	إكسابها الطلبة حب العمل					
١٨	قدرتها على تعليم الطلبة استعمال المعلومات					
١٩	مساهمتها في تعليم الطالب كيف يتعلم					
٢٠	تجعل التعليم ذو معنى					
٢١	قدرتها على ربط المادة الدراسية ببيئة الطالب					
٢٢	اعتمادها أساليب حديثة					
٢٣	تحفز المتعلم على القراءات الإضافية					
٢٤	مساهمتها في تطوير مكونات شخصية الطالب					

رابعاً : فقرات مجال الوسائل التعليمية والتقنيات

١	شموليتها لأهداف المادة الدراسية					
٢	وضوح أهدافها					
٣	مساهمة الطلبة في إعدادها					
٤	قدرتها على تحقيق أهداف التربية الإسلامية					
٥	مناسبتها لمفردات المحتوى وموضوعاته					
٦	تجسد المعلومات النافعة بشكل يسهل تطبيقها					
٧	تعرض خبرات وافية ومتنوعة					
٨	تشجع على التعلم الذاتي					
٩	تثير دافعية الطلبة نحو التعلم					
١٠	تمكن الطلبة من اكتساب مهارات استعمالها					
١١	تناسب الطلبة من حيث بساطتها أو تعقيدها					
١٢	تنمي قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة والموازنة					
١٣	تجعل المعلومات حية ونافعة وممكنة التطبيق					
١٤	تشوق الطلبة للدرس					
١٥	قدرتها على توظيف الحواس في التعلم					
١٦	توافرها في المدرسة					
١٧	سهولة الحفظ والاستعمال والصيانة					
١٨	تراعي مستويات الطلبة العقلية					
١٩	تكون متنوعة هدفاً وإجراءً					
٢٠	ارتباطها بالبيئة المحلية					
٢١	مناسبتها لعدد الطلبة في الصف					

ت	الفقرات (المعايير)	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال	
					مناسبة	غير مناسبة
٢٢	توظيفها التكنولوجيا عند الاستعمال					
٢٣	تسهم في ترسيخ مفاهيم التربية الإسلامية					
٢٤	تجعل الطالب قادرا على أن يفكر بدقة وموضوعية					
٢٥	تساعد المدرس على تسهيل عملية توصيل المادة					

خامساً : فقرات مجال النشاطات الصفية واللاصفية

١	تسهم في تحقيق أهداف التربية الإسلامية					
٢	تسهم في غرس القيم والاتجاهات الإيجابية المرغوبة					
٣	تتيح للطالب فرصة اختيار النشاطات وتخطيطها					
٤	تنسجم مع مواعيد الدروس					
٥	تسهم في زيادة معلومات جديدة للطلبة					
٦	تسهم في إقامة علاقات طيبة وفعالة بين الطلبة					
٧	تأكيدها على مبدأ استمرارية التعليم					
٨	تعزيزها لمبدأ المنافسة العلمية					
٩	مراعاتها مبدأ المعاصرة					
١٠	تؤكد على تطبيقات التربية العملية					
١١	قدرتها في الكشف عن قدرات الطلبة وإمكانياتهم المهنية					
١٢	توسع خبرات الطلبة في جميع المجالات لبناء شخصيتهم من جميع جوانبها					
١٣	تنمي قدرة الطلبة على دقة الملاحظة والموازنة					
١٤	تعمل على تنمية روح البحث والاستقصاء					
١٥	تستثمر استثمارا مفيدا ونافعا					
١٦	تشجع الطلبة على عمل وكتابة التقارير					
١٧	تثير دافعية الطلبة لتعلم التربية الإسلامية					
١٨	تتيح الفرصة أمام جميع الطلبة للعمل الفردي والجماعي					
١٩	تتيح الفرصة لاكتشاف ميول ومواهب واستعدادات الطلبة					
٢٠	تخطط موضواتها مسبقا					

سادساً : فقرات مجال التقويم

١	يعامل كعنصر رئيسي من عناصر المنهج في مادة التربية الإسلامية					
٢	يتناول مدى واسع من مفاهيم التربية الإسلامية					
٣	يساعد تعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف في المنهاج					
٤	يتصف بالصدق					
٥	يتصف بتنوع أساليبه وأنواعه					
٦	يتسم بالموضوعية والشمول					
٧	يساعد الطالب على النقد والتقويم الذاتي					
٨	يساعد في اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير المنهج					
٩	يساعد في إصدار حكم على تحصيل الطلبة					
١٠	يراعي الأهداف التربوية وتدرجها					
١١	يشمل جميع مستويات الأهداف العقلية					

ت	الفقرات (المعايير)	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال	
					مناسبة	غير مناسبة
١٢	يؤدي إلى إصدار حكم على المنهج المدرسي في مادة التربية الإسلامية					
١٣	يتسم التقويم بالاستمرارية					
١٤	يستعمل النقد الإيجابي والهادف والمشجع للطلبة					
١٥	يتلاءم مع الوقت المخصص لإجراءه					
١٦	يكون التقويم بدلالة الأهداف					
١٧	يمكن اكتشاف الطلبة الموهوبين والمبدعين في مادة التربية الإسلامية					

الملحق رقم (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية (ابن رشد)

الدراسات العليا

الجولة الأولى

استبانة آراء الخبراء في مجالات انموذج تقويم مناهج
التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

الأستاذ الفاضل : ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث دراسة "بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية في مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن وتطبيقه" .

ونظرا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة واسعة ودراية علمية في الميدان التربوي يضع بين أيديكم هذه الاستبانة لتحديد مدى أهمية كل فقرة فيها وذلك بوضع علامة (√) في المربع الذي يعبر عن رأيك . علما أن فقرات هذه الاستبانة أعدت مما اطلع عليه الباحث في الأدبيات والدراسات السابقة ومن أهداف تربوية وأسس نفسية فضلا عما توصل إليه في الاستبانة الاستطلاعية وسوف يستعمل الباحث أسلوب (دلفي) الذي يتألف من ثلاث جولات لعرض الاستبانة على لجنة الخبراء والمحكمين لذا يرجى تفضلكم بقراءة الاستبانة وإبداء رأيكم في هذه الفقرات .

مع الشكر الجزيل والامتنان

الباحث : يحيى مريحيل البداينه
طالب دكتوراه
(مناهج وطرائق تدريس عامة)

المجال الأول

مجال اهداف تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	انسجامها مع الفلسفة التربوية للملكة الأردنية			
٢	تنسجم مع الأهداف العامة للتربية الإسلامية			
٣	تسهم في ترسيخ العقيدة الإسلامية			
٤	تلبيتها لحاجاتت المجتمع			
٥	تلبيتها لحاجات الطلبة			
٦	استجابتها للحياة المعاصرة			
٧	تسهم في تنمية وعي الطلبة بواقع الأمة ووحدتها			
٨	قدرتها على تنمية شخصية الطلبة			
٩	انسجامها مع أهداف المراحل الدراسية الأخرى			
١٠	تأكيدها غرس القيم والاتجاهات الإسلامية الصحيحة			
١١	تأكيدها العمل الجماعي وتنميته			
١٢	سهامها في تعزيز إيمان الطالب بوجود الله تعالى			
١٣	إسهامها في تنعميق صلة الطالب بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف			
١٤	إسهامها في تعريف الطلبة الجوانب البارزة في حياته (صلى الله عليه وسلم) والتأسي به			
١٥	إسهامها في تبصير الطالب بأصول الفقه المقررة في الشريعة الإسلامية			
١٦	تربط بين النظرية والتطبيق			
١٧	تركز على جانب تعديل السلوك			
١٨	وضوحها			
١٩	دقتها			
٢٠	تكاملها			
٢١	شمولها			
٢٢	تواصلها مع التعلم السابق واللاحق			
٢٣	تسمح باستعمال الوسائل والتقنيات الحديثة			
٢٤	مساهمتها في تنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة في مجال التربية الإسلامية			

المجال الثاني

فقرات مجال المحتوى الدراسي

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	ينسجم مع أهداف منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية			
٢	ينمي المهارات الأدائية			
٣	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات			
٤	يناسب المرحلة العمرية للطلبة			
٥	يراعي الفروق الفردية			
٦	يحتوي على الأمثلة التوضيحية والتدريبات العملية			
٧	يساير التطور العلمي			
٨	يراعي عنصر التشويق			
٩	يخلو من الأخطاء اللغوية			
١٠	يؤكد على القيم الإسلامية			
١١	لغته واضحة سلسة			
١٢	يتحدى الطالب المتفوق ويحفزه على التعلم			
١٣	يربط المادة بخبرات الطلبة			
١٤	يشجع على البحث والاستقصاء			
١٥	ينسجم مع أهداف المجتمع وطموحاته			
١٦	يحتوي على قائمة بالمراجع والمصادر المساندة			
١٧	خلوه من الحشو والتكرار			
١٨	يحفز المتعلم على التعلم الذاتي			
١٩	ضبط الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة بالشكل والحركات			
٢٠	تنمية القدرة على التفكير الإسلامي الصحيح القائم على البحث والتحري عن دقة المعلومات			
٢١	انسجام مفردات كل صف واتساقها مع مفردات الصف السابق واللاحق			
٢٢	توافر التكامل والتتابع في المحتوى			
٢٣	شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك من معرفة واتجاه ومهارة			
٢٤	تنمية الشعور بالفخر والاعتزاز بالشخصية الإسلامية			

المجال الثالث

فقرات مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية			
٢	ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية			
٣	قدرتها على ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية			
٤	تجعل الطالب محور العملية التعليمية			
٥	تراعي مبادئ وشروط التعليم الجبد في التدريس			
٦	تثير الدافعية لدى الطلبة			
٧	قدرتها على عرض الأفكار			
٨	قدرتها على تنظيم الأفكار			
٩	إتاحتها الفرصة للطلبة للمناقشة وإبداء الرأي			
١٠	مراعاتها الفروق الفردية بين الطلبة			
١١	تنوع أساليب التدريس			
١٢	تأكيدها التعلم الذاتي			
١٣	إكسابها الطلبة حب العمل			
١٤	قدرتها على تعليم الطلبة استخدام المعلومات			
١٥	مساهمتها في تعليم الطالب كيف يتعلم			
١٦	تجعل التعليم ذو معنى			
١٧	قدرتها على ربط المادة الدراسية ببيئة الطالب			
١٨	تحفز المتعلم على القراءات الإضافية			

المجال الرابع

فقرات مجال الوسائل التعليمية والتقنيات

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	شموليتها لأهداف المادة الدراسية			
٢	وضوح أهدافها			
٣	قدرتها على تحقيق أهداف التربية الإسلامية			
٤	مناسبتها لمفردات المحتوى وموضوعاته			
٥	تجسد المعلومات النافعة بشكل يسهل تطبيقها			
٦	تعرض خبرات وافية ومتنوعة			
٧	تشجع على التعلم الذاتي			
٨	تثير دافعية الطلبة نحو التعلم			
٩	تمكن الطلبة من اكتساب مهارات استخدامها			
١٠	تناسب الطلبة من حيث بساطتها أو تعقيدها			
١١	تنمي قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة والمقارنة			
١٢	تشوق الطلبة للدرس			
١٣	قدرتها على توظيف الحواس في التعلم			
١٤	توافرها في المدرسة			
١٥	سهولة الحفظ والاستعمال والصيانة			
١٦	تراعي مستويات الطلبة العقلية			
١٧	ارتباطها بالبيئة المحلية			
١٨	مناسبتها لعدد الطلبة في الصف			
١٩	تسهم في ترسيخ مفاهيم التربية الإسلامية			
٢٠	تجعل الطالب قادرا على أن يفكر بدقة وموضوعية			
٢١	تساعد المدرس على تسهيل عملية توصيل المادة			

المجال الخامس

فقرات مجال النشاطات الصفية واللاصفية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	تسهم في تحقيق أهداف التربية الإسلامية			
٢	تسهم في غرس القيم والاتجاهات الإيجابية المرغوبة			
٣	تتيح للطالب فرصة اختيار النشاطات وتخطيطها			
٤	تنسجم مع مواعيد الدروس			
٥	تسهم في إقامة علاقات طيبة وفعالة بين الطلبة			
٦	تأكيدها على مبدأ استمرارية التعليم			
٧	تعزيزها لمبدأ المنافسة العلمية			
٨	تؤكد على تطبيقات التربية العملية			
٩	قدرتها في الكشف عن قدرات الطلبة وإمكانياتهم المهنية			
١٠	توسع خبرات الطلبة في جميع المجالات لبناء شخصيتهم من جميع جوانبها			
١١	تنمي قدرة الطلبة على دقة الملاحظة والمقارنة			
١٢	تعمل على تنمية روح البحث والاستقصاء			
١٣	تستثمر استثمارا مفيدا ونافعا			
١٤	تشجع الطلبة على عمل وكتابة التقارير			
١٥	تثير دافعية الطلبة لتعلم التربية الإسلامية			
١٦	تتيح الفرصة أمام جميع الطلبة للعمل الفردي والجماعي			
١٧	تتيح الفرصة لاكتشاف ميول ومواهب واستعدادات الطلبة			
١٨	تخطط موضواتها مسبقا			

المجال السادس

فقرات مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	يعامل عنصراً رئيساً من عناصر المنهج في مادة التربية الإسلامية			
٢	يتناول مدى واسع من مفاهيم التربية الإسلامية			
٣	يساعد تعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف في المنهاج			
٤	يتصف بالصدق			
٥	يتصف بتنوع أساليبه وأنواعه			
٦	يتسم بالموضوعية والشمول			
٧	يساعد الطالب على النقد والتقويم الذاتي			
٨	يساعد في اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير المنهج			
٩	يساعد في إصدار حكم على تحصيل الطلبة			
١٠	يراعي الأهداف التربوية وتدرجها			
١١	يشمل جميع مستويات الأهداف العقلية			
١٢	يتسم التقويم بالاستمرارية			
١٣	يستخدم النقد الإيجابي والهادف والمشجع للطلبة			
١٤	يتلاءم مع الوقت المخصص لإجراءه			
١٥	يكون التقويم بدلالة الأهداف			
١٦	يمكن اكتشاف الطلبة الموهوبين والمبدعين في مادة التربية الإسلامية			

إجابة الخبراء على فقرات المجال الأول

نتائج الجولة الأولى

أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	١٨	٢	٠
٢	١٧	٣	٠
٣	١٨	٢	٠
٤	١٨	٢	٠
٥	١٩	١	٠
٦	١٧	٢	١
٧	١٧	٣	٠
٨	١٦	٤	٠
٩	١٧	٢	١
١٠	١٩	١	٠
١١	١٨	٢	٠
١٢	١٩	١	٠
١٣	١٩	١	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	١٧	٣	٠
١٧	١٧	٣	٠
١٨	١٩	١	٠
١٩	١٩	١	٠
٢٠	١٩	١	٠
٢١	٢٠	٠	٠
٢٢	١٨	٢	٠
٢٣	١٨	٢	٠
٢٤	١٧	٣	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الثاني

نتائج الجولة الأولى

المحتوى الدراسي

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	٢٠	٠	٠
٢	١٨	٢	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	١٩	١	٠
٦	١٨	٢	٠
٧	٢٠	٠	٠
٨	١٨	٢	٠
٩	٢٠	٠	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	١٩	١	٠
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	١٨	١	١
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	٢٠	٠	٠
١٧	٢٠	٠	٠
١٨	١٨	٢	٠
١٩	٢٠	٠	٠
٢٠	٢٠	٠	٠
٢١	١٨	٢	٠
٢٢	٢٠	٠	٠
٢٣	١٨	٢	٠
٢٤	١٩	١	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الثالث

نتائج الجولة الأولى

طرائق تدريس التربية الإسلامية

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	١٩	١	٠
٢	٢٠	٠	٠
٣	١٨	١	١
٤	١٨	٢	٠
٥	١٩	١	٠
٦	١٨	٢	٠
٧	١٩	١	٠
٨	١٨	٢	٠
٩	١٨	١	١
١٠	١٩	١	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	١٩	١	٠
١٣	١٨	٢	٠
١٤	١٨	٢	٠
١٥	١٨	٢	٠
١٦	١٨	٢	٠
١٧	١٩	١	٠
١٨	١٩	١	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الرابع

نتائج الجولة الأولى

الوسائل التعليمية والتقنيات

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	١٩	١	٠
٢	١٨	١	١
٣	١٩	١	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	١٩	١	٠
٧	١٩	١	٠
٨	١٨	٢	٠
٩	١٨	١	١
١٠	١٩	١	٠
١١	١٩	١	٠
١٢	١٨	١	١
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	١٩	١	٠
١٥	١٩	١	٠
١٦	١٩	١	٠
١٧	٢٠	٠	٠
١٨	١٨	١	١
١٩	٢٠	٠	٠
٢٠	١٩	٠	١
٢١	٢٠	٠	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الخامس

نتائج الجولة الأولى

النشاطات الصفية واللاصفية

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	١٨	٢	٠
٢	١٨	٢	٠
٣	١٩	١	٠
٤	١٧	٣	٠
٥	١٨	٢	٠
٦	١٨	٢	٠
٧	١٧	٣	٠
٨	١٧	٣	٠
٩	١٨	٢	٠
١٠	١٧	٣	٠
١١	١٨	٢	٠
١٢	١٨	٢	٠
١٣	١٨	٢	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	١٨	٢	٠
١٦	١٨	٢	٠
١٧	١٨	٢	٠
١٨	١٨	١	١

إجابة الخبراء على فقرات المجال السادس

نتائج الجولة الأولى

التقويم

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	١٨	٢	٠
٢	١٨	٢	١
٣	٢٠	٠	٠
٤	١٩	١	٠
٥	١٩	١	٠
٦	١٨	٢	٠
٧	١٨	٢	٠
٨	١٨	١	١
٩	١٩	١	٠
١٠	١٩	١	٠
١١	١٩	١	٠
١٢	٢٠	٠	٠
١٣	١٩	١	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	١٩	١	٠

الملحق رقم (٥)

جامعة بغداد

كلية التربية / بن رشد

الدراسات العليا

الجولة الثانية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

سبق وأن قدمت لك استبانة تتعلق ببحثي الموسوم بناء أنموذج لتقويم المنهج الدراسي للتربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن وهو جزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه .

وفي الوقت الذي أقدم فيه خالص الشكر والعرفان لتعاونك العلمي والإجابة عن فقرات الاستبانة ، أود أن أبين أن الطريقة المستخدمة لتحديد آراء الخبراء في هذا البحث هي طريقة (دلفي) وهي تعتمد أساسا في الرجوع إلى الخبراء أكثر من مرة ، يطلق على كل مرة جولة .

في ضوء ما سبق فإن ما أقوم به الآن يمثل الجولة الثانية في هذه الطريقة التي يتطلب من السيد الخبير مقارنة إجابته في الجولة الأولى مع إجابات الخبراء المستحصلة من تلك الجولة والمثبتة في الجداول الستة المرفقة ، لقد أظهرت نتائج آراء الخبراء في الجولة الأولى والبالغ عددهم خمسة عشر خبيرا أن أكثرهم قد عبروا عن مواقفهم على الفقرات جميعها الواردة في الاستبانة .

يرجى أن تراجع إجابتك عن الفقرات في الجولة الأولى ، التي لم تكن متفقا فيها مع أكثرية الخبراء تلك التي عبرت عنها بـ"غير موافق" فإذا غيرت رأيك واتفقت مع الأكثرية . الرجاء تثبيت ذلك على تلك الفقرات ، أما إذا بقيت مصراً على إجابتك الأولى أو المخالفة لآراء الأكثرية ، يرجى التفضل بذكر الأسباب التي تستند إليها في ذلك ولكل فقرة من الفقرات وعلى الورقة المرفقة والمخصصة لذلك .

مع شكري الخالص

طالب الدكتوراه

يحيى مربحيل البداينة

المرفقات :

١ – استبانة الجولة الأولى

٢ – جداول عدد (٦) لنتائج إجابات الخبراء في الجولة الأولى

٣ – جدول لبيان الأسباب .

إجابة الخبراء على فقرات المجال الأول

نتائج الجولة الثانية

أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	١٩	١	٠
٢	١٨	٢	٠
٣	١٩	١	٠
٤	١٩	١	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	١٩	٠	١
٧	١٨	٢	٠
٨	١٨	٢	٠
٩	١٩	١	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	١٩	١	٠
١٢	٢٠	٠	٠
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	١٨	٢	٠
١٧	١٨	٢	٠
١٨	٢٠	٠	٠
١٩	٢٠	٠	٠
٢٠	١٩	١	٠
٢١	٢٠	٠	٠
٢٢	١٩	١	٠
٢٣	١٩	١	٠
٢٤	١٨	٢	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الثاني – نتائج الجولة الثانية

المحتوى الدراسي

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	٢٠	٠	٠
٢	١٩	١	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	١٩	١	٠
٦	١٩	١	٠
٧	٢٠	٠	٠
٨	١٩	١	٠
٩	٢٠	٠	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	٢٠	٠	٠
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	١٩	٠	١
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	٢٠	٠	٠
١٧	٢٠	٠	٠
١٨	١٩	١	٠
١٩	٢٠	٠	٠
٢٠	٢٠	٠	٠
٢١	١٩	١	٠
٢٢	٢٠	٠	٠
٢٣	١٩	١	٠
٢٤	٢٠	٠	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الثالث

نتائج الجولة الثانية

طرائق تدريس التربية الإسلامية

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	٢٠	٠	٠
٢	٢٠	٠	٠
٣	١٩	١	٠
٤	١٩	١	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	١٩	١	٠
٧	٢٠	٠	٠
٨	٢٠	٠	٠
٩	١٩	١	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	١٩	١	٠
١٣	١٩	١	٠
١٤	١٩	١	٠
١٥	١٩	١	٠
١٦	١٩	١	٠
١٧	٢٠	٠	٠
١٨	٢٠	٠	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الرابع

نتائج الجولة الثانية

الوسائل التعليمية والتقنيات

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	١٩	١	٠
٢	١٩	١	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	١٩	١	٠
٧	١٩	١	٠
٨	١٩	١	٠
٩	٢٠	٠	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	١٩	١	٠
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	١٩	١	٠
١٦	٢٠	٠	٠
١٧	٢٠	٠	٠
١٨	١٩	٠	١
١٩	٢٠	٠	٠
٢٠	٢٠	٠	٠
٢١	٢٠	٠	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الخامس

نتائج الجولة الثانية

النشاطات الصفية واللاصفية

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	١٩	١	٠
٢	١٩	١	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	١٨	٢	٠
٥	١٩	١	٠
٦	١٩	١	٠
٧	١٨	٢	٠
٨	١٩	١	٠
٩	١٩	١	٠
١٠	١٨	٢	٠
١١	١٩	١	٠
١٢	١٩	١	٠
١٣	١٩	١	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	١٩	١	٠
١٦	١٩	١	٠
١٧	١٩	١	٠
١٨	١٩	١	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال السادس

نتائج الجولة الثانية

التقويم

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	١٩	١	٠
٢	١٩	١	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	١٩	١	٠
٧	١٩	١	٠
٨	١٩	٠	١
٩	٢٠	٠	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	٢٠	٠	٠
١٣	١٩	١	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	١٩	١	٠

الملحق رقم (٦)

جامعة بغداد
كلية التربية / بن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا

الجولة الثالثة

الأستاذ الفاضل ..... **المحترم**

يؤسفني أنني أتعبتك إذ أنها المرة الثالثة التي أخاطبك فيها طمعا في الاستفادة من آرائك القيمة التي قدمتها في سبيل تطوير أداة البحث الذي أقوم به ، وفقا لطريقة "دلفي" التي أعتمدتها في هذا المجال . أعيد الى سيادتك خلاصة نتائج الجولة التي أسفرت عنها آراء السادة الخبراء الذين طلبوا تغيير الفقرات المشار إليها في الخلاصة المرافقة وتبريراتهم لذلك التغيير .

أرجو من سيادتكم إبداء رأيك بالموافقة أو عدمها لى التغييرات المطلوبة بعد دراسة التبريرات المثبتة إزاء كل فقرة .

مع خالص شكري

طالب الدكتوراه
يحيى مريحيل البداينة

خلاصة تبريرات السادة الخبراء

رقم الفقرة		موافق جدا	موافق إلى حد ما	غير موافق
٦	**أولا** : فقرات مجال أهداف تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية . السبب لأنها متداخلة مع الفقرة (٧)			√
١٤	**ثانيا** : فقرات مجال المحتوى الدراسي . السبب لأنها مكررة في الفقرة (٢٠)			√
	ثالثا : فقرات مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية حصل شبه اتفاق نهائي على جميع الفقرات ولم تحذف منه أية فقرة .			
١٨	**رابعا** : فقرات مجال الوسائل التعليمية والتقنيات . السبب لأنها متداخلة مع الفقرة (١٠)			√
	خامسا : فقرات مجال النشاطات الصفية واللاصفية ، حصل شبه اتفاق نهائي على جميع الفقرات ولم تحذف منه أية فقرة .			
٨	**سادسا** : فقرات مجال التقويم . السبب لأنها متداخلة مع الفقرة (٣)			√

إجابة الخبراء على فقرات المجال الأول

نتائج الجولة الثالثة

أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	٢٠	٠	٠
٢	٢٠	٠	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	١٩	٠	١
٧	٢٠	٠	٠
٨	٢٠	٠	٠
٩	٢٠	٠	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	٢٠	٠	٠
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	٢٠	٠	٠
١٧	٢٠	٠	٠
١٨	٢٠	٠	٠
١٩	٢٠	٠	٠
٢٠	٢٠	٠	٠
٢١	٢٠	٠	٠
٢٢	٢٠	٠	٠
٢٣	٢٠	٠	٠
٢٤	٢٠	٠	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الثاني – نتائج الجولة الثالثة

المحتوى الدراسي

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	٢٠	٠	٠
٢	٢٠	٠	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	٢٠	٠	٠
٧	٢٠	٠	٠
٨	٢٠	٠	٠
٩	٢٠	٠	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	٢٠	٠	٠
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	١٩	٠	١
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	٢٠	٠	٠
١٧	٢٠	٠	٠
١٨	٢٠	٠	٠
١٩	٢٠	٠	٠
٢٠	٢٠	٠	٠
٢١	٢٠	٠	٠
٢٢	٢٠	٠	٠
٢٣	٢٠	٠	٠
٢٤	٢٠	٠	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الثالث – نتائج الجولة الثالثة

طرائق تدريس التربية الإسلامية

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	٢٠	٠	٠
٢	٢٠	٠	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	٢٠	٠	٠
٧	٢٠	٠	٠
٨	٢٠	٠	٠
٩	٢٠	٠	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	٢٠	٠	٠
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	٢٠	٠	٠
١٧	٢٠	٠	٠
١٨	٢٠	٠	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الرابع

نتائج الجولة الثالثة

الوسائل التعليمية والتقنيات

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	٢٠	٠	٠
٢	٢٠	٠	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	٢٠	٠	٠
٧	٢٠	٠	٠
٨	٢٠	٠	٠
٩	٢٠	٠	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	٢٠	٠	٠
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	٢٠	٠	٠
١٧	٢٠	٠	٠
١٨	١٩	٠	١
١٩	٢٠	٠	٠
٢٠	٢٠	٠	٠
٢١	٢٠	٠	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال الخامس

نتائج الجولة الثالثة

النشاطات الصفية واللاصفية

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	٢٠	٠	٠
٢	٢٠	٠	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	٢٠	٠	٠
٧	٢٠	٠	٠
٨	٢٠	٠	٠
٩	٢٠	٠	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	٢٠	٠	٠
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	٢٠	٠	٠
١٧	٢٠	٠	٠
١٨	٢٠	٠	٠

إجابة الخبراء على فقرات المجال السادس

نتائج الجولة الثالثة

التقويم

تسلسل الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	٢٠	٠	٠
٢	٢٠	٠	٠
٣	٢٠	٠	٠
٤	٢٠	٠	٠
٥	٢٠	٠	٠
٦	٢٠	٠	٠
٧	٢٠	٠	٠
٨	١٩	٠	١
٩	٢٠	٠	٠
١٠	٢٠	٠	٠
١١	٢٠	٠	٠
١٢	٢٠	٠	٠
١٣	٢٠	٠	٠
١٤	٢٠	٠	٠
١٥	٢٠	٠	٠
١٦	٢٠	٠	٠

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق رقم (٧)

جامعة بغداد

كلية التربية (ابن رشد)

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

أخي المدرس ..... **المحترم**

أختي المدرسة ..... **المحترمة**

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (بناء أنموذج لتقويم مناهج مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن) ولأنك أخي المدرس أحد المتعاملين الأساسيين مع المناهج ، فإنني أضع ثقتي في رأيكم وآمل أن تجيب عن فقرات هذه الاستبانة (الأنموذج) بأناة وصبر لأن لرأيكم أهمية كبيرة في نتائج هذا البحث ، لذا أرجو توخي الأمانة والموضوعية في إجابتكم عن مدى تحقق هذه الفقرات في مناهج التربية الإسلامية ، ولمساعدتكم في ذلك فقد وضع الباحث أمام كل فقرة خمسة تقديرات والمطلوب منكم وضع علامة (√) في المربع الذي يناسب رأيك في تلك الفقرة ، راجيا التفضل بالإجابة عن جميع الفقرات .

أخي المدرس ، أختي المدرسة

أنا أعتز برأيك ، وأثق بك ، وأؤكد بأن إجابتك عن فقرات هذه الاستبانة لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

وشكرا لتعاونكم

الجنس : .....

اسم المدرسة : .....

الباحث

يحيى مريحيل البداينة

مناهج وطرائق تدريس عامة

المجال الأول

مجال اهداف تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
١	انسجامها مع الفلسفة التربوية للملكة الأردنية					
٢	تنسجم مع الأهداف العامة للتربية الإسلامية					
٣	تسهم في ترسيخ العقيدة الإسلامية					
٤	تلبيتها لحاجاتت المجتمع					
٥	تلبيتها لحاجات الطلبة					
٦	استجابتها للحياة المعاصرة					
٧	تسهم في تنمية وعي الطلبة بواقع الأمة ووحدتها					
٨	قدرتها على تنمية شخصية الطلبة					
٩	انسجامها مع أهداف المراحل الدراسية الأخرى					
١٠	تأكيدها غرس القيم والاتجاهات الإسلامية الصحيحة					
١١	تأكيدها العمل الجماعي وتنميته					
١٢	سهامها في تعزيز إيمان الطالب بوجود الله تعالى					
١٣	إسهامها في تنعميق صلة الطالب بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف					
١٤	إسهامها في تعريف الطلبة الجوانب البارزة في حياته (صلى الله عليه وسلم) والتأسي به					
١٥	إسهامها في تبصير الطالب بأصول الفقه المقررة في الشريعة الإسلامية					
١٦	تربط بين النظرية والتطبيق					
١٧	تركز على جانب تعديل السلوك					
١٨	وضوحها					
١٩	دقتها					
٢٠	تكاملها					
٢١	شمولها					
٢٢	تواصلها مع التعلم السابق واللاحق					
٢٣	تسمح باستعمال الوسائل والتقنيات الحديثة					
٢٤	مساهمتها في تنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة في مجال التربية الإسلامية					

المجال الثاني

فقرات مجال المحتوى الدراسي

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
١	ينسجم مع أهداف منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية					
٢	ينمي المهارات الأدائية					
٣	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات					
٤	يناسب المرحلة العمرية للطلبة					
٥	يراعي الفروق الفردية					
٦	يحتوي على الأمثلة التوضيحية والتدريبات العملية					
٧	يساير التطور العلمي					
٨	يراعي عنصر التشويق					
٩	يخلو من الأخطاء اللغوية					
١٠	يؤكد على القيم الإسلامية					
١١	لغته واضحة سلسة					
١٢	يتحدى الطالب المتفوق ويحفزه على التعلم					
١٣	يربط المادة بخبرات الطلبة					
١٤	يشجع على البحث والاستقصاء					
١٥	ينسجم مع أهداف المجتمع وطموحاته					
١٦	يحتوي على قائمة بالمراجع والمصادر المساندة					
١٧	خلوه من الحشو والتكرار					
١٨	يحفز المتعلم على التعلم الذاتي					
١٩	ضبط الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة بالشكل والحركات					
٢٠	تنمية القدرة على التفكير الإسلامي الصحيح القائم على البحث والتحري عن دقة المعلومات					
٢١	انسجام مفردات كل صف واتساقها مع مفردات الصف السابق واللاحق					
٢٢	توافر التكامل والتتابع في المحتوى					
٢٣	شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك من معرفة واتجاه ومهارة					
٢٤	تنمية الشعور بالفخر والاعتزاز بالشخصية الإسلامية					

المجال الثالث

فقرات مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
١	قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية					
٢	ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية					
٣	قدرتها على ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية					
٤	تجعل الطالب محور العملية التعليمية					
٥	تراعي مبادئ وشروط التعليم الجبد في التدريس					
٦	تثير الدافعية لدى الطلبة					
٧	قدرتها على عرض الأفكار					
٨	قدرتها على تنظيم الأفكار					
٩	إتاحتها الفرصة للطلبة للمناقشة وإبداء الرأي					
١٠	مراعاتها الفروق الفردية بين الطلبة					
١١	تنوع أساليب التدريس					
١٢	تأكيدها التعلم الذاتي					
١٣	إكسابها الطلبة حب العمل					
١٤	قدرتها على تعليم الطلبة استخدام المعلومات					
١٥	مساهمتها في تعليم الطالب كيف يتعلم					
١٦	تجعل التعليم ذا معنى					
١٧	قدرتها على ربط المادة الدراسية ببيئة الطالب					
١٨	تحفز المتعلم على القراءات الإضافية					

المجال الرابع

فقرات مجال الوسائل التعليمية والتقنيات

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
١	شموليتها لأهداف المادة الدراسية					
٢	وضوح أهدافها					
٣	قدرتها على تحقيق أهداف التربية الإسلامية					
٤	مناسبتها لمفردات المحتوى وموضوعاته					
٥	تجسد المعلومات النافعة بشكل يسهل تطبيقها					
٦	تعرض خبرات وافية ومتنوعة					
٧	تشجع على التعلم الذاتي					
٨	تثير دافعية الطلبة نحو التعلم					
٩	تمكن الطلبة من اكتساب مهارات استخدامها					
١٠	تناسب الطلبة من حيث بساطتها أو تعقيدها					
١١	تنمي قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة والمقارنة					
١٢	تشوق الطلبة للدرس					
١٣	قدرتها على توظيف الحواس في التعلم					
١٤	توافرها في المدرسة					
١٥	سهولة الحفظ والاستعمال والصيانة					
١٦	تراعي مستويات الطلبة العقلية					
١٧	ارتباطها بالبيئة المحلية					
١٨	مناسبتها لعدد الطلبة في الصف					
١٩	تسهم في ترسيخ مفاهيم التربية الإسلامية					
٢٠	تجعل الطالب قادرا على أن يفكر بدقة وموضوعية					
٢١	تساعد المدرس على تسهيل عملية توصيل المادة					

المجال الخامس

فقرات مجال النشاطات الصفية واللاصفية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
١	تسهم في تحقيق أهداف التربية الإسلامية					
٢	تسهم في غرس القيم والاتجاهات الإيجابية المرغوبة					
٣	تتيح للطالب فرصة اختيار النشاطات وتخطيطها					
٤	تنسجم مع مواعيد الدروس					
٥	تسهم في إقامة علاقات طيبة وفعالة بين الطلبة					
٦	تأكيدها على مبدأ استمرارية التعليم					
٧	تعزيزها لمبدأ المنافسة العلمية					
٨	تؤكد على تطبيقات التربية العملية					
٩	قرتها في الكشف عن قدرات الطلبة وإمكانياتهم المهنية					
١٠	توسع خبرات الطلبة في جميع المجالات لبناء شخصيتهم من جميع جوانبها					
١١	تنمي قدرة الطلبة على دقة الملاحظة والمقارنة					
١٢	تعمل على تنمية روح البحث والاستقصاء					
١٣	تستثمر استثمارا مفيدا ونافعا					
١٤	تشجع الطلبة على عمل وكتابة التقارير					
١٥	تثير دافعية الطلبة لتعلم التربية الإسلامية					
١٦	تتيح الفرصة أمام جميع الطلبة للعمل الفردي والجماعي					
١٧	تتيح الفرصة لاكتشاف ميول ومواهب واستعدادات الطلبة					
١٨	تخطط موضواتها مسبقا					

المجال السادس

فقرات مجال تقويم نتائج تدريس التربية الإسلامية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
١	يعامل كعنصر رئيسي من عناصر المنهج في مادة التربية الإسلامية					
٢	يتناول مدى واسع من مفاهيم التربية الإسلامية					
٣	يساعد تعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف في المنهاج					
٤	يتصف بالصدق					
٥	يتصف بتنوع أساليبه وأنواعه					
٦	يتسم بالموضوعية والشمول					
٧	يساعد الطالب على النقد والتقويم الذاتي					
٨	يساعد في اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير المنهج					
٩	يساعد في إصدار حكم على تحصيل الطلبة					
١٠	يراعي الأهداف التربوية وتدرجها					
١١	يشمل جميع مستويات الأهداف العقلية					
١٢	يتسم التقويم بالاستمرارية					
١٣	يستخدم النقد الإيجابي والهادف والمشجع للطلبة					
١٤	يتلاءم مع الوقت المخصص لإجراءه					
١٥	يكون التقويم بدلالة الأهداف					
١٦	يمكن اكتشاف الطلبة الموهوبين والمبدعين في مادة التربية الإسلامية					