وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامـــــعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تقويم تدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط
ـ دراسة ميدانية ـ

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

عبد الوهاب حمدي

إشراف:

د / حسين بوداود

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتـــبة	المؤسسة	الصـــفة
أ.د/داود بورقيبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	رئيسا
أ.د/حسين بوداود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
د/محمد داودي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	مناقشا
د/ميلود حميدات	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014 م

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى والـــدي العزيزين، اللذين غرسا فـيّ تقوى الله تعالى وحب التعلم.

إلى زوجتي الكريمة التي تحملت معي عناء هذا العمل، فكانت خير معين لي لإتمامه.

إلى الكتكوت الذي ملأ حياتي بهجة، سائلا ربي أن يجعله قرة عين لوالديه: ابني عثمان.

إلى إخــوتي وأخْتاي الـــذين دعموني بالــكلمة الطبية والدعوات الصالحة.

إلى كل معلم يجد في التعليم رســـالة يتقرب بها إلى الله تعالى.

عبد الوهاب

تقدير و شكر

أحمد الله تعالى أن وفقني لإنجاز هذا البحث، فله الفضل أولا وآخرا.

أشكر أستاذي المشرف: البروفيسور حسين بوداود على متابعته للعمل وتوجيهاته التي استفدت منها كثيرا، كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا مناقشة هذا العمل المتواضع.

كما أشكر مديري المتوسطات الذين فتحوا لي أبواب مؤسساتهم لإجراء الدراسة الميدانية، كما أشكر الأساتذة الذين قدموا لي يد العون وصبروا معي لإتمام الدراسة، وقبل هؤلاء أشكر مدير التربية لولاية باتنه على تسهيله الحصول على رخصة إجراء الدراسة ، و تقديم المعلومات اللازمة لها .

عبد الوهاب

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لدى أساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط، وتقديرهم لمعيقات هذا الأداء، كما تسعى إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في كلٍّ من الأداء التدريسي وتقدير معيقات الأداء التدريسي في مادة التربية الإسلامية حسب المتغيّرات الآتية :الجنس، الأقدمية، التكوين القاعدي، التخصص.

أجريت الدراسة على عينة من أساتذة مادة اللغة العربية الذين يُدرّسون مادة التربية الإسلامية بمتوسطات بلدية باتنة قوامها : 31 أستاذا.

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، كما استعان بأداتين لجمع البيانات قام ببنائهما وهما :

- شبكة ملاحظة الأداء التدريسي المشتملة على 35 بندا، تتوزع على 5 أبعاد هي: السمات الشخصية، التمكن من المادة، تنفيذ الدرس، إدارة القسم والتفاعل الصفي، تقويم تعلّم التلاميذ.
- استبيان معيقات الأداء التدريسي المشتمل على 38 بندا ، يتوزع على 4 أبعاد هي : المعيقات الخاصة بالتلميذ، المعيقات الخاصة بالأستاذ، المعيقات الخاصة بالمنهاج، المعيقات الخاصة بالبيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية.

وكشفت النتائج أن الأداتين لهما معاملاتٌ من الصدق والثبات، والنتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

1- مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط أقل من مستوى الإتقان (75%).

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في الأداء التدريسي تُعْزَى إلى الجنس.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في الأداء التدريسي تعزى إلى الأقدمية.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في الأداء التدريسي تعزى إلى التكوين القاعدي.

5- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في الأداء التدريسي تعزى إلى التخصص.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في تقديرهم لمعيقات الأداء التدريسي تعزى إلى الجنس.

7- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في تقديرهم لمعيقات الأداء التدريسي تعزى إلى الأقدمية.

8- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في تقديرهم لمعيقات الأداء التدريسي تعزى إلى التكوين القاعدي.

9- توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في تقديرهم لمعيقات الأداء التدريسي تعزى إلى التخصص.

10-مستوى تقدير أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي عال.

11- لا توجد علاقة بين الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط وتقديرهم لمعيقاته.

على ضوء نتائج الدراسة تحققت ثلاث فرضيات من بين إحدى عشر فرضية ، وتبقى هذه الدراسة في إطار حدودها البشرية والمكانية والزمانية والأداتية .

Abstract:

This study aims to reveal the level of the educational performance amongst Islamic education teachers in the middle school phase, and their evaluation of the obstacles of this performance. It aims as well to find out the differences between the teachers concerning: the educational performance and the estimation of educational performance obstacles in Islamic education's course according to the following variables: sex, seniority, basic formation and specialty.

The sample of this study is formed of a group of the Arabic language's course teachers teaching the Islamic Education's course in the municipality of Batna's middle school consisting of 31 teachers.

The researcher adopted the descriptive method; he used a couple of tools that he constructed to collect information:

- A set of observation of educational performance including 35 clauses, distributed on the next 5 dimensions: personal traits, handling the course, the execution of the lesson, managing the class and its interaction and the evaluation of the pupils' learning.
- A questionnaire of educational performance obstacles that includes 38 clauses, distributed as well on 4 dimensions: obstacles related to the pupil, obstacles related to the teacher, obstacles related to the program and obstacles related to the school environment and social environment.

The results revealed that the two tools have high coefficient of honesty and stability, and these results that the study reached to are:

1. Educational performance level of the Islamic education teachers at the middle school phase is less than perfection level (75 %).
2. There are no statistically obvious differences between the Islamic education teachers at the middle school phase in the educational performance due to the sex.
3. There are no statistically obvious differences between the Islamic education teachers at the middle school phase in the educational performance due to the seniority.
4. There are no statistically obvious differences between the Islamic education teachers at the middle school phase in the educational performance due to the basic formation.
5. There are no statistically obvious differences between the Islamic education teachers at the middle school phase in the educational performance due to the specialty.
6. There are no statistically obvious differences between the Islamic education teachers at the middle school phase in their evaluation of the educational performance obstacles due to the sex.
7. There are no statistically obvious differences between the Islamic education teachers at the middle school phase in their evaluation of the educational performance obstacles due to the seniority.
8. There are no statistically obvious differences between the Islamic education teachers at the middle school phase in their evaluation of the educational performance obstacles due to the basic formation.
9. There are statistically obvious differences between the Islamic education teachers at the middle school phase in their evaluation of the educational performance obstacles due to the specialty.
10. The level of evaluation of educational performance obstacles by Islamic education teachers is high.
11. There is no relationship between educational performance level of the Islamic education teachers at the middle school phase and their evaluation of its obstacles.

In the light of these results, three hypotheses among eleven had been realized, and the study remains linked to the human, space, time and tool's limits.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

رقم الصفحة

فهرس الجداول ..... و

فهرس الأشكال ..... س

المقدمة 02

الباب الأول : الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول : مشكلة الدراسة واعتباراتها

أولا: إشـكاليــة الدراسة 06

ثانـــيا: دواعي اختيار الدراسة 11

ثالـــثا: أهمية الدراســة 11

رابعـــا: تساؤلات الدراسة 12

خامسا: فرضيات الدراسة 13

سادسا: أهداف الدراســة 14

سابـعا: المفاهيم الإجرائية 14

ثامـنا: صعوبات الدراسة 15

تاسـعا: الدراسات السابقة 16

فهـــــرس الـــــمحتويات

الفصل الثاني: تقويم التدريس

أولا: التدريس 33

1- تعريف التدريس 33

2- عناصر عملية التدريس 37

3- علاقة التدريس بالمفاهيم الأخرى 39

4-النماذج التدريسية 42

ثانيا – التقويم 47

1- مفهوم التقويم 48

2- تعريف التقويم 53

3-أهمية التقويم 57

4- أنواع التقويم 59

5-خصائص التقويم الجيد 64

6- أدوات التقويم 66

7- مشكلات التقويم 72

ثالثا- العلاقة بين التقويم والتدريس 74

1- مفهوم تقويم التدريس 74

2-دواعي تقويم التدريس 75

3- تقويم الأداء التدريسي للمعلم 77

4- أساليب تقويم الأداء التدريسي للمعلم 78

5-أدوات قياس الأداء التدريسي 88

6- تقويم الأداء التدريسي بشبكات الملاحظة 90

الفصل الثالث: التربية الإسلامية وتدريسها

أولا – التربية الإسلامية 95

1-مفهوم التربية الإسلامية 95

2- مصادر التربية الإسلامية 97

3-خصائص التربية الإسلامية 107

4-غايات التربية الإسلامية 109

ثانيا – تدريس التربية الإسلامية 112

1-الحاجة إلى تدريس مادة التربية الإسلامية 112

2-الأهداف والكفاءات في مادة التربية الإسلامية 115

3- تطور مادة التربية الإسلامية منذ الاستقلال وقبل اعتماد المقاربة بالكفاءات 123

4- النقل الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية 127

5- اعتماد المقاربة بالكفاءات في مادة التربية الإسلامية 131

6- تقويم بيداغوجيا الكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية 148

الباب الثاني : الدراسة الميدانية

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد 157

أولا: منهج الدراسة 157

ثانيا: حدود الدراسة 157

ثالثا: متغيرات الدراسة 158

رابعا: مجتمع الدراسة وعيّنته 159

خامسا: أداتا جمع البيانات 164

سادسا: الدراسة الاستطلاعية 173

سابعا: إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية 187

ثامنا: الأساليب الإحصائية المعتمدة 188

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 190

أولا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 190

ثانيا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 194

ثالثا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 196

رابعا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة 198

فهـــــرس الـــــمحتويات

خامسا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة 200

سادسا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات السادسة والسابعة و الثامنة 201

سابعا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة 205

ثامنا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة 207

تاسعا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر 210

الاستنتاج العام 212

الخاتمة 215

قائمة المراجع 217

قائمة الملاحق

فـــــهرس الجـــــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفروق بين المنظومة التربوية الخطية، والمنظومة التربوية ذات التحكم الذاتي	52
02	عدد الأهداف حسب مجالاتها في سنوات التعليم المتوسط	122
03	مراحل النقل الديداكتيكي	127
04	نموذج بطاقة المتابعة المدرسية	143
05	نسب توزيع أفراد العينة على المتوسطات.	160
06	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	160
07	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية	161
08	توزيع عينة الدراسة حسب متغير التكوين	162
09	توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص	163
10	توزيع بنود الشبكة على الأبعاد	169
11	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	173
12	تحكيم المحكمين لشبكة الملاحظة	174
13	التعديلات الخاصة بالشبكة على ضوء آراء المحكمين	176
14	البنود المضافة في الشبكة	177
15	صدق الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد الشبكة والدرجة الكلية لها	177
16	صدق الاتساق الداخلي بين درجات كل بعد و الدرجة الكلية للشبكة.	179
17	ثبات شبكة الملاحظة بطريقة إعادة التطبيق	179
18	الصورة النهائية لشبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط	181
19	تحكيم المحكمين لبنود الاستبيان.	182
20	التعديلات الخاصة ببنود الاستبيان .	183
21	الاتساق الداخلي بين أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له	184

22	ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية.	186
23	ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ	186
24	الصورة النهائية لاستبيان معيقات الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط .	187
25	نتائج الفرضية الأولى.	190
26	نتائج الفرضية الثانية.	195
27	نتائج الفرضية الثالثة.	196
28	نتائج الفرضية الرابعة.	198
29	نتائج الفرضية الخامسة.	200
30	نتائج الفرضية السادسة.	202
31	نتائج الفرضية السابعة.	203
32	نتائج الفرضية الثامنة.	204
33	نتائج الفرضية التاسعة.	206
34	نتائج الفرضية العاشرة.	208
35	نتائج الفرضية الحادية عشر.	210

فـــــهرس الأشـــــكال

الرقم	عنوان الـــشكل	الصفحة
01	النموذج الإعلامي في التدريس.	37
02	علاقة التدريس بالمفاهيم الأخرى.	42
03	منظومة خطية–غسالة كهربائية–	49
04	المنظومة التربوية الخطية.	50
05	منظومة تحكم ذاتي – ثلاجة كهربائية –	51
06	المنظومة التربوية ذات التحكم الذاتي.	52
07	الأبعاد المفهومية للتقويم.	57
08	هرم يبين تتابع الغايات في التربية الإسلامية.	111
09	عمليتا التمثل والمواءمة في بنية معرفية.	136
10	أنواع الاختبارات المستعملة في مادة التربية الإسلامية.	144
11	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	161
12	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية.	162
13	توزيع عينة الدراسة حسب متغير التكوين.	163
14	توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص.	164
15	العلاقة بين الحدث المباشر والنتيجة.	211

المُقدِّمة

المقدمة :

بناء الإنسان أعظم وأخطر مهمة على الإطلاق ، كونه العنصر الرئيس في نهضة أي أمة، يتطلب صبرا لا ينفد، لتقوم معالمه على أسس متينة، هذا البناء يساهم في إعلائه بنّاؤون عديدون، إلا أن الأمل الأكبر معقود على المعلم الذي يملك صفات – قد لا تكون عند غيره – يحميه من الهزات التي تصيبه، أو من مكر من يهدموه في الخفاء.

فالتلميذ بنية متكاملة الجوانب، تهدف المدرسة في إعداده ليكون فردا صالحا متوازنا، ولتحقيق المبتغى وضعت مناهج وبرامج يستمد منها ما ينمّي عقله وروحه وجسده.

لهذا الهدف وانطلاقا من هوية الفرد الجزائري المنتمي للإسلام، قامت المنظومة التربوية الجزائرية بإدراج مادة التربية الإسلامية ضمن المواد التي يكتسبها التلاميذ في مدارسهم.

وبعد عقود من تطوير المادة في إطار تطوير المنظومة التربوية ككل، ظهرت إيجابيات تُذكَرُ فتشْكَرُ، إلا أن سلبياتٍ شوّهت بعض جوانبها على مستوى التصورات أو على مستوى التنفيذ، جعلت تأثيرها غير فعّال في نفوس التلاميذ.

في هذه الدراسة سنبين جانبا من هذه الجوانب وهو الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية، كما سنكشف عن أبرز المعيقات التي تحول دون أهداف المادّة، من وجهة نظر الأساتذة.

وقد تحدّدت الدراسة ببابين وخمس فصول.

الباب الأول نظري تضمّن ثلاث فصول، في الفصل الأول تناولنا مشكلة الدراسة وأهدافها وفرضياتها ودواعي اختيارها، وأبرز الدراسات السابقة التي استفادت منها الدراسة. وفي الفصل الثاني تناولنا تقويم التدريس؛ فقسمناه إلى ثلاثة أقسام، خصصنا الأول لموضوع

التدريس كتعريفه وعناصره وماله من علاقة بالمصطلحات الأخرى، أما القسم الثاني فخصصناه لموضوع التقويم وما تعلّق به من موضوعات فرعية مثل تعريفه وأنواعه ومجالاته ومشكلاته، أما القسم الثالث فقد تناولنا فيه الموضوعين مجتمعين (تقويم التدريس) وما تعلق بهما من موضوعات فرعية مثل مفهومه وأساليب وأدوات تقويمه.

وقد تناولنا في الفصل الثالث موضوع التربية الإسلامية وتدريسها مقسّمينه إلى قسمين؛ الأول لفلسفة التربية الإسلامية وخصائصها ومصادرها وأهدافها، والثاني لتدريس مادة التربية الإسلامية والموضوعات المتعلقة بها كأهداف تدريسها والحاجة إليها وتطوير مناهجها، والنقل الديداكتيكي فيها وتقويم اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تدريسها.

أما الباب الثاني فهو تطبيقي، وقد خصصناه للدراسة الميدانية، وبدوره ينقسم إلى فصلين:

الفصل الرابع تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية مثل تحديد المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية والمجتمع الأصلي وطريقة اختيار العينة وأداتي الدراسة والأساليب الإحصائية.

أما الفصل الخامس تضمن عرض نتائج الدراسة مع تحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

وفي الأخير توصّلنا إلى الاستنتاج العام للخروج بتوصيات ومقترحات يمكن تجسيدها.

الباب الأول

الإطار النظري للدراسة

أولا: إشـــكالية الدراسة

ثانـــيا: دواعي اختيار الدراسة

ثالـــثا: أهـمية الـــدراسة

رابعـــا: تساؤلات الدراسة

خامسا: فرضيات الدراسة

سادسا: أهداف الدراســـة

سابعـــا: المفاهيم الإجرائية

ثامـــنا: صعوبات الدراسة

تاسعا: الدراسات السابقة

أولا: إشكالية الدراسة:

خلق الله تعالى الإنسان وجعله مكرما، وفضله على سائر مخلوقاته وهذا ليؤدي رسالته المتمثلة في الاستخلاف في الأرض، لأنه يملك مقومات التكليف التي تجعله أهلا لهذا الاستخلاف. غير أن فترة إعداده وتكوينه لتحمل الأمانة طويلة إذا ما قورنت بفترة تكوين الحيوان، فما إن يتعلم العصفور الصغير الطيران بجناحيه حتى يكون في غنى عن أمه لأنه يستطيع كسب قوته بنفسه.

إن هذه الفترة الطويلة التي يحتاجها الإنسان ليكون مؤهلا لأداء رسالته، يحتاج فيها تربية مستمرة وبيئات كثيرة يكتسب منها المبادئ والقيم الصحيحة، فمن الأسرة إلى الشارع مرورا بالمدرسة ووسائل الإعلام، وهي كلها وسائط مهمة للتنشئة الاجتماعية.

في السنوات الخمس الأولى من عمر الإنسان، نجد الطفل يتربى في الأسرة حيث يتلقى القيم الأخلاقية وضروريات التصرف في الحياة، بعدها يتنقل إلى المدرسة لتكمل فيه ما نَقُصَ من جوانب شخصيته، وأهمها الجانب العقلي، لأن الأسرة – ومع تعقد الحياة – لا تستطيع تعليم أفرادها كل مستلزمات المهارات العقلية – وقد لا تمتلكها أصلا –، لذا يكون دور المدرسة مهما للغاية، وتُسَمى وسيط التربية النظامية لأنها تعتمد أساليب منظمة في التربية تعتمد الأهداف والتقويم.

دور المدرسة مهم في تنمية الجوانب العقلية للفرد، لكن لا يعقل أن تهتم بهذه الجوانب وتهمل الجوانب الأخرى، وإلا سينشأ فرد عقلاني جاف الروح والوجدان، لهذا فمهمة المدرسة هي بناء الفرد المتوازن في عقله وجسده وروحه. غير أن هذا التوازن لا نجده في كثير من الفلسفات التربوية، فالفلسفات المادية مثلا ترى في الإنسان الجانب المادي الخالص وتعزو كل تفسيراتها إليه، فلا مكان للروح أو لما وراء المادة لأنها غير قابلة للقياس.

" والفلسفات المادية مُنْطَلِقَةٌ من مرجعيتها المادية ومن إيمانها بأسبقية الطبيعة/المادة على الإنسان، تركز على هذا الجانب الإنساني وترد كل جوانبه الأخرى إليه " **(عبد الوهاب المسيري، 2013، ص 12.)**

غير أن الإنسان بالطبيعة المادية فقط لا تكتمل إنسانيته، بل يوجد فيه مكون يفرقه عن باقي الكائنات، يدعى الجانب الروحي أو الوجداني، وهذا ما عبر عنه المسيري في قوله : " لكن هناك جانبا آخر للطبيعة البشرية متجاوزا للطبيعة/المادة وغير خاضع لقوانينها ومقصورا على عالم الإنسان ومرتبطا بإنسانيته، وهو يعبر عن نفسه من خلال مظاهر عديدة من بينها نشاط الإنسان الحضاري (الاجتماع الإنساني، الحس الخلقي، الحس الجمالي، الحس الديني...) فهو ظاهرة متعددة الأبعاد ومركبة غاية التركيب ولا يمكن اختزاله في بعد من أبعاده أو في وظيفة من وظائفه البيولوجية أو حتى في كل هذه الوظائف. ولا توجد أعضاء تشريحية أو غدد أو أحماض أمينية تشكل الأساس المادي لهذا الجانب الروحي في وجود الإنسان وسلوكه" **(عبد الوهاب المسيري، 2013، ص ص 12-13)**

إن التوازن بين جوانب الشخصية الإنسانية غير موجود في كل الفلسفات التربوية، وهنا يكمن الفرق بينها، فالفلسفة المادية لم تول للجانب الروحي والوجداني أهمية، فانعكس سلبا على التطبيقات العملية لهذه النظرة القاصرة.

إذن لا مناص من تبني فلسفة تربوية تهدف إلى الاعتناء بكافة الجوانب الشخصية في الإنسان تكون مُنْطَلَقًا وأرضية لبناء الفرد الذي يكون خليفة لله في أرضه، تستمد أصولها من الإسلام.

لقد ساهم النظام التربوي المنطلق من مبادئ الفلسفة التربوية الإسلامية في عهود الحضارة الإسلامية في تخريج علماء أَثْرَوْا العلوم بأنواعها، فلم يكن الانفصام قائما بينها، فلم يظهر مصطلح التعليم الديني إلى جانب التعليم العصري العام إلا " في بداية فترة الاستعمار للعالم الإسلامي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، حين تم الفصل بين العلوم

الاجتماعية والإنسانية والبحتة، وبين علوم الشريعة واللغة العربية في مناهج كبريات الجامعات الإسلامية في القاهرة وفاس والقيروان، بعد أن كانت المناهج التعليمية في هذه الكليات مندمجة ومتعددة التخصصات، يُدْرَسُ فيها إلى جانب علوم الشريعة واللغة العربية علوم الطب والفلك والفيزياء والطبيعيات وغيرها، انطلاقا من فلسفة النظرية التربوية الإسلامية القائمة على وحدة الهدف من باقي العلوم وهو معرفة الخالق وسياسة الكون بمنظور الاستخلاف " **(خالد الصمدي، 2007، ص20)**

هذا الانفصام له أسبابه التاريخية التي تعود إلى توقف مسيرة الحضارة الإسلامية وأفول نجمها، مع وقوع كثير من أنظار العالم الإسلامي تحت سيطرة الاستعمار الغربي.

غير أن نظام التعليم العام احتفظ ضمن مناهجه بمادة التربية الإسلامية التي تعنى بتنمية الجانب الروحي والوجداني في شخصية التلميذ. وفي غياب التصور الكلي لإعداد الفرد المتكامل الذي كان قائما في عهود تمكين الأمة الإسلامية، يجد المتتبع لمكانة المادة ضمن المواد الدراسية الأخرى بعض الملاحظات التي تحد من تأثيرها في شخصيات التلاميذ نذكر منها:

أ) في دراسة أجرتها بطوش صباح (2005) بخصوص وضعية تدريس مادة التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية توصلت إلى النتائج الآتية:

– غياب إعداد مدرسين مختصين بالمادة كما هو سائر المفعول مع بقية المواد وإلحاق تدريسها بمعلمي اللغة العربية، هؤلاء الذين أُعِدُّوا وكُوِّنوا لتدريس مواد اللغة العربية وليس مادة التربية الإسلامية.

– عدم كفاية الوقت المخصص وهو ساعة واحدة في الأسبوع، حيث أظهرت النتائج أن نسبة 83% من المعلمين المبحوثين يرون عدم كفاية الوقت، وذلك لكثافة البرنامج، ولمتطلبات الأداء الخاص بتعليم المواضيع المقترحة.

– تخصيص المادة بأضعف معامل(01). مما أدى إلى عدم الاهتمام بالمادة والاجتهاد فيها أكثر، كونها لا تفيد كثيرا في النجاح، وكذلك اهتمام المعلم ينصب أكثر على مادة اللغة العربية كونها مادة تخصصه وكذا استئثارها بمعامل كبير يمكن من النجاح.

– غياب أو نقص الوسائل والإمكانيات المساعدة لأداء المعلم لوظيفته التربوية وتحقيق الأهداف المرجوة من المادة. **(صباح بطوش ، 2005، ص ص 176–177)**

بـ) وفي دراسة أجراها حسن رمضان فحلة (1993) لتقويم مادة التربية الإسلامية في أهدافها وطرائق تدريسها وتقويمها، طبق استبيانا على مجموعة من معلمي المدرسة الأساسية، أظهر بعض السلبيات منها:

- 66% يقتصرون على الشرح والتلقين فلا يستخدمون الوسائل المعينة.
- 90% لم يتم استدعاؤهم لدورات تكوينية حول تدريس المادة.
- 78% يرون أن المادة لا تُدْرَج ضمن جدول أعمال الندوات التربوية العامة.

(حسن رمضان فحلة ، 1993 ، ص ص 121–131)

جـ) وفي دراسة أخرى لعبد الرحمن حللي وجد فيها أن نسبة 53.6% من المستجوبين يرون أن وضع التعليم الديني ما قبل الجامعي ضعيف، كما ترى نسبة 92.6% أن ساعات تدريس المقررات الشرعية في التعليم ما قبل الجامعي غير كافية لتحقيق الغرض من المقرر **(عبد الرحمن حللي، 2007، ص 151).**

" إن المؤشرات تؤكد أن مقرر التربية الإسلامية في العالم العربي يعاني من العقم نتيجة ما يحف به من سلبيات في الشكل والمضمون وطريقة التدريس والكفاءات، فالحصيلة المعرفية حول الإسلام والقيم الأخلاقية التي يحض عليها في مختلف المجالات متناقضة لدى الشباب المتخرج من المدارس، بل إن القيم التي تبقى لديه اجتماعية وتقليدية أكثر منها قيما تربوية مدرسية " **(عبد الرحمن حللي، 2007، ص 155).**

هناك أسباب عديدة كامنة وراء مظاهر هذه المشكلات في مقررات مادة التربية الإسلامية منها ما هو داخلي ومنها ما هو خارجي، فمن الأسباب الداخلية " نظرة نخب الدولة العربية الحديثة للدين ودوره في الحياة وصلته بالعلم، فقد احتل التعليم الديني مكانة هامشية على مر العقود الماضية في معظم الدول العربية، بل هو في بعضها يزداد تهميشا يوما بعد يوم" **(عبد الرحمن حللي، 2007، ص 130)**.

أما أهم الأسباب الخارجية فهو تأثير أحداث 11 سبتمبر 2001 حيث أصبح بحث موضوع التعليم الديني عالميا، وظهر تحد عالمي جديد يواجه التعليم الديني الإسلامي هو تهمة الإرهاب والتطرف الإسلامي والدعوة الدولية من أجل تغيير مناهج التعليم الديني، بل والضغط السياسي والاقتصادي عليه **(عبد الرحمن حللي، 2007، ص 122)**.

لكن ما المدخل الحقيقي لمواجهة التحديات الوافدة المساهمة في إضعاف الشعور الديني في نفوس الناشئة؟ هل إجراء مزيد من الإصلاحات في المناهج التعليمية كفيل بتغيير الوضع؟

في دراسة لعبد الرحمن حللي وَضِمْنَ الاستبيان المطبق وُجِّهَ السؤال عن أولوية ما ينبغي البدء به لإصلاح التعليم الديني ما قبل الجامعة، فكان على رأس الأولويات تطوير أهلية ومهارات المدرسين، أما تغيير مضمون المنهاج فهو الأقل أهمية في الحاجة إلى الإصلاح، " وهذا ما يعزز القول بأن المشكلة في مدرس المادة أو طريقة تدريسها أكثر منها في المضمون" **(عبد الرحمن حللي، 2007، ص 172)** ، فدور الأستاذ هو الأهم في بدء أو تنفيذ أي عملية إصلاحية في المنظومة التربوية، غير أن المعيقات التي تحد من تأثيره في التلاميذ بما ينمّي قيمهم وأخلاقهم الفاضلة كثيرة.

ثانيا: دواعي اختيار موضوع الدراسة :

– الإسلام من مقومات هوية الأمة الجزائرية ، منصوص في المواد الأولى من الدستور ، واتخذته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين منهجا لعملها (الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا)

– الكثير من التلاميذ لهم معارف عن مبادئ الدين الإسلامي ويحصلون على نتائج جيدة في اختبارات مادة التربية الإسلامية، إلا أن سلوكهم يناقض معارفهم، ويبقى السؤال مطروحا: لماذا تتسع الهوة بين القول والفعل ؟ ولعل جزءا من الإجابة نجده في طريقة تدريس الأستاذ للمادة .

ثالثا: أهمية الدراسة:

– مادة التربية الإسلامية تربي الجانب الوجداني والسلوكي في المتعلم فإن كانت بقية المواد تبني الجانب العقلي والجسمي ، فإن هذه المادة تعنى بالجانب الروحي والسلوكي دون أن تعلي جانبا على جانب آخر لتكتمل شخصية التلميذ في توازنها، ولأهميتها حاول الغرب متمثلا في نظامه السياسي تغيير مناهجها أو تحويل اسمها إلى التربية الدينية خاصة بعد أحداث 11 سبتمبر 2001.

– كما أن مستوى الثقافة الإسلامية في الوسط الطلابي قليلة " لذلك نجد حيرة لدى الشباب في التعامل مع الخطاب الديني المتناقض بأطيافه المتعددة على مختلف المنابر نظرا لانعدام الرؤية النقدية في تكوين المعرفة الدينية والاعتماد على التلقين وهذا ما سيؤول بطبيعة الحال إلى تهيؤ الأجيال للانسياق وراء التيار الأقوى في الجذب والسيطرة على المشاعر **(عبد الرحمن حللي، 2007، ص ص 156–157)**

– تفشي الكثير من الأخلاق والسلوكات المنافية لروح الدين الإسلامي في الأوساط التربوية خاصة مثل: الغش، الألفاظ البذيئة (سب الخالق مثلا)، التدخين وتعاطي المخدرات، وهذا

يستدعي تظافر جهود الجميع لعلاجها، ولن يكون هذا العلاج باستيراد نظم غريبة عن ثقافة وانتماء المجتمع الجزائري، لذا ففعالية تعميق الشعور الديني قوية في علاج هذه الظواهر.

رابعا: تساؤلات الدراسة:

يأتي هذا البحث ليجيب عن التساؤلات الآتية:

1- ما هو مستوى الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط؟

2- هل توجد فروق في مستوى الأداء التدريسي تعزى إلى الجنس؟

3- هل توجد فروق في مستوى الأداء التدريسي تعزى إلى الأقدمية؟

4- هل توجد فروق في مستوى الأداء التدريسي تعزى إلى التكوين القاعدي؟

5- هل توجد فروق في مستوى الأداء التدريسي تعزى إلى التخصص؟

6- هل توجد فروق في مستوى تقدير أساتذة التربية الإسلامية لمعيقات الأداء التدريسي بمرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى الجنس؟

7- هل توجد فروق في مستوى تقدير أساتذة التربية الإسلامية لمعيقات الأداء التدريسي بمرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى الأقدمية؟

8- هل توجد فروق في مستوى تقدير أساتذة التربية الإسلامية لمعيقات الأداء التدريسي بمرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى التكوين القاعدي؟

9- هل توجد فروق في مستوى تقدير أساتذة التربية الإسلامية لمعيقات الأداء التدريسي بمرحلة التعليم المتوسط تعزى إلى التخصص؟

10- ما هو مستوى تقدير أساتذة التربية الإسلامية لمعيقات الأداء التدريسي؟

11- هل توجد علاقة بين الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط وتقديرهم لمعيقاته ؟

خامسا: فرضيات الدراسة:

1- يقل متوسط مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية مرحلة التعليم المتوسط عن مستوى الإتقان 75%.

2- يختلف مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط باختلاف الجنس.

3- يختلف مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط باختلاف الأقدمية (من 5 إلى 19 سنة / من 20 إلى 34 سنة).

4- يختلف مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط باختلاف التكوين القاعدي (توظيف مباشر / المعهد التكنولوجي للتربية).

5- يختلف مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط باختلاف التخصص (علوم إسلامية / تخصصات أخرى).

6- يختلف تقدير أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة باختلاف الجنس.

7- يختلف تقدير أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة باختلاف الأقدمية (من 5 إلى 19 سنة / من 20 إلى 34 سنة).

8- يختلف تقدير أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة باختلاف التكوين القاعدي (توظيف مباشر / المعهد التكنولوجي للتربية).

9- يختلف تقدير أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة باختلاف التخصص (علوم إسلامية / تخصصات أخرى).

10- تقدير أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة عال.

11- توجد علاقة بين الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط وتقديرهم لمعيقاته.

سادسا: أهداف الدراسة:

1- الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط.

2- الكشف عن الفروق في الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط، والتي تعزى إلى الجنس و الأقدمية والتكوين القاعدي والتخصص.

3- الكشف عن متوسط تقدير أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة.

4- الكشف عن الفروق في تقديرات أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة ، والتي تعزى إلى الجنس والأقدمية والتكوين القاعدي والتخصص.

5- التعرف على العلاقة بين الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط ومعيقاته.

سابعا: المفاهيم الإجرائية للدراسة:

1- الأداء التدريسي: يقصد بالأداء التدريسي كل المواقف التي يتفاعل فيها أستاذ مادة التربية الإسلامية مع التلاميذ داخل القسم ويشمل الأبعاد الآتية: السمات الشخصية، التمكن من المادة ، تنفيذ الدرس، إدارة القسم والتفاعل الصفي، تقويم تعلم التلاميذ.

2- تقويم الأداء التدريسي: ويقصد بتقويم الأداء التدريسي، تحديد مستوى الأداء التدريسي للأستاذ، من خلال الحكم على ما يقوم به من أنشطة لفظية أو حركية متعلقة بالتدريس أثناء الموقف التعليمي في القسم، وحتى يكون الحكم إيجابيا، يجب أن لا ينزل هذا المستوى عن مستوى الإتقان المحدد بـ 75%.

3- معيقات الأداء التدريسي: ويقصد بها العوامل التي تجعل من الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط لا يحقق الأهداف التربوية، ومن خلالها الكفاءات الختامية بشكل جيد، أي أن هذه العوامل تنقص من نسبة تحقق الأهداف وتشمل الأبعاد الآتية:

المعيقات الخاصة بالتلميذ، المعيقات الخاصة بالأستاذ، المعيقات الخاصة بالمنهاج، المعيقات الخاصة بالبيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية.

4- أستاذ التربية الإسلامية: هو الأستاذ المدرس لمادة اللغة العربية، وتضاف له ساعات أخرى يدرسها في مادة التربية الإسلامية.

5- التكوين القاعدي: و يتم من خلال المؤسسة التي يتخرج منها أستاذ التربية الإسلامية، فهو إما أن يتخرج من المعهد التكنولوجي للتربية، أو يتخرج من الجامعة ويوظّف في التعليم على أساس المسابقة.

6- التخصص: وهو نوع المعارف التي تلقاها أستاذ التربية الإسلامية في المؤسسة التي تخرج منها وهي على ثلاثة أقسام: اللغة العربية، العلوم الإسلامية، علم النفس. وقد ضم الباحث تخصصي اللغة العربية وعلم النفس ضمن مجموعة تخصصات أخرى مقابل مجموعة العلوم الإسلامية وهذا لاستقصاء أثر هذا التخصص في الفروق بين الأساتذة.

ثامنا: صعوبات الدراسة:

لقي الباحث مجموعة من الصعوبات التي عرقلت نوعا ما من مسيرة البحث وهي:

1- صعوبة تطبيق شبكة الملاحظة على عينة واسعة من الأساتذة لأن كل أستاذ تُطَبَّقُ عليه الأداة مرتين، فعلى الباحث برمجة الزيارتين مع كل أستاذ.

2- الحجم الساعي للمادة هو ساعة أسبوعيا، والكثير من الأساتذة لهم ساعات محدودة يدرسونها في المادة، مما ضيق على الباحث فرص اختيار الساعات. وقد يحدث أن تُبَرْمَجَ زيارة مع أستاذ لكن الموعد يتأجل أسبوعا كاملا، إما لغياب الأستاذ أو برمجة درس في مادة اللغة العربية، أو برمجة فرض.

تاسعا: الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة الأرضية التي ينطلق منها الباحث في تناول موضوعه، ليضيف لبنة في صرح البحث العلمي، فتقدم المعارف يكون بالتراكم، وفي موضوع تدريس مادة التربية الإسلامية توجد دراسات تناولته من زوايا متعددة.

نتناول ما تيسر للباحث للحصول عليه كالآتي:

9-1) الدراسات السابقة التي تناولت مادة التربية الإسلامية وتدريسها:

9-1-1) دراسة حسن رمضان فحلة (1993): وهي بعنوان: تقويم مادة التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية الجزائرية، وهي رسالة ماجستير في علم أصول الدين.

أهداف الدراسة هي:

-تقويم مادة التربية الإسلامية في الأطوار الثلاثة للمدرسة الأساسية الجزائرية، للكشف عن نقائص ونقاط الضعف التي تحتاج إلى علاج لتحسين الوسائل المتبعة في تدريس المادة لتحقيق أهدافها العامة والخاصة.

- تصميم استبيان يكون قادرا على تقويم مادة التربية الإسلامية بحيث يتم تصميمه على مجموعة من المحاور.

– تقديم توصيات واقتراحات كحلول للمشكلات المشخصة ولتدارك النقائص ونقاط الضعف التي تظهر على إثْرِ الاستجابات.

– تقديم الأصول الفلسفية للتربية الإسلامية ومبادئها وأهدافها النظرية والتطبيقية.

بلغت عينة الدراسة 111 من معلمي الأطوار الأول والثاني والثالث.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي:

–تقويم الأهداف لم يتم بصورة دقيقة سواء كان ذلك ما يتعلق بالنوعية التي تحققها المادة المقررة في المدرسة الأساسية، أو بتأثيرها في سلوك التلاميذ من الناحية العملية والخلقية.

– تقويم المصادر الشرعية التي تستمد منها المادة والمواضيع كان إيجابيا.

– الطرق التربوية المتبعة في تعليم المادة متنوعة.

– ضعف استعمال الوسائل التعليمية المعينة في التدريس لقلة توفرها.

– وجوب توفير الزمن والمكان والتوجيه التربوي للتطبيق العملي للموضوعات التي لها هذه الصفة.

– الزمن غير كاف لإتمام المنهج المقرر.

– ضعف التكوين المستمر والتوجيه التربوي الخاص بالمادة. **(حسن رمضان فحلة، 1993، ص 6، ص 101، ص ص 195–196)**

9–1–2) دراسة عبد الله قلي(1994): وهي بعنوان: بعض العوامل المعرقلة لتحقيق أهداف منهج التربية الإسلامية في الطور الثالث الأساسي، وهدف الدراسة هو محاولة الكشف عن أهم العوامل المعرقلة لتحقيق أهداف منهج التربية الإسلامية في الطور الثالث أساسي.

طبق الدراسة على عينة قوامها 18 فردا من مدرسي ومدرسات اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي، ذلك أن مدرس اللغة العربية مكلف بتدريس التربية الإسلامية. وتمثل

هذه العينة 85% من مدرسي اللغة العربية بالمدارس التي كانت مجالا للتطبيق والواقعة بمدينة تمنغست.

استخدم الباحث بطاقة لملاحظة مدرس التربية الإسلامية وتم الاعتماد بشكل أساسي على بطاقة ريبل شولتز 1968 (Ribble Shultes) التي تهدف إلى كشف التناغم بين سلوك المعلم وأهدافه التربوية من خلال التعرف على مدى الاتساق بين سلوكه وأساليبه وأنشطته التدريسية من ناحية ، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من ناحية أخرى، وتضمنت البطاقة تسع فئات سلوكية تتضمن 43 سلوكا فرعيا، كما صمم استبيانا للتعرف على وعي المدرسين وإدراكهم للأهداف التي يدرسونها وإيمانهم بها من ناحية ، واستخدامهم الفعلي لها في عملهم التدريسي حسب معاييرها من ناحية أخرى.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– ضعف أو غياب إعداد المدرسين لتدريسها، وعدم امتلاكهم لفنيات ومهارات التدريس بواسطة الأهداف مما انعكس أثره سلبا على أدائهم وتحقيق أهدافهم.

– عدم مراعاة المدرسين للأهداف التربوية بمجالاتها ومستوياتها المختلفة سواء من حيث التخطيط أم التنفيذ مما أدى إلى التخبط وسوء التفسير وإغفال بعض نواتج التعلم الممكنة واقتصارهم على جوانب ومستويات دون غيرها مما انعكس أثره سلبا على قدرات التلاميذ ومهاراتهم.

– عدم فعالية طريقة تدريسها وعدم كفاية الوقت المخصص لها وانعدام جل الوسائل والإمكانيات اللازمة لتحقيقها.

– عدم إيمان بعض المدرسين بأسلوب التدريس بواسطة الأهداف، مما جعلهم لا يأبهون بمتطلباته وشروطه.

– عدم الالتزام بمتطلبات التدريس بواسطة الأهداف وضعف الاتساق بين الممارسة الفعلية للمدرسين وما يطمحون إليه من أهداف وانعكاس أثر كل ذلك على تحقيق أهدافهم التربوية.

(عبد الله قلي: 1994، ص ص221–227).

9–1–3) دراسة محمد مقداد (1994): وهي بعنوان: طريقة تدريس التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية الجزائرية، وهدف الدراسة هو تقويم الطريقة التربوية المستخدمة في تدريس أحد فروع التربية الإسلامية وهو القرآن الكريم.

اعتمدت الدراسة على استمارة مكونة من تعليمات وأسئلة تضمنت 24 سؤالا من النوع المغلق، وقد تمحورت هذه الأسئلة حول المراحل المختلفة التي يجب أن تمر بها الطريقة النموذجية لتدريس القرآن الكريم وهي: مرحلة التمهيد، مرحلة قراءة المعلم النموذجية، مرحلة قراءة التلاميذ الصامتة، مرحلة قراءة التلاميذ الجهرية الأولى، مرحلة شرح الألفاظ والمعاني، مرحلة قراءة التلاميذ الجهرية الثانية، مرحلة الخاتمة.

بلغت عينة الدراسة 65 معلما تم اختيارهم عشوائيا من ولايات: البليدة، بسكرة وقسنطينة يدرسون بالطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– 43% من المعلمين يلتزمون بقواعد التجويد أثناء قراءتهم لآيات القرآن الكريم.

– في قراءة التلاميذ الصامتة تبين أن ليس كل المعلمين يقرأ تلاميذهم القراءة الصامتة.

– في القراءة الجهرية الأولى ظهر أن 8% من المعلمين يقصرون هذه القراءة على التلاميذ المجيدين، بينما يقصرها الآخرون عن التلاميذ جميعهم ، أو على المجيدين والمتوسطين معا

– في القراءة الجهرية الثانية تُظهر النتائج أن طول فترة هذه المرحلة كان طويلا لدى عدد قليل من المعلمين، بينما طولها قصيرا أو متوسطا لدى باقي المعلمين.

(محمد مقداد، 1994، ص ص236– 248)

9-1-4) دراسة صباح بطوش (2006): وهي بعنوان: وضعية تدريس التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية وهي دراسة ماجستير في علم الاجتماع.

أهداف الدراسة هي:

- الكشف عن شروط و ظروف تدريس مادة التربية الإسلامية، ومدى مساهمتها في ترقية وتحسين وضعية تدريس المادة.

- التعرف على واقع المدرسة الأساسية من خلال تدريس مادة التربية الإسلامية.

- معرفة مدى أهلية المعلمين المكلفين بتدريس مادة التربية الإسلامية .

- التعرف على مستوى رغبة واستعداد التلاميذ في دراستهم لمادة التربية الإسلامية.

- المساهمة في البحث والإثراء من أجل تكوين رصيد معرفي وبحثي يسمح بتقييم موضوعي للمدرسة الأساسية.

شملت عينة الدراسة 100 معلم و264 تلميذا من السنوات السابعة والثامنة والتاسعة من التعليم الأساسي بولايات الجزائر، تيزي وزو والأغواط.

صممت الباحثة استبيانين: الأول موجه للمعلمين والثاني موجه للتلاميذ . تضمَّنا أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- غياب تكوين معلمين متخصصين لمادة التربية الإسلامية

- ضعف الحجم الساعي للمادة.

- ضعف المعامل الذي تحظى به المادة

- غياب طرق التدريس المتخصصة للمادة

- أهمية المحيط الخارجي

(صباح بطوش، 2006، ص ص14–33، ص ص217–220، ص ص232–240)

9–1–5) دراسة الأخضر عواريب (2009): وهي بعنوان: أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات وهي رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية.

أهداف الدراسة هي:

– الكشف عن أساليب التقويم التي يعتمدها المدرسون في مادة التربية الإسلامية.

– الكشف عن نوعية التقويم المعتمد من طرف المدرسين (تكويني، غير تكويني) وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

– الكشف عن طبيعة الاختبارات المعتمدة من طرف المدرسين (تقليدية، تقيس كفاءات)

– الكشف عن أثر بعض المتغيرات في تطبيق التقويم بيداغوجيا الكفاءات مثل: نوعية تكوين المدرس وأقدميته.

بلغت عينة الدراسة 370 مدرسا من مختلف الأطوار التعليمية الثلاثة: من التعليم الابتدائي 243، ومن التعليم المتوسط 80، ومن التعليم الثانوي 47.

استُخْدِمت أداتان للدراسة و هما من تصميم الباحث:

أ– شبكة ملاحظة تتضمن وصفا إجرائيا لأداءات التقويم التي يُفْتَرض أن يقوم بها المدرس أثناء عملية التدريس وتتكون من ثلاث أبعاد وهي: وضعية الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار المكتسبات.

ب– تحليل محتوى اختبار لمعرفة ما تقيسه الاختبارات التي يستعملها المدرسون في مادة التربية الإسلامية (كفاءات حقيقية، الجانب التحصيلي) وهناك أربعة مؤشرات إذا توفرت في اختبار ما فذلك يعني أنه يقيس كفاءة حقيقية وهي:

* يسمح بتوظيف المكتسبات القبلية.

* يتطلب معالجة مشكلة في وضعية ما.

* يستدعي إنجاز عمل له قيمة بالنسبة للمتعلم.

* يتطلب القيام بأداءات قابلة للملاحظة والقياس.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– أغلبية المدرسين لا يمارسون التقويم المستمر.

– إن أكثر أساليب التقويم المستمر اعتمادا من طرف المدرسين هي الواجبات المنزلية وحفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم المستمر تعود إلى المرحلة التعليمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم المستمر تعود إلى طبيعة التكوين.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم المستمر تعود إلى الأقدمية.

– إن أغلبية المدرسين يمارسون التقويم التكويني.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التكويني تعود إلى المرحلة التعليمية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التكويني تعود إلى طبيعة التكوين.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التكويني تعود إلى الأقدمية في التدريس.

– إن أغلبية المدرسين لا يعتمدون الاختبارات التي تقيس كفاءات.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعمال الاختبارات تعود إلى المرحلة التعليمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعمال الاختبارات تعود إلى طبيعة التكوين.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعمال الاختبارات تعود إلى الأقدمية في التدريس **(الأخضر عواريب، 2009، ص ص15–17، ص ص191–196، ص ص239–240)**.

9–1–6) دراسة محمد أحمد عيسى (2012): وهي بعنوان: برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء ، وهدف الدراسة هو تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء اللازمة لهم، بما يناسب مجالهم وأدوارهم، وعلاقة مستوى هذا الأداء ببعض المتغيرات (سنوات الخبرة، نصاب الحصص، كثافة الطلاب)، ومن ثم إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لهؤلاء المعلمين في ضوء واقع أدائهم لتلك المعايير.

ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بالمعايير المهنية لجودة الأداء، وبناء على هذه القائمة صممت بطاقة لملاحظة المعايير وتم تطبيقها على 30 معلما.

وقد أظهرت النتائج أن هناك تفاوتا في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المعايير المهنية، فقد تراوحت نسب تحققها بين (0.48–0.70)، وفي الأداء الكلي بنسبة (0.58)، وهي تشير إلى تدني هذا الأداء وضعفه بشكل عام، كما لم توجد فروق دالة بين مستويات أداء المعلمين في مجالات المعايير المهنية تعزى إلى الخبرة أو تعزى إلى كثافة الفصل في مجالي التمكن من مادة التخصص والتخطيط للتدريس، في حين وُجدت فروق دالة في بقية المجالات للمعلمين ذوي الفصول (أقل من 30 طالبا)، وفي مجالات المعايير المهنية للمعلمين ذوي النصاب (من 20 ساعة فأقل).

(محمد أحمد عيسى، 2012، ص 364)

9-1-7) التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت مادة التربية الإسلامية وتدريسها:

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع التربية الإسلامية في: الأهداف، حجم ونوع العينة، أدوات جمع البيانات، النتائج المتوصل إليها، وسنعرض ذلك بالتفصيل:

- من حيث الأهداف: يمكننا حصر أهداف هذه الدراسات في هدفين هما:

أ- الكشف عن الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تدريس المادة سواء ما تعلق بالمنهاج أو بالمدرس أو بالبيئة، وهذا يظهر بجلاء في دراستي بطوش وفحلة.

ب- محاولة تقويم تدريس التربية الإسلامية، في عناصر العملية التربوية أو في عنصر منها، والدراسات التي سعت لتحقيق هذا الهدف هي: دراسة مقداد ودراسة عيسى ودراسة عواريب.

- من حيث العينة: تنوعت العينة المأخوذة في كل دراسة، فمن حيث الحجم نجدها معتبرة فقد تراوحت بين 18 و370 فردا، ومن حيث النوع نلاحظ تطبيق هذه الدراسات على معلمين من مختلف الأطوار (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، غير أن دراسة بطوش هي الوحيدة التي طبقت على عينة من التلاميذ.

- من حيث أدوات جمع البيانات: يغلب على هذه الدراسات استخدام الاستبيان، غير أن ثلاث دراسات استخدمت شبكة أو بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في القسم، في حين انفردت دراسة عواريب باستخدام أداة تحليل المحتوى.

- من حيث النتائج المتوصل إليها: نجد شبه اتفاق بين ثلاث دراسات حول الصعوبات التي تحد من فاعلية المادة وهذه النتائج هي:

* ضعف إعداد المدرسين ونقص تكوينهم.

* عدم فعالية طريقة التدريس.

* عدم كفاية الوقت المخصص للمادة.

* انعدام الوسائل والإمكانات اللازمة.

أما في تدريس المادة فنجد دراستي عواريب وعيسى قد اتفقتا على ضعف الأداء التدريسي للأستاذ في جوانب العملية التعليمية المدروسة أو في جانب معين منها وهو استخدام أساليب التقويم.

9-2) الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات التدريسية:

9-2-1) دراسة عبد الرحمن صالح الأزرق (2000): وهي بعنوان: علم النفس التربوي للمعلمين وأهداف الدراسة هي:

- التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في ليبيا، وتحديد الأداء لديهم (عال، متوسط، منخفض) مما قد يسهم في تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها.

- وصف واقع الكفايات المهنية لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات كالمؤهل العلمي ونوعه ومدة الخبرة في التدريس وتفسير ظاهرة الفروق أو عدمها بين المجموعات في ظل متغيرات البيئة المحلية.

- إمكانية التنبؤ بالكفايات المهنية لدى المعلمين من خلال تحديد الوزن النسبي لمجموعة من الخصائص العقلية والمعرفية والوجدانية الاجتماعية منفردة ومجتمعة، ومدى إسهام كل منها في تفسير التباين في الكفايات المهنية.

بلغت عينة الدراسة 112 من المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون بفصول الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة طرابلس.

الأدوات المستخدمة في الدراسة هي: مقياس تقدير الذات ومقياس دافعية الإنجاز وبطاقة ملاحظة أداء المعلم واستمارة المؤهل والخبرة للمعلم، وهذه الأدوات كلها من تصميم الباحث.

إضافة إلى: البروفيل الشخصي من إعداد: ل. جوردون، واختبار الذكاء العالي للدكتور محمد السيد خيري، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري للدكتور عبد السلام عبد الغفار.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين الكفايات المهنية (المجموع الكلي) وبين ثلاثة متغيرات وهي: الذكاء العام والطلاقة اللفظية وتقدير الذات.

– لم توجد علاقة ارتباط بين الكفايات المهنية وبين كل من: دافعية الإنجاز، السيطرة، المسؤولية، الاتزان الانفعالي، الاجتماعية، الطلاقة الفكرية، المرونة، الأصالة.

– لم يصل مستوى أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ليبيا حد الإتقان المطلوب 85% على مستوى المجموع الكلي للكفايات المهنية، أما على مستوى الكفايات الأساسية، فقد تحقق الإتقان في مجال العلاقات البينية فقط، ولم يصل إلى حد الإتقان في كل من كفايات التدريس، كفايات إدارة الفصل و كفايات الاتصال والتفاعل الصفي.

– وجود فروق دالة بين المعلمات المؤهلات تربويا وبين المعلمات غير المؤهلات تربويا في جميع مجالات الكفايات والمجموع الكلي لهذه الكفايات، وكانت هذه الفروق لصالح المؤهلات تربويا.

– لا يختلف مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي الحلقة الثانية باختلاف مدة الخبرة في التدريس.

– تتساوى الأوزان النسبية للمتغيرات العقلية المعرفية مع الأوزان النسبية للمتغيرات الوجدانية الاجتماعية في تفسيرها للتباين الكلي للكفايات بين المعلمين.

– إن أكثر العوامل أهمية في تفسير نسبة التباين للكفايات هي على الترتيب: الطلاقة اللفظية، الذكاء العام، التنافس، الثبات الانفعالي ثم تليها عوامل الأداء، المثابرة، تقدير الذات، الطموح، إدراك أهمية الزمن بدرجات أقل.

(عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص ص243-244، ص257، ص ص293-294)

9-2-2) دراسة أحمد قندوز (2008): وهي بعنوان: المهارات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وهي رسالة ماجستير في علم التدريس. تستهدف الكشف عن مستوى أداء المهارة التدريسية العامة ومهارات: التنفيذ، التقويم التربوي و إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية بورقلة، في ضوء مستوى الأداء الافتراضي (75%) وكذلك في ضوء متغيرات: التأهيل التربوي والتدرج في سنوات المرحلة الابتدائية ومتغير الجنس.

طُبِّقَتِ الدراسة على عينة مؤلفة من 109 معلم موزعين على خمس مقاطعات تفتيش بمدينة ورقلة. أما أداة جمع البيانات هي شبكة ملاحظة من تصميم الباحث مكونة من 21 بندا.

النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط الأداء الفعلي لمعلمي المدرسة الابتدائية ومتوسط الأداء الافتراضي(75%) في المهارة التدريسية العامة ، مهارات التنفيذ، التقويم التربوي و إدارة الصف.

- وجود فرق دال إحصائيا بين المعلمين المؤهلين تربويا والمعلمين غير المؤهلين تربويا في مهارة التنفيذ لصالح المعلمين المؤهلين تربويا.

- عدم وجود فرق دال إحصائيا في متوسط أداء المهارة التدريسية العامة ومهارتي التقويم التربوي، إدارة الصف يمكن إرجاعها إلى متغير التأهيل التربوي.

- عدم وجود فرق دال إحصائيا في متوسط أداء المهارة التدريسية العامة ومهارات: التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصف لدى معلمي المدرسة الابتدائية يمكن إرجاعها إلى متغيري التدرج في سنوات المرحلة الابتدائية، أو إلى جنس المعلم[*]

[*] المعلومات مستمدة من صفحة ملخص الدراسة و هي غير مرقمة

9-2-3) دراسة قاسم بوسعدة (2009): وهي بعنوان: تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي – دراسة ميدانية بولايتي ورقلة وغرداية وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية.

أهداف الدراسة هي:

– التعرف على مدى توافر الكفايات التدريسية لأساتذة الثانوية، وتحديد مستوى الأداء لديهم مما قد يساعد في تطوير برامج إعداد الأساتذة أثناء الخدمة.

– إعداد قوائم بالكفايات الأساسية التي يفترض تحقيقها لدى أساتذة التعليم الثانوي، يمكن الاستفادة منها في معرفة مدى الحاجة لمزيد من التدريب والممارسة على كفايات التدريس.

–معرفة مدى امتلاك أساتذة الثانوية للكفايات التدريسية ومدى ممارستهم لهذه الكفايات ليتمكنوا من القيام بأدوارهم المختلفة لتنظيم تعلم منظم وفعال.

– توفير تغذية راجعة للأستاذ كي تساعده على النمو المهني الذاتي.

– تزويد المعلم بمعلومات عن أدائه وذلك بهدف تحسين إجراءات تدريسه، وتطوير تعلم طلابه والرفع من تحصيلهم.

– الكشف عن واقع الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات مثل: الجنس، المؤهل العلمي، الأقدمية في التدريس، المواد الدراسية والرضا الوظيفي.

– تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ، حيث إن نتيجة التقويم تحدد نقاط القوة والضعف في أداء الموظف.

– مساعدة المعلم على توجيهه من أجل تحقيق المزيد من الجهد والنجاح.

– بناء شبكة ملاحظة لقياس الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي، يستفيد منها المشرف التربوي (المفتش) ومدير المؤسسة لتقويم الأساتذة على أساس الكفايات.

تم اختيار عينة من الأساتذة الذين يدرّسون في الثانويات والمتاقن في كل من ولايتي ورقلة وغرداية، بلغ عددهم 346 ويمثلون نسبة 18% من المجتمع الأصلي.

صمم الباحث شبكة ملاحظة كفايات التدريس التي تتكون من أربعة أبعاد وهي:

* بعد كفايات التدريس: (كفايات التخطيط للدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات تقويم الدرس) وتشمل 36 كفاية فرعية.

* بعد كفايات إدارة الفصل ويشمل 14 كفاية فرعية.

* بعد كفايات الاتصال والتفاعل الصفي، ويشمل 13 كفاية فرعية.

* بعد كفايات البعد الأخلاقي والعلاقات الإنسانية ويشمل 12 كفاية فرعية.

كما صمم مقياس الرضا الوظيفي للمعلم الذي يشمل 36 بندا تتوزع على الأبعاد الآتية: الرضا عن طبيعة المهنة، الرضا عن النواحي الإدارية، الرضا عن أساليب الإشراف التربوي (التفتيش)، الرضا عن العائد المالي للمهنة، الرضا عن التأهيل والتدريب.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– أداء أستاذ التعليم الثانوي للكفايات التدريسية منخفضة عن مستوى الإتقان المطلوب في الدراسة المحدد بـ 75%.

– توجد علاقة بين الكفايات التدريسية والرضا الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في كفاياتهم التدريسية تختلف باختلاف الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في كفاياتهم التدريسية تختلف باختلاف الأقدمية (من 2 إلى 5 سنوات) (من 6 إلى 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في كفاياتهم التدريسية تختلف باختلاف المؤهل العلمي (ليسانس، ماجستير، شهادة أخرى).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في كفاياتهم التدريسية تختلف باختلاف مواد التدريس (العلوم الطبيعية، والرياضيات، التاريخ والجغرافيا والأدب العربي). **(قاسم بوسعدة، 2009، ص22، ص ص214–229، ص303).**

9–2–4) التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات التدريسية:

– من حيث الأهداف : توجد أهداف مشتركة بين هذه الدراسات خاصة الكفايات التدريسية وهي :

* الكشف عن مستوى أداء المهارة التدريسية العامة أو الكفايات التدريسية عند المعلمين.

* وصف واقع الكفايات التدريسية عند المعلمين على ضوء بعض المتغيرات وهي : المؤهل العلمي ، مدة الخبرة في التدريس، التكوين.

– من حيث العينة: تنوعت العينات في الدراسات الثلاث (ابتدائي، الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ثانوي)

– من حيث أدوات جمع البيانات : تشترك الدراسات الثلاث في استخدامها شبكة الملاحظة في تقدير الكفايات التدريسية، وهذا أمر إيجابي، لأن نتائج شبكة الملاحظة أقرب إلى الصدق من نتائج الاستبيان.

– من حيث النتائج: اتفقت نتائج الدراسات الثلاث على أن الكفايات التدريسية أقل من مستوى الإتقان المطلوب، غير أن هذا المستوى بقي محل خلاف، فدراستا بوسعدة وقندوز حددتا نسبة 75% ، بينما ارتفع المحك في دراسة الأزرق إلى 85% ، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف مكان الإجراء (الجزائر ، ليبيا)

كما أن الاختلاف وقع في الفروق في الكفايات التدريسية أو المهارة التدريسية العامة بدلالة بعض المتغيرات مثل : التأهيل التربوي، الجنس، الأقدمية في التدريس.

9-2-5) مكانة الدراسة الحالية ضمن الدراسات السابقة :

الدراسة الحالية لبنة تضاف إلى الدراسات السابقة، تستفيد منها وتكمل ما نقص فيها في جوانب هي:

أ) أوجه الاستفادة:

- التعرف على مصادر معيقات الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية.

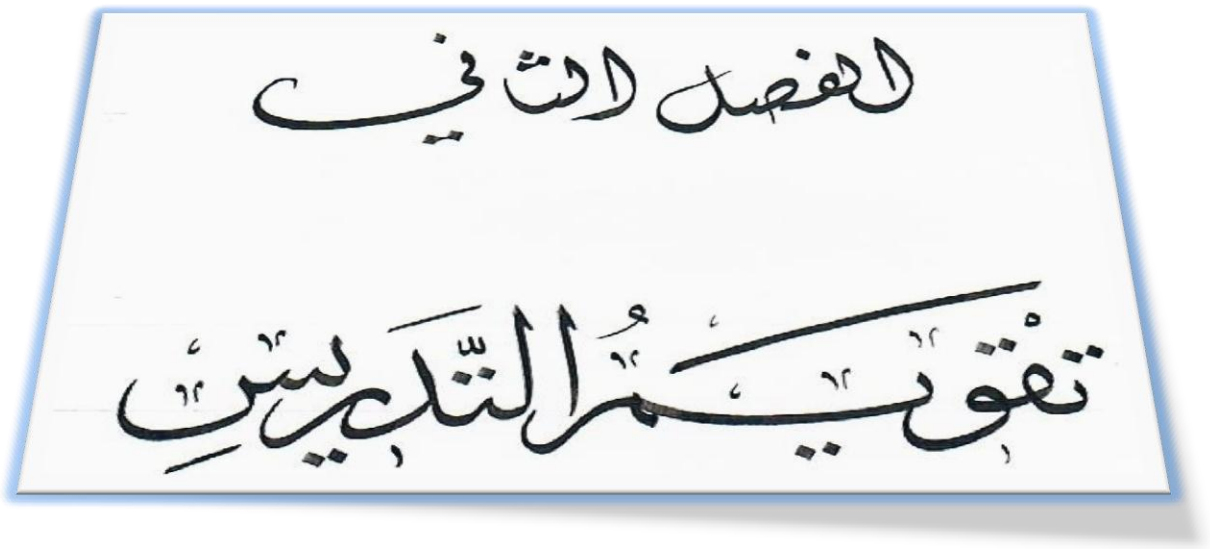
- الاستفادة من شبكات ملاحظة الكفايات التدريسية المصممة لبناء شبكة خاصة بالأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية.

بـ) أوجه إكمال النقص:

- بناء شبكة ملاحظة الأداء التدريسي خاصة بأستاذ التربية الإسلامية.

- بناء فرضيات خاصة بالأداء التدريسي وأخرى بمعيقاته.

- تقويم بيداغوجيا الكفاءات في تدريس المادة.



أولا: التدريس

ثانيا : التقــويم

ثالثا: العلاقة بين التقويم والتدريس

تمهيد:

حظي التدريس كغيره من المصطلحات بكثير من التعريفات التي تشرحه وتوضح أبعاده، وسنقوم في هذا الفصل بالتعرض للمفهومين، بادئين بالتدريس، ثم التقويم، لنختتمه بتناول العلاقة بينهما.

أولا : التدريس:

1) تعريف التدريس:

يعرفه شولمان بأنه: "مجموع الأنشطة المقصودة التي يقوم بها المدرس بهدف ترجمة الأهداف التربوية إلى مواقف وخبرات يتفاعل معها التلاميذ ويكتسبون منها السلوك المرغوب، وبذلك نركز في فهمنا على اعتبار التدريس مجموعة أنشطة يخططها وينفذها المدرس لتحقيق أهدافه التربوية، وتشمل هذه الأنشطة الأداء الذي يمكن ملاحظته لعدد من أشكال الفصل التعليمي، وتضم العديد من فعاليات التعلم كالتنظيم وإدارة الفصل، عرض الشروح الواضحة والأوصاف الحية، تحديد العمل والتأكد من أدائه، التفاعل المفيد مع الطلبة من خلال الأسئلة وتحسس وجهات النظر والإجابات وردود الأفعال والثناء والنقد في التوجيه" **(عبد الله قلي، 1994، ص ص125، 126)**.

أمَا محمد زياد حمدان فيعرفه بأنه: "عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق ما يسمَى بالأهداف التربوية" **(محمد زياد حمدان، 2001، ص 5)**.

أمَا أحمد علي الفنيش فيعرفه بأنه: " نشاط مقصود صُمِّمَ ليقدم تعلما، وتشمل ظاهرة التدريس على ثلاثة عناصر: المدرس والطالب والمادة الدراسية، ولا بدَ لهذا الثلاثي أن يتسم بسمة المرونة والحركية" **(عبد الله قلي، 1994، ص 125)**.

نلاحظ من هذه التعريفات الثلاثة الأولى أنها تركز على ما نشاهده في عملية التدريس من نشاطات وأداءات لبلوغ الأهداف التربوية، لكن توجد أمور أخرى لها أهميتها في القسم، لكنها لا تظهر بشكل مباشر فيها مثل التخطيط للدَرس.

يعرفه عبد الرَحمن بن بريكة بأنه: "عملية تعليمية يهدف المعلم (المكوّن) إلى إكساب المتعلم استراتيجيات التعلم التي تسمح له باكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات...، ويعمل المتعلم (المُكَوَّن) على استيعابها وتوظيفها وتقويمها ويختلف مستوى فاعلية التدريس باختلاف الإستراتيجية المتبعة " **(عبد الرحمان بن بريكة، 1994، ص 36)**.

نلاحظ في هذا التعريف إضافة جديدة، فهو يعتبر التدريس إكسابا لاستراتيجيات التعلم، وهذا ما لم نَلْحَظْهُ في التعريفات السابقة، فعندما يتمكن المتعلم من الوسائل والآليات التي تجعله يكتسب المعلومة فهذا نسميه تدريس، فالمدرس يساهم في ترقية تفكير المتعلم حسب صنافة بلوم من التذكر إلى التقويم، آخذا في حسبانه المرحلة العمرية للتلميذ ومستوى قدراته المعرفية .

أمَا محمد الدَريج فيعرفه بأنه: "الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية – معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي" **(محمد الدريج، 2000، ص 28)**.

قبل مناقشة التعريف يجدر بنا أن نتعرف على السياق الذي اتبعه الكاتب للوصول إلى هذا التعريف، فقد حاول إعطاء مفاهيم عامة عن ميدان التربية كعلم وتطبيق، وما تناوله الرواد من شروحات وتصنيفات لعلوم التربية، واعتبر التربية علما وفنا فالتربية "علم لاعتمادها على مجموعة من الحقائق المقررة والقواعد الثابتة، التي لا سبيل إلى الشك فيها، وكذا سعي علمائها إلى إنشاء النماذج وصياغة النظريات، وهي فن من حيث خضوع

النشاط التربوي لملابسات البيئة و تأثره بذاتية الممارس، فالمدرس مثلا عادة ما يلجأ أمام مشاكل تربوية طارئة إلى حدسه أو حاسته السادسة لاتخاذ القرار المناسب... إن المدرس يكتسب بفعل الخبرة نوعا من الحساسية نحو التلاميذ ونحو القسم باعتباره حالة متفردة تتفلت في العديد من المواقف من صرامة القواعد وحتمية القوانين" **(محمد الدريج، 2000، ص 21)**.

نرى في هذا التعريف الجمعَ بين العلم والتطبيق في عبارة " صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية" فعلم التدريس لا يكتفي بوصف واقع التدريس بل يحاول التأثير فيه انطلاقا من معايير مطلوبة.

إذن فالتدريس كما يراه الكاتب يجمع بين العلم والفن من خلال النظريات التطبيقية المعيارية، حيث يضع الباحث في علم التدريس معايير لأفضل نموذج تدريسي يُسْقِطُهُ على الواقع ويرى آثاره ميدانيا، بعدها يعود إلى النموذج لتعديله أو استحداث نموذج بديل وهكذا.

غير أن الباحث يرى في الأبعاد التي قدمها حسن زيتون لمفهوم التدريس، إحاطة وافية بجوانب التدريس المختلفة.

فقبل أن يقدم الأبعاد المقترحة للتدريس سرد الاتجاهات السائدة التي تقدم تعريفات للمفهوم، فكل اتجاه تنطوي تحته مجموعة من التعريفات المتقاربة في المعنى وهي:

- النظر إلى التدريس على أنه عملية نقل معلومات أو مهارات من المعلم للطلاب.
- النظر إلى التدريس على أنه إحداث أو تيسير التعلم.
- النظر إلى التدريس على أنه نشاط دينامي ذو ثلاثة عناصر(المعلم، الطالب، المادة الدراسية).
- النظر إلى التدريس على أنه عملية اتصال إنساني.
- النظر إلى التدريس على أنه نشاط عملي.

- النظر إلى التدريس على أنه منظومة من العلاقات والتفاعلات الدينامية لعدد من العناصر والمكونات التي تعمل جميعا وفي تآزر تام لتحقيق أهداف محددة.
- النظر إلى التدريس على أنه عملية صنع القرار.
- النظر إلى التدريس على أنه مهنة يمارسها من يعلّمون الطلاب.
- النظر إلى التدريس على أنه مجال معرفي منظم.

(حسن زيتون، 2004، ص 8).

بعد ذلك قدم رؤيته الخاصة في المفهوم فعمد إلى مبدأ الاقتصاد في التفسير، والذي يعني وصف الظاهرة وشرحها بأقل المصطلحات وسماها: **المفهوم الرباعي للتدريس** و يتكون من الأبعاد الأربعة الآتية :

البعد المنظومي، البعد الاتصالي، البعد المهني، البعد الأكاديمي.

نرى في هذه الأبعاد رؤية شاملة للتدريس، إلاّ أن الباحث يتَحَفَّظُ في كون التدريس مهنة كغيرها من المهن.

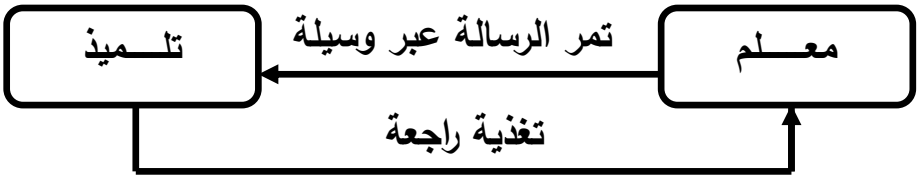
فالمدرس الذي يرى في التدريس وظيفةً أو مهنةً يسترزق منها، سيحصر تفكيره في القوالب التي يُقَوْلَبُ بها (تنفيذ البرامج ، ضبط التلاميذ ،...) ، وسيترقب أجرته نهاية الشهر ، ولا يتأمل فيما قدمه أو ما سيقدمه، فهو كالموظف البسيط يتعامل مع الأشياء التي كُلف بها، وتنتهي مهمته بتسليم ما نفذه. لكن الباحث يرى في التدريس رسالةً مهنيةً، رسالة تحمل معاني التضحية والهم والحرقة، فصاحب الرسالة يدافع عن رسالته إلى مماته وكأنه خلق من أجلها، ونضيف إليها المهنية حتى تُلْبَسَ لبوس الاحترافية والجودة.

بعد هذا نستطيع صياغة هذا التعريف على ضوء الأبعاد الأربعة السابقة وهو:

التدريس رسالة مهنية، تُعْتَبَرُ منظومةً تخضع للدراسة العلمية تتشكل من عناصر تربطها علاقات متعددة، يؤديها المدرس ليحقق أهدافا تربوية تجاه تلاميذه.

2) عناصر عملية التدريس: يعمل الباحثون من أجل وصف الظواهر الإنسانية إلى النماذج، لأنها تُبَسِّطُ الواقع، وتقوم بإعطاء بعض الجوانب مركزيةً ودورا أكبر في تلك الظاهرة، والتدريس كغيره من الظواهر متعدد العوامل والمتغيرات، لذا قام الباحثون بتحليله لاكتشاف أهم العناصر المكونة له، وسيرورة تفاعلها. وتوجد محاولات لنمذجتها، منها:

2-1) النموذج الإعلامي: يركز هذا النموذج على تبادل المعلومات بين المرسل والمستقبل والرسالة التي يتم نقلها و يمكن تبسيط هذا النموذج في الشكل الآتي:



شكل (1): النموذج الإعلامي في التدريس.

ما يؤخذ على هذا النموذج أنه اختزل التدريس برمته في العلاقة بين المعلم والتلميذ وما يتبادلانه من معلومات مع إغفال بعض الجوانب المهمة مثل: الأهداف التربوية، طرق التدريس وغيرها.

2-2) نموذج تحليل النشاط التربوي: وقد اقترحه سواريس وأهم ما يميز نموذجه هو "عمله على تحليل ذلك النشاط ثم ربط عناصره بمختلف العلوم التربوية، والتي يرتبط كل واحد منها بعنصر محدد وبما يتضمنه من تساؤلات وقضايا" **(محمد الدريج، 1994، ص 33)**

هذا النشاط التربوي يتضمن خمسة جوانب أساسية هي:

- الغاية: لماذا ؟
- الفرد (المعلم والمتعلم): من، ولمن؟

- المجال (السياق): في أية ظروف؟
- المحتوى: حول ماذا؟
- الطريقة: كيف وبأي وسيلة؟

وتقابل هذه المجالاتُ الخمسة العلوم التالية:

فلسفة التربية والتي تقدم إجابات عن التساؤلات الأولى من مثل: أين يكمن النشاط التربوي؟ وما هي غاياته ومراميه وفي أي وجهة يتجه؟ وهل التربية ضرورية؟.

أمَا السيكولوجيا فتدرس خصائص وحوافز الفرد تجاه النشاط التربوي سواء أكان التلميذ أو المدرس.

لكن وبما أن النشاط التربوي التعليمي يدور في سياق اجتماعي ويتموضع داخل بنيات مدرسية محددة، يكون من الضروري الاستعانة بالسوسيولوجيا لمعرفة ذلك السياق وضبط آثاره التي تشرط المؤسسات المدرسية وكذا نشاط المدرس.

وانطلاقا من ذلك السياق ومن أجل تحقيق مقاصد محددة، هناك البرامج والمعايير والأفكار والمعلومات والمهارات، والتي تشكل كلها موضوعا للنشاط التربوي التعليمي وهي في نهاية المطاف عبارة عن مختلف العلوم المقررة بدءا بالفلسفة وانتهاء بالرياضيات.

كما أن تحقيق المقاصد المحددة يقتضي اختيار الطرق والوسائل المناسبة، ذلك الاختيار الذي تقوم به المنهجية التربوية. **(محمد الدريج، 1994، ص 33)**

2-3) النموذج التكويني: "ينظر هذا النموذج إلى الديداكتيك ليس فقط باعتباره وسيلة لنقل المعلومات ولكن، وفي الدرجة الأولى أداة لتكوين الأفراد وإكسابهم روح المسؤولية وشحذ وعيهم وضميرهم الخلقي ومن هنا كانت التسمية، أي تسمية هذا النموذج بالنموذج التكويني أو نموذج تكوين الشخصية" **(محمد الدريج، 1994، ص 27)**.

"كما أولى منظرو هذا التيار الأسبقية للأهداف ولمحتويات المواد الدراسية لكن على حساب العناية بالمدرس وعلى حساب الطرق والأساليب الديداكتيكية. إن على المدرس أن يضمن تكوين التلميذ في الدرجة الأولى، وأن يضمن بالتالي وحدة الثقافة التي تسود المجتمع. ومن أشهر الأمثلة على هذا الاتجاه نجد نموذج كلافكي (klafki) والذي يتمحور حول الأسئلة التالية:

- ما هو المبدأ الأساسي في المحتوى التعليمي (محتوى المواد الدراسية) وما هي بنيته الرئيسية؟.
- ماذا يعني المحتوى بالنسبة لتلميذ معين في قسم معين ؟
- ما هي أهمية المحتوى الدراسي بالنسبة لحياة الطفل ومستقبله ؟
- كيف ينتظم المحتوى وما هيكله ؟
- كيف يمكن توضيح المحتوى الموجه لتلاميذ في قسم معين ؟

(محمد الدريج ، 1994 ، ص ص27-28)

يتضح لنا من خلال هذا النموذج أنه يركز على المحتوى كثيرا دون النظر إلى طبيعة المتعلم وسنّهِ. في الماضي كانت للمعلومات والمحتوى قيمة كبيرة، لأن المدرّس هو المصدر الأول لها ، لكن تَغيَّر الوضع حاليّا، وصارت المعرفة في متناول الجميع، أي تَغَيّرَ دور المدرّس عمّا كان عليه من قبل وصار له دور آخر تجاه المعارف التي يكتسبها التلميذ من وسائطه الكثيرة .

3) علاقة التدريس بالمفاهيم الأخرى: كثيرا ما يحدث الالتباس في فهم بعض المفاهيم التربوية مثل التربية، التعليم، والتدريس. وفي هذا العنصر سنبيّن أوجه الشبه والتداخل بينها.

3-1) التربية:

- لغة : نلخّص مفهوم التربية في اللغة العربية في عدة دلالات وهي:

الزيادة والنماء.

الرعاية والعناية والإصلاح والتغذية.

السياسة والسيادة والتدبير لأمور الخلق.

التنمية والاجتماع. **(عبد الرحمن النقيب و بدرية اليمان، 2001 ، ص177)**

- اصطلاحا : يحمل مصطلح التربية معنيان :

- التربية عملية

- التربية نظام معرفي منظم .

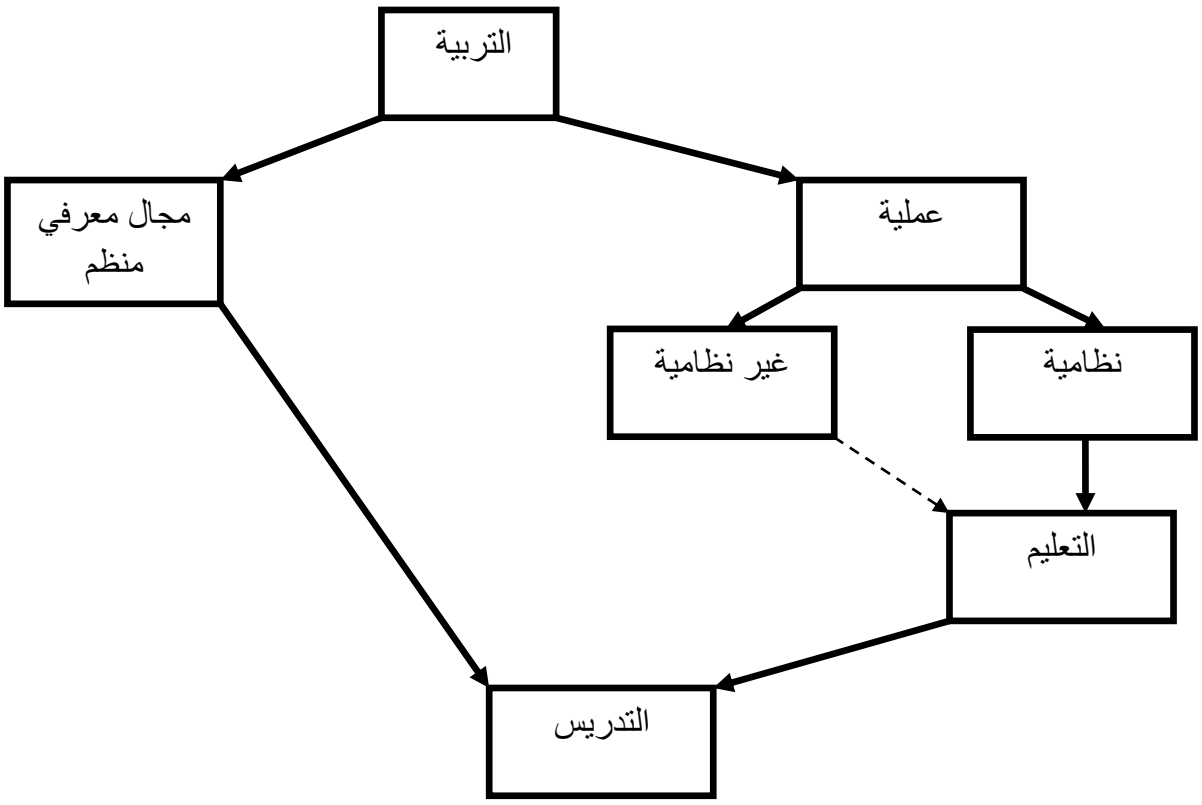
المعنى الأول : يقصد به عملية مجتمعية تعمل على تنمية جوانب الشخصية الإنسانية المعرفية (العقلية) والاجتماعية والخلقية والروحية والوجدانية والبدنية والجمالية ، وتتم هذه العملية من خلال وسائط التربية وتنقسم إلى قسمين هُما :

- الوسائط النظامية: وتمثلها المؤسسات التربوية الرسمية التي أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه التربوية مثل المدارس الجامعات ودور التدريب وغيرها.
- الوسائط غير النظامية: ويمثلها كافة الوسائط التربوية غير الرسمية التي تسهم بشكل أو بآخر في تحقيق الأهداف التربوية مثل: الأسرة، جماعة الرفاق، دور العبادة، وسائل الاتصال، الأحزاب السياسية، المنظمات والنقابات المهنية، النوادي ومنظمات الشباب.

المعنى الثاني : ينطوي هذا المعنى على اعتبار التربية ميدانا من ميادين الدراسة ، يتم تعلّمه وتعلِيُمه للمشتغلين به ويمكن تعريفه بأنه "العلم الذي يدرس الظواهر التربوية والنشاط التربوي بشكل عام داخل المؤسسات وخارجها، دراسة تعتمد الوصف والتحليل كما تعتمد التشخيص والتجريب قصد استخلاص الحقائق والقوانين لمساعدة المربين على فهم الظواهر

التربوية والتحكم فيها وتوجيهها لقيامهم بمهامهم في تنشئة الأفراد على أحسن وجه (**محمد الدريج ، 2000 ، ص 12**)

3-2) التعليم : يُعَرَّفُ التعليم بأنه " العملية التربوية التي تتم داخل وسائط التربية النظامية، بمعنى أنه يرادف التربية النظامية، وعلى نحو أكثر دقة فإن مفهوم التعليم يشير إلى العملية التربوية – ولنسمِّها الآن العملية التعليمية – التي تتم داخل المؤسسات التعليمية الرسمية (المدارس، المعاهد، الجامعات، مراكز التدريب، ... إلخ)، وينطوي التعليم أو العملية التعليمية على العديد من المكونات أهمها : المنهج ، التدريس والإرشاد ، والتوجيه الطلابي والإدارة التعليمية والتقويم التعليمي (**حسن زيتون ، 2004 ، ص 55**)



شكل (2) : علاقة التدريس بالمفاهيم الأخرى.

4) النماذج التدريسية:

في كل موقف تدريسي يكون فيه المدرس مع تلاميذه ، نلاحظ عددا هائلا من النشاطات والسلوكات التي تصدر من الطرفين ، بعضها نادر ومعظمها متكرر . وفي إطار الدراسة العلمية للتدريس ، يحاول الباحثون تجريد مختلف ما يقع في القسم لبناء شبكة تفسيرات مكونة من مفاهيم ومصطلحات من أجل تطوير العملية التدريسية.

التفسيرات التي يقدمها العلماء في إطار مركب تدعى بالنماذج التدريسية ، وقبل الولوج في تعريفها ، نقدم نبذة مختصرة عن معنى النموذج ونشأته .

4-1) نشأة المصطلح ومدلوله: عرف مصطلح النموذج أو البارادايم " ولادته على يد عالم الفيزياء والفيلسوف الأمريكي <توماس صامويل كوهن> الذي أسس له من خلال كتابه :

<بنية الثورات العلمية> الصادر سنة 1962، وقد عرفت ولادته سجالا معرفيا ، حيث ناقش المفكرون والفلاسفة إمكانية توظيف البارادايم وتداوله باعتباره أداة تحليل لأصول المعرفة ودراسة الظواهر الاجتماعية والفكرية والإنسانية ... ومدى قدرة النماذج المعرفية في توقع مسار جديد للمعرفة من عدمه " **(طه كوزي، 2014، ص16)**

لقد نشأت فكرة بناء النماذج في البداية في علوم الهندسة ، إذ يتجه المهندس المعماري أو المهندس الميكانيكي إلى إنشاء نماذج مجسم ومصغر يمثل المبنى الذي يرغب في بنائه ، أو الآلة التي يرغب في تصميمها ، ويقوم باستخدامه لإجراء الاختبارات اللازمة قبل الإنجاز النهائي أو قبل تعميم النتائج على الآلة أو المعدة الأصلية **(محمد الدريج ، 2000، ص47)** .

فالنموذج مصطلح اُسْتُعير من علوم الهندسة، يستخدمه الباحث في أي تخصص علمي لتقريب فهم الظاهرة التي يدرسها حيث يركز على العوامل الرئيسة المؤثرة فيها، ويستبعد العوامل الثانوية.

ويمكن تعريفه كالآتي : " النموذج المعرفي بنية فكرية تصورية مبنية على عدد هائل من المعلومات والعلاقات والجزئيات التي لا يقف العقل عندها، بل يتجاوزها بتجريدها وربطها وترتيبها ترتيبا مختلفا ، فالبرادايم يحول المعلومات من كم متراكم ومتناثر إلى نسق متكامل ، ويسمح بفهم الظواهر الإنسانية – على تركيبها – فهما واضحا بعيدا عن الاختزال والتجزيء" **(طه كوزي، 2014، ص22).**

4-2) تعريف النموذج التدريسي :

"خطة أو نمط يمكن استخدامه لتشكيل المناهج وتحديد المقررات الدراسية طويلة الأمد، وكذا لتخطيط المواد التعليمية وتوجيه التدريس في الفصل والمواقف التعليمية الأخرى "

(فؤاد سليمان قلادة، 2009، ص82)

" الإستراتيجية التي يوظفها المدرس في الموقف التدريسي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى المتعلمين مستندا فيها إلى افتراضات يقوم عليها النموذج ويتحدد فيها دور كل من المدرس والمتعلم وأسلوب التقييم المناسب " **(عبد الله قلي ، 2003 ، ص127)**

من خلال التعريفين نستنتج أن النموذج التدريسي يقترحه العلماء لتنظيم مختلف الإجراءات والنشاطات داخل الموقف التدريسي بهدف تحقيق أحسن النواتج التعليمية التعلمية ، وتتنوع بتنوع المواد والمناهج الدراسية والمرحلة العمرية للتلاميذ وغيرها .

4-3) الحاجة إلى تنوع النماذج التدريسية : ترجع الحاجة إلى تنوع النماذج التدريسية إلى الأسباب الآتية : **(فؤاد سليمان قلادة، 2009، ص ص 83-84)**

- يتطلب من المعلم عند تخطيط التدريس تناول محتوى الدرس الواحد في صورة مواقف تعليمية ومواقف تعلمية ، وكل موقف من تلك المواقف يتطلب تناوله باستراتيجيات مختلفة وتنوع في نماذج التدريس.
- يتطلب التدريس الفعال استراتيجيات متنوعة ونماذج تدريسية بديلة لتحقيق الأهداف المتنوعة . إن فكرة الإستراتيجية الوحيدة الممتازة الصالحة لكل المواقف التعليمية مرفوضة تماما حيث لا توجد تقنية صالحة لمقابلة تحقيق كل الأهداف والأغراض.
- المعلم ذو الخبرة الواسعة يكون لديه وعي كاف بأنواع مضمون ومحتوى متنوع متباين فيستطيع التفكير في سياقات استخدام أفضل تقنية صالحة لتحقيق هدف معين.

4-4) أنواع النماذج التدريسية : هناك أنواع كثيرة من النماذج التدريسية اقترحها العلماء ، لكن يمكن تقسيمها إلى مجموعات حسب تقارب الافتراضات التي بنيت عليها وهي على ثلاث أقسام كما يلي :

4-4-1) النماذج المعرفية أو نماذج معالجة المعلومات: وتضم النماذج التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا كيف يبنون المعرفة ويكونوها **(عبد الله قلي،2003، ص127)**

تركز نظريات معالجة المعلومات على الكيفية التي يتعامل فيها الإنسان مع الأحداث البيئية ، وعلى ترميز المعلومات المراد تعلمها وربطها في الغرفة الموجودة في الذاكرة على نحو مسبق ، ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها (**صالح أبو جادو، 2006، ص213)**

وأهم افتراضين لهذا النموذج :

- إن التجهيز والمعالجة القائمة على المعنى وعند مستوى أعمق يؤديان إلى تعلم واحتفاظ أكثر ديمومة وفاعلية من التجهيز والمعالجة الحاسية وعند المستوى السطحي أو الهامشي .
- يقوم التجهيز أو المعالجة الأعمق للمعلومات على إيجاد أو استنتاج أو اشتقاق أو إنتاج أنماط من العلاقات بين محتوى البناء المعرفي السابق للفرد والمعلومات الجديدة المراد تعلمها ومن هذه العلاقات : علاقة تكامل ، علاقة ترابط ، علاقة توافق.(**فتحي الزيات ، 2004، ص ص 394،395)**

ومن أمثلة النماذج المعرفية : نموذج التفكير الاستقرائي لهيلدا تابا، ونموذج التصنيف لبروس جويس، ونموذج اكتساب المفهوم لجيروم برونر، ونموذج المنظمات التمهيدية لاوزوبل، ونموذج معينات الذاكرة **(عبد الله قلي،2003، ص ص127-128)**

4-4-2) النماذج الاجتماعية : وتضم النماذج التي تعمل على مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا كيف يشحذون تكويناتهم المعرفية من خلال التفاعل مع الآخرين ، وكيف يعملون على نحو منتج مع أفراد يمثلون مدى عريضا من الشخصيات ، وكيف يعملون كأعضاء في جماعة . ومن أمثلتها : نموذج الاستقصاء لجيمس شير ودونالد أولير، ونموذج لعب الدور لفاتي شافتيل ونموذج الاعتماد المتبادل الموجب لدافيد جونسون وروجرز جونسون وإليزابث كوهن **(عبد الله قلي،2003، ص128)**.

4-4-3) النماذج الشخصية : وتولي اهتماما كبيرا لمنظور الفرد ، وتسعى لتشجيع الاستقلال المنتج ، بحيث يصبح المتعلم وعلى نحو متزايد واع بذاته ومسؤول عن مصيره ، وتتصرف إلى التأكيد على الطبيعة الفردية لكل إنسان وإلى الكفاح لينمو كشخصية متكاملة ...وتسعى إلى أن تنمي وتحقق التكامل ما بين الجوانب الانفعالية والجوانب العقلية للشخصية . ومن أمثلتها : نموذج التدريس غير الموجه لكارل روجرز ، نموذج اللقاء والاجتماع الصفي لـ وليم جليزر، ونموذج تحقيق الذات لأبراهام ماسلو. **(عبد الله قلي،2003، ص128).**

ثانيا: التقويم:

يولي المربون عملية التقويم أهمية كبيرة، لما لها من فوائد عديدة. غير أن الكثير من الممارسات بقيت كما هي لم تتطور بتطور مفهوم التقويم، فمن هذه الممارسات اعتقاد الامتحانات الوسيلة الوحيدة التي تعبّر عن التقويم، حتى صار الامتحان مقترنا بالتقويم عند ذكره، إلا أن له أبعادا أخرى لم تسلّط عليه الأضواء، أو أنها معروفة لكن التجسيد الميداني لها غائب.

فالمنظومة التربوية عندنا تعيش مفارقة عجيبة " فمن جهة يتبوأ التقويم – كما يتجلّى في الامتحانات و الفروض– مكانة مهيبة لدرجة أن الممارسة أحالته ضمنيا إلى غاية، و التعليم أمسى متغيرا تابعا له في التوزيع الزمني الفصلي، و في سيرورة الدروس و المحاضرات التي تدار لكي تستجيب لمتطلبات الامتحانات. من جهة أخرى يتم تحضير الدروس و المحاضرات من دون أدنى التفات إلى التقويم، فالمهم هو تغطية المقرر، وتقديم المعرفة للتلميذ و الطالب، ولا يتم التفكير في تقويم التعلّم إلا في منتصف الفصل الدراسي أو في نهايته، فهو من هذه الناحية روتين إداري لاحق بالتدريس سيزاوله المعلم في أوانه، وهكذا تتأرجح أهمية التقويم بين القطبين المتناوبين مدّا و جزرا " **(امحمد تيغزة، 2005، ص 25)**

وهناك مقولة شائعة تتداولها الالسنة "**في الامتحان يكرم المرء أو يهان**" فمثل هذه المقولات و غيرها عزّزت من هيبة الامتحان و الاعتقاد في مصيريته، فصار في أذهان التلاميذ سُلّما يرتقي به الناجحون إلى سنوات أعلى، و حفرة عميقة يهوي فيها الراسبون حيث لا أمل لهم للخروج منها .

فما هو التقويم إذن ؟ و ما هي التصورات الصحيحة التي نأخذها عنه ؟

1) مفهوم التقويم: قبل الولوج في المفهوم نورد مثالاً واقعيا نعيشهُ، نمثّل به التقويم حتّى ندركه بعمق.

الكثير من المنتجات التي نستخدمها تُمَثّل منظومات، والمنظومة هي اتحاد مجموعة من العناصر المتنوعة، تعمل معا لأجل هدف محدد فمثلا : الدارة الكهربائية البسيطة فيها المصباح و القاطعة و الأسلاك، تشكل مجتمعةً منظومة، فعندما أضغط على القاطعة يمر التيار الكهربائي عبر الأسلاك إلى المصباح فيصدر منه الضوء. هذه المنظومة – المكونة من ثلاثة عناصر (القاطعة – الأسلاك – الضوء)– تعمل معا لأجل إصدار الضوء وقت الحاجة. فكل ما نراه من حولنا منظومات تعمل كل واحدة منها لهدف معين، فقط تختلف في درجة تعقيدها.

من هذه المنظومات: الغسّالة الكهربائية و الثلاجة " فكل منهما له هدف يسعى إلى تحقيقه هو: تنظيف الملابس في الحالة الأولى ، وحفظ درجة الحرارة في الحالة الثانية . كما أن كلا منهما يتم تشغيله بمحرك كهربائي، إلا أن الفرق بينهما هو بعد الفراغ من أداء عملهما، فعندما ينتهي برنامج الغسالة تتوقف عن العمل بصرف النظر عن تحقق الهدف (أي درجة نظافة الملابس)، بينما في حالة الثلاجة فإنها لا تتوقف عن العمل ما دامت درجة الحرارة داخلها لا تتطابق مع الهدف (درجة الحرارة المطلوبة) و السؤال الجوهري هنا لماذا ؟ (**فؤاد أبو حطب و آمال صادق 2009، ص27**).

الإجابة عن هذا السؤال تكمن في وجود مكوّن آخر داخل الثلاجة غير موجود في الغسالة. يواصل فؤاد أبو حطب و آمال صادق كلامهما " السبب في ذلك أن في الثلاجة مكونا ثالثا هاما يسمّى الترموستات و هو جهاز يقيس درجة الحرارة الفعلية (ما تحقق من الهدف) و يقارنها بدرجة الحرارة المطلوبة (كما يحددها الهدف)، ثم يتخذ بعد ذلك قرارا بتشغيل الموتور أو إيقافه (أي تعديل المسار نحو الهدف).

هذا المكوّن الرئيسي لا نجد له نظيرا في الغسالة، بحيث يقيس لنا درجة نظافة الغسيل الفعلية و يقارنها بدرجة النظافة المطلوبة (كما يحددها الهدف)، وعلى ذلك لا تستطيع الغسالة أن تعدل مسارها نحو الهدف كما هو الحال في الثلاجة" **(فؤاد أبو حطب و آمال صادق ، 2009، ص27).**

لذا نستنتج وجود نوعين من المنظومات :

المنظومة الخطية و منظومة التحكم الذاتي.

أ/ المنظومة الخطية: لو عدنا إلى مثال الغسالة سنجد المكونات الآتية:

شكل(3): منظومة خطية-غسالة كهربائية- (فؤاد أبو حطب و آمال صادق، 2009، ص28)

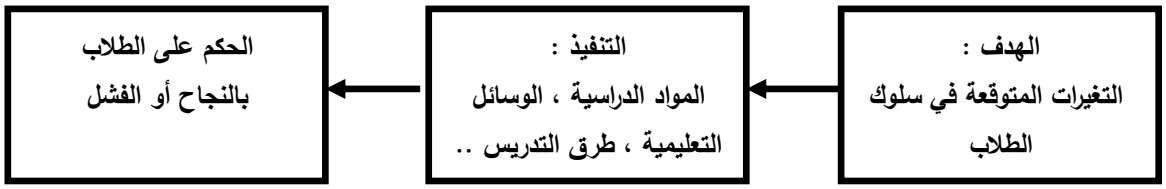
نلاحظ في الشكل أن العلاقة بين العناصر الثلاثة لهذه المنظومة علاقة تتابع خطية في اتجاه واحد ، تنطلق من الهدف (اختيار برنامج الغسيل) ثم تشغيل المحرك، وفي الأخير نحصل على غسيل نظيف أو غسيل غير نظيف. ففي حالة حصولنا على غسيل غير نظيف فنحن لا نعرف السبب الذي أدى إلى هذه النتيجة، كما أن الغسّالة لا تستطيع تصحيح الوضعية بنفسها.

- لو أسقطنا هذا المثال على المنظومة التربوية سنجد أنها تسير وفق ما يلي:

* الأهداف التربوية: و التي تتحدد في صورة التعديلات المتوقعة في سلوك الطّلاب بعد تعرُّضِهِم لبرنامج تعليمي أو منهج دراسة معين.

* تنفيذ العملية التعليمية: كما يتمثل في المواد الدراسية و الوسائل التعليمية و طرق التدريس و أساليبه المختلفة التي يستخدمها المعلم أثناء عملية التعليم الفعلي.

* التقويم التربوي (الصوري)*: أي الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية، فالطلاب الناجحون قد ينتقلون إلى برنامج جديد أو يتوقفون عنها (بسبب الانتهاء منها)، أما الطلاب الراسبون فقد يعيدون البرنامج نفسه مرّة أخرى، أو يتوقفون عن الدراسة (بسبب استنفاذ مرات الرسوب)، وبهذه الصورة تكون منظومة التربية بهذا الشكل مؤلفة من مكونات متتابعة من ناحية و تفتقد خاصية التصحيح الذاتي من ناحية أخرى، و هي بذلك أقرب إلى منظومة الغسّالة الكهربائية منها إلى الثلاجة.



شكل(4): المنظومة التربوية الخطية (فؤاد أبو حطب و آمال صادق، 2009، ص29)

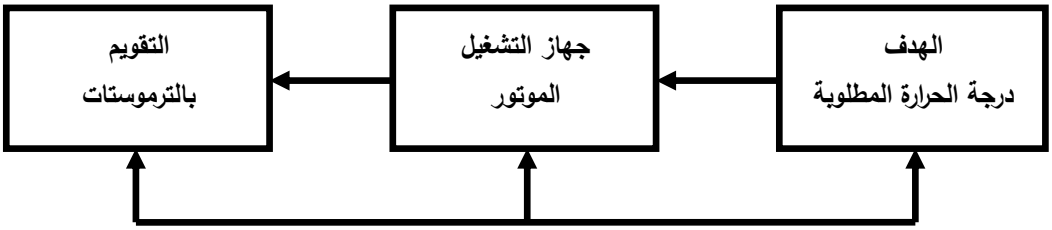
بـ/ منظومة التحكم الذاتي : عند استعراضنا لمثال الثلاجة لاحظنا أن الفرق بينها و بين الغسّالة هو وجود مكون الترموستات. إن هذا الأخير هو العنصر الجوهري لحدوث التصحيح الذاتي، ويمكن تلخيص مراحلها كما:

* تحديد الهدف: وضع درجة حرارة مناسبة لحفظ الأغذية في الثلاجة.

* تشغيل المحرك: يقوم المحرك بتزويد الثلاجة بدرجة الحرارة المطلوبة.

* التقويم بالترموستات: عندما تصل درجة الحرارة المناسبة تتدخل الترموستات لإيقاف المحرك، وعندما ترتفع درجة الحرارة داخل الثلاجة بفعل الفتح المستمر لها- وتكون مختلفة عن درجة الحرارة المحدّدة سابقا- تتدخل الترموستات لتوجيه الأمر إلى المحرك ليشتغل مرة ثانية لتوفير الحرارة المناسبة و هكذا.

* أضاف الباحث كلمة **الصوري** ، لأن التقويم في هذه المنظومة لا يعبر عن التصور الصحيح له و الذي سنتّعرض له لاحقا



شكل(5): منظومة تحكم ذاتي – ثلاجة كهربائية – (فؤاد أبو حطب و آمال صادق، 2009، ص29)

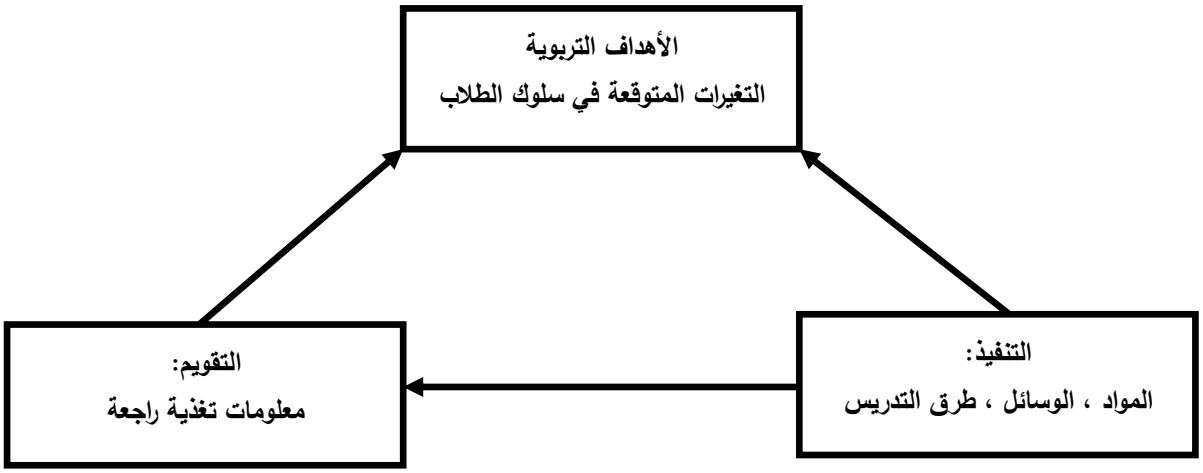
لو أسقطنا هذا المثال على منظومة التحكم الذاتي في التربية سنجد ما يلي:

* تحديد الهدف: وهي التغيرات المتوقعة في سلوك الطلاب.

* التنفيذ: وهي تشمل كل الطرق و الوسائل التعليمية و الظروف و البيئة التي تتدخل من أجل تحقيق الهدف المسطر.

* التقويم: و في هذه المرحلة لا يكون التقويم خاتمة المطاف بل يعمل بشكل مستمر في مراقبة تحقق الأهداف، فإن هي تحققت يُحسّن فيها، و إن لم تتحقق يصحح من مسار العملية بعد دراسة أسبابها.

لهذا نجد أن المنظومة التربوية ذات التحكم الذاتي أقرب إلى منظومة الثلاجة، لتَوَفُّرِ خاصية التصحيح الذاتي في كليهما.



شكل(6): المنظومة التربوية ذات التحكم الذاتي .

في هذا الجدول سنبين أهم الفروق الموجودة بين المنظومتين:

	المنظومة التربوية الخطية	المنظومة التربوية ذات التحكم الذاتي
محطة التوقف.	تتوقف بعد نهاية العمل.	عملية مستمرة.
ارتباط العناصر ببعضها.	كل عنصر يرتبط بالذي يليه، ويرتبط أيضا بالذي يسبقه، بحيث يأخذ المعلومات ويجهزها ثم يمررها.	كل العناصر تربطها عملية التغذية الراجعة.
القرار النهائي.	فـاشل. نـاجح.	دراسة أسباب الفشل أو النجاح للتصحيح أو التثمين.

جدول (1): الفروق بين المنظومة التربوية الخطية، والمنظومة التربوية ذات التحكم الذاتي.

2) تعريف التقويم:

2-1) لغـة: ورد في لسان العرب:

" قوم : القيام نقيض الجلوس ، قَامَ يَقُومُ قَوْمًا قِيامًا وقَوْمَةً وقَامَةً ، والقَوْمَة المرة الواحدة ... و معنى القيام العزم ،... والقوام العدل، وقوام الأمر نظامه و عماده . قوَّمَ السلعة واستقامها : قدرها . القيمة : ثمن الشيء بالتقويم " (**ابن منظور، 1988، ص ص 191، 193**)

2-2) اصطلاحا: توجد العديد من التعريفات نختار بعضا منها ثم نستخرج المشترك بينها، لنخلص إلى تعريف يشملها:

- "عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ودراسة الآثار التي تُحْدِثُهَا بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أو تعطيله" (**فؤاد أبو حطب، آمال صادق،2009، ص 809**).

- " مجموعة من الخطوات التربوية المترابطة التي يعتمدها المربي لاكتشاف مدى تأثير العملية التعليمية في قدرة التلميذ التعلمية، واستبانة مدى تقدمه أو تأخره، ونوع نموه واتجاهه، مستخدما بذلك المقاييس الموضوعية، والمعايير المنطقية قبل إصدار حكمه النهائي" (**جرجس جرجس، 2005 ، ص 219**).

- " الكشف عن النتائج بهدف اتخاذ الإجراءات التطويرية وتصويب الخلل" (**هاشم عواضة، 2008، ص 204**).

- " عملية تربوية يقوم بها المربي دوريا بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لتداركها عن طريق حصص التدعيم أو العلاج للضعف الذي يلاحظه عند جماعة من التلاميذ الذين يشكون عجزا في بعض العناصر من البرنامج، والبحث والتطوير بالنسبة للنقائص التي يلاحظها المعلم في عمله... كما أن التقويم عملية شاملة لجميع أقطاب

العملية التربوية دون استثناء من تلميذ و معلم وبرامج ووسائل تعليمية وعلاقات وغيرها" **(محمد أرزقي بركان، 1998، ص 174)**.

– " جمع معلومات من خلال أدوات قياس التحصيل بعدها نقارن ناتج التعلم بالهدف المسطَر في بداية الفعل التعليمي، فإذا وصل إلى ما رَسَمَهُ المكون انتقل إلى خطوة أخرى، وإذا لم يصل فإنه يرجع إلى مراحل الفعل التعليمي وعناصره ليحدد أسباب عدم تحقيق الأهداف ليصححها أو يعدلها" **(غريب العربي، 2007، ص 26)**.

– " عملية منظومية يتم فيها إصدار حكم على منظومة تربوية ما أو أحد مكوناتها أو عناصرها، بغية إصدار قرارات تربوية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو على مكوناتها أو عناصرها " **(حسن زيتون، 2001، ص 474)**.

– " عملية منهجية منظمة للحصول على معلومات أو بيانات كمية وكيفية متكاملة عن السلوك أو الموقف أو الظاهرة موضوع التقويم (التحصيل في الغالب)، باستخدام أدوات قياس كمية وتوظيف مصادر معلومات كيفية متنوعة، على نحو مستمر قبل وأثناء وبعد عملية التدريس، وذلك للتوصل إلى أحكام تشخيصية أو تقييمية عقب تصنيف وتحليل ومقارنة وتأويل البيانات في ضوء الأهداف المتوخاة والمعايير والمحكات المرجعية، وقدُ يتَوَّجُ الحكم باتخاذ قرارات وقائية (لتلافي الوقوع في نفس الأخطاء مستقبلا) أو تصحيحية (علاجية) أو إنمائية تطويرية (تحسينية) " (**امحمد تيغزة، 2005، ص 36)**.

من خلال التعاريف السابقة ومع تحليلنا لها، يمكن استخراج أبعاد التقويم الثلاثة وهي:

البعد الأوَل: عناصر التقويم: وهي المكونات التي يتكوَن منها المفهوم: المقوِّم، موضوع التقويم، المعلومات، أساليب التقويم وأدواته، معايير التقويم، الأحكام التقويمية.

* فالمقوم: هو الذي يشرف على عملية التقويم، فقد يكون هو المعلم (في الغالب) أو المدير أو المسؤول الأعلى منه.

* موضوع التقويم: فهو الموقف المراد تقويمه مثل: الأهداف التربوية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الكتاب المدرسي، البيئة المدرسية وغيرها.

* المعلومات: فهي البيانات التي نحصل عليها فيما يخص موضوع التقويم والتي تتم مقارنتها فيما بعد بمعايير التقويم.

* أساليب التقويم وأدواته: فهي المقاييس التي نستخدمها لجمع المعلومات عن موضوع التقويم، فقد تكون كمية أو كيفية.

* معايير التقويم: وهي المستويات المحددة سلفا، والتي نود مقارنتها بمعلومات التقويم.

* الأحكام التقويمية: وهي نتائج عملية التقويم، وتعني ما توصَّل إليه المقوِّم بشأن موضوع التقويم، نتيجة مقارنة معلومات التقويم بمعايير التقويم.

البعد الثاني: عملية التقويم (إجراءات التقويم): بعد عملية التحليل ننتقل إلى تركيب العناصر السابقة مع بعضها لفهم سيرورة إجراءات التقويم.

إجراءات التقويم الرئيسية هي:

- تحديد موضوع التقويم وحدوده بدقة.
- تحديد نوع المعلومات أو البيانات المطلوب تجميعها عن موضوع التقويم.
- اختيار الأساليب والأدوات المناسبة لجمع تلك المعلومات أو البيانات.
- جمع المعلومات أو البيانات المشار إليها وتحليلها وتبويبها.
- تكوين الأحكام وتسجيلها عن موضوع التقويم.
- إصدار وتسجيل القرارات التي تتعلق بإحداث تعديلات أو تحسينات على موضوع التقويم إن تطلب الأمر ذلك. **(حسن زيتون، 2001، ص 473).**

البعد الثالث: علمية التقويم (مجال معرفي منظم):

مادام التقويم عملية منهجية منظمة، فلا مجال للعشوائية فيه، بل يحتاج إلى فهم للكثير من جوانبه، حتى تكون القرارات النابعة منه صادقة.

وهذا البعد موجود في الأدب التربوي إلا أنه لا يشار إليه كثيرا في التعريفات الواردة عنه. فنجد مثلا صلاح الدين علام عندما يشير إلى مواصفات أخصائي التقويم- ومادام أخصائيا لا بد له من تكوين نظري معرفي- يؤكد على ضرورة إلمامه ببعض الجوانب الفنية والعلمية للتقويم ليقترب من الدقة، ومن هذه الكفايات :

- استيعاب مفهوم التقويم.
- المعارف و المهارات الأساسية للعمل التقويمي.
- معرفة الإطار المؤسسي للتقويم.
- معارف من مجالات أخرى، مثل: النظرية العامة للنظم علم السياسة، علم الاقتصاد.

(صلاح الدين علام، 2003،ص ص57-58).

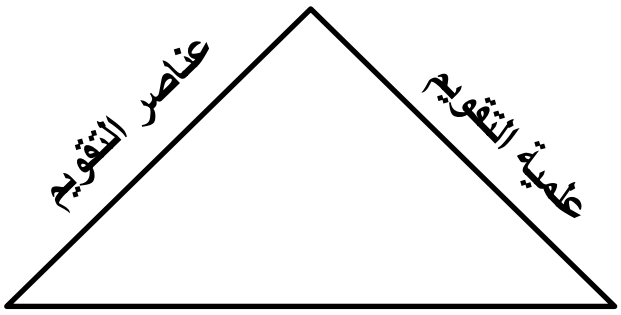
و نجد أيضا أن التقويم والبحث التربوي بينهما علاقة قوية فالبحث التربوي يكون أساسيا أو تطبيقيا " فالبحوث الأساسية تعمل على التوصل إلى معرفة جديدة أو بناء نظريات، و تعميق الفهم فيما يتعلق بمجال أو ظاهرة موضع الدراسة في إطار نظم الظواهر المتعلقة بها دون ضرورة اعتبار الفائدة التطبيقية المباشرة لهذه المعرفة... أما البحوث التطبيقية فتسعى إلى التطبيق العملي لهذه المعرفة في مختلف المجالات و التوصل إلى خطط و مقترحات للتطوير **(صلاح الدين علام، 2003، ص27)**

والبحث التطبيقي يدرس ظاهرة معينة من نتائج البحث الأساسي ويطبقها في مجال آخر غير المجال الذي درست فيه الظاهرة للوصول إلى بعض التعديلات الممكنة، فالمعلم قد يتساءل عن أي الطريقتين أفضل في اكتساب مهارات استخدام الحاسوب؛ بطريقة التدريب

الموزع أو بطريقة التدريب المركز. فيصمم بعد ذلك تجربتين إحداهما للطريقة الأولى، والثانية للطريقة الأخرى، ثم يقارن نتائج التجربتين، ليخرج بنتيجة عامة عن أفضل طريقة في اكتساب مهارات استخدام الحاسوب.

وقد ظهر علم حديث يهتم بالامتحانات يساعد المعلمين في تجاوز الكثير من صعوبات تخطيط وتنفيذ الامتحانات، يسمى بعلم التباري أو الديسيمولوجيا، لأن فلسفة الامتحان الصحيحة غائبة عن أذهان الكثير من المعلمين، وقد بيناه بشكل أوضح في بداية الفصل.

هذه الأبعاد الثلاثية تشكل تعريفا للتقويم وهي ممثلة في الشكل الآتي:



شكل(7): الأبعاد المفهومية للتقويم.

3) أهمية التقويم: نستطيع أن نبين أهمية التقويم من خلال فهمنا العام له، و يمكن إبرازها في النقاط الآتية:

3-1) ما تعلق بمجال التدريس:

- تحسين التدريس من خلال تنقيح وتعديل الأهداف التدريسية ومحتوى التدريس واستراتيجياته و الوسائل التعليمية و أساليب التقويم وأدواته و نحوها من عناصر

منظومة التدريس، بغية جعلها أكثر كفاءة و فاعلية في إحداث التعلم المرغوب فيه لدى الطلاب.

- مساعدة المعلم على معرفة مدى تقدمه نحو بلوغ الأهداف من خلال تعديل استراتيجياته التدريسية، لأن الاستراتيجيات تتفاوت في مدى تحقيقها للأهداف المرجوة.
- تزود القائمين على العملية التعليمية بتغذية راجعة عن مدى كفاية المعلم في وظيفته، وذلك لغرض تعديل مناهج إعداد المعلمين ووضع برامج التدريب أثناء الخدمة لتلافي النقص في الإعداد و أيضا لغرض اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة الخاصة بأعمال الترفيع و الترقية ومنع المكافآت التشجيعية وغيرها.
- تزويد المعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم التدريسي لأغراض التقويم والتوجيه الذاتي.
- مساعدة الآباء على معرفة مدى نمو أبنائهم و الوقوف على نقاط الضعف فيهم، كي يبذلوا مع المدرسة جهدا مناسبا للارتفاع بمستوى هذا النمو إلى الدرجة المحببة إلى الجميع.
- الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية التي تطبق على نطاق ضيق قبل تعميمها على مستوى المجتمع. **(حسن زيتون، 2001، ص 477، 478).**

3-2) ما تعلق بالإدارة المدرسية:

- معرفة المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، و محاولة تطوير العلاقات الإنسانية فيها.
- تعلم المهارات المساعدة على تحفيز المعلمين و العاملين و التلاميذ.
- معرفة تأثير الأنماط القيادية للمدير في كل من الرضا الوظيفي و نوعية التواصل داخل المدرسة.

3-3) ما تعلق بالمبنى المدرسي والتجهيزات:

- مدى توافر المرافق العامة للمدرسة (الحجرات، المختبرات، مكاتب الإدارة، الفناء...) على المعايير المطلوبة.
- اكتشاف النقص أو الخلل الموجود بإحدى المرافق أو التجهيزات لإصلاحه.

4) أنواع التقويم التربوي: يكاد يجمع الباحثون على أن معايير تقسيم التقويم هما:

معيار الوظيفة ، معيار الإطار المرجعي.

4-1) معيار الوظيفة: وهو الدور الذي يقوم به التقويم في مرحلة من مراحل العملية التعليمية وينقسم إلى ثلاثة أنواع:

4-1-1) التقويم التشخيصي: " يسمى أيضا التقويم التمهيدي، القبلي، المبدئي، الأولي باعتباره يكون في بداية أي فعل تعليمي و هذا بغية الحصول على بيانات و معلومات تبين لنا مدى تحكم المتعلمين في مكتسبات سابقة يعتمد عليها المدرس في بناء تعلم جديد، و تمكننا أيضا من معرفة ميول وحاجيات واستعدادات المتمدرسين للتعلم الجديد.

(غريب العربي، 2007، ص53).

إن التقويم التشخيصي مدخل مهم لمعرفة مستوى توفر الشروط الضرورية للتعلم الجديد. فعندما تقع فجوة بين مكتسبات التلاميذ السابقة، و المكتسبات التي سيتعلموها لاحقا، فإن هذا التقويم سيكشفه، ويساعد المعلم على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتجسير هذه الهوة، فالمعرفة عملية بنائية تراكمية، كل جديد يبنى على ما يسبقه.

وقد أشار فؤاد أبو حطب إلى أهم المدخلات التي يجب أن تتوفر فيها مؤشرات معينة حتى تحقق أهدافها التربوية منها مثلا:

مدخلات التلاميذ: التهيؤ للتعلم، التهيؤ للمدرسة، المحك الجسمي العام، الاستعداد الحركي، محك الاستعداد العقلي، الاستعداد العام للمدرسة، الاستعداد لتعلم القراءة، الاستعداد لتعلم الحساب **(فؤاد أبو حطب، 2009، ص ص 201-208)**

مدخلات المعلمين: و للمعلمين أيضا مستوى معين يجب عليهم وصوله ليتمكنوا من تدريس التلاميذ، وهذا المستوى يكشفه التقويم التشخيصي.

وهذه بعض المؤشرات التي توضح لنا هذا المعلم الكفء :

- المعرفية: الذكاء، فهم ميدان التخصص الأكاديمي، الطلاقة، تنظيم نشاط التعلم و معالجة متغيراته، القدرة على المواءمة بين نقل الأفكار و المستوى العقلي للتلميذ، معرفة مبادئ النمو والتعلم والدافعية.
- الوجدانية: الوضوح، الاهتمام بالعمل، التحكم الجيد في الفصل، العدل، الحياد، الصبر، المرح، الفهم القائم على التعاطف، الاهتمام بالتلاميذ و رغبته في معاونتهم والعطف عليهم والاهتمام بمشاعرهم، محاولة المعلم تهيئة الفرصة لتلاميذه لاستثارتهم عقليا و زيادة الدافعية الداخلية لديهم، الدافعية المهنية، نمط العلاقة بين المعلم والتلاميذ (**فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 2009، ص ص229، 234**).

مدخلات البيئة المدرسية: وللبيئة المدرسية التي يدرس فيها التلاميذ دور مهم في التعلم ومن المؤشرات الدالة على البيئة السليمة:

علاقات السلطة في المدرسة و التنظيمات المكانية للفصول، وعندما يكون هذان المؤشران يتوفران على الحد الأدنى من الشروط المطلوبة، فإن هذا سينعكس بشكل غير مباشر على تحصيل التلاميذ.

4-1-2) التقويم التكويني: " يتم هذا التقويم أثناء عملية التعلم ومن خلال الاختبارات المتنوعة التي تجرى داخل الصف أو أثناء الحصة الدراسية، أو من خلال الامتحانات الفصلية و المشاريع والأنشطة والأبحاث، ومن خلال المشاركة الشفوية و النقاش والحوار" **(جرجس جرجس، 2005، ص222).**

يتبين لنا من خلال هذا التعريف أن التقويم التكويني يسير بالمتعلم نحو تحقيق أهداف التعلم، فالخطأ البيداغوجي بمفهومه الحديث، لا يعني إخفاق التلميذ في اكتساب المعرفة، بل تعطي للمعلم صورة عن تمثل المعرفة في ذهن التلميذ، فيسعى إلى تعديلها و تصحيحها، و حتى يكتشف صحة تمثل المفاهيم و الأفكار عليه بالتقويم التكويني.

وعلينا أن لا نستخدم تعبير الأخطاء مع التلاميذ، ولكن عبارة معارف مختلفة مؤقتة، و الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها التلميذ تشكل مؤشرا متميزا، و المعلم يستخدمها بشكل إيجابي لكي يقوم بمساعدته بشكل شخصي و فعَال. **(قاسم بوسعدة، 2009، ص480، نقلا عن perraudeau Michel).**

ومن أهداف التقويم التكويني:

- بالنسبة للمدرس:

- يمكّنه من معاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التعليمية.
- يمكن من إعطائه معلومات بكيفية واضحة عن أوضاع و حالات التعليم التي يكون فيها.
- يمكنه من معرفة درجة صعوبة المحتوى الذي يُقَدَّمُ.
- يمكنه من قياس مستوى التلاميذ في أي مرحلة من مراحل الدرس التي يقطعها.
- يمكنه من إصلاح الاعوجاج و استدراك نقاط الضعف بالتدرج.
- يمكنه من معرفة مدى فعالية الوسائل و الطرق التي تستعمل في التدريس.

- يمكنه من التحكم في الفعل التعليمي بحيث لا ينتقل من مقطع إلى آخر إلا بعد تحكم التلاميذ في المقطع الأول.

- بالنسبة للتلميذ:

- يبين له نوع الصعوبات التي تعترضه خلال درس أو مجموعة دروس.
- يخبره عن المسافة التي تفصل بينه و بين الأهداف المحددة، إذ يدرك بنفسه ما حصل عليه، أو ما قام به و بذلك يتمكن من القيام بتقويم ذاتي لمجهوده و يصحح مساره.
- يمكنه من اكتشاف طرق تقنية تتيح له التطور.
- تتيح له إمكانية التعرف على درجة مسايرته للدرس، و مدى تحكمه في معارفَ و مهارات أو قدرات. **(محمد شارف سرير، نور الدين خالدي،1995، ص100).**

4-1-3) التقويم الختامي: و يسمى بالتقويم التحصيلي، التجميعي، النهائي. و يكون هذا التقويم عادة عند نهاية عمل منظومة معينة قد تكون مادة، أو فصلا دراسيا أو سنة دراسية أو دورة تكوينية، وأحكامه التي يخرج بها يستفيد منها كل من المعلم و التلميذ والإدارة لاتخاذ الإجراءات اللازمة بشأن المنظومة التدريسية أو أحد عناصرها تصحيحا أو تثمينا.

ومن أهدافه:

- قياس مستوى تحصيل التلاميذ بعد نهاية فترة تكوينية، وينتج عن ذلك إمَا نقل تلاميذ إلى المستويات الدراسية العليا أو إبقائهم في نفس المستوى، أو منحهم شهادات التخرج.
- يمكّن من معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخَاة والأهداف المحققة.
- يكشف عن قوة أو ضعف النظام التعليمي أو التكوين في مرحلة من مراحله.
- يكمل سيرورة التعليم، ويغطي جوانبها المختلفة، فهو يكشف عن جوانب النقص في هذه الإجراءات التقويمية.

- تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في المناهج الدراسية بكل عناصرها: أهدافها، محتواها، طرائقها، وذلك بقصد إصلاحها وتعديلها للحصول على نتائج أفضل.
- يحقق التقويم التجميعي كغيره من أنواع التقويم الأخرى تغذية راجعة للمعلمين والمتعلمين حيث أنَه بناء على نتائجه تتخذ الإجراءات التحسينية الملائمة.
- تمكّن من تجاوز نقاط الضعف وتعطي فرصة لتحقيق نتائج أفضل.

(قاسم بوسعدة،2009 ،ص41)

4-2) معيار الإطار المرجعي: عند الحصول على درجة اختبار معين في أي مستوى، فإنها تدعى بالدرجة الخام، لأنها لا تعبر عن حقيقةٍ أو لا تدلي بأي قيمة، إلا إذا أُسْنِدت إلى مرجع معين، فنستطيع بعدها أن نتعرَف على دلالاتها.

وحسب هذا الإطار أو المرجع الذي نفسر به الدرجة؛ يوجد نوعان من التقويم هما:

- الأوَل يتمثل في مقارنة أداء فرد بأداء مجموعة من أقرانه ويسمَى بالتقويم المعياري.
- الثاني يهدف إلى تحديد مكانة تعلم الفرد بالنسبة إلى الأهداف المنتظر وصولها، ويسمَى بالتقويم المحكي.

4-2-1) التقويم المعياري: يعرف جيرار فيقاري بأن التقويم المعياري بأنه " مقارنة وترتيب التلاميذ فيما بينهم بناء على النتائج المتحصل عليها وتحديد مكانة كل تلميذ بالنسبة لبقية التلاميذ" **(غريب العربي، 2005، ص 63)** . أي أن تُحَدَّد معالم عامة يقارَن بواسطتها التلاميذ كالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن خصائص هذا التقويم أنه بعدي ونسبي وجماعي " أي يتم التعرف عليه وتحديده بعد إجراء الاختبار، ونسبي أي يتغير من عينة لأخرى، وجماعي لأن درجة كل فرد تُفسَّر وفقا لموقعها من معيار جماعي لدرجات الأفراد الآخرين كالذين أدوا على نفس الاختبار" **(بشير معمرية، 2007، ص 208)** .

فعندما تحصل مجموعة من التلاميذ على الدرجات الآتية: 9،5،15،12. نجدها بلا دلالة، لكن عند حساب المتوسط الحسابي لها نجده كالآتي :

(5+9+12+15) ÷ 4 = 41 ÷ 4 = **10.25**.

الدرجة **10.25** نضعها معيارا لمقارنة درجات التلاميذ، فنقول إن تلميذين حصلا على أقل من هذه الدرجة، وتلميذين حصلا على أعلى من هذه الدرجة.

4-2-2) التقويم المحكي: يختلف هذا النوع عن سابقه في أن المقوِّم يحدد درجة مسبقة (أثناء التخطيط للتقويم) تكون فاصلة بين الأعلى من حيث الأداء والأدنى فيه. هذه الدرجة الفاصلة تسمى **المحك** وهو " لا يخضع لتقديرات تتعلق بالمستوى العام للأداء. وقد يترتب على تحديد المحك مسبقا، أن يفشل كل المفحوصين في الوصول إلى الدرجة المحكية، أو قد ينجح كل المفحوصين في الوصول إليها وتجاوزها ليبلغوا سقف الاختبار"

(بشير معمرية، 2007، ص 207).

ومن خصائص هذا التقويم أنه قبلي ومطلق وفردي، " أي يتم تحديده قبل إجراء الاختبار، ومطلق لأن جميع الدَرجات يتم تفسيرها وفقا له، وفردي لأن كل درجة تفسر مفردها ووفقا للمحك المحدد بغض النظر عن أداء المجموعة التي ينتمي إليها الفرد"

(بشير معمرية، 2007، ص 208)

نجد هذا النوع شائعا في اختبارات البكالوريا، عندما يحدد المسؤولون سقفا معينا مثل الحصول على الدرجة 20/14 للدخول إلى كلية الطب مثلا.

5) خصائص التقويم الجيد: حتى يكون التقويم ذا نفع ويأتي بنتيجة في اتخاذ القرارات لا بدَ من توفر شروط أهمها:

5-1) الاستمرارية: وقد تحدثنا فيما سبق عن أنواع التقويم الثلاثة التشخيصي والبنائي والتحصيلي، وهي كلها تتكامل لتقدم صورة واقعية عن موضوع التقويم، والعملية التربوية مستمرة تسير بشكل حلزوني تبدأ بنقطة معينة وتنتهي عند نقطة أخرى ثم تعود مرة أخرى إلى نقطة وهكذا. لذا فالتقويم يسايرها.

واستمرارية التقويم تحقق المزايا الآتية:

- تساعد على التوصل إلى نتائج دقيقة وصادقة وثابتة عن طريق استخدام أكثر من وسيلة لأكثر من مرة.
- تساعد على تشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة.
- تساعد على اختيار صحة الخطوات المتبعة والطرق المستخدمة لتلافي نقاط الضعف.
- تتيح الفرصة لاشتراك عدد كبير من الأفراد في عملية التقويم.
- الكشف عن المعيقات والمصاعب التي تُواجَهُ بطريقة موثوق بها.

(قاسم بوسعدة،2009، ص 44)

5-2) الشمولية: وتعني تقويم جميع عناصر المنظومة التربوية، فلا يكتفي المقوم بتقويم تحصيل التلاميذ (وهو الغالب في مدارسنا) بل يمتد إلى تقويم المعلم والأهداف والطرائق والكتب المدرسية، والإدارة والبيئة التنظيمية غيرها، لأن كل عنصر من هذه العناصر سيؤثر بنسبة ولو كانت ضئيلة، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

5-3) ارتباط التقويم بالأهداف: والتقويم أساسا ينبني على الأهداف المحددة مسبقا، لأنها المرجع في إصدار الأحكام.

5-4) اتخاذ الإجراءات المناسبة: بعد عملية المقارنة بين الأهداف ونتائج التقويم، ثم إصدار الأحكام بالإيجاب أو بالسلب، تأتي المرحلة الحاسمة وهي اتخاذ القرار المناسب بشأن موضوع التقويم تحسينا أو تثمينا أو إصلاحا.

وهناك من يضيف شرطين آخرين هما:

5-5) التعاون: إن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل العاملين بالمدرسة وقد يشاركهم الموجه. إنه من الخطأ أن يقوم فرد بذاته (مدير المدرسة مثلا) بعملية التقويم أو معلم واحد بل يتطلب تعاون الجميع من مدير ومعلمين ومشرفين وتلاميذ وأولياء.

5-6) صلاحية أدوات القياس: زيادة على التنوع، يتوقف التشخيص السليم على صلاحية الأدوات والوسائل المستخدمة، ويعني أن تقيس أدوات التقويم ما يراد لها قياسه وأن تتسم بالموضوعية. **(قاسم بوسعدة،2009، ص 45، نقلا عن حجي أحمد اسماعيل، 2000).**

6) أدوات التقويم: قبل إصدار الحكم على نتائج تقويم موقف تربوي، على المقوم أن يقيس هذه النتائج أوَلا، لأن القياس يعني وصف الموقف بِعَدَدٍ وفق قاعدة معينة، أي تكميمُها. وعملية القياس لا بد لها من أدوات وهي كثيرة ومتعددة نذكر منها:

6-1) الاختبار: يعرَف الاختبار بأنه: " شكل من الامتحان الخطي أو الشفوي أو العملي يهدف الممتحِن من خلاله إلى معرفة قدرة المتعلم على استيعاب الشرح وفهم مضمون الدرس وموضوع الاختبار، أو مدى قدرته على النجاح في تنفيذ عمل تقني أو رياضي معين" **(جرجس جرجس، 2005، ص 22).**

ويعرف أيضا بأنه: " أداة أو أسلوب لقياس عينة من السلوك، أي أنه أداة لتقويم أداء الفرد في مجال معين، وتتكون هذه الأداة في مجموعها من عدد من البنود أو الأسئلة يجاب عنها، وعادة ما يتم تقدير الإجابات بمقاييس عددية أو درجات تقديرية " **(حسن زيتون، 2001، ص 500).**

وعادة ما يتم تطبيق الاختبارات في تقويم التلاميذ، ويمكن استعمالها في مواقف أخرى تستدعي إعطاء أقصى أداء. ومن أبرز تصنيفاته: الاختبارات الكتابية، الاختبارات الشفوية.

– الاختبارات الكتابية تتكون من قسمين:

* اختبارات تزويد الإجابة وأنماطها هي: التكميل البسيط، الإجابة القصيرة، المقال الطويل، الرسوم والتكوينات الخطية اختبار الألغاز.

* اختبارات اختيار الإجابة وأنماطها هي: الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، المزاوجة، إعادة الترتيب. **(حسن زيتون، 2001، ص 499)**

6-2) الملاحظة: تُعَرَّف الملاحظة بأنها: " مهارة فكرية تقوم على الانتباه المقصود والواعي والمنظم لكل أمر يحدث أو يطرأ أو يَتَرَكَّزُ التفكير والنظر عليه بهدف اكتشاف أسبابه أو ظواهره ومن شروطها أن تكون موضوعية بعيدة عن التحيز وأن تستخدم ما يساعد الملاحظ في عمله الدقيق" **(جرجس جرجس، 2005، ص 515)**.

يعرفها محمد الدريج بأنها: " مشاهدة الظواهر قصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها وعلاقاتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها وعواملها " **(محمد الدريج، 1994، ص 119)**.

الملاحظة تصلح كثيرا للأداء الظاهر وليس للعمليات الذهنية، فعندما نقوِّم أداء التلميذ في تجربة معينة فإننا نلاحظ ما يقوم به من خلال سلوكاته.

للملاحظة أنواع نذكر منها:

- الملاحظة المنتظمة مقابل الملاحظة العرضية.
- الملاحظة بالمشاركة مقابل الملاحظة من دون مشاركة.
- الملاحظة المستترة مقابل الملاحظة المكشوفة.

6-2-1) الملاحظة المنتظمة مقابل الملاحظة العرضية: تكون الملاحظة منتظمة عندما يقوم المقوم بتسجيل الوقائع وفق منهج معين، فيحدد ما يمكن ملاحظته، ويدون تكرارات

حدوث الظاهرة، وفي النهاية يحصل على عدد يعبر عن كمية السلوك الملاحظ، وهذا ما يقوله موريس أنجرس: " تسجيل متكرر للسلوكات الظاهرية، بهدف الوصول إلى التنبؤ بها" **(موريس أنجرس، 2006، ص 184)**.

أما الملاحظة العرضية فهي " التي لا تخضع لأية قاعدة، ولا تهدف إلى الكشف عن حقيقة علمية محددة، وهي تدخل في نطاق المعرفة الحسية والتي تنحصر في بعض المواقف العملية المحدودة". **(محمد الدريج، 1994، ص 120)**.

6-2-2) الملاحظة بالمشاركة مقابل الملاحظة من دون مشاركة: تعرف الملاحظة بالمشاركة بأنها: "حالة يشارك فيها الملاحظ حياة الأشخاص الموجودين تحت الملاحظة" **(موريس أنجرس، 2006، ص 185)**. وعادة ما يطبق هذا النوع من الملاحظة علماء نفس النمو، عندما يشاركون الأطفال في ألعابهم وتفاعلاتهم الحقيقية لاكتشاف خصائص معينة.

أمَا الملاحظة من دون مشاركة فإنها: "حالة لا يشارك فيها الملاحظ حياة الأشخاص الموجودين تحت الدراسة" **(موريس أنجرس، 2006، ص 185)**. هذه الملاحظة نطبقها في دراستنا عندما نسجل الوقائع التي تحدث في القسم من دون الدخول في مجرياتها.

6-2-3) الملاحظة المستترة والملاحظة المكشوفة: تكون الملاحظة مستترة عندما نُخفي نياتنا عن الآخرين بشأن أفعالهم، فهم لا يعلمون أننا نقوم بإدراك وتحليل ما يفعلون بسرية، أمَا الملاحظة المكشوفة فهي التي تكون أهدافها معلنة لمن هم تحت الدراسة والملاحظة.

للملاحظة مزايا عديدة من أهمها:

- إدراك الواقع المباشر: تسمح الملاحظة في عين المكان بإدراك الواقع المباشر. عندما نكون متواجدين في الميدان تكون الفرصة متوفرة لمشاهدة كل ما يحدث ... إذا كان هناك فارق بين أقوال شخص ما وأفعاله، وهذا معقول جدا لأننا لا ندرك أنفسنا بصفة ملائمة دائما " **(موريس أنجرس، 2006، ص 190)**.

- تعاون الملاحظين بسهولة: "لا تتطلب الملاحظة أشياء كثيرة من الأشخاص محل الدراسة، فلا تترجَّاهم في الإجابة عن جملة من الأسئلة أو إخضاعهم لبعض القواعد الخاصة، بل كل ما نريده منهم هو أن يستمروا في أداء أعمالهم العادية كما كانوا يقومون بها دائما دون الاهتمام بدور الملاحظ " **(موريس أنجرس، 2006، ص 192)**.

كثيرا ما يعاني الباحثون الذين يستخدمون الاستبيانات أداة للبحث، من تماطل المبحوثين في إرجاع الأوراق مما يعود على الباحث فيضطر إلى تقليص العينة أو حذف بعض الأوراق لعدم اكتمالها، كما أن المبحوث لا يدلي بصدق عن بعض المعلومات الهامة، لكن الملاحظة بيد الباحث تُمَكِّنُهُ من رؤية الوقائع من دون وسيط، وتعطيه فرصة للإدراك الشامل بها.

أمَا عيوبها فنذكر منها اثنتين:

- الإدراك الحسي: " الملاحظة أساسا عملية إدراك حسي لسلوك أو حدث أو علاقة اتصالية ... ومعلوم أن الإدراك يخطئ، كما أن له حدوده وقوانينه، لأن لأعضاء الحس حدودا معينة، فحواس الإنسان ليست أدوات يوثق بها للحصول على مقاييس دقيقة للمسافة والسرعة والحجم أو الشدة، الأمر الذي يؤدي بطبيعة الحال إلى التقليل من القدرة على ملاحظة الظاهرات ملاحظة دقيقة " **(محمد الدريج، 1994، ص 122)**.
- حضور الملاحظ: إن شعور المبحوث أنه مراقب من طرف الملاحظ فإن هذا سيؤثر عليه مهما كان؛ فهو متغير دخيل لا يعطي للملاحظة صدقها، وهذا ما جعل علماء الفيزياء لم يستطيعوا فهم عالم الذرات بشكل دقيق، إذ كلما حاولوا قياس حركتها أو التحكم فيها، تكون الذرات قد غيرت من طبيعتها وحركتها.

6-3) المقابلة: تكون المقابلة وجها لوجه بين المقوِّم والمقوَّم من أجل معرفة بعض الوقائع التي لا تكشفها الأدوات الأخرى خاصة الجانب الوجداني، وهذه الأداة تتحدد فعاليتها بمجموعة من الأمور نوجزها فيما يلي:

- الإعداد المسبق للمقابلة الشخصية والعناية بذلك.
- التأكد من معرفة المقوَّم للهدف من المقابلة، وكيفية استخدام المعلومات التي سوف يتم الحصول عليها.
- العناية بصياغة الأسئلة التي توجه للمقوم بحيث تكون مركزة وواضحة وموجزة وموجهة مباشرة، للحصول على اتجاه وشدة المشاعر عن أشياء أو موضوعات متعلقة بالعمل المدرسي.
- تشجيع الطالب على الاستجابة، وبث روح الثقة فيه والتأكد من فهمه للأسئلة التي توجه إليه.
- الاستماع الدقيق لاستجابات المقوم.
- الإعداد المسبق لكيفية تدوين نتائج المقابلة.
- التعامل مع نتائج التقويم بما يخدم المقوم والعملية التدريسية.

(صلاح الدين محمود علام، 2007، ص ص 188-189)

6-4) الاستبيان: يفرق بشير معمرية بين ثلاث مجموعات من المصطلحات الخاصة بأدوات القياس النفسي والتربوي هي:

- مقياس: يستعمل هذا اللفظ عندما يكون موضوع القياس ذا طابع فيزيائي مثل الثواني وأجزاء الساعة ودرجات الحرارة ودرجات شدة الإضاءة ودرجات شدة الضوضاء، عندما تكون إحدى هذه المتغيرات متغيرا تجريبيا في بحوث نفسية.

- اختبار: يستعمل عند قياس القدرات العقلية والحركية، أو كلٌّ موضوع يكون من اختبارات أقصى أداء.
- استخبار، قائمة، استبيان واستفتاء: عندما يكون موضوع القياس من سمات الشخصية والدوافع والحاجات والميول والاتجاهات والقيم، وكل ما يتعلق بالمجال المزاجي للفرد.

(بشير معمرية، 2007، ص 95)

بالنسبة للمقياس فهذه الأداة تستخدم خاصة في البحوث التجريبية أما الاختبار فقد تحدثنا عنه سابقا، وتبقى أداة الاستبيان التي يستخدمها المقوم من أجل جمع معلومات حول جانب من جوانب الشخصية وهو أكثر الأدوات استخداما لأسباب عديدة منها: "أن الاستبيان اقتصادي نسبيا، ويمكن إرساله إلى أشخاص في مناطق بعيدة كما أن الأسئلة أو المفردات مقننة من فرد لآخر، ويمكن ضمان سرية الاستجابات، كما أنه يمكن صياغة الأسئلة لتناسب أغراضا محددة " **(رجاء محمود أبو علام، 2007، ص 423)**.

عند كتابة الأسئلة أو العبارات على الباحث مراعاة جانبين اثنين:

- أن تكون الأسئلة مرتبطة بأهداف الاستبيان.
- أسلوب تحليل البيانات بعد جمعها، إذ يتوقف شكل الاستبيان وصورته على هذا الأمر. **(رجاء محمود أبو علام، 2007، ص 424)**.

وهناك مجموعة من الإرشادات لكتابة أسئلة الاستبيان:

- أن تكون العبارات واضحة: ذات معنى محدد، بحيث يفسرها جميع المستجيبين بنفس الطريقة.
- تجنب كتابة العبارات أو الأسئلة المزدوجة: إذ يجب ألا يحتوي السؤال إلا على فكرة واحدة فقط. فالأسئلة المزدوجة التي تحتوي على أكثر من فكرة قد تربك المستجيب وبخاصة إذا كان يريد الاستجابة لكل فكرة بطريقة مختلفة عن الأخرى.

- يجب أن تستثير الأسئلة إجابات غير غامضة.
- يجب أن تكون الأسئلة في مستوى المستجيبين حتى يمكن إعطاء معلومات صحيحة موثوق بها.
- يجب أن تكون الأسئلة متعلقة بالموضوع ومهمة للمستجيب.
- الأسئلة البسيطة هي أفضل الأسئلة، لذلك يجب تجنب المقارنات الطويلة المعقدة لأن فهمها صعب.
- يجب تجنب العبارات المنفية، لأن من السهل إساءة تفسيرها، فكثيرا ما يُغْفِل المستجيبون أداة النفي ويفهمون العبارة عكس المقصود منها.
- يجب تجنب المفردات أو المصطلحات المتحيزة فإن صياغة السؤال بطريقة خاصة أو إضافة مصطلح ما إليه قد يوحي بإجابات معينة. **(رجاء محمود أبو علام، 2007، ص ص 424-425)**.

7) مشكلات التقويم: نظرا لطبيعة الإنسان التي لا نستطيع فهمها والتحكم فيها بشكل كلي، فإن التقويم التربوي بصفته متناوِلا هذه الطبيعة الإنسانية، سنجد حتما بعض المشكلات التي تعيق الوصول إلى النتائج الصادقة. فقط على المقوم أن يحذر منها ويحاول التقليص منها ما استطاع إلى ذلك سبيلا.

7-1) مشكلات تتعلق بالإنسان: إن عملية التقويم يَقُوم بها الإنسان، ومواضيعَ التقويم أيضا تتعلق به، فعندما يريد المقوِّم تقويم المتعلم فعليه مراعاة الجوانب العقلية والوجدانية والسلوكية، لأنها تتكامل، وتؤثر وتتفاعل فيما بينها.

مثلا : أشار العلماء إلى الفرق بين التعلم والأداء، فليس كل تعلم يُعَبِّر عنه أداء. قد يتعلم التلميذ مهارة معينة وعند تقويمها، لا يُقوِّم المعلم المهارة بحد ذاتها، بل يقوّم ما يشير

إليها وهو الأداء، فإن لم ينجزْ تمرينا حول تلك المهارة فلا يتبين أنه تَعَلَّمَهَا. وقد تتدخل عوامل تعيق بروز المهارة مثل: التعب و ازدياد القلق بدرجة مرتفعة.

إذن فعدم إنجاز التلميذ للتمرين لا يعني أنه لم يتعلم المهارة.

7-2) مشكلات تتعلق بأدوات التقويم: أدوات التقويم كثيرة ومتنوعة، وكل أداة لها مزايا وعيوب، فالامتحانات التحصيلية لا يُعَوَّلُ عليها في قياس الجوانب الوجدانية أو السلوكية، بل توجد أدوات أخرى أصلح لقياسها.

لذا يرى الباحثون عدم الاكتفاء بأداة واحدة لإصدار أحكام من خلالها، كما يرون عدم الاكتفاء بالقياس الأوَّلي بل يُؤخذ القياس على فترات زمنية متتابعة.

7-3) مشكلات تتعلق بتكوين المقومين: تناولنا في عنصر تعريف التقويم؛ أن من أبعاد التقويم (العلمية) وتعني أن التقويم مجال معرفي منظم له أسس وقواعد يسترشد بها المقومون، إلاَ أن هذه القواعد التي أسالت حبر الباحثين، لا تزال مجهولة عند كثير من المعلمين خاصة في الامتحانات، فنجدهم يحضِّرون أسئلة من المحتوى دون الرجوع إلى الأهداف، كما أنهم يكتفون بالدرجات التي يعطونها للتلاميذ، ولا تتعدى إلى اتخاذ الإجراءات اللازمة للتحسين والتثمين.

7-4) مشكلات تتعلق بالبيئة المدرسية: على المعلم الكثير من المسؤوليات التي يقوم بها داخل القسم وخارجه؛ التخطيط للدروس والاطلاع على المستجدات المعرفية وتنفيذها. إلاَ أن الظروف التي تحيط به تجعله لا يولي اهتماما بعملية التقويم، فكيف يتابع مستوى تقدم التلاميذ في قسم به أربعون تلميذا؟ في مدة زمنية قدرها ساعة، مع كثافة المقرر الدراسي. كما أن ضغوط الإدارة والمفتشين تجعله يسرِّع من وتيرة سير الدروس.

ثالثا: العلاقة بين التقويم والتدريس:

تحدثنا فيما سبق عن مفهوم كل من التدريس والتقويم بشكل منفصل، وبيَّنَّا ما يُتَناول فيها من مواضيع، أما في هذا العنصر سنتناول العلاقة بين المفهومين.

يرى الباحث أن العلاقة بين التقويم والتدريس تأخذ أحد المعنيين الآتيين:

أ- اعتبار التدريس موضوعا رئيسا ينضوي تحته موضوع فرعي هو التقويم، فحينما نتناول عناصر التدريس؛ من أهداف وطرائق واستراتيجيات ووسائل تعليمية، نتناول التقويم باعتباره من أبرز العناصر التي تناولها الباحثون في التدريس، ويُعْنَى هذا التقويم بتحصيل الطلاب من مخرجات معرفية ووجدانية وأدائية، فعلى كل مدرس -بعد نهاية تدريسه لوحدة تعليمية- أن يُجرِي شكلا من أشكال التقويم ليقف على مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه.

ب- أمَا المعنى الثاني فهو اعتبار التقويم وسيلة من وسائل تحسين التدريس بشكل عام، يَقُوم به المدرس أو غيره ويستهدف تطوير التدريس وتحسين مخرجاته.

أي أن التقويم في المعنى الأوَل يستهدف التلميذ وفي المعنى الثاني يستهدف المعلم وأداءه التدريسي، وقد تناولنا المعنى الأوَل سابقا، وسننتقل إلى تناول المعنى الثاني.

1) مفهوم تقويم التدريس: يرى حسن زيتون أن مفهوم تقويم التدريس لا يختلف كثيرا في دلالته العامة عن مفهوم التقويم التربوي، ومن ثم ينظر إلى مفهوم تقويم التدريس على أنه حالة خاصة من حالات التقويم التربوي التي ينصب فيها موضوع التقويم على إحدى منظومات التدريس، سواء أكانت منظومة تدريس مقرر أو برنامج دراسي كامل، أم منظومة تدريس وحدة دراسية، أم منظومة تدريس درس واحد أو جزء منه " **(حسن زيتون، 2001، ص ص 476-477)**.

ويقدم ملاحظات عما ذكره سابقا نختار منها اثنين:

- لا يوجد تصور محدد متفق عليه بين أهل الاختصاص حول عملية تقويم التدريس، إذ توجد العديد من النماذج المقترحة لتقويم التدريس، يطلق عليها في الأدب التربوي بنماذج تقويم التدريس.
- يتضمن تقويم التدريس العديد من الجوانب: من أهمها تقويم تعلم الطلاب، تقويم الكفاءة التدريسية للمعلمين، تقويم خطط التدريس، تقويم مصادر التعلم، تقويم بيئة الفصل وغيرها. **(حسن زيتون، 2001، ص 477)**.

لذا يعرفه كما يلي: "عملية منظومية يتم فيها إصدار حكم على منظومة تدريس ما أو أحد مكوناتها أو عناصرها بغية إصدار قرارات تدريسية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل، أو على بعض مكوناتها، أو عناصرها وبما يحقق الأهداف المرجوة من تلك المنظومة" **(حسن زيتون،2001، ص477)**.

أمَا محمد زياد حمدان فيعرفه بأنه: " تعيين قيمة أو كفاية التدريس أو حصيلته أو الإجراء المتبع في تنفيذه، أو هو عملية تربوية يتم بواسطتها تكوين الحكم في قيمة أو كفاية حادثة أو سلوك أو عامل تدريسي، بالمقارنة بمعايير كمية /نوعية/ كيفية مقترحة لكل منها" **(محمد زياد حمدان، 1984، ص 26)**.

يتفق الباحث مع التعريف الأول كونه يتجاوز التقييم إلى التقويم لأن نتيجة التقويم في النهاية تستهدف التحسين، أمَا تعريف محمد زياد حمدان فهو مقتصر على التقييم، أي الاكتفاء بمقارنة الكفاية التدريسية الحالية بالمعايير الموضوعة مسبقا لإصدار حكم عليها.

2) دواعي تقويم التدريس: يورد حسن زيتون أغراض وظائف تقويم التدريس فيما يلي:

- تحسين التدريس من خلال تنقيح وتعديل الأهداف التدريسية ومحتوى التدريس واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم وأدواته ونحوها من عناصر منظومة التدريس، بغية جعل منظومة التدريس أكثر كفاءة وفاعلية في إحداث التعلم المرغوب فيه لدى الطلاب.
- مساعدة المعلم على معرفة مدى تقدمه نحو بلوغ الأهداف من خلال تعديل استراتيجياته التدريسية، لأن الاستراتيجيات تتفاوت في مدى تحقيقها للأهداف المرجوة.
- مساعدة المخططين التربويين بتزويدهم بالمعلومات الأساسية عن الظروف التي تحيط بعملية التدريس، وعن المعيقات التي تحول دون تنفيذ الأهداف التدريسية بفاعلية وكفاءة، وهذه المعلومات لازمة جدا في تطوير التدريس.
- تزود القائمين على العملية التعليمية بتغذية راجعة عن مدى كفاية المعلم في وظيفته، وذلك لغرض تعديل مناهج إعداد المعلمين، ووضع برامج التدريب أثناء الخدمة لتلافي النقص في الإعداد. وأيضا لغرض اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة الخاصة بأعمال الترفيع والترقية ومنح المكافآت التشجيعية والإعفاء من الخدمة والنقل لمستويات أعلى أو أدنى.
- تزويد المعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم التدريسي لأغراض التقويم والتوجيه الذاتي.
- مساعدة الآباء على التعرف على مدى نمو أبنائهم والوقوف على نقاط الضعف فيهم، كي يبذلوا مع المدرسة جهدا مناسبا للارتفاع بمستوى هذا النمو إلى الدرجة المحببة إلى الجميع.

الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية في مجال طرائق التدريس التي تطبق على نطاق ضيق قبل تعميمها على مستوى المجتمع، فكثير من هذه التجارب التي تخضع إلى عملية التقويم قد لا تحقق الهدف منها وبالتالي تصبح عبئا على النظام التعليمي من ناحية؛ ومصدرا لتشكك المجتمع من قيمة التجريب والتجديد التربوي من ناحية أخرى، ومن هنا فإن

التقويم يمكن اعتباره أيضا وسيلة لضبط الكلفة في التعليم وتقليل الفاقد من النظام التعليمي. **(حسن زيتون، 2001، ص 477)**.

3) تقويم الأداء التدريسي للمعلم: تقويم التدريس يهتم أساسا بالمعلم، أي تقويم أدائه وسلوكه داخل القسم، لأنه المفعل والمحرك لجميع عناصر التدريس.

وقد عَرَّفَ الأداءَ كثيرٌ من الباحثين، نختار بعضا من التعريفات:

- تعريف المليجي حلمي: "مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء هو ما نلاحظه ملاحظة مباشرة " **(يوسف حديد ،2009، ص51)**.
- تعريف جرجس جرجس: " هو الطريقة التي يتم بها عمل الشيء أو أي عمل معين من أجل إنجاحه أو إفشاله، فإذا كان أداء العامل جيدا كانت النتيجة جيدة ومفيدة، وإذا كان رديئا، جاءت النتيجة لتدل على طبيعة الأداء" **(جرجس جرجس، 2005، ص 41)**.
- كما أشار البعض للأداء على أنه " المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين" **(يوسف حديد، 2009 ، ص 51، نقلا عن عيسى عبد الرحمان وآخرون)**.

يتبين لنا من خلال التعريفات السابقة أن للأداء الخصائص الآتية:

- مُلاحظ : فهو مرئي يمكن رصده بإحدى أدوات الملاحظة.
- مكون من استجابات : يستطيع الباحث تحليل الأداء إلى مجموعة أداءات أو استجابات فرعية ، تُمَكّن المبتدئ من تعلمها ، فيتدرج أثناء تعلمه من الاستجابات البسيطة إلى المعقدة .
- له مستوى إتقان : لتمييز الخبير من المبتدئ، توجد مستويات للأداء نستطيع من خلالها الحكم على إتقان الشخص للأداء.

4) أساليب تقويم الأداء التدريسي للمعلم: يمكن تصنيف الأساليب المستعملة في تقويم الأداء التدريسي للمعلم إلى ست أساليب كما يلي:

- أسلوب تقويم الأداء تبعا للقائم بعملية التقويم.
- أسلوب تقويم المعلم بالأثر الذي يحدثه في متعلميه.
- أسلوب تقويم المعلم اعتمادا على أنماط التفاعل الصفي.
- أسلوب تقويم المعلم اعتمادا على سمات وخصائص شخصية.
- أسلوب تقويم المعلم اعتمادا على معايير مهام أدائية.
- أسلوب التقويم الشامل.

(يوسف حديد،2009، ص 56).

4-1) أسلوب تقويم الأداء تبعا للقائم بعملية التقويم: يورد خليفة بركات (1984) أساليب لتقويم المعلم وهي: تقويم المدرس لنفسه، تقويم المدرس من طرف المدرسين الآخرين، تقويم المفتشين والمديرين. ويمكن أن نضيف إلى هذه الأساليب أسلوبي: تقويم المعلمين من طرف التلاميذ، ومن طرف الباحثين الجامعيين من خلال الدراسات والبحوث الإمبريقية الميدانية **(مصطفى عشوي، 1998، ص 242).**

4-1-1) تقويم المدرس لنفسه: ويعرف أيضا بالتقويم الذاتي؛ وهذا النوع يقوم به المدرس بنفسه، فهو يراجع أداءه التدريسي من وقت لآخر، لأن النجاح في العملية التدريسية تقتضي من المدرس تعديل وتطوير أفعاله وأفكاره، وعقلا متفتحا لتقبل الجديد.

" وقد وضع (أوفيد باروني) قائمة تقدير موجهة للمعلمين للإجابة عليها لتقييم وتقدير عملهم، ومن ثم رؤية أنفسهم الذاتية، بقصد التعديل والتطوير إلى الأحسن والوصول بمستوى أدائهم إلى الكفاءة والجودة المطلوبة " **(يوسف حديد ،2009 ، ص54 ، نقلا عن عبد المؤمن فرج).**

4-1-2) تقويم المدرس من طرف المدرسين الآخرين: يتم بواسطة عدد من الزملاء من المعلمين، حيث يقومون بملاحظة المعلم، ثم تتم مقارنة نتائجهم معا للتوصل إلى حكم موحد عن كفاية المعلم، وهناك عدة خطوات ينبغي أن تراعى في عملية الملاحظة وهي:

- وضع خطة تتحدد من خلالها الأهداف المراد تحقيقها، وتبيان أدوات القياس وموعد الملاحظة وأساليب التغذية الراجعة.
- تحديد الإجراءات التي يمكن إتباعها في الملاحظة.
- تنفيذ عمليات الملاحظة من قبل الزملاء والمراجعة ثم مناقشة التقرير النهائي عن مدى تقدم المعلم، وما يمكن أن يقوم به من تعديلات في أدائه، ولكي يتحقق الهدف يجب أن يبدي المعلم رغبته وموافقته في أداء المهمة، كما يُفَضَّل أن يكون المعلمون (الملاحظون) من ذوي التخصص الواحد **(عبد الرحمن الأزرق، 2000، ص 44-45)**.

هذا ويمكن أن يتم التقويم من خلال الاجتماعات المدرسية، ويتبادل المعلمون خبراتهم، ويستفيدون من تجارب بعضهم، ويمكن أن نطلق عليه التقويم العفوي.

4-1-3) تقويم المفتشين والمديرين: يورد محمد حمدان بعض المآخذ العامة على تقويم المفتشين نذكر منها:

- يؤدي تقييم التدريس لمنع أو إعاقة التغير السلوكي للأفضل حيث يتركز اهتمامه في الغالب على التحقق من مدى مراعاة المعلم للروتين المدرسي والأنظمة الرسمية، دون اعتبار يُذْكر لفعالياته التدريسية والشخصية وما تحتاج من تغيير أو تحسن أو تشجيع.
- يفرض تقييمُ التدريس نتائجه على المعلم وخاصة ما يتطلب منها تغييرا محددا في سلوكه أو خصائصه، دون التشاور معه في ذلك أو وضع خطة مشتركة وموضوعية للتغيير والتطوير.

- يتم تقييم التدريس دون استعمال الأدوات والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف الموضوعة وبدرجة واضحة من الاجتهاد. والعشوائية في تحليل البيانات وتقرير النتائج.
- يتم التقييم المدرسي من أعلى – أهدافا وتعاملا ومشاعر– دون احترام يُذْكر للمعلم كإنسان له حاجاته وأفراحه ومصاعبه الوظيفية والحياتية.
- يتم تقييم التدريس من جانب واحد هو الموجه الإداري الرسمي عادة، من حيث التخطيط والتوقيت والتنفيذ وتلخيص النتائج، دون أدنى مشاركة من المعلم أو التعاون والتشاور المسبق معه.
- يتم تقييم التدريس بشكل متقطع غير منتظم من خلال السنة الدراسية، ودون أهداف موضوعية غالبا، يتم لتنفيذ روتين تربوي متوقع من الموجه الإداري الرسمي مرة في العادة كل سنة. **(محمد حمدان، 1984، ص 48)**.

وقد أجرى بوحفص مباركي (1998) دراسة على عينة من المعلمين والمفتشين لمعرفة اتجاهاتهم نحو عملية الإشراف التربوي في المدارس الأساسية، وقد تكونت عينة الأساتذة من 30 فردا، أمَا المفتشون فكان عددهم 10، وفيما يلي بعض النتائج العامة للدراسة:

أ– ما يتعلق بالأساتذة:

- نسبة 93.4% منهم يرون بأن الإشراف التربوي ذو طابع إداري في التقويم والمعاملة والعلاقة التي تجمع المدرس بالمفتش.
- نسبة 83.4% منهم يرون بأن التقويم الحالي يرتكز أساسا على الاجتهاد الشخصي للمفتش، بعيدا عن أسس القياس العلمي ومناهجه.
- نسبة 83.4% منهم يرون بأن الزيارات تكتسي طابع الفجائية بهدف مراقبة عمل المدرس والتأكد من تحضير الدروس، وهي عموما إدارية محضة يمر المفتش قبل

الدخول إلى الأقسام بمدير المدرسة للاطلاع على أحوال المدرس، لذا فجزء كبير من الحكم يكون مسبقا.

- نسبة 80% من المدرسين يرون بأن شخصية المفتش إدارية وسلطوية الطابع الإنساني.
- نسبة 93.4% منهم يرون أن التفتيش الحالي السائد في المدرسة الأساسية عبارة عن مراقبة لتحضير الدروس ووضع علامة (نقطة) للمدرس.
- كما أن نسبة 83.4% يرون بأن العلاقة السائدة بين المدرس والمفتش سواء داخل المدرسة أو خارجها هي علاقة ذات طابع إداري محض. **(بوحفص مباركي،1998،ص ص289-290)**

يظهر لنا من خلال آراء المعلمين عن تقويم المفتشين لهم، أن أهم ما يميز العلاقة بين الطرفين هي السلطوية، فما يقوله المفتش هو الأصح، ولا أحد يعترض على آرائه. وهذه من السلبيات المنتشرة في كثير من العلاقات الإنسانية التي تربط المسؤولين بمن هم دونهم في مختلف المؤسسات الاجتماعية (الأسرة ، المدرسة ،...) وتبرز بالمجتمع العربي خاصة.

ب- ما يتعلق بالمفتشين:

- نسبة 60% من المفتشين يرون بأن:

- الإشراف في حقيقته إشراف إداري للنقص الموجود في تكوين المفتشين وقلة الملتقيات التربوية.
- تقويم المدرسين بعيد عن الدقة والعلمية.
- الزيارة أصلا مفاجئة، للتأكد من المدرس وتحضيره المستمر وجديته في التعليم.
- شخصيتهم إدارية نظرا لظروف المدرسة الحالية التي لا تسمح بأكثر من ذلك.
- العلاقة بين المدرس والمفتش هي علاقة ذات طابع إداري محض.

- نسبة 70% من المفتشين يرون بأن التقويم عبارة عن مراقبة عمل، لأنه لا توجد أهداف طويلة المدى في الإشراف والتدريس، ولا يوجد نظام تربوي إداري متفق عليه في المدرسة الأساسية. **(أبوحفص مباركي، 1998، ص ص 289-290)**.

نسبة معتبرة من المفتشين يعترفون بالعلاقة السلطوية التي تربطهم بالمدرسين ، وتغييرها يتطلب مجهودات كبيرة ، كونها نمط سائد في التنشئة الاجتماعية.

4-1-4) تقويم المعلمين من طرف التلاميذ: يميل بعض المربين في السنوات الأخيرة إلى وضع بعض الأسئلة أو العبارات على شكل مقياس متدرج، الغرض منه استطلاع آراء الطلبة على سلوكهم الشخصي والمهني، ويرى بعض المتتبعين للعملية التربوية أن تقويم عمل المعلم ومهاراته المهنية والفنية من طرف طلبته لها أثر بالغ في نفسية المعلم، من حيث أنهم هم المستفيدون من هذا المعلم وهم المستقبلون للخدمة **(قاسم بوسعدة،2009، ص 58)**.

إلا أن صدق تقديرات التلاميذ يعتبر مشكلة في ذاته، فقد لوحظ أن أثر الهالة يلعب دورا كبيرا فيها، ومع ذلك فإن لها قيمة كتعبير عن شعور التلاميذ إزاء معلمهم أو المقررات التي يدرسونها. وقد درس الباحثون العلاقة بين تقديرات التلاميذ للمعلمين ومتغيرات الجنس والعمر والمستوى الدراسي للتلاميذ والدرجات التي يحصلون عليها من هؤلاء المعلمين، إلا أن النتائج ليست متسقة وتحتاج إلى مزيد من البحث، ومع ذلك يمكن الاستفادة بهذه التقديرات في أغراض أخرى غير تقويم المعلم، منها تحسين التدريس ووصف ممارسة المعلم، خاصة سلوكه اليومي داخل الفصل حين لا يتوفر ملاحظون خارجيون. **(فؤاد أبو حطب، آمال صادق، 2009، ص839)**.

4-1-5) تقويم المدرسين من طرف الباحثين الجامعيين:

توجد العديد من الدراسات التي قام بها باحثون جامعيون في تقويم الأداء التدريسي للمعلمين (ومنها دراستنا الحالية)، في أغلب المواد الدراسية، و هذا النوع من الدراسات له إيجابيات منها :

* تقدّم تقييما عاما لأداء المدرسين في أقسامهم تفيد السلطات المسؤولة في تشخيص الحالة الراهنة للتّدريس.

* تعتمد أساليب وأدواتِ قياس علمية، لتقويم الكفايات التدريسية للمعلمين مما يقوّي صدقها.

إلا أن لها بعضا من السلبيات نذكر منها:

* بقاء هذه الدراسات حبيسة الأرفف من دون استفادة السلطات المعنية بها، إلا إذا تم استحداث نظم الاستفادة من نتائجها.

* اعتماد بعض الدراسات على أدوات قياس لا تناسب الموضوع، فنجد بعضا منها تعتمد على الاستبيانات التي يملؤها المدرسون بأنفسهم، رغم وجود أدوات أكثر صدقا منها مثل شبكات الملاحظة.

4-2) أسلوب تقويم المعلم بالأثر الذي يُحْدِثُهُ في مُتَعَلِّمِيه:

كل منظومة نجدها تتكون من مدخلات و عمليات و مخرجات، و لقياس فعاليتها نقوم بالمقارنة بين المدخلات و المخرجات لمعرفة الفرق الملاحظ بينهما بناء على مواصفات مُعَدّة مُسبقا، فإن لوحظ فرق إيجابي، حكمنا بفعالية المنظومة، وإن لم يحدث فرق، حكمنا بقلة فعاليتها، مما يستلزم علينا دراسة أسبابه.

هذا الأسلوب يعتمد على هذه المسلّمة فإن وجد القائم بعملية التقويم أثرا و فرقا إيجابيا بين ما كان عليه التلاميذ و ما هم عليه الآن فعلا، حُكِم له بالفعالية و العكس صحيح.

إلا أن محمد زياد حمدان يرفض تقييم الأداء المدرسي بتحصيل التلاميذ بشكل مباشر للمبررات الآتية :

* إن تحصيل التلاميذ هو بذاته نتاج انتقائي مركب تقرره عادة عوامل متعددة و متداخلة مثل التلاميذ أنفسهم و الأقران والإدارة المدرسية و المجتمع (خاصة أسر التلاميذ) و المنهج و البيئة الصفية و البيئة المدرسية، والخدمات و المواد التعليمية و البشرية المساعدة، ثم المعلم و التدريس، وفي الغالب يصعب على المربين تمييز الآثار التربوية و النفسية المترتبة عن كل واحد من هذه العوامل و قياس درجة فعاليتها في التعلم، وبهذا فإن قياس كفاية التدريس بتعلم التلاميذ هو في الحقيقة تجاوز غير منصف لواقع التربية الوطنية و لمعطياتها المتنوعة.

* إن المؤشر الواقعي الصالح لكفاية التدريس هو السلوك التدريسي نفسه حسبما يتصف به من خصائص معيارية تقترحها له الجهات التربوية المتخصصة، و أنه ليس عدلا الحكم على المعلم أو تدريسه بعدم الكفاية مثلا في حالة تحصيل التلاميذ بالرغم من إبدائه للسلوك التدريسي المعياري المطلوب.

* إن تحميل المعلم سلبا أو إيجابا لتبعات غيرِه من العوامل التربوية التي تتدخل عادة بتعلم التلاميذ هو بطبيعته سلوك غير قانوني و غير منطقي، يجب على المربّين تجنبه كلما أمكن ذلك.

* إن الأهداف التربوية العامة للمجتمع هي التي تفرض في الغالب أنواع عوامل أو مدخلات التدريس، وماهيته وأساليبه بما يكفل تعلم التلاميذ، بالرغم من استخدامه للمبادئ و الاستراتيجيات التربوية المناسبة التي تقترحها الأهداف الوطنية العامة، لذلك فإن هذا القصور لا يرجع في مثل هذه الحالة للمعلم أو تدريسه، بل لكيفية تفسير الأهداف الوطنية ووصف تضميناتها للمعلم والتدريس و تعلم التلاميذ. الأمر الذي يستلزم من المربين مراجعة

حساباتهم مرّة أخرى لمحاولة تخطيطهم لمعادلات تربوية أكثر دقة ومنطقا عمليا، أي تخطيطهم لبرامج تدريبية قادرة على إنتاج مهارات و كفايات تدريسية لدى المعلمين ترتبط مباشرة بتعلم التلاميذ و نموهم المنشود في الأهداف التربوية الوطنية .

حينئذ فقط يمكن محاسبة المعلم و الحكم بكفايته من عدمها بملاحظة تدريسه، و مقارنته بما تشير إليه الأهداف التربوية العامة من مواصفات لهذا التدريس و أنواع التعلم المطلوبة منه ثم اتخاذ القرار التقييمي المناسب بعدئذ. **(محمد حمدان، 1984،ص ص188-189)**

إلا أن الباحث يرى أنه بإمكاننا أخذ هذا الأسلوب كمؤشر من المؤشرات العامة لتقويم أداء المدرس، و لا يُعْتَمَدُ عليه كلية، لأن سياق البيئة المدرسية بشكل عام يؤثر على الأداء التدريسي. مثلا: عدد التلاميذ في القسم له دور كبير في التحصيل، فعندما يدرّس المعلم 15 تلميذا يكون اهتمامه بتحصيل كل تلميذ يختلف عن زميله الذي يدرس 40 تلميذا.

4-3) تقويم المعلم اعتمادا على أنماط التفاعل الصفي:

يشير هذا المحك إلى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية التعلمية ذاتها ، و التي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم، مع أنماط السلوك التعليمي للطالب، و التي يمارسها كل منهما في وضع التعليم الصفي، وتتضح أنماط سلوك المعلم من خلال الطرق التي يتبعها في شرح المادة الدراسية و إثارة الأسئلة و إدارة الحوار و المناقشة داخل الصف، ، كما تتضح من خلال الأساليب التي يزاولها في إرشاد الطلاب و تزويدهم بالتغذية الراجعة، و تقويم نتاجاتهم. أما الأنماط السلوكية للمتعلم فتتجلى من خلال طرق استجابته للنظام، وتركيز الانتباه، و بذل الجهد و المثابرة و القيام بالتجارب و الممارسات العملية، وأساليب إدارة الحوار و إدارة المناقشات. ولتقويم فعالية المعلم و نجاح التعليم في ضوء هذا المحك، يستخدم الباحثون أساليب الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم و المتعلم و التي يمارسها كل منهما أثناء عملية التعليم، بحيث تتم

ملاحظة هذه الأنماط ووصفها و تسجيلها و تفسيرها للحكم على فعالية التعليم في ضوء ما يجري داخل الصف .(**يوسف حديد، 2009 ، ص57 ، نقلا عن عبد المجيد نشواتي**)

4-4) تقويم المعلم اعتمادا على سمات و خصائص شخصية معينة:

تشير دراسات كثيرة إلى السمات النفسية المميزة للمدرس الجيد، منها دراسة بركنشو التي قامت بها على 3000 معلمة، ووجدت بأن المعلمة الناجحة في جوهرها انبساطية، وقد وجد سنغ نتيجة مماثلة في دراسة أخرى باستخدام مقياس أيزنك للشخصية على عينة من طلاب التربية (**فؤاد أبو حطب و آمال صادق، 2009، ص233**).

و من السمات الهامة التي ترتبط بفعالية التدريس محاولة المعلم تهيئة الفرصة لتلاميذه لاستثارتهم عقليا و زيادة الدافعية الداخلية لديهم، فالمدرس الذي يتميز بالحيوية و الخيال و الحماس و الاستثارة بالنسبة لمادته التي يدرسها يُقَدّرُه المديرون و الموجهون التربويون و غيرهم من الملاحظين المدربين، بأنه أكثر نجاحا في التدريس. وفي هذه الظروف يكون التلاميذ أكثر إنتاجية سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية، كما يحققون نسبا أكبر في مجال الفهم (**فؤاد أبو حطب و آمال صادق، 2009، ص232**).

لقد جمع كاتل (Cattel ,R) عن طريق الاستفتاء عدة قوائم لخصائص المعلم الناجح، لعينة بلغت 208 فردا من المعلمين و الموجهين و مدراء المدارس، و توصل إلى ترتيب 22 فئة من الخصائص وهي: العزيمة، المشاركة الوجدانية، الذكاء، اتساع الأفق، الإحساس بالمفارقات، الثقافة العامة، النظام، الصداقة، معرفة المادة العلمية، التحمس و الطموح، الميول الخارجية، المعرفة بالعلوم النفسية و التربوية، الصحة الجسمية، المظهر و الصوت، طريقة العمل في الفصل، الذهن المتيقظ، المثابرة و العمل المستمر، الطبع الجيد، ضبط النفس، الشجاعة ، المحافظة، احترام التقاليد. وتبين دراسة دودج Dodge(1943) أن المعلم الأكثر نجاحا هو الاجتماعي بطبعه و الأكثر استعدادا لتحمل المسؤولية و الأقل

مخاوفا و هموما، والأكثر حساسية للرأي العام الاجتماعي، ويتسم بالتريث في اتخاذ القرارات. **(عبد الرحمن الأزرق، 2000، ص 101)**

4-5) تقويم المعلم اعتمادا على معايير ومهام أدائية: يُعْتَمَد هذا الأسلوب مع المعلمين الجدد أو المتكونين، حيث يكون ضمن برامج تكوينهم تطبيق ما تعلموه من مهارات التدريس وطرائقه ميدانيا، استنادا إلى معايير محددة سلفا، لاكتشاف مدى قرب مستواهم من هذه المعايير.

فلم يعد كافيا أن يقدم للطلبة مجموعة من المقررات، وتقويم مدى تذكرهم لمحتوياتها وإعطائهم درجة كلية أو تقديرا عاما يستند إليه في ممارستهم لمهنة التدريس. وإنما ينبغي تمكين الطلبة المعلمين في مرحلة التكوين من المهام الواقعية والكفايات الوظيفية اللازمة للتدريس الفاعل، وتوثيق تحصيلهم وأدائهم ونتائجهم المتعلقة بهذه الكفايات ويتطلب تحويلُ المستويات المهنية للتدريس إلى سلوك واقعي، تحديدَ مؤشرات سلوكية لكل منها، بحيث يمكن قياسها وتوثيق النمو الذي يحدث أثناء عملية التعلم. **(يوسف حديد،2009 ، ص58)**

4-6) أسلوب التقويم الشامل (ملفات الأعمال المهنية) :

ملف الأعمال (Portfolio) : هو تجميع مركز وهادف لأعمال الطالب يبين جهوده وتقدمه وتحصيله في مجال أو مجالات دراسية معينة، ويجب أن تشتمل هذه الأعمال على مشاركة الطالب في انتقاء محتوى الملف، ومراشد هذا الانتقاء، ومحكات الحكم على نوعية الأعمال، وأدلةً على انعكاسات الطالب أو تأملاته الذاتية على هذه الأعمال. **(صلاح الدين علام،2004، ص 176)**

وملفات الأعمال ليست مجرد حوافظ أو تَجَمُّعٌ من المشروعات والتعيينات والتقارير والصحائف التي تصمم لإرضاء شخص ما أو إبهاره، وإنما ينبغي أن تُنَظَّم هذه الملفات استنادا إلى مستويات ونواتج تعليمية ذات قيمة وظيفية، بحيث تقدم أدلة قائمة على الأداء

تبرهن على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالكفاءات المهنية للمعلم **(صلاح الدين علام،2004، ص 319)**.

أما محتويات هذه الملفات فتتكون مما يلي[1]:

أ) مقالات: هذه المقالات يمكن أن تتناول موضوعات أو تحلل قضايا تربوية معينة، أو تلقي الضوء على فهم الطالب المتعمق لمشكلات يمكن أن يلاحظها أثناء تدريسه مثل: ضعف التلاميذ في القراءة، أو إجراء العمليات الحسابية، أو ضعف مشاركتهم في المهام التي تتطلب التفكير وغير ذلك.

بـ) تقارير ملاحظات: فالطالب يستطيع أن يكتب تقريرا أو صفيحة أو سجلات واقعية توضح ملاحظاته المنظمة فيما يتعلق بالتفاعلات داخل الصف المدرسي، أو بالنمو العقلي والاجتماعي والوجداني والبدني لأحد التلاميذ أو مجموعة منهم، واقتراح خطط تعليمية. كما يمكنه تدوين الأحداث والسلوكيات التي تمثل خبرته الميدانية، وتعكس معارفه المتعلقة بالمستويات المهنية للتدريس.

جـ) أوراق بحثية: فالطالب يستطيع أن يبين مدى فهمه لمادة دراسية معينة بكتابة ورقة بحثية يتناول فيها جانبا مهما من جوانب هذه المادة لإبراز مدى تحقيقه لمستوى مهني معين.

د) قائمة قراءات مهنية: يمكن أن يُضَمِّنَ الطالب ملف أعماله قائمة منتقاة من الكتب التي اطلع عليها، ويبين وجهة نظره في القضايا والمفاهيم التي تناولتها. **(صلاح الدين علام،2004، ص ص 326-329)**

5) أدوات قياس الأداء التدريسي: توجد العديد من الأدوات التي نقيس بها الأداء التدريسي للمعلم لكن تختلف تصنيفاتها حسب اجتهاد الباحثين ونورد أهم تصنيفين هما :

1) المقصود من الطالب حسب صلاح الدين علام ، المعلم الذي هو في طور التكوين ، يتدرب على مهارات التدريس المتنوعة ، ويستخدم القائمون على تدريبه هذه الملفات لمعرفة مدى تقدمه وإتقانه لما اكتسبه.

5-1) تصنيف محمد زياد حمدان:

أ) وسائل قياس التدريس حسب مصدر تنفيذها: وتكون في ثلاثة تصنيفات رئيسية هي :

• ذاتية: تُدار عادة من المعلم.

• خارجية رسمية: تُدار غالبا من الإداري الرسمي المدرسي أو المركزي (المشرف).

• خارجية غير رسمية: تُدار عادة من التلاميذ أو الزملاء بالمدرسة.

بـ) وسائل قياس التدريس حسب درجة مباشرتها: وتكون على نوعين:

• غير مباشرة: كالاستطلاعات التي يجيب عليها المعلم بنفسه واستطلاع آراء التلاميذ، والتعرف على تحصيلهم، وذكاء المعلم وخصائصه وهواياته وأنشطته الإضافية داخل المدرسة وخارجها، وغيرها.

• مباشرة: وتشمل أنظمة ملاحظة التفاعل الصفي، وعملياته والتصنيفات والأساليب السلوكية والاختبارات الإنجازية والتحصيلية التي تدار عادة من الجهات الرسمية.

جـ) وسائل قياس التدريس حسب غرض إجرائها :

• تربوية تطويرية: تهدف لتحسين أداء المعلم التدريسي ورفع كفايته.

• إدارية تنظيمية: تهدف لترقية أو مكافأة المعلم أو نقله أو إلغاء خدماته.

د) وسائل قياس التدريس حسب متطلبات مرات الحدوث :

• الحدوث المنفرد: تتألف هذه الوسائل من قائمة أو مجموعة من السلوك التدريسي للمعلم وأن الواجب الرئيسي هو التحقق من حدوث هذا السلوك أو عدمه خلال فترة زمنية محدودة. إن الشيء الذي يميز هذه الأدوات هو تسجيل السلوك لمرة واحدة مهما تعدد حدوثه خلال عملية الملاحظة، وذلك بوضع إشارة أو رمز بجانب السلوك الذي جرى حدوثه.

• الحدوث المتكرر: ويقوم المشرف عند استخدامه لهذا النوع بتسجيل السلوك المطلوب كل مرة يلاحظ حدوثه فيها. **(محمد حمدان،2000، ص20)**

5-2) تصنيف عبد الرحمان الأزرق: يصنفها عبد الرحمان الأزرق إلى :

أ) وسائل قياس ذاتية: ويقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية والانطباعات الشخصية مثل: تقديرات المعلمين الذاتية واستطلاعات آراء التلاميذ حول معلميهم واستطلاعات آراء الزملاء والأقران، وتقديرات الموجهين والمشرفين التربويين.

ب) وسائل القياس الموضوعية: ويقصد بها تلك الوسائل والأساليب التي تعتمد على رصد الواقع وتسجيله في حينه كما يحدث داخل حجرة الدراسة مثل: أسلوب الملاحظة المرئية وأساليب التحليل اللفظي والحركي.

ج) وسائل القياس التنبؤية (غير المباشرة): ويقصد بها تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات والقدرات والخصائص الشخصية للمعلم، والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية المعلم أو فاعلية التدريس الحالية والمستقبلية. **(عبد الرحمن الأزرق ، 2000، ص 39-47)**

6) تقويم الأداء التدريسي بشبكات الملاحظة :

تناولنا في عنصر سابق الأدوات المستعملة في التقويم، وهي أساسا تعنى بالقياس، ومادام القياس خطوة مُضَمَّنة في التقويم فيمكن نسْب الأدوات إليه.

في دراستنا الحالية قمنا باستخدام الملاحظة أداة رئيسة لقياس الأداء التدريسي، واستخدمت كثيرا في تطوير وتحسين التدريس، أُطْلِقَ عليها اسم شبكات الملاحظة. فما مدلولها وكيف تطورت؟

6-1) تعريف شبكة الملاحظة:

يعرف محمد الدريج شبكات الملاحظة بأنها "الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية خلال ملاحظة الأقسام" **(محمد الدريج، 1994، ص 143)**

أما محمد زياد حمدان فيطلق عليها أداة الملاحظة ويعرفها بأنها: " تمثيل لنوع محدد من السلوك الإنساني التربوي، أو فئات مختارة منه، بصيغ يمكن معها قياس التدريس والتعرف على درجة كفايته **(محمد حمدان،2001 ص12)**

ويميز محمد الدريج بين شبكات الملاحظة والأساليب العامة لتسجيل الملاحظة، في أن هذه الأخيرة " أكثر شمولية من الأولى في حين تبقى الشبكات أنظمة خاصة بتحليل أو تقييم العملية التعليمية بصورة أساسية " **(محمد الدريج، 1994، ص 143)**.

من خلال التعريفين نستنتج ما يلي :

• أن شبكات الملاحظة تهتم بملاحظة جانب أو جوانب محددة من عمليات التدريس أو عينة ممثلة من سلوك التدريس.

• أن هذه الشبكة تخضع للاختبار والتقنين حتى يتمكن مستعملوها من استخدامها على نطاق واسع.

ويضيف محمد الدريج خصائص هذه الأداة فيما يلي:

• كل شبكة باعتبارها نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي شديد التعقيد.

• تجسد كل شبكة نموذجا وتصورا معينا ورؤية خاصة لواقع القسم، وإن هذا التصور يمنح كل شبكة – باعتبارها نسقا– خصوصياتها ويحدد في نفس الوقت الجانب أو الجوانب التي تسمح بملاحظاتها وتسجيلها.

• كل شبكة تتخذ شكل مجموعة من المراقي، وتصنف داخلها البنود التي يقابل كل واحد منها الأحداث التي تم تسجيلها.

• تتضمن كل شبكة عملية تجزيئية بهدف تحليل السلوك الملاحظ وترتيبه **(محمد الدريج، 1994، ص 143)**.

6-2) تطور شبكات الملاحظة: على الرغم من أن الأصول الحقيقية لأدوات الملاحظة المنظمة ترجع لبداية القرن العشرين حيث طور المربي الأمريكي هورن عام 1914 أداة لتحديد مشاركة التلاميذ في الفصل، إلا أن المحاولات الجادة لتطوير أدوات مقننة لم يظهر إلا في الثلاثينات من قبل مربين آخرين مثل: أندرسون ورايت ستون **(محمد حمدان،2001، ص 13)**

عدد هذه الشبكات غير محدد نظرا لتطورها. فقد أحصى سيمون وبوبير منذ سنة 1968م 26 شبكة، وبعد سنتين فقط من ذلك التاريخ، أي سنة 1970م قدَّما لائحة جديدة للشبكات المعروفة في ذلك الوقت، فكان عددها 79 شبكة، وكلها وضعت باللغة الإنجليزية، أما الآن فهناك أزيد من 300 شبكة متداولة في مختلف الأقطار. **(محمد الدريج، 1994، ص 144)**.

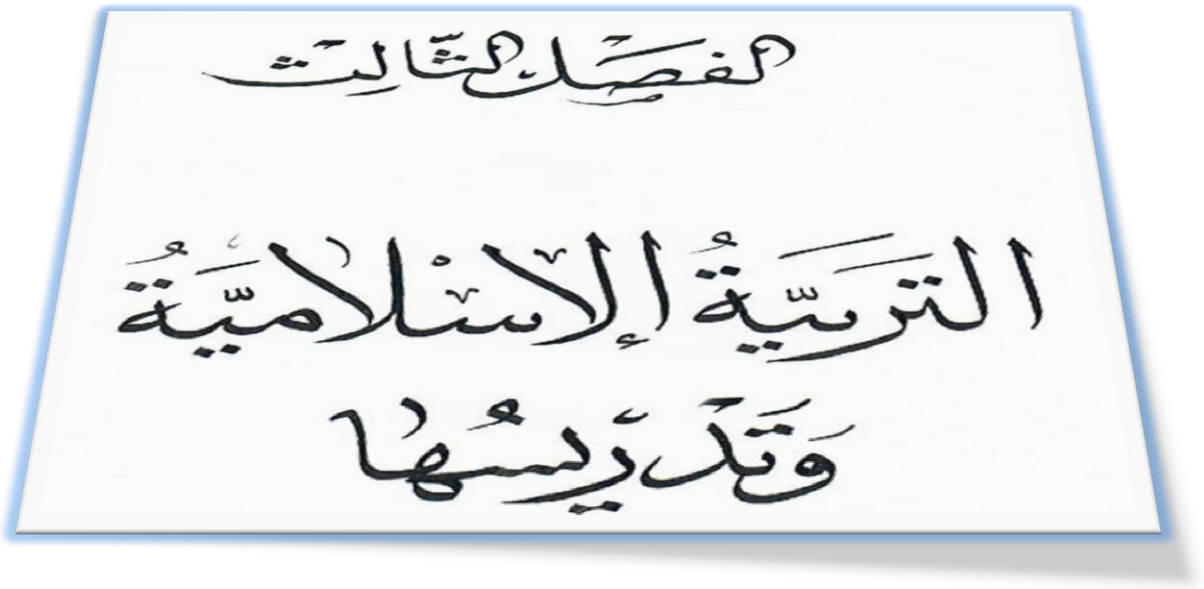
6-3) صعوبات تقويم الأداء التدريسي بشبكات الملاحظة: لا بد أن تشوب سلبيات في استخدام هذه الشبكات منها :

• تعتبر نوعا من وسائل قياس عمليات التدريس دون مدخلاته أو مخرجاته (نتاجه)، فإن مطوريها أو مستعمليها يؤكدون لتحقيق هذا الغرض تجنب استخدام وسائل تقييمية للحكم سلبا أو إيجابيا على كفاية المعلم والتدريس، أو تقرير قيمتها التربوية. ومن هذا لوحظ بأن

الاستعمالات السائدة لهذه الأدوات تنحصر في الغالب بأعمال البحث والتدريب **(محمد حمدان،2001، ص 12)**

• ويشير كذلك محمد الدريج إلى أن أغلب الشبكات المستعملة تميل إلى التركيز على نشاط المدرس على حساب سلوك التلميذ، كما تركز على السلوك اللفظي في حين تغفل محتويات التعليم وظروف العمل والظروف الاجتماعية المحيطة. **(محمد الدريج، 1994، ص 145)**

• صعوبة تطبيق بعض الشبكات وصعوبة تفريغها والاستفادة من بياناتها خاصة بالنسبة لغير المتخصصين، كما أن التكوين المفيد هو التكوين الذي يتجنب الاستناد إلى نماذج أو أجهزة جاهزة، والتي تصير عامل تقييد وجمود. **(محمد الدريج، 1994، ص 145)**.



أولا: التربية الإسلامية

ثانيا: تدريس التربية الإسلامية

أولا: التربية الإسلامية:

تمهيد: تعد التربية مجالا واسعا لمختلف الأفكار والنظريات المتضاربة والمتناقضة، تختلف في الطرق والأساليب التي تراها مناسبة لإعداد الإنسان، وهذه الطرق والأساليب تصدر من فلسفة ورؤية خاصة، فلا وجود لتربية حيادية خالية من التحيزات، و تصدر التطبيقات المتعلقة بالعملية التربوية في كل مذهب تربوي من هذه الرؤية. واختلاف المذاهب يكمن في تصورها للخالق والكون والإنسان، والعلاقة التي تربط بينهما. وهي تدعى **بالرؤية الكونية**.

للتربية الإسلامية رؤية كونية تصدر عنها التطبيقات التي تتفرع منها، لذا سنتناول في هذا الفصل الرؤية الكونية للتربية الإسلامية، ثم نعرج إلى تبيان تدريسية مادة التربية الإسلامية.

1) مفهوم التربية الإسلامية: يتبادر إلى الأذهان عند ذكر مصطلح التربية الإسلامية كثير من التصورات المختلفة؛ لهذا ينظر إليها من جوانب عدة:

مقررات المواد الإسلامية في المدارس، تاريخ التعليم أو تاريخ المؤسسات التعليمية، أو تاريخ أعلام الفكر التربوي و التعليمي في العالم الإسلامي، تعليم العلوم الإسلامية، نظام تربوي مستقل ينبثق من التوجيهات والتعاليم الإسلامية الأصلية ويختلف عن النظم التربوية الأخرى شرقية أو غربية. **(صالح هندي،2009، ص 18، نقلا عن يالجن 1986)**.

وحسب ما قاله يالجن فإنه بإمكاننا تقسيم التصورات الخاصة بالتربية الإسلامية إلى ثلاث أقسام رئيسية وهي :

- التربية الإسلامية نظام تربوي له خصائص.
- التربية الإسلامية مقررات وعلوم تُدَرَّسُ بالمدارس.

• التربية الإسلامية تاريخ الفكر التربوي ومؤسساته.

غير أننا سنركز على التصورين الأوَّلَيْن: نظام تربوي (فلسفة تربوية)، ومقررات بيداغوجية .

1-1) مفهوم فلسفة التربية الإسلامية: يشير عبد الوهاب المسيري إلى أن أي إنسان يملك رؤية كونية أو نموذجا كامنا، تصدر جميع تصرفاته وأقواله منه " هذه الرؤية تدور حول ثلاثة عناصر أساسية: (الإله، الطبيعة، الإنسان): ما الهدف والغاية من الوجود في الكون؟ هل الإنسان مادة وحسب أم مادة وروح؟ أين يوجد مركز الكون كامن فيه أم مفارق له؟

(عبد الوهاب المسيري،2009 ، ص277)

وتظهر الحاجة الماسة لوجود الرؤية أو النموذج لأنه " يصور ما ينبغي أن يكون عليه الإنسان ذاتا شخصية وذاتا اجتماعية حتى يستطيع الصانع، وهو هنا المربي إحسان التصنيع وإتقان التنشئة وتجويد الشكل" **(سعيد إسماعيل علي،2007، ص 30)**.

يعرف سعيد حليم التربية الإسلامية بمفهومها العام بأنها: " مجموعة من المبادئ والقيم المستمدة من القرآن، والسنة والتي بموجبها تحدد نظرة الإنسان إلى الخالق وكذا نظرته إلى نفسه وإلى غيره، ثم إلى محيطه أو الكون بصفة عامة" **(سعيد حليم، 2012، ص 77)**.

أمّا الكيلاني فيعرفها بأنها:" نموذج صورة الإنسان الذي تتطلب التربية الإسلامية إلى إخراجه – إيجاده – والمجتمع الذي تعمل على إخراجه في ضوء علاقة كل منهما بالخالق والكون والإنسان والحياة وما بعد الحياة " **(حسن فحلة، 1994، ص54)**

والباحث يتبنى تعريف سعيد إسماعيل علي لأنه ملم بجميع عناصر فلسفة التربية الإسلامية وهو:

" **منظومة متكاملة من نسق معرفي من المفاهيم والعمليات والأساليب والقيم والتنظيمات التي يرتبط بعضها البعض بالآخر في تآزر واتساق تقوم على التصور الإسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع وتسعى إلى تحقيق العبودية لله بتنمية شخصية الإنسان بصفته فردا وجماعة من جوانبهما المختلفة بما يتفق والمقاصد الكلية للشريعة التي تسعى لخير الإنسان في الدنيا والآخرة** " **(سعيد إسماعيل علي، 2007، ص 33).**

1-2) مفهوم التربية الإسلامية (مقررات بيداغوجية): يعرفها خالد الصمدي بأنها: " برامج ومناهج تهدف إلى تزويد المتعلم بأساسيات الأخلاق والقيم والأحكام الشرعية التي تلازمه في حياته الفردية والاجتماعية، وتشتمل مناهجها في الغالب على أساسيات العقائد والعبادات والمعاملات مع مبادئَ في العلوم الشرعية ،وتعريف بمدارس الفكر الإسلامي من مرحلة التعليم الابتدائي إلى نهاية الثانوية العامة " **(خالد الصمدي، 2007، ص 27)**

2) مصادر التربية الإسلامية: المصادر التي يستقي منها الباحثون لفهم فلسفة التربية الإسلامية هي:

2-1) القرآن: يعتبر القرآن الكريم أول مصدر للتعرف على الرؤية الإسلامية لكل من الإنسان والكون والخالق.

أ- نظرة القرآن إلى الإنسان : يشير محمد سعيد رمضان البوطي إلى أن القرآن الكريم بصّرَ الإنسان بالعناصر الأساسية لبناء الحضارة، ترتكز على الإنسان والكون والحياة، غير أن الإنسان هو المحور الرئيسي فيها بحكم فعاليته وتأثيره في العنصرين الآخرين. " من أجل هذا يَحْفُلُ القرآن بالإنسان، كما لا يحفل بغيره، فهو يبدأ قبل كل شيء بتعريف الإنسان على ذاته، ترى ذلك واضحا فيه سواء من حيث أسبقية الترتيب أو النزول" **(محمد البوطي ، 1998، ص 41)** .

لكن ما هي الصورة المثلى التي يقدمها القرآن الكريم عن الإنسان، والتي يجب عليه معرفتها، لتمثلها وتجسيدها؟.

الحقيقة الأولى: أنه مخلوق تافه، أصله الأول من تراب، وسلالته من ماء مهين، والشأن فيه إن طالت به الحياة أن يعود إلى أرذل العمر، فلا يعلم – بعد علم– شيئا، ويغلب عليه مع ذلك أن يشمخ بأنفه، ويستكبر على الرغم من ذله، وأن يخاصم ويعاند ويجادل ويكابر.

﴿ فَلْيَنظُرِ الإِنسَانُ مِمَّ خُلِقَ(5) خُلِقَ مِن مَّآءٍ دَافِقٍ(6) يَخْرُجُ مِنۢ بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَآئِبِ(7) ﴾ سورة الطارق

﴿ قُتِلَ الإِنسَانُ مَآ أَكْفَرَهُ(17) مِنَ اَيِّ شَيْءٍ خَلَقَهُ(18) مِن نُّطْفَةٍ خَلَقَهُ فَقَدَّرَهُ(19) ثُمَّ السَّبِيلَ يَسَّرَهُ(20) ﴾ سورة عبس

﴿ اِنَّا خَلَقْنَا الإِنسَانَ مِن نُّطْفَةٍ اَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعاً ۢ بَصِيرًا(2) ﴾ سورة الإنسان

﴿ أَوَلَمْ يَرَ الإِنسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِن نُّطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُّبِينٌ(77) ﴾ سورة يس

أمَّا الحقيقة الثانية؛ التي تشكل الجزء الآخر من الهوية الإنسانية في القرآن الكريم فهي: أن الإنسان هو ذلك المخلوق الذي كُرِّم على سائر المخلوقات الأخرى، وأنه ذاك الذي استأهل أن يكلف اللهُ الملائكةَ بالسجود له، متمثلا في شخص أبيه آدم عليه السلام، وأنه الذي شرفه الله بالخلافة على هذه الأرض عند ما شاء أن يجعله – بالمهمة التي حمله الله إيَّاها– مَظْهَرًا لعدالة الله تعالى وحكمه، وأنه الحيوان الوحيد الذي جهزه الله بالعقل والتفكير والقدرة على إدارة الأمور **(محمد البوطي، 1998، ص43)** .

ويؤكد على هذه الحقيقة عبد الوهاب المسيري إذ يرى " أن الطبيعة البشرية تتسم بثنائية لا يمكن تصفيتها، وهي ثنائية الجانب الطبيعي المادي في مقابل الجانب غير المادي أي

الروحي أو الثقافي أو المعنوي، فالإنسان موجود مادي متجسد يشارك بقية الكائنات في بعض الصفات، فمن حيث هو جسم يخضع الإنسان للقوانين الطبيعية وضرورات الحياة العضوية إذ تسري عليه وعلى بقية الكائنات مجموعة من الآليات والحتميات، ولكن هناك جانبا آخر للطبيعة البشرية متجاوزا للطبيعة المادية وغير خاضع لقوانينها، ومقصورا على عالم الإنسان ومرتبطا بإنسانيته، وهو يعبر عن نفسه من خلال مظاهر عديدة من بينها نشاط الإنسان الحضاري (الاجتماع الإنساني – الحس الخلقي – الحس الجمالي – الحس الديني)" **(عبد الوهاب المسيري، 2013، ص ص 11-12)**

وفي معرض تفسير الشيخ بيوض إبراهيم في آية الإسراء﴿ **وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي ءَادَمَ** ﴾ يشير إلى أن هذا التكريم له مظاهر عدة منها :

• خلقهم على صورة آدمي، ولا يوجد على ظهر البسيطة ممَّا اطَّلع عليه البشر أجمل صورة من بني آدم.

• ومن الكرامة أن يكون الإنسان مرفوع الرأس.

• والله تعالى هدى الإنسان ومكنه من أن يصنع طعامه وشرابه ولباسه ومسكنه، ويتفنن في ذلك، ولا يزال يتقدم في هذا ويتطور من حالة لأخرى، ويخترع ويبتدع ما هو أفيد وأنفع وأجدى بالمقصود، والله تعالى خَصَّ الإنسان بأفضل المزايا، وكل جارحة فيه شاهدة على ذلك **(إبراهيم بيوض، 1992، ص ص37-40)** .

هذا التنبيه القرآني للإنسان، الذي ذكَّره بأصل خلقه وبكرامته خطَّان ضروريان ليعي الإنسان مسؤوليته في عمارة الأرض، وبنائه حضارة وفق التصور القرآني.

فالإنسان في كينونته الذاتية عبد مملوك لله عز وجل، خلق من ضعف وينتهي إلى ضعف. ولكنه نظرا للرسالة التي حُمِّلها يتمتع بصفات نادرة جهزه الله بها فاستأهل بموجبها الرفعة والتكريم، إن هو استعمل تلك الصفات على وجهها **(محمد البوطي، 1998، ص 45)**.

بـ/ نظرة القرآن إلى الحياة: الحياة أثمن ما يملكه الإنسان، وتظهر قيمتها عندما ينزل بالإنسان حدث يهدد حياته، فتجعله أحرص عليها من الأموال التي يملكها. ولربَّما ضحى بتلك الأموال حفاظا على حياته.

والإنسان وفق التصور القرآني يعيش حياتين دنيوية وأخروية، غير أن الدنيوية هي المحطة الأولى التي يعيشها الإنسان ليعبر من خلالها إلى الحياة الثانية، لذا وجه القرآن الكريم أهمية لها وبين للإنسان حقيقتها من خلال وجهين :

فالوجه الأوَّل: هو النظر إلى الحياة الدنيا بحد ذاتها، أي اعتبارها مآلا ومصيرا للإنسان، فهذا الوجه عبَّر عنه القرآن باللَّهو واللَّعب، وأنه تافه إذا حصر تركيزه فيه فقط .

﴿ اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الأَمْوَالِ وَالأَوْلاَدِ كَمَثَلِ غَيْثٍ اَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا وَفِي الآخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٌ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَآ إِلاَّ مَتَاعُ الْغُرُورِ(20) ﴾ سورة الحديد

﴿ وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَآءٍ اَنزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَآءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ مُّقْتَدِرًا(45) ﴾ سورة الكهف

﴿وَمَا هَذِهِ الْحَيَاةُ الدُّنْيَآ إِلاَّ لَهْوٌ وَلَعِبٌ وَإِنَّ الدَّارَ الآخِرَةَ لَهِيَ الْحَيَوَانُ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ(64) ﴾ سورة العنكبوت

الوجه الثاني: النظر إلى أن الحياة الدنيا مزرعة للآخرة وأن الإنسان مكلف فيها بالخلافة في الأرض. بهذا الاعتبار لها حرمتها وقداستها وبذلك تكون الحياة الطبيعية الفاضلة لا مجرد الحياة، هي التي يحياها المؤمن الصَّالح. **(عمر أحمد عمر، 2000، ص 130)**

﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ اَوُ اُنثَىٰ وَهُوَ مُومِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ, حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمُ, أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ(97) ﴾ سورة النحل

والتكامل بين الوجهين يعطي للحياة قيمتها ووزنها، وتجعل الإنسان مالكا لتصور شمولي يعيش حياته بين حدين؛ فهي بالمقارنة مع الآخرة أو بالنظر إليها على أنها غاية بذاتها، تافهة، لضآلتها وسرعة انقضائها ، وبالنظر إليها على أنها جسر المؤمن إلى الآخرة ، تكون مقدسة مصونة .

جـ/ نظرة القرآن إلى الكون: يقدم القرآن الكريم حقيقة الكون للإنسان بما يحويه من مظاهر ومخلوقات، على أنه دليل على وحدانية الله تعالى وعظيم صنعه، وما ينبغي للكون أن يوجِدَ نفسه بنفسه، بل أوجدته إرادة ذات تدبير وحكمة.

﴿ أَوَلَمْ يَرَ الذِينَ كَفَرُواْ أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالاَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَآءِ كُلَّ شَيْءٍ حيٍّ اَفَلاَ يُومِنُونَ(30) وَجَعَلْنَا فِي الاَرْضِ روَاسِيَ أَن تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلاً لَّعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ(31) وَجَعَلْنَا السَّمَآءَ سَقْفًا مَّحْفُوظًا وَهُمْ عَنَ ايَاتِهَا مُعْرِضُونَ(32) وَهُوَ الذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ والْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ(33) ﴾ سورة الأنبياء

﴿ إِنَّ اللهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَىٰ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ ذَٰلِكُمُ اللهُ فَأَنَّىٰ تُوفَكُونَ(95) فَالِقُ الاِصْبَاحِ وَجَاعِلُ اللَّيْلِ سَكَنًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ حُسْبَانًا ذَٰلِكَ

تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ(96) وَهُو الذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُواْ بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَومٍ يَعْلَمُونَ(97) ﴾ سورة الأنعام

والكون الفسيح يحوي على الدقة والتنظيم والإبداع، ما يعجز عن فعله مخلوق آخر، حتى إن الإنسان يحاكي من هذا التصميم في صنع منتجات تنفعه، فآلات التصوير المتطورة وأنظمة الطيران وأجهزة الحاسوب ، قد استنبط مبدأ عملها من المظاهر الكونية في جسم الإنسان والحشرات وغيرها.

كما أن القرآن ينبه الإنسان إلى أن جل ما يراه حوله من أشياء الكون ومظاهره، مُسَخَّرٌ من قبل الله عز وجل لخدمة الإنسان وتدبير أسباب عيشه، وتحقيق شروط رفاهيته وأمله، وإلى أن الله قد أقام بينها وبين الإنسان نسبا من الفكر والعقل فهي ليست مستغلقة على النظر والفهم، بل خاضعة في معرفة كلياتها ودقائقها لمجهر التأمل والبحث **(محمد البوطي، 1998، ص 84)**

يقول الله تعالى: **﴿ هُوَ الذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ ذَلُولاً فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ(15) ﴾ سورة الملك**

﴿ وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ(10) ﴾ سورة الأعراف

﴿ أَلَمْ تَرَوَا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلاَ هُدًى وَلاَ كِتَابٍ مُّنِيرٍ(20) ﴾ سورة لقمان

إلاَّ أنَّ القرآن الكريم كذلك يحذر الإنسان من الاغترار بالدنيا فيجعلها غاية في ذاتها ويركن إليها، ويكون همه تحقيق الذات والمنافع الشخصية، ولو على حساب الآخرين، والصحيح أن يمارس الناس دنياهم وأسباب عيشهم وتقدمهم بدافع وظيفي، وبروح استشعار المسؤولية، لا بدافع التعليق أو التعشق النفسي **(محمد البوطي، 1998، ص 100)**

2-2) السنة النبوية: تعد السنة النبوية ثاني مصدر من مصادر فلسفة التربية الإسلامية لأنها :

• شارحة ومفصلة لمجمل القرآن.

• بيان عملي من خلال سيرة الرَّسول ﷺ في طريقة أداء الأحكام التكليفية، وأخذ الناس على تطبيقها، والتبليغ الذي يؤديه الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم تربوي يشمل العديد من المبادئ التربوية التي يستنبطها العلماء والباحثون ولعلنا نأخذ بعض الأمثلة عنها :

أ) استعمال الوسائل التعليمية: كثيرا ما يبين الرسَّول ﷺ طريقة أداء فرض أو عبادة معينة، باستعمال وسائل تعليمية لتوضيحها، وقد نقل المحدِّثون كثيرا منها نذكر من بينها: "الإشارة بالأصابع، الإشارة باليد الواحدة، الإشارة باليدين، استخدام العصا، استخدام الحصى، الرَّسم على الأرض، العروض أو التوضيحات العملية، المجسمات أو الدمى، استخدام الأشياء الحقيقية" **(حسن البشاري، 2000، ص 67)**

وفيما يلي طائفة من الأحاديث التي وردت في استعمال الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم للوسائل المذكورة أعلاه .

• عن أنس بن مالك رضي الله عنه عن النبي صلَّى الله عليه وسَّلم قال: " مَنْ عَالَ جَارِيَتَيْنِ حَتَّى تَبْلُغَا جَاءَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَنَا وَهُوَ وَضَمَّ أَصَابِعَهُ" **(حسن البشاري، 2000، ص 68)**

• عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: كان رجل من الأنصار يجلس إلى النبي ﷺ فيسمع من النبي صلَّى الله عليه وسلَّم الحديث فيعجبه ولا يحفظه، فشكا ذلك إلى النبي ﷺ فقال: " يا رسول الله إنِّي أسْمَعُ مِنْكَ الْحَدِيثَ وَيُعْجِبُنِي وَلاَ أَحْفَظُهُ"، فقال رسول الله ﷺ : " اِسْتَعِنْ بِيَمِينِكَ" وَأَوْمَأَ بِيَدِهِ لِلْخَطِّ **(حسن البشاري، 2000، ص 79)**

• أخرج البخاري في كتاب الغسل عن جبير بن مطعم رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ " ... أمَّا أَنَا فَأُفِيضُ عَلَى رَأْسِي ثَلاَثًا، وَأَشَارَ بِيَدَيْهِ كِلْتَيْهِمَا" أي أشار أنه يأخذ الماء بكفيه معا **(حسن البشاري، 2000، ص 85)**

• عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه؛ أن النَّبيَّ ﷺ غَرَزَ بَيْنَ يَدَيْهِ غَرْزًا، ثُمَّ غَرَزَ إِلَى جَنْبِهِ آخَرَ، ثُمَّ غَرَزَ الثَّالِثَ فَأَبْعَدَهُ ثُمَّ قَالَ: " هَلْ تَدْرُونَ مَا هَذَا؟" قالوا: الله ورسوله أعلم. " قَالَ هَذَا الإِنْسَانُ، وَهَذَا أَجَلُهُ، وَهَذَا أَمَلُهُ، يَتَعَاطَى الأَمَلَ ، والأَجَلُ يَخْتَلِجُهُ دُونَ ذَلِكَ " **(حسن البشاري، 2000، ص 99)**

• عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: " دخلت على رسول الله ﷺ في بيت بعض نسائه، فقلت: " يا رسول الله أَيُّ الْمَسْجِدَيْنِ الذِي أُسِّسَ عَلَى التَّقْوَى؟" قَالَ: " فَأَخَذَ كَفًّا مِنَ حَصْبَاء فَضَرَبَ بِهِ الأَرْضَ ، ثُمَّ قالَ: هُوَ مَسْجِدُكُمْ هَذَا (مسجد المدينة) " **(حسن البشاري، 2000، ص 97)**

• عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: " خطَّ رسول الله ﷺ خطًّا بِيَدِهِ، ثُمَّ قَالَ: هَذَا سَبِيلُ الله مُسْتَقِيمًا، قَالَ: ثُمَّ خَطَّ عَنْ يَمِينِهِ وَشِمَالِهِ، ثُمَّ قَالَ هَذِهِ السُّبُلُ لَيْسَ عَلَيْهَا سَبِيلٌ إِلاَّ عَلَيْهِ شَيْطَانٌ يَدْعُو إِلَيْهِ، ثمَّ قرأ: ﴿ **وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلاَ تَتَّبِعُواْ السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ ذَٰلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ(153)** ﴾ سورة الأنعام] " **(حسن البشاري، 2000، ص 101).**

• روى مسلم أنَّ عثمان بن عفان رضي الله عنه، " دعا بوضوء فتوضأ، فغسل كفَّيه ثلاث مرَّات، ثم مضمض واستنثر، ثمَّ غسل وجهه ثلاث مرَّات، ثمَّ غسل يده اليمنى إلى المرفق ثلاث مرَّات، ثمَّ غسل يده اليسرى مثل ذلك، ثم مسح رأسه ، ثم غسل رجله اليمنى إلى الكعبين ثلاث مرات، ثم غسل اليسرى مثل ذلك ثمَّ قال: رأيت رسول الله ﷺ توضأ نحو وضوئي هذا ، ثمَّ قال رسول الله: " مَنْ تَوَضَّأَ نَحْوَ وُضُوئِي هَذَا، ثُمَّ قَامَ فَرَكَعَ رَكْعَتَيْنِ، لاَ يحدثُ فِيهِمَا نَفْسَهُ، غُفِرَ لَهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِهِ " **(حسن البشاري، 2000، ص 108)**

• عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، قال: " خرج إلينا رسول الله ﷺ ، وفي إحدى يديه ثوب من حرير، وفي الأخرى ذهب، فقال: " إنَّ هَذَيْنِ مُحَرَّمٌ عَلَى ذُكُورِ أُمَّتِي حِلٌّ لإِنَاثِهِمْ " **(حسن البشاري، 2000، ص 123)**

بـ) أسلوب التشويق: حتَّى تتحقَّق أهداف الدرس على المدرِّس في بداية الدَّرس أن يستثير عقول تلاميذه بأسئلة تجذبهم إلى الموضوع وفي ذلك فائدتان:

الأولى: لتقويم ما لدى التلاميذ من معارف مسبقة حول ذلك الدَّرس.

الثانية: لبقاء انتباه التلاميذ مركَّزا على الدَّرس طوال الحصة.

وقد استخدم الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم هذا الأسلوب في بعض المواضع نذكر منها الحديث الذي رواه ابن عمر عن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال : " إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لاَ يَسْقُطُ وَرَقُهَا وَهِيَ مَثَلُ الْمُؤْمِنِ الْمُسْلِمِ فَحَدِّثُونِي مَا هِيَ ؟ قَالَ فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبَرَارِي، فَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ وَ اسْتَحْيَيْتُ فَقَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ حَدِّثْنَا مَاهِيَ . فَقَالَ هِيَ النَّخْلَةُ الْمُبَارَكَةُ تُؤْتِي أُكْلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا " **(محمد بن أبي ستة ، دت ، ص 107)**

جـ)أسلوب التشبيه وضرب الأمثال: " المثل قول يُضْرَبُ، ليدل على مشابهة شيء بشيء آخر، وينطوي المثل على تشبيه حال بحال، أو وصفه بصفة، والتمثيل تقديم المعاني بصورة

مَثَلٍ لتوضيحها وتقريبها للمخاطب فهو وسيلة تربوية لتقريب المعاني وتوضيحها" **(صالح هندي، 2009، ص 102)**

وفي السنة النبوية عدة أمثلة على استخدام الرَّسول ﷺ هذا الأسلوب نذكر منها:

• عن النعمان بن البشير رضي الله عنهما قال: قال النبي ﷺ : " مَثَلُ المُدْهِنِ فِي حُدُودِ الله، وَالوَاقِعِ فِيهَا، مَثَلُ قَوْمٍ اسْتَهَمُوا سَفِينَةً، فَصَارَ بَعْضُهُمْ فِي أَسْفَلِهَا وَصَارَ بَعْضُهُمْ فِي أَعْلاَهَا، فَكَانَ الذينَ فِي أَسْفَلِهَا يَمُرّونَ بالْمَاءِ عَلَى الذِينَ فِي أَعْلاَهَا، فَتَأَذَّوْا بِهِ، فَأَخَذَ فَأْسًا فَجَعَلَ يَنْقُرُ أَسْفَلَ السَّفِينَةِ، فَأَتَوْهُ فَقَالُوا: مَالَكَ، قَالَ: تَأَذَّيْتُمْ بِي وَلاَ بدَّ لِي مِنَ الْمَاءِ، فَإِنْ أَخَذُوا عَلَى يَدَيْهِ أَنْجَوْهُ وَنَجَّوْا أَنْفُسَهُمْ، وَإِنْ تَرَكُوهُ؛ أَهْلَكُوهُ وَأَهْلَكُوا أَنْفُسَهُمْ" (**أحمد العسقلاني أ، 2000، ص355)**

• عن أبي موسى الأشعري قال: قال رسول الله ﷺ : " الْمُؤْمِنُ الذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَعْمَلُ بِهِ كَالأُتْرُجَّةِ، طَعْمُهَا طَيِّبٌ وَرِيحُهَا طَيِّبٌ. وَ الْمُؤْمِنُ الذِي لا يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَعْمَلُ بِهِ كَالتَّمْرَةِ طَعْمُهَا طَيِّبٌ وَ لاَ رِيحَ لَهَا. وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَالرَّيْحَانَةِ رِيحُهَا طَيِّبٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ. وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الذِي لاَ يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَالْحَنْظَلَةِ طَعْمُهَا مُرٌّ أَوْ خَبِيثٌ وَرِيحُهَا مُرٌّ" (**أحمد العسقلاني ب، 2000، ص774)**

• عن أبي بردة بُرَيْدِ بن أبي بردة قال أخبرني جدي أبو بردة عن أبيه أبي موسى عن النبي ﷺ قال: " الْمُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِ كَالْبُنْيَانِ يَشُدُّ بَعْضُهُ بَعْضًا ثُمَّ شَبَّكَ بَيْنَ أَصَابِعِهِ " (**أحمد العسقلاني جـ، 2000، ص512)**

2-3) التراث التربوي الإسلامي: المبادئ القرآنية والتطبيقات النبوية حول طبيعة الإنسان، والطريقة المثلى لتربيته أخذها الصحابة والتابعون ومن بعدهم، فاجتهدوا في إسقاطها حسب

بيئتهم وظروفهم، وعبر قرون تراكمت مجهودات أسلافنا وأثمرت تراثا ضخما يمكن الإفادة منه.

هذا التراث فيه العديد من الإيجابيات، ويمكن أن تشوبه بعض السلبيات، وهذه طبيعة الفكر البشري، كما أن العصور تختلف وأمزجة الناس وأذواقهم هي أيضا متغيرة.

يقول عبد الحميد أبو سليمان: " لقد شاب تراثنا التربوي والثقافي عبر الزمن بعض الشوائب والسلبيات أصبح من اللازم علينا العمل الجاد على إصلاح مناهجه وتنقية مدخلاته" **(محمد داودي، 2009 ، ص 132)**، لذا يمكننا الاقتباس من روح هذا التراث وتعديل تقنياته وطرائقه لتلائم روح عصرنا لنجمع بين الأصالة والمعاصرة، فقبل ظهور التعليم النظامي كان المتعلمون يجلسون على الأرض ويشكلون حلقة يتعلمون على يد شيخ عالم في أوقات معينة، وقد كانت طرائق التدريس والتحفيز والانتقال مختلفة عمَّا هي عليه الآن، إلاَّ أنَّنا باستقاء روح ذلك النظام سنستخرج كثيرا من الطرائق التي تصلح لتطبيقها في نظامنا التربوي، لأننا استوردنا نظما غربية متحيزة لثقافتها وتفكيرها وحضارتها و طبقناها على منظومتنا التربوية، دون مراعاة الفروق الثقافية والاجتماعية والحضارية بين المنظومتين.

3) خصائص التربية الإسلامية: تكتسب التربية الإسلامية خصائصها من خصائص الدين الذي تنتمي إليه وهو الإسلام ونوجزها فيما يلي :

3-1) الشمول: تعالج التربية الإسلامية الإنسان في جميع جوانبه الرُّوحية والعقلية والجسمية، فهي تربية تعتني بالفطرة " ويتناول هذه الفطرة في دقة بالغة فيعالج كل وتر منها وكل نغمة تصدر عن هذا الوتر، فيضبطها بضبطها الصحيح، وفي الوقت ذاته يعالج الأوتار مجتمعة، لا يعالج كلا منها على حدة فتصبح النغمات نشازا لا تناسق فيها، ولا

يعالج بعضها ويهمل البعض الآخر، فتصبح النغمة ناقصة غير معبرة عن اللحن الجميل المتكامل الذي يصل في جماله الأخَّاذ إلى درجة الإبداع" **(محمد قطب، 2004، ص 18)**

3-2) التوازن: التوازن ثمرة من ثمرات الشمول فعندما تنشط جوانب الإنسان الثلاثة (الروحية، العقلية والجسمية)؛ فإنه بذلك يعيش حياةً متوازنة، " هذا التوازن في الحقيقة سمة الكون كلِّه الذي تتوازن فيه كلَّ الأفلاك وكلَّ الطاقات، لا تختل منها واحدة في الكون على اتِّساعه، وهو كذلك سمة الإنسان الصالح الذي يفي بشروط الخلافة عن الله في الأرض ويسير حسب منهج الله خالق الكون والإنسان" **(محمد قطب، 2004، ص 28)**.

3-3) الواقعية: تعني الواقعية " مراعاة واقع الكون من حيث هو حقيقة واقعة، ووجود مشاهد، ولكنه يدل على حقيقة أكبر منه، ووجود أسبق وأبقى من وجوده، الواجب لذاته وهو وجود الله الذي خلق كلَّ شيء فقدَّره تقديرا. ومراعاة واقع الحياة من حيث هي مرحلة حافلة بالخير والشَّر، تنتهي بالموت وتمهِّد لحياة أخرى بعد الموت، توفَّى فيها كلُّ نفس ما كسبت، وتخلد فيما عملت. ومراعاة واقع الإنسان من حيث هو مخلوق مزدوج الطبيعة، فهو نفخة من روح الله في غلاف من الطين، ففيه العنصر السماوي والعنصر الأرضي، ومن حيث هو ذكر أو أنثى لكل منها تكوينه ونزعاته ووظيفته. ومن حيث هو عضو في المجتمع، لا يستطيع أن يعيش وحده ولا أن أن يفنى تماما في المجتمع، ولهذا تصطرع في نفسه عوامل الأنانية والغيرة " **(القرضاوي، د ت ،ص ص142-143)**.

" والتربية الإسلامية كذلك تربية واقعية تتعامل مع الإنسان كما هو لحما ودما وفكرا وشعورا، وانفعالا ونزوعا، وروحا وتحليقا. ولمَّا رأى بعض الصحابة – واسمه حنظلة – أنَّه يكون مع أسرته وأهله في حالٍ تُغَايِرُ الحَالَ التي يكون عليها مع النبيِّ صلَّى الله عليه وسلَّم، من حيث الصفاء والشفافية والشعور بخشية الله تعالى ومراقبته، فرأى هذا لونا من النفاق، وخرج يعدو في الطريق وهو يقول عن نفسه: نافق حنظلة، حتَّى انتهى إلى الرَّسول صلَّى الله عليه

وسلَّم، وشرح له ما يحسُّ به من تباين حاله عنده عن حاله في البيت، فأجابه الرّسول بقوله: [إنكم لو بقيتم على الحال التي تكونون عليها عندي لصافحتكم الملائكة في الطرقات، ولكن يا حنظلة ساعة وساعة] " **(يوسف القرضاوي، د ت ، ص152)**

3-4) الإنسانية: خلق الله تعالى الإنسان ووجه له منهجا يتبعه ليسعد في الدَّارين، غير أنَّ الله تعالى راعى قيمة الحاجات الإنسانية التي ركّبها فيه، لأنَّه ضعيف، والقرآن الكريم يؤكِّد ذلك في الآية الكريمة: ﴿**وَخُلِقَ الإِنسَانُ ضَعِيفًا(28)** ﴾ **سورة النساء**

لذا نجد في كتاب الفقه كثيرا من الرّخص في العبادات، تخفف على المسلم مشقَّة أدائها عندما يكون في ظروف غير مريحة كتقصير الصلاة في السفر، وإفطار أصحاب الأعذار في رمضان وغيرها، كما أنَّنا نجد في القواعد الفقهية قاعدة يستند إليها الفقهاء في استنباط الأحكام الشرعية وهي: { المشقة تجلب التيسير}.

ومن جانب آخر نجد القرآن الكريم يحدِّد معيار أفضلية إنسان لا بجنسه أو عرقه أو مذهبه وإنَّما بما يحرزه من قيم ومبادئ ينفع بها الإنسانية " و التأسيس القرآني لهذه النزعة الإنسانية يتجلَّى أوَّل ما يتجلَّى في جوهر العقيدة الإسلامية نفسه الذي تلخِّصه تلك العبارة التي ينطق بها المسلم عدّة مرّات كل يوم عندما يصلِّي ألا وهي ﴿ **اِلْحَمْدُ للهِ رَبِّ اِلْعَالَمِينَ** ﴾ فالله ليس إلها لقوم دون قوم ولا لبلد دون آخر ولا لعصر غير العصر وإنَّما هو ربُّ العالمين أيًّا من كانوا وأينما كانوا ووقتما وُجِدوا" **(سعيد إسماعيل علي، 2007، ص 126)**

4) غايات التربية الإسلامية: مادامت التربية الإسلامية تستمدُّ مبادئها وأصولها من الإسلام فهي بذلك تسعى إلى إعداد الإنسان الذي يتشرب عقيدته ويتمثلها في سلوكه، أيْ أنَّ الإسلام يرسم ملامح الإنسان الذي يريده. لذا نجد في كثير من الأدبيات التربوية أنَّها تتحدث عن الأهداف التربوية بتقسيها إلى مستويات حسب تجريدها وعموميتها، تبدأ من الأكثر

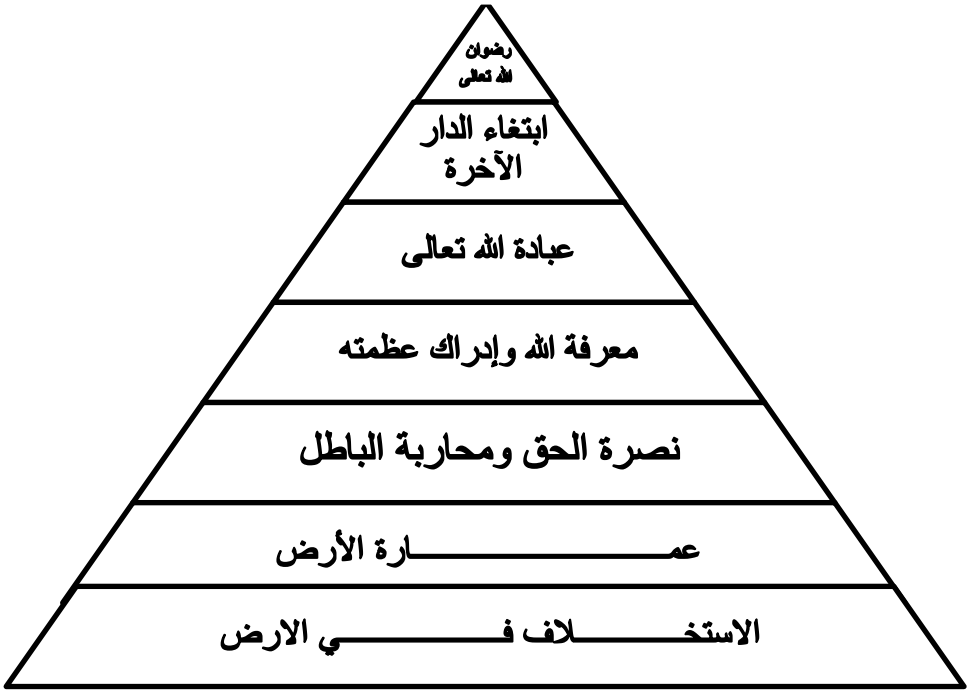
تجريدا ثمَّ تتحدد وتتضح إلى أن تصل إلى مستوى الأهداف الإجرائية، وعندما نطَّلع على الأهداف الأكثر عمومية وتجريدا والتي عادة ما تسمَّى بالأهداف العامَّة[1] ، أو الغايات حسب جيري بوتشار أو لويس دينو[2]، نجد أنَّ هذه الأهداف العامَّة أو الغايات تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس تصوُّراته للوجود والحياة، أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافة معينة **(محمد الدريج، 1994، ص 60)**

و للتربية الإسلامية أيضا غايات تسعى إلى إعداد الإنسان وَفْقَهَا، أمَّا الأهداف فتأتي ليفصلها كلُّ مجتمع حسب ثقافته وظروف معيشته. يقول محمد قطب: " تلتقي مناهج التربية الأرضية على أنَّ هدف التربية هو إعداد المواطن وتحديد صفاته فقد يكون هو الجندي الشاكي السلاح، المتأهب في كل لحظة للوثوب سواء للعدوان أو لرد العدوان، وقد يكون هو الرَّجُل الطيب المسالم الذي لا يحب الاعتداء على أحد ولا اعتداء أحد عليه ... وقد يكون وقد يكون، ولكنها تشترك في شيء واحد في إعداد المواطن الصالح. أمَّا الإسلام فلا يحصر نفسه في تلك الحدود الضيقة ولا يسعى لإعداد المواطن الصالح، وإنَّما يسعى لتحقيق هدف أكبر وأشمل هو إعداد الإنسان الصالح، الإنسان على إطلاقه، بمعناه الإنساني الشامل، الإنسان بجوهره الكامن في أعماقه، الإنسان من حيث هو إنسان لا من حيث هو مواطن في هذه البقعة أو في ذلك المكان" **(محمد قطب، 2004، ص 13)**. ويضيف: "والإسلام وحده هو الذي يصل الإنسان بالله ليصلح حاله على الأرض وينظم حياته فيسير بجسمه على الأرض وهو متجه بروحه إلى السَّماء " **(محمد قطب، 2004، ص 17)**

هذا الإنسان الذي يجمع بين شهوانية الحيوان وروحانية الملائكة يريده الإسلام أن يحقق الغايات التالية: **(محمد بابا عمي، 2004، ص 236)**.

[1]) محمد الدريج ، 1994، ص60

[2]) محمد بوعلاق، 1999، ص143



شكل (8) : هرم يبين تتابع الغايات في التربية الإسلامية.

ثانيـا: تدريس التربية الإسلامية:

بعدما تناولنا مفهوم التربية الإسلامية وفلسفتها ومنهجها ننتقل إلى تعليمية التربية الإسلامية لنتعرَّف على خصائصها وأبرز التطورات الحاصلة فيها في المنظومة التربوية الجزائرية.

1) الحاجة إلى تدريس التربية الإسلامية: هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى الاهتمام بتدريس مادَّة التربية الإسلامية نذكرها في أربعة نقاط :

أ) الإنسان مخلوق مركب من غرائز فطرية، إن تنكر لها أو لم يسد حاجاتها، صارت حياته غير مستوية وغير متوازنة وهذه الغرائز نوعان :

* مادية: والتي يعرفها كل الناس من مأكل ومشرب وتناسل .

* معنوية: والتي لا يعطى لها حقها مثل الأولى؛ من هذه الغرائز المعنوية غريزة التدين؛ فقد جاء في معجم لاروس للقرن العشرين: " إن الغريزة الدينية مشتركة بين كل الأجناس البشرية، حتى أشدها همجية وأقربها إلى الحياة الحيوانية، وإن الاهتمام بالمعنى الإلهي، وبما فوق الطبيعة هو إحدى النزعات العالمية الخالدة للإنسانية " **(محمد الزحيلي، 2005، ص145، نقلا عن دراز ص 84)**.

وبتتبعنا لأشكال الحضارات الإنسانية عبر التاريخ نجد أن أهم الأسئلة المطروحة في كل مجتمع: ما الإنسان؟ من الذي خلقه؟ إلى أين يتجه مصيره؟ وهذه الأسئلة تشكل الرؤية الكونية التي تحدثنا عنها سابقا.

ولعل قصة حي بن يقظان دليل واضح على وجود فطرة التدين في الإنسان، وحبه للخضوع إلى قوة جبارة يحتمي بها عند ضعفه وحاجته.

كما أن القرآن الكريم يخبرنا في آيات عديدة، أن في الإنسان حاجة إلى الاحتماء والاستنجاد بالله تعالى وقت الشدة، مثلما حدث لفرعون أثناء غرقه، فلم تنفعه الآيات الكثيرة التي بعثها الله له خلال حياته، لكنه لحظة الموت استنجد به تعالى. والإنسان يعتبر وقت الشدة، وحالما تنفرج الأزمة يعود لكفرانه.

بـ) تعرَّف الشعائر بأنها: "حركات ضمن نسق معين متكرر ومرتكزة حول رمز ما، موجودة دوما في التجربة البشرية، ترتبط بالدين أحيانا، وتنفصل عنه في أحيان أخرى، لكن هذه الطقوس أو المراسيم أو الشعائر، بمعنى أدائها المتكرر المرتبط برمز ما، كانت مصاحبة للإنسان مادام هذا الإنسان سَكَنَ في مجتمع ما" **(أحمد العمري، 2008، ص ص 61-62)**.

كل المخلوقات – الحيوان والإنسان– مبرمجة على أداء الطقوس، فقد وجد العلماء في كثير من الحيوانات أنها تؤدي نوعا من الحركات المتكررة في مناسبات معينة لجذب الجنس الآخر أو قبل صيد الفريسة، وهي غريزة فيها كالإنسان. إلا أن هذا الأخير يمتاز بالقدرة على التجريد، فعندما يُلْبِسُ هذه الطقوس المعنى والرمزَ تصير شعيرة، والإسلام فيه الكثير من الشعائر التي في ظاهرها طقوس لكنها تخبّئُ كثيرا من المعاني، فالصلاة مثلا باعتبارها حركات متكررة وألفاظا مرددة خمس مرَّات في اليوم، هي نوع من الطقوس، إلاَّ أن المعاني الكامنة في كل ركن وحركة ولفظة فيها كثيرةٌ، لو فهمها المسلم وأدركها أثناء أدائها ستؤثر على حياته وسيفهم بحق معنى الآية الكريمة: ﴿**إِنَّ الصَّلاَةَ تَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَآءِ وَالْمُنكَرِ(45)**﴾ **سورة العنكبوت** ، وقد كتب أحمد خيري العمري سلسلة سمَّاها كيمياء الصلاة، تحدث فيها عن الأبعاد العميقة والرمزية لكل ركن من أركان الصلاة.

كثير من الناس يعتبر هذه الشعائر من باب التحسينات، لأنه في نظرهم أن الإيمان بالله يغني المسلم عن أداء هذه الشعائر، لكن البرمجة على أداء الطقوس مغروسة في الإنسان، ونرى في مظاهر الحياة الغربية أمورا وطقوسا في الأكل والشرب وطريقة اللباس والاحتفال

ببعض الأعياد استوردناها و مارسناها من دون وعي، صارت مع مرور الوقت عنوان الولاء لهذه الحضارة.

خلاصة القول هو أن تدريس التربية الإسلامية يرسخ من انتماء التلاميذ إلى دينهم من خلال فهم أبعاد الشعائر وأدائها بالشكل المطلوب.

جـ) نعيش عصرًا يفور بثورة المعلومات، غدا فيه العالم قرية أو عمارة، عالم لا تفصله حدود، عالم متفتح على كل شيء. هذا الانفتاح له تأثيرات سلبية في نفوس الناشئة الغضة، والتي لم تصل سن الرشد، ولم تنضج نضوجاً يسمحها بالتمييز بين الحق والباطل، والنافع والضار. صارت التربية في هذا العصر أصعب بكثير مما كانت عليه في عهود سابقة. يعيش الطفل بيئة مفتوحة، فما يؤثر في سلوكه وسائط تربوية كثيرة، تنافس ما يقوم به المربي في تربيته ، هذا ما أدى إلى ضرورة تغيير وسائل التربية. والاعتماد على تربية الضمير أو الوازع الديني في الأبناء بشكل أكبر.

مثلا: كيف يمكن للمربي إقناع الابن بأهمية الأمانة وخطورة المال الحرام، من دون إثارة عواطفه الدينية، وتذكيره بما أعده الله من جزاء أليم لآكلي المال الحرام؟

د) ظل الاستعمار الغربي مدة طويلة يخوض حربا على المسلمين باستعمال القوة العسكرية غير أنه لم يفلح. إلى أن اكتشف الأساس القائم الذي يغذي في المسلمين قوة الدفاع عن أنفسهم. هذا الأساس يمثل الإسلام، " لأن الإسلام هو مكمن هائل للقوة لأهله ومصدر للخطر على أعدائه بسبب أنه عقيدة ونظام وخلق. فعقيدته إذا استحوذت على قلوب المسلمين أخرجت منهم خلقا آخر يستهين بكل ما على الأرض من قوة وسلطان وجبروت وتشريعه إذا ما اصطبغ به المجتمع تماسك وعظم واستعلى...، أما خُلُقُهُ إذا ما ارتبط وجمع بين الآحاد، فإنما هو الحزام الذي يحمي ذلك المجتمع من الدخيل الذي لا يتسنى له أن يتسرب إلا من ثغرات المفاسد الخلقية حينما يبتلى بها أفراد المجتمع، وأخطر من هذا كله أن

العقيدة إذا تأسست كاملة في القلب استلزمت وجرت إليها لا محالة كلا من العنصرين الآخرين" **(محمد البوطي، 1990، ص18)**

والوسائل التي يستعملها للوصول إلى أهدافه كثيرة أهمها التعليم لأن الاقتناع والتسرب السريع للأفكار يكمن لدى الناشئة أكثر من البالغين فهؤلاء البالغون قد اكتسبوا نظاما قيميا مرسخا يصعب تغييره، أما الأطفال فما يزالون في طور بناء أنساقهم القيمية، لذا يلجأ الكائدون إلى تغيير مناهج التعليم وتحويرها لتلائم أغراضهم فينتزعون كل ما يرونه خطرا عليهم لينشؤوا أطفالا خانعين منبهرين بالغرب، ونتيجة هذا كله يتمثل في نقطتين هما:

- ظهور شباب يتبنون الفكر العلماني والمدنية الغربية، بعضهم سيشق طريقه متدرجا في مراتب القيادة والحكم، وبذلك يصبح هؤلاء خير رسل لهم، حيث يفتحون لهم آفاق السبل الفرعية الأخرى بسهولة ويسر.
- هذه السيطرة تجعلهم هم المشرفين على تربية البنات وهم مدركون أنهن أقرب إلى قبول أفكارهم التبشيرية وإلى الاصطباغ بالمدنية الغربية. وما من ريب أنهن سيصبحن بعد فترة قصيرة خير رسل لتلك الأفكار نفسها، حيث يصبحن أمهات يخلصن في توجيه أولادهن الوجهة التي أحببنها ورُبِّينَ عليها" **(محمد البوطي، 1990، ص ص 21-22)**

2) الأهداف والكفاءات في مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط:

سنعتمد على إبراز كفاءات وأهداف المادة على ما أصدرته وزارة التربية الوطنية من وثائق ومناهج يسترشد بها الأساتذة، وسنقوم بعرض أهداف وكفاءات كل سنة من سنوات التعليم المتوسط، بعدها نقدم بعض الملاحظات العامة:

2-1) الأهداف العامة لتدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط :

- ورد في الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط أن الأهداف العامة لتدريس مادة التربية الإسلامية هي:

* أن يُمتِّنَ إيمانه بالله تعالى ويعظم قدرته بمعرفة بعض الدلائل الكونية.

* أن يعرف الله من خلال أسمائه وصفاته ويدرك استحقاقه تعالى للعبادة.

* أن يعرف أركان الإيمان ويصل إلى ثمرتها في الحياة اليومية.

* أن يعرف أحكام العبادات والشعائر الدينية المتنوعة ويلتزم بها ويستشف الحكمة منها.

* أن يحفظ نصيبا من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ويفهمها ويستخلص أحكامها وفوائدها.

* أن ينشأ على قيم الخير والإبداع في الحياة، ويتمسك بالفضائل والأخلاق الراقية وينشرها في المحيط.

* أن يعرف قدرا مناسبا من الآداب الإسلامية في الحياة اليومية ويعمل بها.

* أن يعرف قدرا مناسبا من تاريخ الثقافة الإسلامية ومصادرها.

* أن يعظم المقدسات ويدرك مكانة المسجد وحرمته.

* أن يستشعر مدى مسؤوليته الفردية في كل شيء.

* أن يعرف أن تنظيم شؤون الحياة والمحافظة على البيئة والمحيط أمر حث عليه الإسلام.

* أن يتذوق الجمال في الحياة وينمي الحس الجمالي بشتى أنواعه. (**وزارة التربية الوطنية ، 2014 ، ص35)**

2-2) أهداف وكفاءات مادة التربية الإسلامية في السنة الأولى متوسط :

- الأهداف الخاصة بالسنة الأولى متوسط هي:

* أن يعرف أركان الإيمان ويفهمها.

* أن يتعلم أحكام العبادات المقررة (الطهارة، الصلاة) ويدرك الحكمة من تشريعها.

* أن يعرف كيفية التعامل مع المحيط والبيئة.

* أن يقدر الجمال والنظام بمعرفة أحكام العبادات وما أحيطت به من ضوابط وآداب.

* أن يتحلى بالأخلاق الإسلامية في معاملة الغير.

* أن يعرف شروط وأحكام التكليف ويميز بين أنواعه ويشعر بالمسؤولية.

* أن يدرك قيمة الوقت وعلاقته بالعبادات فيحرص عليه.

* أن يحفظ السور القرآنية: الانشقاق والبروج والطارق، والآيات والأحاديث المقررة ويفهمها ويستخلص فوائدها وأحكامها.

* أن يقف على محطات مختارة من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم من الميلاد إلى ما قبل الهجرة ويجعله قدوة حسنة. **(وزارة التربية الوطنية ،2014، ص ص 35-36)**

- أما الكفاءات المنتظر تحقيقها في السنة الأولى متوسط فهي:

* معرفة حقيقة الإيمان بالله من خلال بعض أسمائه وصفاته وبعض الدلائل الكونية.

* الاستشهاد على الإيمان ببعض البراهين العقلية والنقلية.

* إتقان قراءة النصوص الشرعية المقررة واستعمالها عند الحاجة.

* التمييز بين أنواع الحكم التكليفي.

* الأداء الصحيح للصلاة والالتزام بها بمعرفة أحكامها وبعض حِكَمِهَا.

* معرفة بعض الشعائر الدينية وتعظيمها كصلاة الجماعة والجمعة والعيدين.

* الاقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم بمعرفة بعض المحطات من سيرته العطرة من ولادته إلى ما قبل الهجرة الكبرى.

* التحلي بالأخلاق الفاضلة والتخلي عن الأخلاق السيئة.

* المحافظة على البيئة من خلال معرفة وتطبيق بعض القواعد والسلوكات الحضارية المؤدية إلى ذلك.

ويمكن إجمال هذه الكفاءات في الكفاءة الختامية التالية:

* القدرة على توظيف مختلف المعارف و السلوكات المكتسبة من خلال فهم بعض العبادات والشعائر الدينية واستحضار نصوصها وإدراك أسرارها وآثارها في الحياة.

(وزارة التربية الوطنية ،2014، ص 39)

2-3) أهداف وكفاءات مادة التربية الإسلامية في السنة الثانية متوسط :

- الأهداف الخاصة بالسنة الثانية متوسط هي:

* حفظ قدر من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وفهم معانيه إجمالا مع القراءة المتقنة وحسن استعماله (توظيفه).

* معرفة حقيقة الإيمان بالملائكة وأثر ذلك على المتعلم من خلال معرفة صفاتهم وأسمائهم ووظائفهم.

* معرفة أحكام الزكاة والصوم وإدراك أسرارهما.

* معرفة محطات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم (الهجرة ونتائجها، الغزوات الكبرى) واستخراج العبر منها وتدبرها.

* التمسك بالأخلاق الفاضلة والتخلي عن الأخلاق والآفات السيئة والتفاعل الإيجابي مع المحيط.

* غرس محبة الرسول صلى الله عليه وسلم والاقتداء به.

- أما الكفاءة الختامية للسنة الثانية فهي:

* القدرة على توظيف المعارف والسلوكات المكتسبة من خلال استظهار القدر المحفوظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وحسن استعماله والاستدلال به.

* الإقرار بأركان الإيمان الستة والقدرة على تعريف حقيقة الإيمان بالملائكة.

* أداء الصوم أداء صحيحا بمعرفة أحكامه وحكمه، وتعريف أحكام وأسرار الزكاة.

* التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي والبيئي وفق توجيه القيم الإسلامية.

* معرفة محطات مختارة من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم (الهجرة ونتائجها، ثلاث غزوات كبرى) واستنتاج الدروس والعبر منها.

* التمسك بالقيم الإسلامية والتحلي بالأخلاق والفضائل الحميدة. (**وزارة التربية الوطنية ج 2014، ص ص 34-35)**

2-4) ملمح التلميذ عند تخرجه من السنة الثالثة متوسط :

- ملمح التلميذ عند تخرجه من السنة الثالثة هو:

* يحفظ قدرا من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ويفهم معانيهما مع القراءة المتقنة وحسن استعمالها.

* يستكمل معارفه حول حقيقة الإيمان بالكتب والرسل.

* يعرف أحكام الحج والعمرة ويدرك أسرارهما وحكمهما وأبعادهما الحضارية الروحية والاجتماعية.

* يعرف محطات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم (صلح الحديبية، فتح مكة، حجة الوداع) بهدف غرس محبته صلى الله عليه وسلم في الأنفس والاقتداء به.

* يتفاعل مع المحيط فيتمسك بالأخلاق الفاضلة ويتخلى عن الأخلاق السيئة.

* يعرف مواقف من قصتي نوح وإبراهيم عليهم السلام ويستخلص العبر منها.

– أما الكفاءة الختامية فهي:

قدرة المتعلم على توظيف وترسيخ مكتسباته المعرفية والسلوكية في حياته اليومية من خلال استظهار وتمثل القدر المحفوظ من النصوص الشرعية وترسيخ الإقرار بأركان الإيمان الستة، مع القدرة على تعريف حقيقة الإيمان بالكتب والرسل، وتحديد كيفية أداء الحج والعمرة أداء صحيحا، وإدراك مواقف وعبر من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ومواقف من حياة بعض الأنبياء. **(وزارة التربية الوطنية د ،2014، ص 30)**

2-5) ملمح التلميذ عند تخرجه من السنة الرابعة متوسط :

– ملمح التلميذ عند تخرجه من السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

* يستظهر القدر المحفوظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف تلاوة و معنى ويحسن استعمالهما.

* يعرف حقيقة الإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر وآثارهما في الحياة.

* يميز أهم الأحكام الشرعية المتعلقة بالمعاملات المالية.

* يعرف أهم الأحكام الشرعية المتعلقة بالأسرة.

* يعرف النظام الاجتماعي في الإسلام من خلال علاقة الفرد بأسرته وفق أحكام الإسلام.

* يحسن اختيار القدوة من خلال معرفة مواقف من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وبعض الأنبياء.

* يتفاعل مع المحيط فيتمسك بالأخلاق الحسنة ويتجنب السيئة.

* يحترم العلماء ويقتدي بهم من خلال معرفته لأهمية العلم في الحياة والوقوف على حياة بعض عظماء الأمة.

– أما الكفاءة الختامية فهي:

قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته المعرفية في حياته اليومية بالاعتماد على النصوص الشرعية والاقتداء بسيرة الرسول صلى الله علية وسلم وحياة بعض الأنبياء وعظماء الأمة.

(وزارة التربية الوطنية هـ ،2014، ص 25)

2-6) تعقيب على أهداف و كفاءات مادة التربية الإسلامية بسنوات مرحلة التعليم المتوسط:

* تغيير اسم الأهداف إلى ملمح التخرج في الوثيقتين المرافقتين للسنتين الثالثة والرابعة.

* أحيانا ما تكون صياغة الأهداف مركبة أو غامضة مثل:

- ✓ يتفاعل مع المحيط فيتمسك بالأخلاق الحسنة ويتجنب الأخلاق السيئة (ثلاث أهداف في هدف واحد).
- ✓ أن يقف على محطات مختارة من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم من الميلاد إلى ما قبل الهجرة، ويجعله قدوة حسنة (غموض يقف؟)
- ✓ معرفة حقيقة الإيمان بالملائكة، وأثر ذلك على المتعلم من خلال معرفة صفاتهم وأسمائهم ووظائفهم (غموض عبارة "وأثر ذلك على المتعلم" هل يقصد به معرفة المتعلم لأثر الإيمان بالملائكة، أم هو هدف وجداني يقصد به التحلي بالصفات التي تتصف بها الملائكة؟)

* حاولنا تصنيف الأهداف من دون الكفاءات إلى ثلاث مجالات: وجدانية، معرفية، مهارية فوجدنا ما يلي:

	عدد الأهداف[3]	معرفية	وجدانية	مهارية
العامة	24	12	08	04
الأولى	17	12	03	02
الثانية	15	09	01	05
الثالثة	14	08	01	05
الرابعة	12	06	01	05

جدول (2): عدد الأهداف حسب مجالاتها في سنوات التعليم المتوسط

نلاحظ في الجدول ما يلي:

- ✓ طغيان الجانب المعرفي على الجانبين الوجداني والمهاري.

3) اعتمد الباحث في حساب الأهداف على عدد الأفعال المضارعة المصاغة في كل عبارة ، فقد نجد عبارة صيغت على شكل هدف واحد ، لكنها تحوي أهدافا عدة .

- ✓ تناقص الأفعال المعلقة بالجانب المعرفي كلما تقدمنا في السنوات من الأولى إلى الرابعة، خاصة مع ازدياد الأفعال المتعلقة بالجانب المهاري، إلا أنها بقيت ثابتة خلال السنوات الثلاثة من الثانية إلى الرابعة.
- ✓ أضعف الجوانب تناولا في الأهداف هو الجانب الوجداني.
- ✓ كثرة الأهداف العامة في كل سنة من السنوات لأن التركيز على ثلاث أو أربع أهداف يزيد من استيعابها وتجسيدها، أما كثرتها فتؤدي إلى نسيانها.

* وجود تشابه في صياغة الأهداف والكفاءات، حيث لا نلاحظ فرقا جوهريا بينهما، إلا في الكفاءة الختامية، وهنا نطرح هذا التساؤل: ما العلاقة بين تلك الأهداف والكفاءات؟ وكيف يتأكد الأستاذ من تحقيقها؟

3) تطور مادة التربية الإسلامية منذ الاستقلال وقبل اعتماد المقاربة بالكفاءات:

مرت المنظومة التربوية الجزائرية من الاستقلال وقبل اعتماد المقاربة بالكفاءات بمرحلتين أساسيتين وهما:

3-1) مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط:

لقد اعتمدت مناهج التربية الإسلامية في هذه المرحلة على الحشو والتركيز على حفظ بعض السور القرآنية والأحاديث النبوية والمواضيع الخاصة بالعقيدة والعبادات وقصص الأنبياء والرسل، وهي " خالية من أي توجيه أو أهداف تربوية إجرائية قبلية أو بعدية يرجى تحقيقها أو كفاءات يكتسبها التلميذ، أو سلوك يتحلى به من خلال الأنشطة التعليمية والتعلمية " **(عبد العزيز جيجيك، 2002، ص 46.)**

لقد كان محور العملية التربوية هو المحتوى والمادة والمعلومة، فمهمة الأستاذ ترتكز أساسا على توصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات إلى ذهن التلميذ.

" وقد كانت التربية الإسلامية في تلك المرحلة مبرمجة ضمنيا خاصة في مادة القراءة" **(محمد مقداد، 1994، ص235)** وتسمى بالتربية الدينية والخلقية.

والمادة تعتمد " نظام الحصص ذات 15 دقيقة للحصة الواحدة في السنوات الأربع الأولى، و20 دقيقة في السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي، و30 دقيقة للحصة في التعليم المتوسط " **(عبد العزيز جيجيك، 2002، ص 46.)**

أما الحجم الساعي الأسبوعي لسنوات التعليم المتوسط فقد كان " ساعة واحدة أي 30 دقيقة لكل حصة للسنتين الأولى والثانية، و45 دقيقة أي: 30 دقيقة للتربية الدينية و30 دقيقة للتربية الخلقية كل 15يوما" **(عبد العزيز جيجيك، 2002، ص 47.)**

3-2) مرحلة التعليم الأساسي: ظهر التعليم الأساسي بصدور أمرية 35-76 وطُبق ابتداء من السنة الدراسية 1980-1981 وعُمِّم على كافة ولايات الوطن خلال سنة 1988، وهذا التعليم يوحد بين التعليمين الابتدائي والمتوسط.

بالنسبة لمادة التربية الإسلامية في هذه المرحلة، فقد بقي الحجم الساعي الأسبوعي مثلما كان عليه في المرحلة الأولى (ساعة واحدة لكل من السنتين السابعة والثامنة، أما في السنة التاسعة فارتفع حجمها من 45 دقيقة إلى ساعة).

أما أهداف المادة المستمدة من الأهداف المسطرة لكل طور فهي:

* تمكين التلميذ من حفظ مجموعة من السور والآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي تغرس في نفسه الروح الدينية وتنشئته على القيم الإسلامية وجعله يشعر بأنها جزء من شخصيته وقيم مجتمعه.

* تمكينه من اكتساب الأخلاق الاجتماعية الحميدة والمحافظة على النظافة و الصحة والآداب العامة.

* دعم التكوين الروحي للتلميذ وتنمية السلوكات المطابقة للقيم الإسلامية من خلال أهم الأحداث في تاريخ الإسلام والسيرة النبوية انطلاقا من محيطه المعيشي.

* استعمال الفضائل الإسلامية لتكوين دعائم الاستقامة على النفوس وتمكين التلميذ من الإلمام الكافي بحكمة القواعد الإسلامية وأهم مبادئ تنظيمها. **(عبد العزيز جيجيك، 2002، ص 49.)**

يرى الباحث في هذه الأهداف غموضا في صياغتها، فيبدو مثلا الهدف الأول ينتمي إلى المجال المعرفي، لكن بعد انتهاء قراءته لا يستطيع تصنيفه في مجال بعينه.

قد أجريت تعديلات على المادة في ظل التعليم الأساسي كما يلي:

✓ المحاولة الأولى تعود إلى سنة 1988، وتم إعداد مناهج معدلة جديدة أساسها تخفيف محتويات المناهج تخفيفا كبيرا حتى يتسنى لها احتواء مضامين مناهج التربية الاجتماعية التي أدمجت فيها كمحور دون نقل وقتها المخصص لها، لكن المناهج المعدلة لم تنفذ ولم تنشر ولم توزع وبقيت في أدراج مصالح الوزارة، إذ حذفت التربية الاجتماعية والسياسية كمادة ودُمِج توقيتها ضمن توقيت دراسة الوسط، ومحتوياتها ضمن مناهج التربية الإسلامية ودراسة الوسط المعدلة، لكن هذه المناهج الأخيرة لم تبعث إلى الميدان وبقيت مناهج التربية الإسلامية كما هي دون تعديل حتى سنة 1994. **(عبد العزيز جيجيك، 2002، ص 50.)**

نتساءل عن سبب القيام بحذف مادة التربية الاجتماعية وإدراج محتوياتها في مادة التربية الإسلامية، فالمنطقي أن يضم إليها توقيتها لكن حجمها الساعي ضم لمادة دراسة الوسط، فهل هي نية مبيتة لإفراغ المادة من روحها؟ أم أنه سوء تدبير فقط؟ ومادام التعديل لم يطبق فهذا أهون حال.

✓ المحاولة الثانية: سنة 1994 : نصبت لجان وطنية لتخفيف محتويات مناهج التعليم الأساسي والثانوي، وإعادة توزيع مضامينها وتدرجها، ويشمل هذا التخفيف النقل والحذف والدمج، ومع هذا لم تؤخذ المقترحات كلها، بل قُبِلَ البعض منها، إلا أن هذه التعديلات لم تُطَبَّقْ في حينها لأنها وجدت معارضة مخفية حتى سنة 1996 **(عبد العزيز جيجيك، 2002، ص 50.)**

مرة أخرى يظهر من يقف في وجه التعديل، وليست لدينا الدلائل الكافية للحكم على القائمين بعملية التعديلات، ومن قدم هذه المعلومات هو مدير مكتب البرامج بوزارة التربية، يُفْتَرَضُ أن يزودنا بالسياق الذي سارت وفقه مقترحات التعديل، فربما لم يرد إثارة حفيظة المعارضين ففضل التغاضي عنها.

✓ المحاولة الثالثة: سنة 1996: تم تنصيب لجان متخصصة لإعادة قراءة المناهج وطبعها وفقا للتعديلات التي أدخلت عليها سنة 1994، لكن بالنسبة لمناهج التربية الإسلامية لم تُدْرَجْ فيها جميع التعديلات المقترحة إلا البعض منها وهي:

أ) إزالة الخلل المتعلق بعدم التطابق بين المنهاج وكتب المعلم أحيانا و خاصة في الطور الأول.

ب) تنفيذ بعض التعديلات المقترحة سنة 1994.

✓ المحاولة الرابعة سنة 1998: نصبت لجنة وزارية مشتركة لمناهج التربية الإسلامية ضمنت ممثلين عن وزارات الشؤون الدينية والمجاهدين والتعليم العالي وممثل عن المجلس الإسلامي الأعلى تحت إشراف وزارة التربية الوطنية مهمتها مراجعة منهاج التربية الإسلامية في التعليم الأساسي، وخرجت بتوصيات قامت الوزارة على أساسها بإدخال تعديلات جزئية محدودة، تعتبر استمرارا لعملية التخفيف التي جرت سنة 1994 – والتي لم تمس هذه المادة

آنذاك – وقراءة المناهج وإعادة طبعها سنة 1996، وهذه التعديلات تتمثل في تأجيل بعض المواضيع إلى مستويات أعلى لكونها لا تلائم مستوى التلاميذ العقلي والإدراكي، أو لأنها مكررة عدة مرات إما عموديا أو أفقيا. وبعض هذه المواضيع أقرت اللجان السابقة أيضا تأجيلها أو حذفها (**عبد العزيز جيجيك، 2002، ص 62.**)

4) النقل الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية:

المعرفة التي يتلقاها المتعلمون في أي مرحلة تعليمية، هي معرفة علمية حُوِّرَتْ وأدخلت عليها الكثير من التحويلات لتكون مناسبة لعقول التلاميذ. هذه التحويلات التي تدخل على المعرفة العلمية لتكون معرفة تعليمية تدعى بالنقل الديداكتيكي. فكيف تتم العملية؟ وعلى أي أسس تنبني عليها؟

– يعرف أرساك جيلبرت النقل الديداكتيكي بأنه " مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالِم من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس" (**أحمد العمراوي وخالد القاسمي، 1999، ص84.**)

– يعرفه محمد لمباشري بأنه: "مجموعة من التغيرات والتعديلات التي تطرأ على المعرفة المتخصصة بهدف تحويلها إلى معرفة مدرسية (أو مادة تعليمية)، " (**سعيد حليم، 2002، ص 149**)

4-1) مراحل النقل الديداكتيكي :

يمكننا تلخيص التعريفين السابقين بالمخطط الموجود أدناه، حيث يبين ما يحدث للمعرفة من تحولات حتى يستطيع التلميذ فهمها وتمثلها.

المعرفة العالمة	المعرفة المعدة للتدريس	المعرفة المدرسة	المعرفة المتمثلة
النصوص الأصلية	الباحث	المدرس	التلميذ

جدول (3) : مراحل النقل الديداكتيكي

أ) **المعرفة العالمة:** وهي الأفكار والنظريات وجميع ما أنتجه العلماء في حقل معرفي معين. وفي مادة التربية الإسلامية يمكننا أن نميز بين نوعين من المعرفة العالمة:

أ-1) النصوص القطعية الثابتة : وهي القرآن الكريم وما صح عن الرسول صلى الله عليه وسلم من أحاديث، " فإذا كان النص القرآني قطعي الثبوت من أول سورة إلى آخرها، إذ نقل إلينا بالتواتر، فإن الحديث النبوي منه ما نقل بالتواتر وهو قليل جدا، ومنه ما نقل بالآحاد وهو على أقسام: ففيه الصحيح والحسن والضعيف والموضوع" **(سعيد حليم، 2012، ص 151)**

أ-2) أفهام العلماء المتغيرة بتغير الزمان والمكان: لأن ما يصيبه الخطأ هو طبيعة الفهم، وليس النص المقدس في ذاته، لذلك نجد في كتب الفقه والتفسير والتراث الإسلامي عموماً الكثير من الاختلافات في الفروع، وظهور المذاهب الإسلامية والفرق الكلامية أكبر شاهد على ما للملكات العقلية وظروف المجتمع الذي يعيشه العالم، من دور في تعدد الفهوم حول المسائل الاجتهادية.

بـ) المعرفة المُعَدَّةُ للتدريس: هذه المعرفة تدخل ضمن دائرة النظام التعليمي الذي يعمل منفذوه على ترجمتها إلى مجموعة من الأفكار، انطلاقا من الغايات التي تحددها الفلسفة التربوية داخل المجتمع، وتقدم للتلاميذ بهدف اكتسابها تحقيقا للنموذج المرتقب. وتُنَظَّم هذه المواضيع داخل المواد والوحدات الدراسية المقررة بإحدى الأسلاك التعليمية بشكل بنيوي وتطويري، كما يتم إدماجها ضمن المناهج الدراسي ككل **(سعيد حليم، 2012، ص 152، نقلا عن لمباشري محمد، ص ص 31،32)**

جـ) المعرفة المُدَرَّسَة: بعد عملية التحوير التي تجريها لجان المناهج في المعرفة العالمة لتكون معرفة معدة للتدريس، يأتي دور المدرس لينقل تلك المعرفة إلى التلاميذ، حيث لا

يكتفي بما ورد في الكتاب المدرسي أو دليل المعلم في التدريس، بل عليه الاعتماد على مراجع أخرى يثري بها درسه، كما أن الانطلاق من واقع التلاميذ النفسي والاجتماعي له دور في تفاعلهم واندماجهم مع الدرس بطرق تدريسية يختارها المدرس، وهذه الأمور كلها تُسْهِمُ في تفعيل المعرفة المدرسة، وجعلها أسهل لاستيعاب التلميذ.

د) المعرفة المُتَمَثَّلَة: تؤكد النظرية البنائية على أن " التعلم يتوفر بالضرورة على تمثلات ومعلومات متناثرة وغير دقيقة، وعلى المدرس أن يستثمرها قصد تنظيمها، وإعادة بنائها من جديد، بمعنى أن لا يسارع إلى تقديم المعرفة الجاهزة التي تعطل قدرات المتعلمين" **(أحمد العمراوي وخالد القاسمي، 1999، ص99)**، لذا ينصح الباحثون باعتماد المشكلات منطلقا في بداية الدرس، لأنها تفعِّل المكتسبات القبلية للتلميذ، ومع توجيه المدرس، يبني التلميذ معارف صحيحة ليصل إلى اكتشاف الحقيقة، يكون بذلك قام بعمل العلماء في اكتشاف الحقائق العلمية لكن بشكل مصطنع.

4-2) ضوابط النقل الديداكتيكي:

أ) مراعاة الأهداف والتوجهات التربوية: تشكل الأهداف الضابط الأول في اختيار المضامين (المحتويات) التي يتلقاها المتعلم، فالمعلومات والمعارف كثيرة، لا يمكن للمدرس أن يقوم بإيصالها كلها، وهذه المعارف تتجدد بوتيرة متسارعة، حيث لو أُعْتُبِرَ الكم معيارا لبناء المحتوى، لاستلزم ذلك تجديد الكتب والمناهج مرات في السنة.

إن الأهداف المستمدة من فلسفة المجتمع وقيمه هي التي توجه عملية النقل الديداكتيكي على مستوى المعرفة المعدة للتدريس في جميع الأنظمة التربوية، وفي كل المواد الدراسية.

بـ) الانتقاء الأنسب للمضامين المعرفية: يعقد سعيد حليم مقارنة بين عدد الدروس المقررة في كل محور من محاور مادة التربية الإسلامية في سنوات التعليم التأهيلي فيجد مثلا: " أن

عدد دروس مكون الأحوال الشخصية بالسنة الأولى (جذع مشترك) بلغ تسعة دروس، وعدد دروس مكون المعاملات والحدود بلغ ثمانية، وعدد دروس الأحوال الشخصية بالسنة الثالثة بلغ ستة دروس، وعدد دروس أصول الفقه بلغ سبعة، وكل هذه المكونات تتميز بالجانب المعرفي الدقيق وكثرة المعلومات خصوصا دروس الأحوال الشخصية بالسنة الأولى التي ركزت على الوصية وأحكامها، والإرث وما تعلق به من أحكام جزئية" **(سعيد حليم، 2012، ص162.)**

نلاحظ فيما قدمه سعيد حليم أن التركيز مُنْصَبٌّ على الجانب المعرفي مع ضعف الاهتمام بالجانب الخلقي والوجداني في شخصية التلميذ " فعدد دروس مكون الأخلاق لم يزد في السنة الأولى والثانية على أربعة دروس، في مقابل التركيز على الجانب الفقهي الذي بلغت دروسه في السنوات الثلاث 23 درسا" **(سعيد حليم، 2012، ص 162.)**

إن مادة التربية الإسلامية لا تُعِد التلميذ ليكون متخصصا في الشريعة، فقيها كان أو مفسرا، وإنما ليتشبع بالروح الإسلامية ويمتلك فهما راسخا بالأصول والمبادئ العامة للإسلام ومقاصده، كما أن حياته وشخصيته تستنير بهديه في كل ما يسلكه فهي " ليست مجرد مواعظ أخلاقية تُشْرَح للفرد ليعرف بها واجباته الدينية والأخلاقية فحسب، وليست مجرد معارف دينية نظرية تلقى وتُحَفَّظُ للطلاب ليعرفوا ما يجوز وما لا يجوز من الأمور الشرعية، إنما هي أداة تربوية إستراتيجية يعتمدها النظام التعليمي في صوغ وجدان الناشئة وإيقاظ ضمائرهم، وتهذيب مشاعرهم، وتزكية نفوسهم، وتزويدهم بالمناهج والطرائق لاكتساب المعرفة الحقة والإيمان الحق والسلوك المنسجم، لمجابهة التيارات التي تحاول النيل من هويتهم والاستخفاف بوجودهم وانتمائهم" **(عبد القادر فضيل، 2002، ص19).**

جـ) مراعاة القدرات العقلية والنفسية للمتعلم: مادامت المعرفة موجهة للمتعلمين، فلابد أن تكون في مستوى فهمهم وإدراكهم تستثير تفكيرهم ليتفاعلوا معها. وقد عرض سعيد حليم بعض النقاط المهمة في تأليف المناهج المدرسية الخاصة بالتربية الإسلامية كما يلي:

- ✓ إعادة صياغة تعاريف المصطلحات العلمية، لأن المصطلحات هي مفاتيح العلوم، وكل اضطراب في فهم المصطلح يؤدي لا محالة إلى عدم فهم مسائل العلم وقواعده وأنساقه.
- ✓ عدم التركيز في جمع المادة المعرفية على الجزئيات والاقتصار على المبادئ والقواعد والأحكام الأساسية.
- ✓ صياغة الكتاب المدرسي بصيغ تثير اهتمام التلاميذ واعتماد أساليب متنوعة للبيان والتعليم.
- ✓ اعتماد الأبعاد الثلاثة للشخصية في اختيار وصياغة مواد الكتاب المدرسي.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ **(سعيد حليم، 2012، ص 170)**.

5) اعتماد المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية:

مع بداية الموسم الدراسي 2004/2003 شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات خلفا لبيداغوجيا الأهداف، بعد أن طبق في دول أخرى أثبتت نجاعتها، لكن ما هي الأسباب الداعية للتحول إلى هذه البيداغوجيا؟

5-1) أسباب تبني بيداغوجيا الكفاءات: تعتمد بيداغوجيا الأهداف السابقة على أفكار ونظريات المدرسة السلوكية " التي شكلت أساسا نظريا للعديد من التطورات البيداغوجية المتنوعة، نذكر منها على الخصوص التعليم المبرمج مع سكينر وبيداغوجيا التدريس بواسطة الأهداف وغيرها " (**محمد بوعلاق، 1999، ص41، نقلا عن محمد آيت موحي وآخرون، ص 70**)، هذه المدرسة ترى في الإنسان كائنا آليا يستجيب فقط للمثيرات، فالتوقع دوما حاصل

في أن أي مثير يتلقاه مجموعة من الناس، ستكون استجاباتهم بعد ذلك حتما متشابهة، فقد أهملوا كلية الذات الإنسانية وما تحمله من أفكار وتصورات ومشاعر وأثرها في تنوع السلوكات.

وفيما يلي بعض الانتقادات التي وجهت لهذه المدرسة منها:

- هل يمكن حصول تعلم دون مشاركة فعلية وفعالة للذات؟
- هل المثيرات وحدها هي الدافع على حصول التعلم؟
- ألا يكون التعلم من هذا المنظور السلوكي هو مجرد تشرب سلبي لمثيرات المحيط الخارجي؟
- ألا تؤدي هذه النظرية في المجال التعليمي إلى تكريس الطرائق البيداغوجية التي تُعْلي من شأن تنظيم المجال البيداغوجي على حساب الذات المتعلمة؟

(حسين بوداود ومحمد داودي ، 2005، ص 99.)

هذه الانتقادات ستلقي بظلالها على بيداغوجيا الأهداف لأن المدرسة السلوكية قائمة على نظرية مادية محضة للإنسان.

وقد قام محمد بوعلاق بجمع أهم الانتقادات الموجهة لهذه البيداغوجيا من خلال اطلاعه على الأدب التربوي منها:

- ✓ بيداغوجيا الأهداف هي بيداغوجيا منغلقة بدرجة متطرفة في النزعة السلوكية ما جعلها أحادية البعد.
- ✓ تصورها للتعلم كعملية تعودية أو كرد فعل شرطي، جعلها تستبعد التفكير والإبداع.
- ✓ أدى إهمالها للتمثلات الذهنية للمتعلم، إلى التركيز على كل ما هو قابل للملاحظة والقياس.

- ✓ إن تأكيدها على تحديد الهدف التعليمي في صيغ إجرائية وصرامتها في ذلك يقلل من فرص الإبداع والتعبير عن الذات ويقلل أيضا من قدرة المتعلم على الاستقصاء والبحث والاستكشاف وحل المشكلات.
- ✓ إن عدم اهتمامها بالبعد الوظيفي للعملية التعليمية، والذي يمكن أن يتحلى في تحقيق كفاءات لدى المتعلمين يعيق تسهيل تكيف هؤلاء مع المحيط الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي.
- ✓ يؤدي تفتيتها للقدرات المراد تحقيقها لدى المتعلمين إلى تغييب النظرة الكلية التي تقول بتكامل المعرفة، فهذا التفتيت يفقد العملية التعليمية/التعلمية معناها، ما يؤدي إلى الانحلال بدل الاندماج، وإلى استيعاب المتعلم من خلال حصر دوره في اكتساب سلوكيات مشروطة ومفروضة عليه من قبل المعلم. (**محمد بوعلاق، 2005، 168.**)

5-2) الأسس النظرية لبيداغوجيا الكفاءات: كل بيداغوجيا تتأسس على قواعد نظرية فلسفية تستمد منها شرعيتها، وبيداغوجيا الكفاءات قد استمدت أسسها من النظرية البنائية التي تهتم بالمعرفة وطرق اكتسابها.

5-2-1) تعريف البنائية : " صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضع المعرفة" **(حسين بوداود ومحمد داودي ، 2005، ص 121)**، أو هي " رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة " (**حسين زيتون وكمال زيتون، 2006، ص 17.**)

من خلال التعريفين نستطيع أن نحدد العناصر التي تهتم بها البنائية:

- ✓ الذات العارفة: وهو الكائن الإنساني الذي يكتسب المعرفة.
- ✓ المعرفة: وهي الخبرات التي يكتسبها الفرد من محيطه.

- ✓ الصلة والعلاقة بين الذات العارفة والمعرفة.

تناولنا سابقا القصور الموجود في المدرسة السلوكية – أساس بيداغوجيا الأهداف – وهو افتراض العلاقة الحتمية التي تربط المثير بالاستجابة مع إهمالها الوسيط بينهما وهو الذات، لذا جاءت البنائية لتُحدث نقلة في فهم الظواهر الإنسانية مركزة على الجانب المعرفي.

من أهم رواد البنائية جان بياجيه الذي " ظل نحو ستين عاما تقريبا يبحث في مسألة تفكير الأطفال من مختلف الأعمار، بما في ذلك أطفاله. ويحلل طريقة نمو تفكيرهم ومعرفتهم عن العالم المحيط بهم" **(حسن زيتون وكمال زيتون، 2006، ص 82)**، هذه المدة الطويلة التي قضاها بياجيه في البحث جعلته يصل إلى نظرية عميقة متكاملة في التعلم الإنساني وطبيعة الذكاء والمعرفة، ويرى أن الزوج (مثير– استجابة) كما يتصوره السلوكيون يجب أن يعاد فيه النظر لسببين أساسيين هما:

- ✓ وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية إذ ليس من الضروري أن يكون هناك مؤثر ليحدث نشاط عصبي.
- ✓ إن المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذات، فالعلاقة بين المؤثر والاستجابة متبادلة مادامت الذات صلة الوصل بينهما **(حسين بوداود ومحمد داودي، 2005، ص99.)**

5-2-2) الجهاز المفاهيمي عند جان بياجيه: النظرية الأكثر تفسيرية تمتاز بامتلاك مصطلحات ومفاهيم خاصة بها، قد تكون متداولة الاستعمال إلا أن لها مدلولات خاصة بتلك النظرية وقد استخدم جان بياجيه كثيرا من المصطلحات، إلا أننا سنركز على أهمها:

- ✓ التمثل (الاستيعاب): اسْتُعير هدا المصطلح من البيولوجيا، فحينما يأكل الإنسان يستفيد جسمه مما يأكله، فبعد الهضم وسريان العناصر البسيطة للطعام عبر الدم، تدخل كثير

منها في تركيب الجسم (أغذية البناء). هذه العملية البيولوجية تتم أيضا على مستوى العقل وهي " عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد" **(حسن زيتون و كمال زيتون ، 2006، ص90)**.

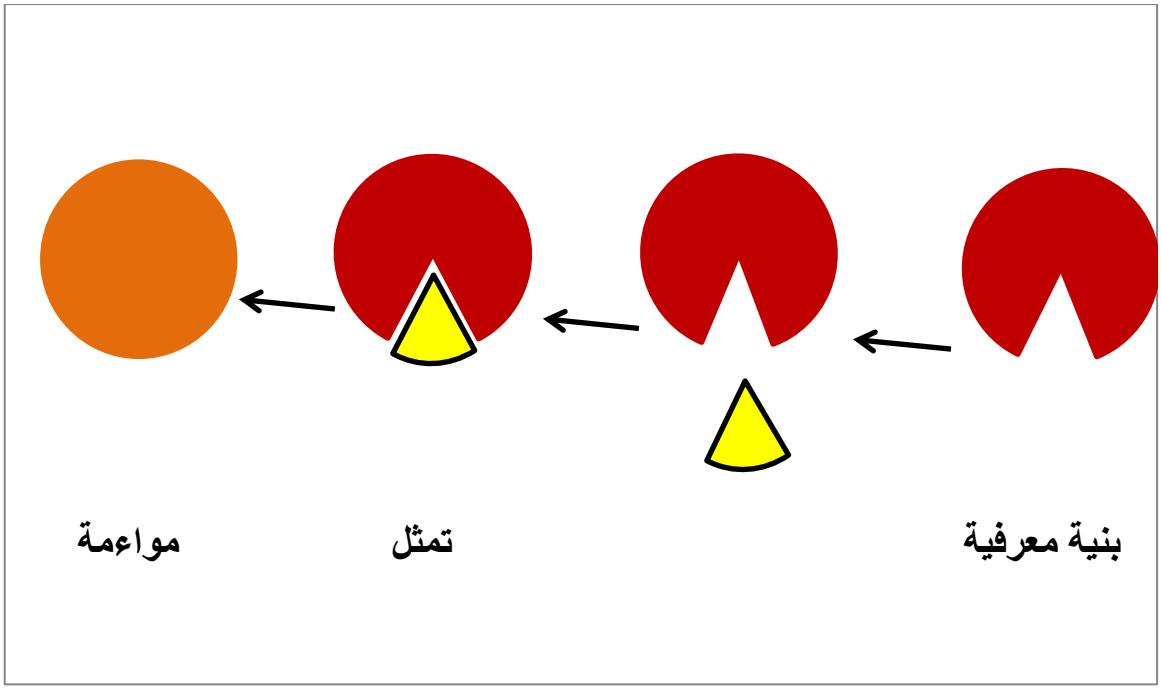
- ✓ المواءمة: " عملية عقلية مسؤولة عن تعديل البنيات المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات" **(حسن زيتون و كمال زيتون ، 2006، ص90)**

نضرب مثالا من عضو الجسم وهو العين، ففيها الحدقة المسؤولة عن إدخال كمية الضوء المناسبة فتتسع أو تضيق حسب شدة الضوء. على المستوى العقلي عندما يتمثل الفرد معرفة، فإنه يحاول الانسجام مع واقعه ويفهم الظواهر المحيطة به حتى يبقى في حالة اتزان.

عمليتا التمثل والموائمة متكاملتان " ونتيجتهما تصحيح البنيات المعرفية وإثرائها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم" **(حسن زيتون و كمال زيتون ، 2006، ص91)**

- ✓ التراكيب المعرفية (البنيات العقلية): يرى بياجيه أن الطفل يولد وهو مزود بمجموعة من التراكيب العقلية الفطرية و التي تشبه المنعكسات الفطرية، أطلق عليها الصور أو المخططات الإجمالية العامة (الاسكيمات) مثل ايسكيما المص والبكاء، وهي تخضع لعملية تغيير مستمرة ، مما يؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة " **(حسن زيتون و كمال زيتون ، 2006، ص88)**، وينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من زاويتين هما: البنية العقلية والوظائف العقلية. تشير هذه الأخيرة إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها وينصب اهتمام بياجيه على تطور تراكيب البنية المعرفية. إن الوظائف العقلية ثابتة لا تتغير عند الإنسان وبالتالي فهي موروثة، أما البنية العقلية فهي التي تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته " **(حسين بوداود و داودي محمد، 2005، ص 105، نقلا عن صالح أبوجادو، ص81)**.

ويمكننا الاستعانة بالشكل الموالي لفهم عمليتي التمثل والموائمة في بنية معرفية معينة:



شكل (9) : عمليتا التمثل والمواءمة في بنية معرفية.

5-3) وظائف عناصر العملية التعليمية في التدريس:

العملية التعليمية مركبة من عدة عناصر تتفاعل فيما بينها لتحقيق الأهداف المرجوة، وكل فلسفة تربوية تتبنى تصورات معينة حول دور كل عنصر منها، ولا شك أن بيداغوجيا الكفاءات التي تأسست على النظرية البنائية ستكون لها تصورات عن وظيفة كل عنصر من هذه العناصر:

5-3-1) المدرس: في عصرنا الحالي صارت المعلومات المتوفرة في العديد من المصادر تشكل زخما كبيرا، جعلت التلاميذ يتعلمون منها، فتحول المدرس من مصدر وحيد للمعرفة، إلى أحد المصادر التي يتلقى منها التلميذ، لذا فالمدرس حاليا مطالب بتزويد المتعلمين مهارات تنظيم المعلومات واكتسابها وتحليلها، أكثر من تزويدهم بها فقط. فأحيانا نجد التلميذ يعرف في جزئيات من الدرس أكثر مما يعرفه مدرسه. ومن أدوار المدرس في المقاربة الجديدة أنه " يدمج المتعلمين في خبرات تتحدى المفاهيم أو المدركات السابقة لديهم " **(حسن**

زيتون و كمال زيتون ، 2006، ص190)، هذا التحدي يثير في التلميذ الفضول والاهتمام بالدرس ويشده طوال الحصة، كما أنه " يسأل الطلاب عن إدراكهم للمفاهيم المختلفة قبل أن يزودهم بمعلومات عن هذه المفاهيم " **(حسن زيتون و كمال زيتون ، 2006، ص185)** .

ومن الصعوبة أن يتخلص المدرسون من مفاهيم المتعلمين سابقة الاكتساب، لأنها جزء من نظام تصوراتهم، وما لها من وظائف وتناسق مع تفسيراتهم للحياة " **(فليب بيرنو، 2010، ص 34)**.

والمدرس في ظل بيداغوجيا الكفاءات "يشجع الطلاب على الحوار معه، ومع بعضهم البعض، ذلك لأن الحوارات الاجتماعية تعد طريقة فعالة في تغيير وتأصيل المفاهيم، حيث يتاح للطالب فرصة عرض أفكاره وكذلك سماع أفكار الآخرين، وكلاهما يعمل على تسهيل عملية إيجاد المعنى" **(حسن زيتون و كمال زيتون ، 2006، ص186)** .

5-3-2) المتعلم: يورد عبد الرحمان بن بريكة صورة كاريكاتورية نشرت في سنة 1900 ، وتمثل تصور صاحبها لطريقة التدريس سنة 2000 . في الصورة يضع المدرس الكتب في مطحنة، ويدير أحد التلاميذ المدور فتنتقل المعلومات إلى عقول التلاميذ بواسطة أسلاك متصلة بالمطحنة. **(عبد الرحمان بن بريكة، ص31، نقلا عن: Dictionneir Encylopidique de pcycologie ,p 87.)**.

هذه هي النظرة التي كانت سائدة في القديم، فالمتعلم وعاء فارغ يملؤه المدرس بالمعلومات، وأحسن المتعلمين هو الذي يعيد بضاعة المدرس. غير أن النظرة تغيرت، وصار المتعلم حسب البنائية حاملا لبنيات معرفية يفسر من خلالها العالم الخارجي، وهي المعنية بالتعديل والإضافة والحذف.

ونشير إلى أن حقيقة هامة وهي الفروق الفردية بين التلاميذ أي الفروق في مستوى تمثل المعارف، فلو افترضنا أن مدرسا قام بتدريس موضوع حول شروط نمو بذرة الفول (الماء،

التربة ، الهواء والضوء)، فقد يتفق التلاميذ في فهمها ،إلا أن هذا لا يعني أن المعنى نفسه موجود داخلهم بالتساوي، حيث نجدهم يختلفون في درجة فهم هذا المعنى تبعا للتراكيب المعرفية الخاصة بكل منهم، فبعضهم قد يقصر عامل الضوء على ضوء الشمس وحده، فيما يتسع مفهوم الضوء لدى البعض الآخر ليشمل مصادر ضوئية أخرى، أي ثمة فروق فردية إذن لا تزال موجودة بينهم رغم اشتراكهم في معنى موحد" **(حسن زيتون و كمال زيتون ، 2006، ص102)** .

5-3-3) استراتيجيات التدريس: تعتمد بيداغوجيا الكفاءات على استراتيجيات يكون فيها دور كبير للمتعلم، ما دام هو محور العملية التربوية، أما المدرس فيكون مسيرا وموجها لها، وهناك الكثير منها سنركز على ثلاثة منها:

أ) التعلم المتمركز حول المشكلة: " تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة. **(حسن زيتون، 2009، ص327)**.

ويمكن تحديد هذه الخطوات كالآتي: الشعور بالمشكلة – تحديد المشكلة – جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة – فرض الفروض واختيار أكثرها احتمالا – اختيار الفروض المحتملة – الوصول إلى حل المشكلة – تعميم النتائج. **(عبد الرحمان بن بريكة ، 1994، ص48)**.

المدرس الذي يعتمد هذه الطريقة أو الإستراتيجية يقوم بترقية عقول التلاميذ إلى المراتب العليا للتفكير، كالفهم والتحليل والتركيب. وكمثال على هذه الإستراتيجية، نجد في الوحدات التعليمية المقررة في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط، وحدة عنوانها: " الاستقامة " **(وزارة التربية الوطنية، 2012 ص12)**، يمكن للمدرس أن يطرح مشكلة يفتتح بها الدرس وتكون محورا له:

- لماذا نرى ضعف الاستقامة في سلوك الناس رغم إيمانهم بالله واليوم الآخر؟
- فرض الفروض: إيمان الناس سطحي.

تأثير الوسائل الإعلامية في المجتمع.

ضعف ردع المفسدين أدى إلى استهانة الناس بالفساد.

- اختبار الفروض: يقوم المدرس مع التلاميذ بالاطلاع على مجموعة من الوثائق حول ما طرحته الفرضيات السابقة، من إحصائيات وأقوال البعض من العلماء والاطلاع على تفسير آيات من القرآن الكريم، ليصلوا إلى إثبات بعض الفرضيات أو معظمها، وفي النهاية تقترح الحلول المناسبة.

بـ) التعلم باللعب والطرائف العلمية: يتم التدريس ضمن هذا المدخل من خلال تهيئة المادة التعليمية على شكل ألعاب مختلفة (ألغاز، مشكلات، شبكات، الكلمات المتقاطعة، مباريات فكرية، ألعاب الحاسوب التعليمية، التجارب الطريفة، ...الخ)

لكن يجب التقيد بمجموعة من الشروط حتى لا تنحرف عن مغزاها وهي:

* تحديد الهدف من اللعبة أو الطرفة التعليمية تحديدا دقيقا وواضحا.

* أن تكون اللعبة أو الطرفة سليمة من الناحية العلمية.

* أن تخدم اللعبة أو الطرفة محاور محددة من المقرر، أي لا تخرج عن البرنامج التعليمي.

* أن يدرك المتعلم العلاقة بين اللعبة أو الطرفة والمادة التعليمية إدراكا صحيحا.

* أن تكون قواعد اللعبة بسيطة ومحددة.

* أن يعرف التلميذ المشارك في اللعبة نتيجته في الحال.

* أن يتناسب مستوى اللعبة أو الطرفة مع المستوى التلاميذ (أي أن لا تكون اللعبة أو الطرفة سهلة تدعو إلى الاستخفاف، ولا صعبة ينفر منها التلاميذ).

(عبد الرحمان بن بريكة، 1994، ص52).

نستطيع أن نقدم مثالا عن هذه الإستراتيجية في درس من دروس السنة الأولى متوسط ، فقد تصفح الباحث الكتاب المدرسي ووجد فيه وحدة تعليمية عنوانها: "الحكم التكليفي وأقسامه"

(**وزارة التربية الوطنية و، 2013، ص35**)، وهو موضوع يفوق مستوى قدرات التلاميذ في الفهم، إذا علمنا أنهم لا يزالون في بداية مرحلة العمليات المجردة.

في هذا الدرس الذي يشرحه المدرس للتلاميذ، يبين لهم التفاصيل الهامة لكل نوع من أنواع الحكم التكليفي، لذا يقترح الباحث إجراء لعبة على شكل مسابقة بين مجموعة من التلاميذ لترسيخ مكتسباتهم المعرفية تكون كالآتي:

* يختار المدرس خمس تلاميذ كل واحد منهم يمثل حكما، بعدها يوزع عليهم بطاقات ملونة تحوي أمثلة لأنواع الحكم التكليفي، بحيث يمسك كل تلميذ البطاقات التي تناسب الحكم الشرعي الذي يمثله، وكل حكم شرعي يرمز له بلون محدد فمثلا:

- ✓ المكروه باللون البرتقالي.
- ✓ الواجب باللون الأزرق.
- ✓ المندوب باللون الأصفر
- ✓ المباح باللون الأخضر.
- ✓ المحرم باللون الأحمر.

* بعد ذلك يختار المدرس عشر تلاميذ آخرين للقيام باللعبة، يقابلون التلاميذ الخمسة.

* يقرأ المدرس مثالا لحكم، فيقوم أحد من التلاميذ العشرة باختيار أحد التلاميذ الخمسة الذي يمثل الحكم.

* يقرأ التلميذ الذي اختاره المتسابق في بطاقاته، فإن وجد فيها المثال الذي قاله المدرس فإن إجابة المتسابق صحيحة يأخذ عنها نقطة، وإن كانت خاطئة تعطى له علامة الصفر.

* يستمر المتسابق على هذا المنوال، فكلما نطق المدرس بمثال عن حكم، اختار المتسابقُ التلميذَ الذي يمثله، حتى ينهي اختيار الأحكام الخمسة، وعندما يكمل دوره، يأتي المتسابق

الثاني ، وهكذا حتى ينهي المتسابقون العشرة أدوارهم، ويكون الفائز هو التلميذ الذي تحصل على أربع أو خمسة نقاط.

جـ) إستراتيجية العروض: يتم التدريس من خلال عرض (عينات، نماذج، صور، رسوم، أفلام، تجارب،...) يقوم به المعلم أو التلميذ أو مجموعة من التلاميذ، أو زائر مختص ... إلخ، وبقية التلاميذ يشاهدون طريقة العرض، حيث تكون مدعمة بالشرح وطرح بعض الأسئلة ...، يتمثل دور المعلم في تهيئة الظروف المناسبة للعرض وإدارته وتقويم نتائجه، أما دور التلميذ فيتمثل في المشاهدة وتسجيل النتائج وربطها بالمعلومات النظرية التي درسها " **(عبد الرحمن بن بريكة، 1994، ص 46 نقلا عن: Chifralet p76)** .

مدرسو التربية الإسلامية يحتاجون لاستخدام هذه الإستراتيجية لأن في بعض الوحدات التعليمية نجد عبارات وسلوكيات، لا يمكن أن يفهمها التلميذ إلا عن طريق مشاهدتها حقيقة أو مصورة، وفيما يلي الوحدات التعليمية الموجودة في الكتابين المدرسيين للسنتين الأولى والثالثة متوسط، التي يمكن تدريسها بهذه الإستراتيجية:

- ✓ السنة الأولى: الوضوء**(وزارة التربية الوطنية و، 2013، ص62)**

الغسل **(وزارة التربية الوطنية و، 2013، ص 66)**

التيمم **(وزارة التربية الوطنية و، 2013، ص 69)**

كيفية الصـــلاة **(وزارة التربية الوطنية و، 2013، ص 82)**

سجود السهو وأحكام المسبوق **(وزارة التربية الوطنية و، 2013، ص 93)**

صلاة الجماعة والجمعة **(وزارة التربية الوطنية و، 2013، ص 102)**

- ✓ السنة الثالثة: الحج وأحكامه **(وزارة التربية الوطنية ي،2013،ص74)**

العمرة وأحكامها **(وزارة التربية الوطنية ي، 2013، ص 102)**

5-3-4) التقويم: تناولنا في فصل سابق ما يتعلق بالتقويم من مفاهيم وقواعد وغيرها، وسنتناول في هذا العنصر بعض الأدوات التي يمكن استخدامها في تقويم التلاميذ في مادة التربية الإسلامية وهي:

أ) الملاحظة: "ملاحظة مدى تفاعل التلميذ مع المادة التعليمية ومدى تمثله للمواقف الخلقية، وكيفية تطبيقه للواجبات الدينية المقررة في المنهاج، وهذه الأداة تأخذ مكانا هاما في المادة، بحكم كونها تركز على الأداء والسلوك والتفاعل الوجداني مع التحصيل المعرفي وهي نوعان: بسيطة وعلمية" **(وزارة التربية الوطنية ، 2014، ص70).**

هذه الوسيلة مهمة في التقويم، لكن هل يمارس الأساتذة هذا النوع من التقويم؟ خاصة إذا كانوا يدرسون أقساما مكتظة مع كثافة البرنامج السنوي.

بـ) المقابلة: وتكون شخصية مع بعض التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التكيف والتحصيل، وخاصة أن لب العملية التعليمية في مادة التربية الإسلامية هو الانتقال من المعرفي إلى الأداء والسلوك، وبالتالي دلت التجربة على أن كثيرا من التلاميذ الممتازين في التحصيل المعرفي يجدون صعوبة في الانتقال من ذلك إلى الأداء والتفاعل الوجداني، مما يفرض استعمال هذه الوسيلة بشكل متواصل مع التلاميذ المعنيين**(وزارة التربية الوطنية ، 2014، ص70).**

الملاحظة والمقابلة أداتان من أدوات التقويم المستمر يلجأ إليها الأستاذ لتقويم مكتسبات التلاميذ، لكن وجد لخضر عواريب أن نسبة 0.32 ٪ من المدرسين في جميع الأطوار (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) يستخدمون المقابلة ، أما الملاحظة فقد وجد نسبة 10.60٪ منهم يستخدمونها. علما أن نسبة المدرسين الذين يستخدمون التقويم المستمر من جميع

الأطوار- معيار استخدام التقويم المستمر هو 4 أدوات من 8 أدوات وهي: الواجبات المنزلية، حفظ النصوص، الاختبارات الشفوية، المشاركة في القسم، البحوث، الملاحظة، الفروض الكتابية، المقابلة- لا تتعدى نسبتهم 17.83٪ (**عواريب لخضر،2009، ص ص 204-205**).

جـ) بطاقات المتابعة المدرسية: حيث توضع لكل تلميذ بطاقة يسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية وأداءاته السلوكية و تمثلاته الوجدانية (**وزارة التربية الوطنية ، 2014، ص70**)، وفيما يلي نموذج لبطاقة المتابعة المدرسية:

المعلومات الخاصة بالتلميذ

الاسم واللقب: ..... تاريخ الميلاد: .....

المستوى الاجتماعي للأسرة: ..... المستوى الثقافي للأسرة: .....

عدد الإخوة ومرتبته بينهم: ..... المستوى الدراسي السابق: جيد، متوسط، ضعيف.

السنة الدراسية الحالية: .....

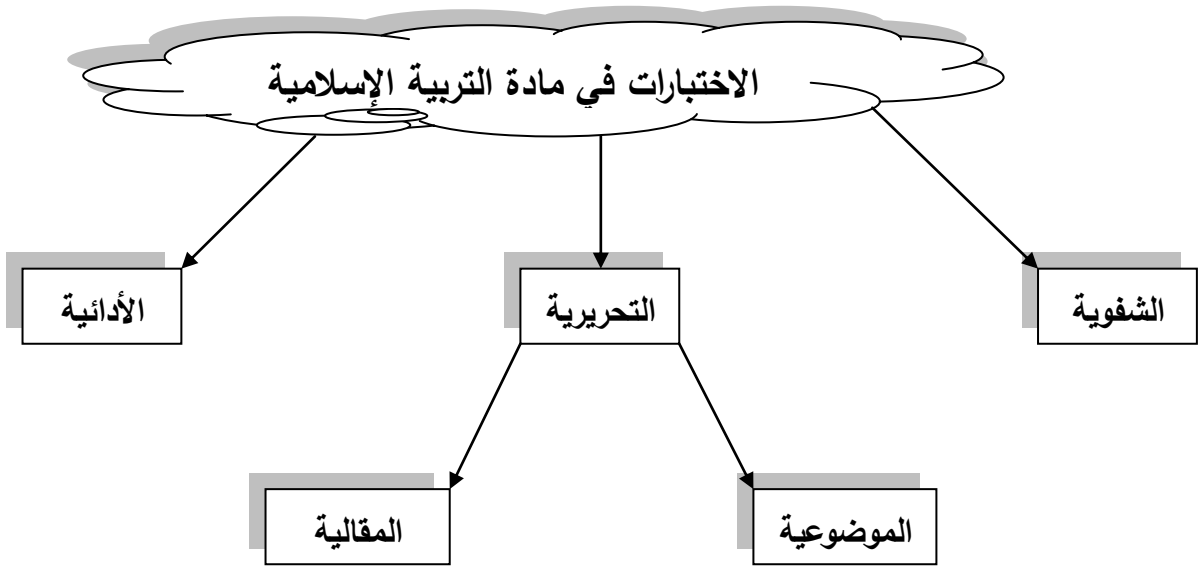
التاريخ	النشاط	المجال	المستوى	المكان	التقويم	الملاحظة
	حفظ سورة الانفطار	معرفي	حفظ	القسم	ضعيف أو متوسط أو جيد	في تقدم أو في تأخر
	حفظ حديث فاعلية المسلم	معرفي	حفظ	القسم	ضعيف أو متوسط أو جيد	في تقدم أو في تأخر...الخ

جدول (4): نموذج بطاقة المتابعة المدرسية (وزارة التربية الوطنية ،2014، ص70)

نلاحظ من هذا النموذج بعض المعلومات التي لا يستطيع الأستاذ أن يجمعها بنفسه، كما أن ضيق الوقت المخصص للمادة لا تجعله يوليها الاهتمام الكافي، فمن المعلوم أن أساتذة اللغة العربية هم الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية، إلا أننا نجد أحيانا بعض الأساتذة يدرسون مادة التربية الإسلامية فقط لقسم واحد، فيكون التقاؤهم بالتلاميذ ساعة في الأسبوع، فهؤلاء

الأساتذة سيركزون جل اهتمامهم في إنهاء المقرر الدراسي، ولا يقيمون لأدوات التقويم الدراسي الأخرى وزنا، إذ يكفيهم حفظ أسماء تلاميذهم .

د) الاختبارات: وتحتوي على الأسئلة الشفوية التي لا تتطلب إجابات طويلة، وكذا الاختبارات التحريرية بنوعيها الموضوعية والمقالية بمراعاة ما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم، بالإضافة إلى الاختبارات الأدائية بحكم خصوصية المادة (**وزارة التربية الوطنية ،2014، ص70)**



شكل (10) : أنواع الاختبارات المستعملة في مادة التربية الإسلامية.

قام لخضر عواريب بتحليل الاختبارات التحريرية لإيجاد مدى قياسها بصدق كفاءات المادة من خلال أربع معايير هي:

- ✓ يسمح بتجنيد عدة موارد.
- ✓ يتطلب معالجة وضعية مشكلة .
- ✓ يستدعي إنجاز عمل له قيمة بالنسبة للمتعلم.
- ✓ يتطلب القيام بأداءات في متناول المتعلم ، وقابلة للملاحظة والقياس.

لكن وجد نسبة 20.54٪ منها تقيس الكفاءات (**عواريب لخضر، 2009 ص 213**).

4-5) الوضعيات التعليمية التعلمية في مادة التربية الإسلامية: الوضعية التعليمية كما حددها بروسو هي " مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلم أو مجموعة من المتعلمين ووسط ما يحتوي على أدوات أو أشياء، ونظام تربوي يمثله المعلم بغية إكساب هؤلاء المتعلمين معرفة مشكلة أو في طريق التشكل" **(عبد القادر لورسي،2014، ص 133).**

" هي الحالة التي يوضع فيها المتعلم أمام مشكلة أو فكرة تتحدى تفكيره ومعلوماته، فيتطلب منه الموقف اللجوء إلى توظيف الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية الكفيلة بتحقيق الكفاءة" **(وزارة التربية الوطنية ،2014 ، ص61)**

من خلال التعريفين يمكننا أن نحدد عناصر الوضعية التعليمية في المتعلم والمعلم الذين يشتركان في بناء المعرفة التعليمية.

في مادة التربية الإسلامية قُسِّمت سيرورة الوحدة التعليمية وفق ثلاث مراحل أو وضعيات هي: وضعية الانطلاق، وضعيات بناء التعلمات، وضعية استثمار المكتسبات.

أ) وضعية الانطلاق: وهي الخطوة الأولى التي يكون فيها المتعلم أمام تساؤلات تثير انتباهه قبل الدخول في موضوع التعلم، وهي غالبا ما ترتبط بأداء المتعلمين المتعلقة بمكتسباتهم القبلية" **(وزارة التربية الوطنية ،2014 ، ص61)**

ويمكن للأستاذ الاستعانة بواحدة أو أكثر من المهارات الآتية، تساعده في انطلاقة جيدة للدرس وهي:

- ✓ إثارة الشعور بالمشكلة.
- ✓ إثارة الشعور بالدهشة أو التناقض المعرفي.
- ✓ حكي قصيدة صغيرة.
- ✓ قراءة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.
- ✓ استخدام التقنيات التعليمية المعاصرة.

بـ) وضعيات بناء التعلمات: في هذه الوضعيات يقوم المدرس بتثبيت المعلومات الجديدة من خلال جملة من الاستراتيجيات هي:

بـ-1) الملاحظة واستخدام الحواس: وتتم من خلال استخدام الحواس لاكتشاف المعلومات والتعرف عليها، أو لجمعها لإعادة تنظيم المعارف، حيث تصبح هذه الوحدات أكثر قابلية للحفظ والتذكر، لأن الملاحظة سلوك طبيعي في الإنسان والحواس نوافذ تصل من خلالها المعرفة (**وزارة التربية الوطنية ،2014 ، ص61)**

ففي درس (الأخلاق والسلوكيات السيئة) يقوم الأستاذ بعرض صور أو فيديوهات عن كل من العنف والإسراف والغش، فيعرفهم بمضمونها ويلاحظها التلاميذ، وبعد مناقشة قصيرة يستنتجون آثارها السيئة.

بـ-2) استثارة الفهم: ويتمثل فيما يلي:

- ✓ تهيئة المتعلم بتشويقه وإثارة دافعيته للتعلم.
- ✓ اشتقاق أو عمل تنبؤات (وضع فرضيات) حول ما يستهدفه أو ما يدل عليه النص [القرآن الكريم الحديث الشريف،....]
- ✓ إثارة أسئلة حول المعاني الرئيسية التي يتضمنها النص (القرآن الكريم، الحديث الشريف...) أو الموضوع، من تعاريف وأحكام وإشارات.
- ✓ إدراك وفهم الفقرات الغامضة أو النصوص غير المفهومة (**وزارة التربية الوطنية ،2014 ، ص62)**

في درس (من الأخلاق والسلوكيات السيئة) يقوم الأستاذ في هذه الوضعية بما يلي:

- ✓ مناقشة بين الأستاذ والتلاميذ حول طبيعة السلوكيات السيئة والمعروضة.
- ✓ طرح أسئلة حول ما يترتب عن هذه السلوكيات من آثار.

✓ استنتاج الآثار السلبية لهذه السلوكيات.

بـ-3) الربط: حيث يتم الربط بين المعارف الجديدة والمكتسبات القبلية في سياق بناء الكفاءة، وهنا يقوم الأستاذ بعملية التحكم والانتقاء الواعي لمتغيرات الموقف التعليمي" **(وزارة التربية الوطنية ،2014 ، ص62)**

في هذه الوضعية يقوم الأستاذ بتلخيص الدرس للتركيز على أهم العناصر التي يجب معرفتها.

جـ) وضعية استثمار المكتسبات:

يتبع الأستاذ الخطوات الآتية:

✓ التصنيف في مجموعات: وهي تعني إعادة تصنيف المعلومات في مجموعات لها معنى في العقل (ذهنيا) أو كتابيا، وذلك لتسهيل تذكر تلك المعلومات التي تم تخزينها أو استدعاؤها.

✓ التداعي والتفصيل: وهي تعني ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة فعلا بالذاكرة، حيث يكون لها مدلول عند المتعلم.

✓ استخدام الكلمات الجديدة في الفقرات وغيرها: وهي تشير إلى وضع كلمة أو عبارة ما في جملة أو تعريف أو قصة ذات معنى، بحيث يمكن تذكرها، وهذه الإستراتيجية تحتوي على شيء من الربط والتفصيل حيث أن المعلومة الجديدة ترتبط بسياق معروف من قبل.

(وزارة التربية الوطنية ،2014 ، ص62)

في هذه الوضعية يمكن للأستاذ القيام بما يلي:

✓ أن يشكل بمعية التلاميذ خريطة مفاهيم وهي: " رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم، وهي تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة، وهذه الرسوم

التخطيطية يمكن أن تكون ذات بعد واحد أو بعدين" (**حسن زيتون، 2001، ص652**). وتدعى أيضا بالخريطة الذهنية، وقد قام بتطويرها توني بوزان[4]، ويعمل بها كثيرا تلاميذ المدارس في فلندا. فقد أحرز تلاميذ المرحلة الثانوية المراتب الأولى في المسابقات العالمية الخاصة بالرياضيات والعلوم، ومن بين أسباب هذا الفوز اعتمادهم على الخرائط الذهنية[5].

✓ بمعية التلاميذ أيضا يقوم الأستاذ بالتفصيل في بعض المعلومات، لأن الخريطة الذهنية مختصرة وتعتمد الكلمات القصيرة والرموز، لذا فإعادة سرد العناصر تثبتها في الذاكرة.

✓ كل وحدة تعليمية لها كلمات مفتاحية، يتعلمها التلاميذ من خلال سياق معين يختاره الأستاذ، فلا تعاد من التلاميذ أو تحفظ لهم بطريقة ببغائية، وإنما توظف لإنشاء فقرة أو قصة.

6) تقويم بيداغوجيا الكفاءات في تدريس التربية الإسلامية :

كل ما ينتجه الإنسان من فكر لا يمكن أن يسمو على النقد والتعديل والحذف، فكل ما هو إنساني نسبي.

على ضوء هذه الحقيقة نقدم ما استفادته مادة التربية الإسلامية من هذه المقاربة لتثمين الإيجابيات، كما نقدم بعض السلبيات التي تحتاج إلى تصحيح، حتى تؤدي المادة دورها في المنظومة التربوية.

6-1) الإيجابيات:

* تفعيل دور المتعلم في العملية التربوية: قد أُعْطِي للمتعلم دور في بناء معارفه من خلال إشراكه في العملية التربوية، وهذا ما نلمسه في الوضعيات التي تقترحها مناهج التربية

[4]) توني بوزان ، خرائط العقل – الكتاب الأمثل لخرائط العقل– ، ط1 ، مكتبة جرير ، المملكة العربية السعودية

[5]) عنوان الموقع موجود في قائمة المراجع.

الإسلامية، حيث تُفْتَتَحُ الوحدة التعليمية بوضعية انطلاق، تكون مدخلا لتحفيز المتعلم وشد انتباهه، ويتعرف الأستاذ من خلالها على المعارف السابقة للمتعلمين، تفيده في كيفية تسيير باقي وضعيات الوحدة.

واستراتيجيات التعليم متنوعة، فلم تبق منحصرة على التلقين والإلقاء، بل للأستاذ كامل الحرية في اختيار ما يرى أنها الإستراتيجية الأفضل، لكن يشترط فيها " أن تضع المتعلم أمام وضعيات تحفزه على النشاط والتعلم (وضعية /مشكلة)، باستخدام قدراته الذاتية من أجل اكتساب كفاءات، أو القدرة على الأداء في مختلف وضعيات الحياة، وذلك بتفعيل معارفه وتحويلها إلى سلوكيات، كل ذلك من خلال التنويع في وسائل التعلم وتوزيع التلاميذ في القسم، واستخدام أساليب التقويم المناسبة، وأساليب التنشيط الميسرة للتعلم"

(وزارة التربية الوطنية أ ،2014 ، ص62)

* إخراج الكتب المدرسية بشكل جميل: يُلاحظ عموما أن طباعة الكتب المدرسية جيدة في معظم النواحي الشكلية من خط وألوان وصور.

في الحقيقة لا يملك الباحث دراسات تعنى بتقويم كتاب التربية الإسلامية، إلا أن الملاحظة الأولية تؤكد ما قلناه، خاصة إذا عقدنا مقارنة بين هذه الكتب، والكتب المدرسية المعتمدة في التعليم الأساسي، وسنجد بينهما فرقا معتبرا.

* إدماج الوحدات التعليمية المقاربة في محور واحد: يعتمد تقسيم مضامين المادة على أساس الكفاءات، وفي كل سنة نجد كفاءة ختامية يصبو الأستاذ بلوغها، وكل كفاءة ختامية تُقَسَّمُ إلى كفاءات مرحلية، وكل كفاءة مرحلية تُقَسَّمُ بدورها إلى كفاءات قاعدية.

فالكفاءة القاعدية هي: "المستوى الأول من الكفاءات، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية (الدرس)، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات. وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه

الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية" **(خير الدين هني، 2005، ص76)**، والكفاءة القاعدية تقابل الهدف الإجرائي في بيداغوجيا الأهداف.

أما الكفاءة المرحلية (المجالية): فتتشكل من مجموعة من الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا أو سداسيا، أو مجالا معينا ويتم بناؤها بالشكل الآتي:

كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية

(خير الدين هني، 2005، ص77)

الكفاءة الختامية: " وهي التي تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي" **(خير الدين هني، 2005، ص77)**.

والكفاءات الختامية تقابل الأهداف الوسطى (النوعية) في بيداغوجيا الأهداف وهي: " الأهداف التي ترتبط بمختلف التخصصات، أي تلك التي ترتبط بمختلف الأنشطة التعليمية بمختلف المواد الدراسية وتتنوع بتنوعها" **(محمد الدريج، 1994، ص 61)**. غير أن الذي لا نجده في بيداغوجيا الأهداف هو ما يقابل الكفاءات المرحلية (المجالية)، لأن الكفاءات القاعدية التي تخدم محورا معينا (خلق، عبادة، إيمان،...) تجمع مع بعضها، وفي بيداغوجيا الأهداف نجد مضامين الدروس لا تكمل بعضها البعض، لأنه من الصعب تحقيق هدف الدرس في حصة واحدة، لكن بتجميع عدد الوحدات التعليمية التي تخدم كفاءة مرحلية – يكون تحقيقها عبر فترة زمنية معتبرة– يزيد من احتمال تثبيت المكتسبات.

وفي مادة التربية الإسلامية نجد أن الوحدات التعليمية التي تخدم كفاءة مرحلية تدعى بالدورة، وقد رتبت ترتيبا يستند على عوامل رئيسية هي:

– العامل التربوي البيداغوجي: مراعاة التسلسل الاشتقاقي من الكفاءة الختامية إلى الكفاءة المرحلية من جهة، والكفاءات القاعدية في الدورة الواحدة من جهة أخرى.

– العامل الفقهي: ترتيب العبادات حسب ما هو مدون في كتب الفقه

– العامل الزمني في السيرة النبوية: ترتيب الوحدات المتعلقة بالسيرة النبوية ترتيبا زمنيا.

– العامل التوقيفي (ترتيب سور المصحف الكريم): يتم توزيع السور المقررة للحفظ على الدورات بحسب ترتيبها في المصحف الشريف، ومن جزء عم.

– العامل المنهجي: تم توزيع الوحدات المتعلقة بالأخلاق بما يخدم الكفاءة المرحلية للدورة، دون إهمال تناسقها مع الوحدات الأخرى المشكلة للدورة.

(وزارة التربية الوطنية أ ،2014 ، ص ص 58-59)

6-2) السلبيات:

* كثافة الوحدات التعليمية في المناهج: نلاحظ في مناهج كل مستوى دراسي عددا كبيرا من الوحدات التعلمية المقررة لتدريسها، وكل منهاج لا تقل عدد وحداته عن 24 وحدة تعلمية، أي بمعدل وحدة تعلمية كل أسبوع .

* التركيز على الجانب التحصيلي و إهمال الجانب السلوكي : هذه السلبية تكمل السلبية الأولى، فكثافة الوحدات المقررة تؤدي إلى انصراف الأستاذ و التلميذ للاهتمام بالمضمون المعرفي على حساب إنزاله واقعا يعيشه التلميذ .

هذا الأمر يرسخ في ذهنية التلميذ أن ما يعرفه هو الأهم، بغض النظر عن تجسيده، مما يوقعه في حالة انفصام بين إيمانه و سلوكه و هذا الانفصام يعني : " قطع الأوامر و

النواهي الشرعية عن التطبيق و إبعاد الأعمال و الأقوال إلى غير ما تقتضيه العقيدة " (**إبراهيم خليل ، 2010 ،ص 29**) .

فاكتساب عادة سلوكية، يتطلب فترة زمنية معتبرة للتدرب عليها حتى تكون جزءا من شخصية الإنسان، لهذا على الأستاذ أن يكون مستعدا لاغتنام أي فرصة لبناء السلوك الإيجابي و ممارسته، أو التحذير من السلوك السلبي و عواقبه.

* عدم صلاحية المقاربة لكل محاور المادة : هذه النقطة هي أهم السلبيات ، فمنهاج التربية الإسلامية مقسم إلى المحاور الآتية :

- ✓ محور القرآن و الحديث النبوي الشريف
- ✓ العقيدة
- ✓ الفقه (العبادات / المعاملات)
- ✓ الأخلاق و السلوك
- ✓ السيرة النبوية و التراجم .
- ✓ أصول الفقه

هذه المحاور (المجالات) تتناول الجوانب المتنوعة من شخصية الانسان – العقلية ، السلوكية ، الوجدانية – لكن الإشكالية هي أن هذا التنوع في الجوانب الثلاثة لا تصلح أن تكون المقاربة بالكفاءات المدخل الوحيد لها .

الله تعالى أمرنا بترتيل القرآن و تطبيق أحكام التلاوة و هي معروفة ، فالمرء يستطيع بعد مدة زمنية أن يكتسب خلالها معارف عن مخارج الحروف و صفاتها و الأحكام الواجبة ، ثم التدرب على تطبيقها، و لمعرفة مستوى أدائه، يضع المقوّمُ معايير محددة يحكم على جودة التلاوة و مستواها .

هذه المهارات و الكفاءات الخاصة بالتلاوة تتعلق بالجانب المهاري السلوكي في الإنسان ، ويجب اكتسابها و تقييمها بهذه الطرق .غير أن محور الأخلاق و السلوك أو الفقه و العقيدة، تتناول مجالا آخر من الشخصية، هو الجانب الوجداني .

فقد نرى التلميذ ملما بأحكام الصلاة المفصلة (السنن ، الفرائض ، النواقض ...)، لكنه لا يصلي . فأين يكمن الخلل هنا ؟ فمادام التلميذ لم يُجَسِّدْ ما عرفه فلماذا يحشو ذهنه بهذه المعلومات ؟

يجيب الدكتور محمد سعيد رمضان البوطي عن هذه الإشكالية بقوله " دور العقل محصور في الكشف و الدلالة ، فهو أشبه ما يكون بدور المصابيح المثبّتَة في مقدمة السيارة ، أما العاطفة فدورها يتمثل في الدّفع إلى السلوك، فهي أشبه ما تكون بالوقود الذي في داخل السيارة " (**محمد البوطي، 2009، ص 106)**

أي أن العقل وحده لا يكفي لدفع الإنسان إلى السلوك، فهو يكشف مكوناته و آثاره ، أما العاطفة (الوجدان) فهي التي تحرك الإنسان نحو السلوك، ويبقى للتربية دور التنسيق بينهما، " و تعمل على اتخاذ الوسائل الكفيلة بإخضاع العاطفة لقرار العقل و حكمه الصحيح، و عندما لا تكون قيادة التربية متوافرة، و لا تكون سلطة القوانين ماثلة حاكمة، ولا تكون أدبيات الأعراف مهيمنة، فإن العاطفة المتمثلة في الحب و الكراهية غالبا، تصبح هي المستبدّة بقيادة صاحبها، ويضيع صوت العقل في ضجيج الرعونات والأهواء"

(محمد البوطي ، 2009، ص 107).

لذا فالمهمة الصعبة التي على عاتق الأستاذ هي تحبيب الأخلاق و السلوكات الفاضلة و مختلف العبادات في نفوس التلاميذ، باستخدام أنواع الطرائق و السبل المؤدية إلى ذلك، أما المعلومات فيستطيع التلميذ أخذها من مختلف المصادر المتنوعة.

* سهولة المضامين المعرفية للمادة نسبيا : المضامين المعرفية للمادة ليست معقدة بدرجة كبيرة فالطالب الذي يدرس العلوم الإسلامية في الجامعة ، يتفتح على كثير من العلوم و النظريات و الاجتهادات ، وعليه اكتساب بعض الكفاءات للتعمق فيها ، منها:

الترجيح بين الآراء الفقهية ، تحليل اجتهادات العلماء ، الإفتاء ...

أما التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط فيتعلم من مادة التربية الإسلامية ما يفيده في سلوكه مع القليل من التعمق أحيانا، و هو لا يبني كفاءة، بل يتلقى معارف أساسية، تثبت إيمانه في قلبه، ويجابه بها إشكاليات يصادفها.

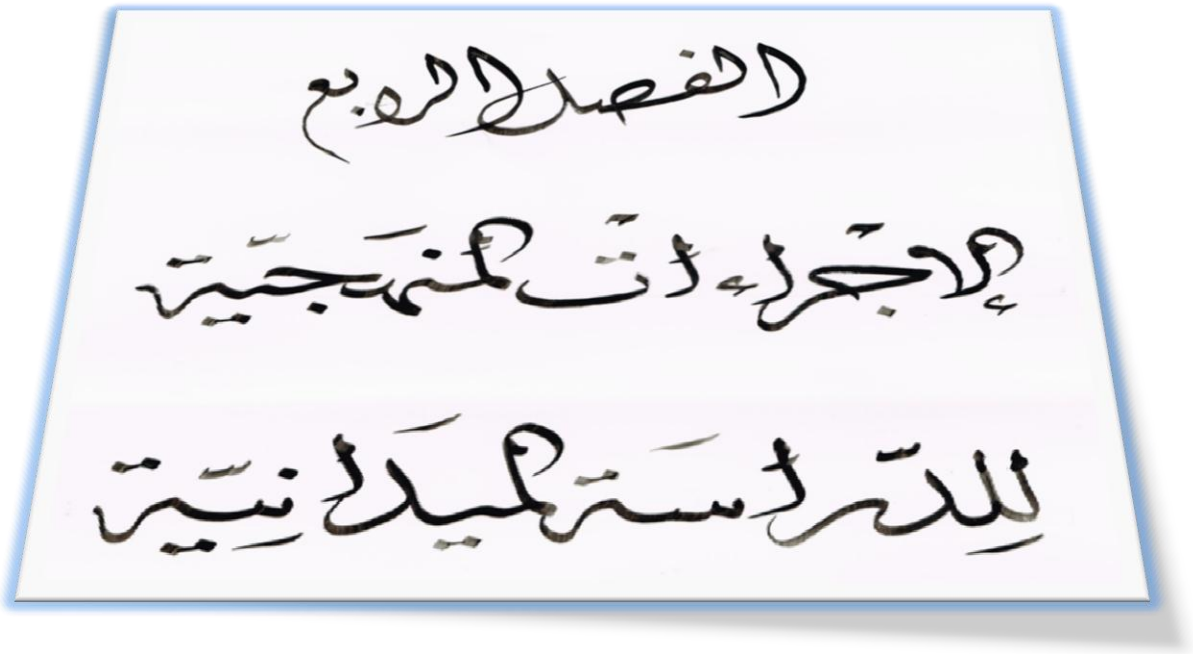
الخلاصة أن الكفاءة تناسب عمقا معرفيا مناسبا، خصبا، وهي تعبر عن قدرة صاحبها في الانتقاء و التحليل و التركيب و الإحاطة الشاملة .

* إذا كان الهدف من اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات هو جعل عملية التقويم تتم بأكثر دقة، فإن تقويم الكفاءات يستوجب ملاحظتها ضمن مهمات معقّدة، بغرض الوصول إلى أحكام دقيقة، فإن هذا يفتح المجال واسعا أمام اختلاف الأحكام في النجاح و الفشل، مما يجعل من التقويم عملية صعبة الأداء بالنسبة للمعلمين، وبذلك نجد أغلبهم في ظل هذه المقاربة يلجئون إلى استعمال أساليب التقويم التقليدية، وهذا ما يؤدي بهم إلى إصدار الأحكام على المعارف بدل الكفاءات "

(تيعشادين محمد ، 2013، ص 203 نقلا عن بيرينو 2003).

الباب الثاني

الدراسة الميدانية



تمهيد

أولا : منـــــهج الدراســـة

ثانيا : حـــــدود الدراســـة

ثالثا : متغيـــرات الدراســـة

رابعا : مجتمع الدراسة وعينته

خامسا: أدوات جمع البيانات

سادسا : الدراسة الاستطلاعية

سابعا : إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية

ثامنا: الأســاليب الإحصائية المعتمــدة

تمهيد : بعد أن تناولنا الجانب النظري المتعلق بالتقويم و التدريس و التربية الإسلامية ، سننتقل إلى الجانب الميداني لاختبار الفرضيات المطروحة من خلال الإجراءات المنهجية للوصول إلى نتائج علمية تزيد من رصيد البحث العلمي .

أولا: منهج الدراسة :

لعل أنسب منهج لهذا البحث هو المنهج الوصفي ، لأن الباحث سيكشف عن مدى مواصفات الأداء التدريسي في أساتذة التربية الإسلامية ، والعلاقة بينها و بين صعوبات الأداء التدريسي ، فهذا يستلزم استقصاء المعلومات و جمعها و تبويبها في شكل كمي .

ثانيا: حدود الدراسة : تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

2-1) الحدود المكانية : أجرى الباحث هذه الدراسة في متوسطات بلدية باتنة ، العمومية و الخاصة .

2-2) الحدود الزمانية : أجريت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية : 2014/2013 في الفترة الممتدة من 19 فيفري 2014 إلى 15 ماي 2014 .

2-3) الحدود البشرية :تشمل هذه الدراسة أساتذة مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط الحاملين للرتب الآتية :

* أستاذ التعليم الأساسي .
* أستاذ منسق للتعليم المتوسط .
* أستاذ التعليم المتوسط .

* أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط .

و هؤلاء الأساتذة يدرّسون اللغة العربية أساسا، كونها المادة الأكبر حجما في الساعات.

2-4) الحدود الأداتية : اعتمدت هذه الدراسة على شبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط ، واستبيان معيقات الأداء التدريسي، و هما من إعداد الباحث .

ثالثا: متغيرات الدراسة : اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية :

- ✓ الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية
- ✓ معيقات الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية .
- ✓ **الجنس :** العينة تكونت من أساتذة و أستاذات .
- ✓ **الأقدمية :** يتراوح عدد سنوات الأقدمية لأفراد العينة من 5 سنوات إلى 34 سنة
- ✓ **التخصص :** تتوزع تخصصات أفراد العينة عبر 3 تخصصات هي : اللغة العربية، التربية الإسلامية ، علم النفس . لكن الباحث ارتأى ضم تخصصي اللغة العربية و علم النفس في مجموعة واحدة مقابل تخصص العلوم الإسلامية لسببين هما :
  - ➢ استقصاء أثر تخصص العلوم الإسلامية في رفع مستوى الأداء التدريسي للأستاذ .
  - ➢ لقلة عدد الأساتذة المتخصصين في علم النفس و هو: 02 لذا قُسّمت العينة حسب متغير التخصص إلى مجموعتين: تخصص العلوم الإسلامية / تخصصات أخرى.
- ✓ **التكوين :** قسمت العينة حسب هذا المتغير إلى :
  - الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية .
  - الأساتذة الموظفين توظيفا مباشرا (تلقوا تكوينهم في الجامعة).

للعلم، فإن العينة لم تشمل الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة.

رابعا: مجتمع الدراسة و عينته :

4-1) مجتمع الدراسة : المجتمع الأصلي للدراسة هو جميع أساتذة اللغة العربية العاملين في متوسطات بلدية باتنة البالغ عددهم 247 ، وهذا حسب البيانات المقدمة من مديرية التربية بولاية باتنة، الموزعين على 35 متوسطة عبر تراب البلدية .

4-2) عينة الدراسة : اختار الباحث عينة عرضية من المجتمع الأصلي ، نظرا لبعض الأسباب التي جعلت من الصعب الحصول على عينة عشوائية وهي :

- ✓صعوبة تطبيق أداة الدراسة (شبكة الملاحظة)، فعلى الباحث أن يخطط جيدا لزيارة متوسطة ، قبل تطبيق الأداة.
- ✓الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية ساعة واحدة في الأسبوع، فإن لم تستغل، على الباحث الانتظار أسبوعا آخر.
- ✓توقيت تطبيق الدراسة متأخر نوعا ما (الثلاثي الأخير)، فبعض الأساتذة يكونون قد أنهوا المقرر الدراسي، ولم يتسن للباحث زيارة أساتذة لهذا السبب.

وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من 31 فردا من الأساتذة و الأستاذات، ويمثلون نسبة 12.5 % من المجتمع الأصلي.

و فيما يلي تفصيل توزيع أفراد العينة على المتوسطات:

الإكماليات	العدد	النسبة المئوية
المطار	06	%19,3
الطيب صحراوي	05	%16,1
ابن رشد الخاصة	02	%6,4
سي علي سواحي	05	%16,1
عمار روابح	01	%3,2
الإخوة بن شادي	03	%9,6
ابن باديس	02	%6,4
صالح دحمان	01	%3,2
الإخوة الشهداء شطوح	01	%3,2
بلقاسم صابة	05	%16,1
المجموع	**31**	**%100**

جدول (5): نسب توزيع أفراد العينة على المتوسطات.

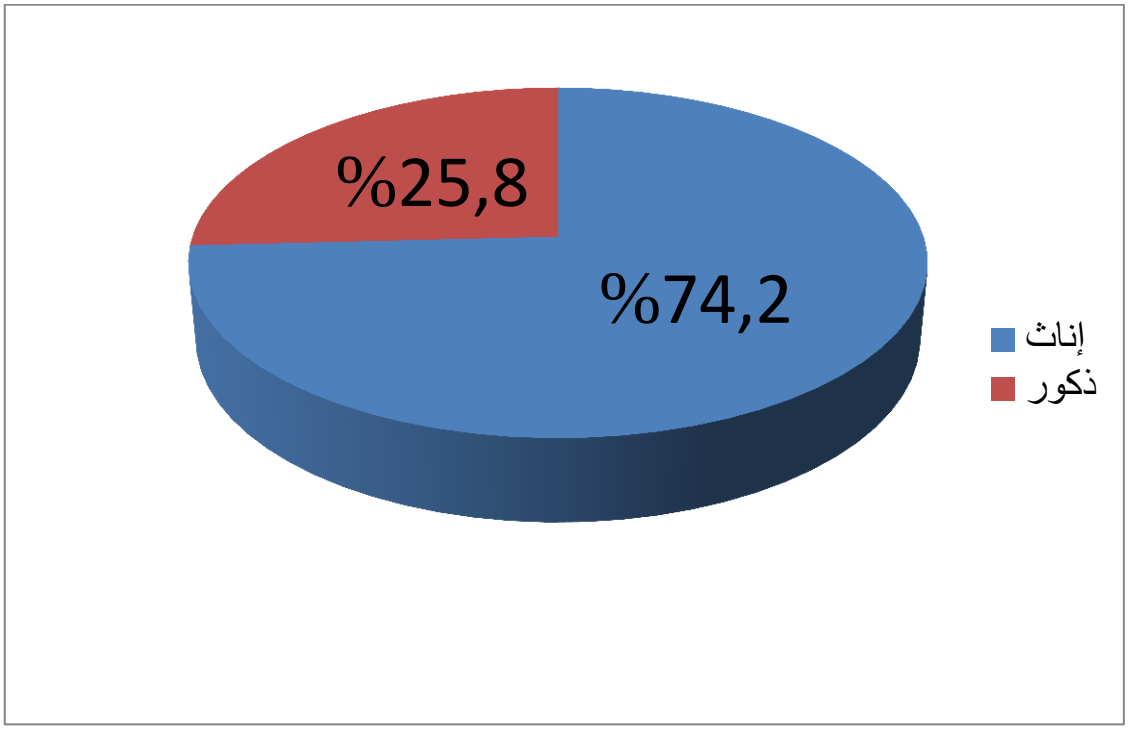
4-2-1) خصائص عينة الدراسة :

تتسم العينة بسمات حسب متغيرات الدراسة نمثلها بجداول ودوائر نسبية كما يلي :

✓ **حسب الجنس :**

ذكور		إناث		المجموع
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
08	**% 25,8**	**23**	**% 74,2**	**31**

جدول (6) : توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس



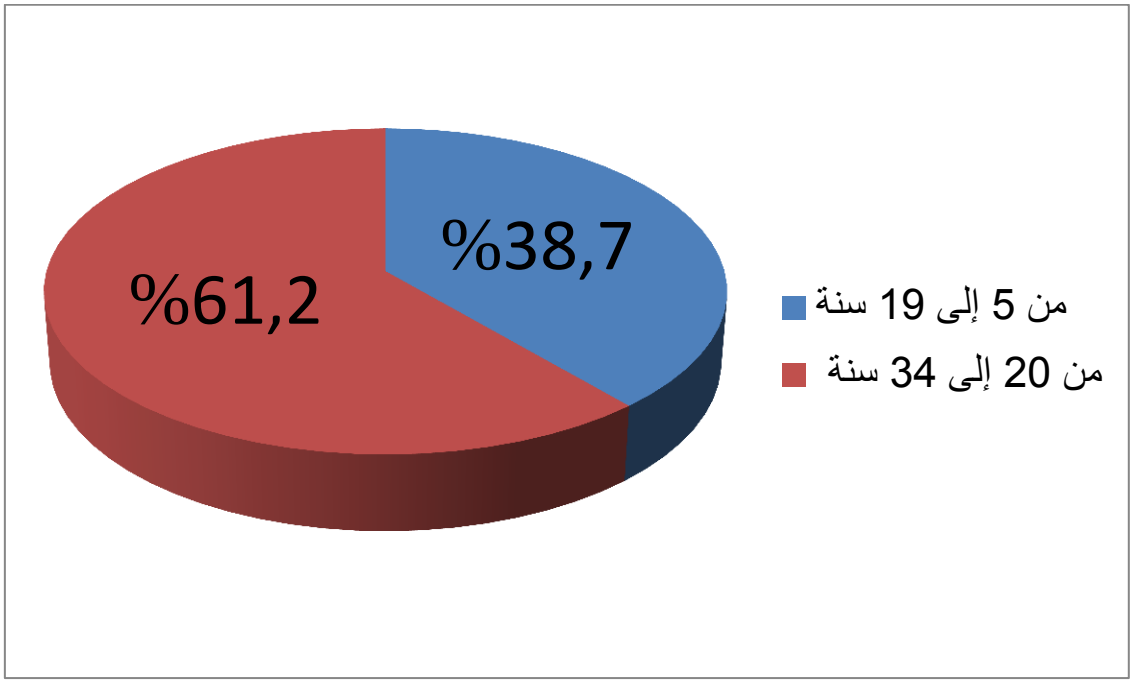
شكل (11) : توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

يتضح من خلال الجدول و الدائرة النسبية أن الذكور يمثلون ربع عدد الإناث.

✓ **حسب الأقدمية :**

المجموع	سنة [34 – 20]		سنة [19– 5]	
	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار
31	% 61,2	19	% 38,7	12

جدول (7) : توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية



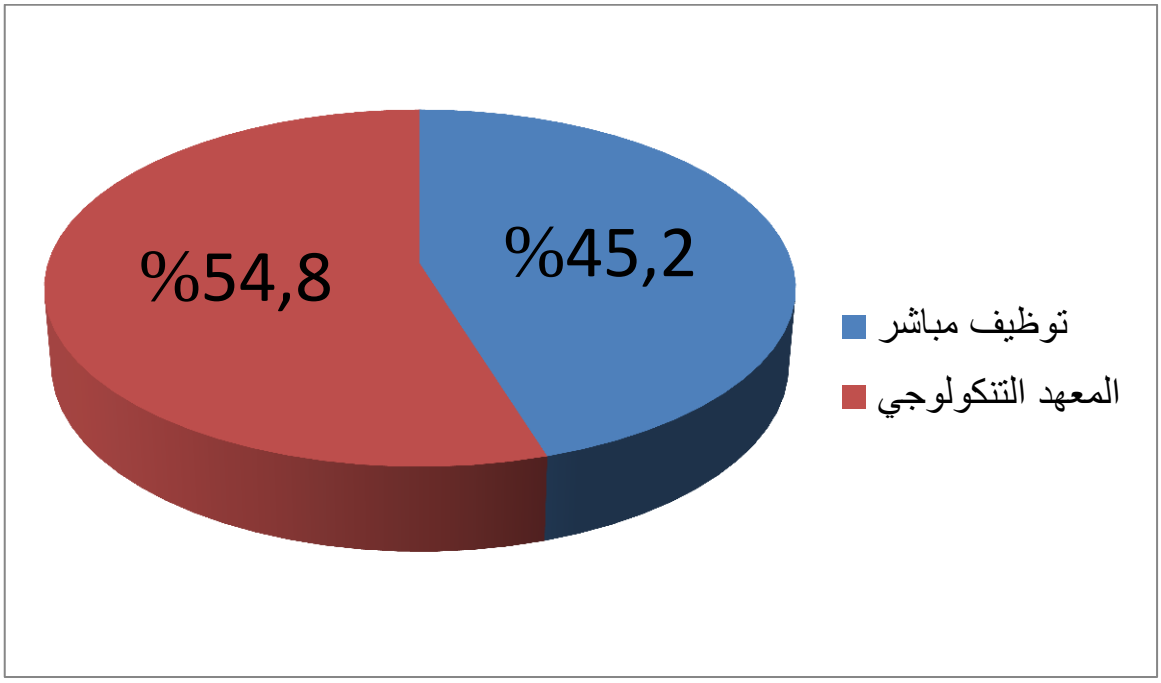
شكل (12) : توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية.

يتضح من خلال الجدول و الدائرة النسبية أن نسبة الأساتذة الذين لهم أقدمية في التدريس [20-34] سنة يمثلون 61,2 % ، و هم أكثرا عددا من الأساتذة الذين لهم أقدمية [5-19] سنة وهؤلاء نسبتهم 38,7 % .

✓ **حسب التكوين :**

توظيف مباشر		المعهد التكنولوجي		المجموع
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
14	% 45,2	17	%54,8	31

جدول (8) : توزيع عينة الدراسة حسب متغير التكوين



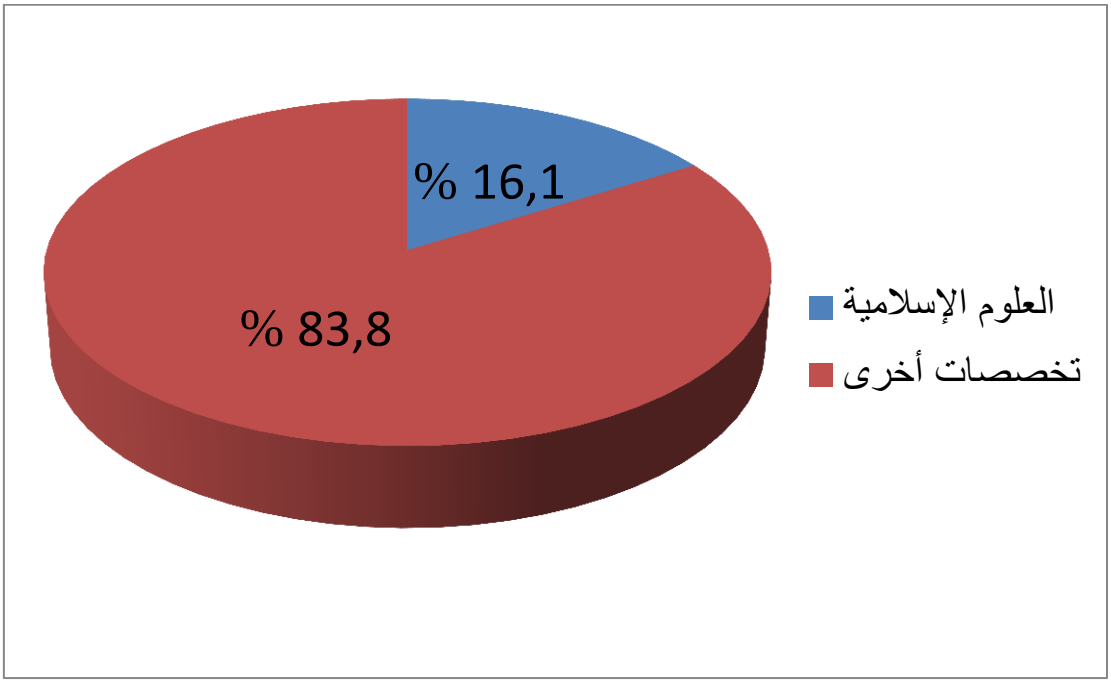
شكل (13) : توزيع عينة الدراسة حسب متغير التكوين.

يتضح لنا من خلال الجدول و الدائرة النسبية أن عدد الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية يمثلون نسبة 54,8 % ، أما الموظفين توظيفا مباشرا و هم الذين تلقوا تكوينهم في الجامعة يمثلون نسبة 45,2% و هاتان النسبتان متقاربتان .

✓ **حسب التخصص :**

العلوم الإسلامية		تخصصات أخرى		المجموع
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
05	% 16,1	26	%83,8	31

جدول (9) : توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص



شكل (14) : توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص.

يتضح لنا من خلال الجدول و الدائرة النسبية، أن عدد الأساتذة المتخصصين في العلوم الإسلامية نسبتهم 16,1% مقابل نسبة الأساتذة المختصين في العربية و علم النفس 83,8% .

خامسا: أداتا جمع البيانات:

اعتمد الباحث على أداتين لجمع البيانات هما:

- شبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط .
- استبيان معيقات الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط .

5-1) الخطوات العامة : اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد أداتي الدراسة :

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمهارات التدريس و الكفايات التدريسية إضافة إلى ما كتب في الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تدريسهم .
- تحديد الأبعاد المتعلقة بكلا الأداتين.
- صياغة فقرات الأداتين من خلال مؤشرات سلوكية.

– تم عرض الصورة الأولية للأداتين على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول ما يلي:

- ✓ مدى صدق البنود في قياس ما وضع لقياسه.
- ✓ مدى قابلية بنود الشبكة للملاحظة.
- ✓ الكفاية العددية للبنود في كل بعد من أبعاد الاستبيان.

– في ضوء الملاحظات المقدمة من المحكمين، قام الباحث بحذف بعض العبارات و تعديل أخرى.

–اعتمد الباحث في إعداد الأداتين الشكل المغلق الذي يحدد الاجابات المحتملة لكل فقرة، وللإجابة على فقرات الأداتين، ثم الاعتماد على سلّم ليكرت للتدرج الخماسي، وأعطيت الفقرات في جميع الأبعاد أوزانا متساوية وفق الأجوبة الآتية:

- ✓ للشبكة : مرتفع جدا، مرتفع نوعا ما، مقبول، منخفض نوعا ما، منخفض جدا.
- ✓ للاستبيان : مهم جدا، مهم، مهم إلى حد ما، غير مهم، غير مهم إطلاقا.

5-2) شبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية :

5-2-1) مصادرها :

اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات المتنوعة، التي أعدت لقياس الكفايات التدريسية للأساتذة و هي:

* شبكة الملاحظة لقياس كفايات التدريس لأستاذ التعليم الثانوي و هي من إعداد قاسم بوسعدة ، و تتكون من الأبعاد الآتية :

- ✓ كفايات التدريس: كفايات التخطيط للتدريس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات التقويم.

- ✓ كفايات إدارة الفصل.
- ✓ كفايات الاتصال و التفاعل الصفي .
- ✓ كفايات البعد الأخلاقي و العلاقات الإنسانية .

(قاسم بوسعدة ،2009 ، ص 324)

* بطاقة ملاحظة أداء المعلم لعبد الرحمن الأزرق و تتكون من الأبعاد الآتية:

- ✓ مجال كفايات التدريس و تشمل : كفايات التخطيط للدرس وكفايات تنفيذ الدرس و كفايات تقويم الدرس.
- ✓ مجال كفايات إدارة الفصل : و تشمل مجموعة من الكفايات الفرعية مثل : حفظ النظام وضبط الفصل.
- ✓ مجال الاتصال و التفاعل الصفي : و يشمل كفايات الاتصال اللفظي و الاتصال غير اللفظي.
- ✓ مجال كفايات العلاقات البينية: و تشمل كفايات العلاقات التي تحدث بين المعلم و مجتمع المدرسة ، كالتعامل مع الزملاء و التعامل مع التلاميذ و أولياء الأمور.

(عبد الرحمن الأزرق ، 2000، ص ص 175-176)

* بطاقة ملاحظة المعايير المهنية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من إعداد : محمد أحمد عيسى ، وتتكون هذه البطاقة من المجالات الآتية :

- ✓ مجال السمات الشخصية و العلاقات الإنسانية.
- ✓ مجال التمكن من مادة التخصص.
- ✓ مجال التخطيط للتدريس.
- ✓ مجال تنفيذ التدريس و إدارة الصف و بيئة التعلم.

- ✓ مجال تقويم التدريس و تعلم الطلاب.
- ✓ مجال تطوير الأداء التدريسي.

(محمد أحمد عيسى ، 2012، ص 380)

* مقياس تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ الرياضيات بالتعليم الثانوي ، من إعداد : يوسف حديد و يتكون المقياس من المحاور الآتية :

- ✓ كفايات التخطيط للدرس.
- ✓ كفايات تنفيذ الدرس.
- ✓ كفايات تكنولوجيات الاعلام و الاتصال.
- ✓ كفايات إدارة الفصل الدراسي.
- ✓ الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي الرياضي.
- ✓ كفايات الاتصال و التفاعل الانساني الاجتماعي.
- ✓ كفايات التقويم.

(يوسف حديد، 2009 ، ص 239)

* استبانة مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى معلمي كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم من إعداد: عاطف سالم أبو نمر وتتكون من الأبعاد الآتية :

- ✓ المواصفات الإيمانية.
- ✓ المواصفات الشخصية.
- ✓ المواصفات المهنية

(عاطف أبو نمر ،2008 ، ص131)

* مقياس الصفات الأساسية للمعلم من إعداد صدقاوي كمال و هو مكوّن من جزءين :

- ✓ جزء يحتوي الصفات الأساسية (الشخصية ، المهنية ، العلائقية ، المعرفية) التي تتوفر في المعلم النموذجي .
- ✓ الجزء الثاني : يخص مدى تطابق صفات المعلم النموذجي مع صفات المعلمين الحاليين.

(صدقاوي كمال ، 2002، ص 75)

* استبانة خصائص معلم التربية الإسلامية الفعّال في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة من إعداد : انتصار غازي مصطفى وتتكون من المجالات الآتية : الأهداف ، خطوات التدريس ، الصفات الشخصية ،المحتوى ، التقويم

(انتصار مصطفى ، 2009، ص 266).

5-2-2) خطوات تصميم الشبكة : بعد الاطلاع على المصادر الآنفة الذكر ، قام الباحث بتحديد أبعاد الشبكة المكونة من سبعة ، ثم صاغ البنود الممثلة لكل بعد من الأبعاد ، حيث راعى قابلية البنود للملاحظة، لتصف الفعل السلوكي، وقد تحدد عددها بـ 56 بندا في صورتها الأولية، وفيما يلي عدد البنود التي تقيس كل بعد من أبعاد الشبكة.

أبعاد الشبكة	عدد البنود في كل بعد
السمات الشخصية	10 بنود
التمكن من المادة	06 بنود
تخطيط الدرس	11 بندا
تنفيذ الدرس	11 بندا
إدارة القسم و التفاعل الصفي	08 بنود
تقويم تعلم التلاميذ	05 بنود
تطوير الأداء التدريسي	05 بنود
مجموع البنود في الشبكة	56 بندا

جدول (10) : توزيع بنود الشبكة على الأبعاد

- وقدمت نسخ من الشبكة إلى الأساتذة المحكمين لتقييم بنودها وفق معيارين هما:

✓ صدق البنود

✓ قابلية البنود الملاحظة

- كما خصص الباحث خانة في الشبكة لتقديم الملاحظات الخاصة بالصياغة اللغوية.

5-2-3) طريقة الإجابة وتقدير الدرجات : يقوم الباحث بنفسه بالإجابة على بنود الشبكة ، واعتمد متصلا من خمسة خيارات وفق سلم ليكرت، وبدائل الأجوبة هي:

- مرتفع جدا: وتشير إلى ممارسة الأستاذ لما يمثله البند بدرجة كبيرة جدا، ويعطى لهذا البديل تقدير: 05
- مرتفع نوعا ما: ويشير إلى ممارسة الأستاذ لما يمثله البند بدرجة متوسطة ويعطى لهذا البديل تقدير 04.
- مقبول: ويشير إلى ممارسة الأستاذ لما يمثله البند بدرجة متوسطة و يعطى لهذا البديل تقدير 03.
- منخفض نوعا ما: ويشير إلى ممارسة الأستاذ لما يمثله البند بدرجة ضعيفة نوعا ما ويعطى لهذا البديل تقدير 02.
- منخفض جدا: ويشير إلى ممارسة الأستاذ لما يمثله البند بدرجة ضعيفة جدا ويعطى لهذا البديل تقدير 01.

5-3) استبيان معيقات الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط:

5-3-1) مصادره : اعتمد الباحث على بعض الاستبيانات التي تكشف شيئا من المعيقات التي يلقاها الأساتذة في تدريسهم عموما وهي:

* الاستبيان الموجه لأساتذة التربية الإسلامية في الطور الثالث من التعليم الأساسي و الذي يكشف عن مد ى التزامهم بالتدريس بالأهداف. وقد قسم الاستبيان إلى أربعة محاور وهي:

- ✓ تلقي التكوين المؤهل للتدريس بالأهداف.
- ✓ مدى استخدام المدرسين للأهداف في تدريسهم الفعلي.
- ✓ آراء المدرسين بخصوص بعض العناصر المرتبطة بالأهداف كالمحتوى و الطرائق و الوضوح و ارتباطها بنمو التلاميذ.

- ✓ آراء المدرسين الشخصية بخصوص الأهداف و بعض المشكلات و الصعوبات التي تواجههم.

(عبد الله قلي ، 1994، ص ص 253-254).

* دراسة عفيف (2009) : التي بينت مجموعة من عوائق تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية و تطوير معلميها لأدائهم .(**محمد أحمد عيسى، 2012، ص 393).**

* دراسة تناقضات الواقع التربوي المدرسي وانعكاساتها على المعلم : وقد بين مجموعة من التناقضات الموجودة في البيئة المدرسية للأستاذ ليؤدي مهامه.(**مصطفى منصور 2009، ص ص 559-584).**

* مقياس تقدير العراقيل التي تؤثر سلبا على درجة ممارسة أساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي لكفايات التدريس اللازمة و الذي يتكون من 20 بندا **(يوسف حديد ، 2009، ص 389).**

5-3-2) خطوات تصميم الاستبيان : قام الباحث بتحديد أبعاد الاستبيان لتشمل معظم المعيقات التي تؤثر سلبا على الأداء التدريسي، بعدها كتب أهم العبارات المتصلة بهذه الأبعاد، و روعيت الصياغة اللغوية الواضحة، فصار في صورته الأولية مكونا من 35 بندا موزعة على الأبعاد الآتية :

- ✓ المعيقات الخاصة بالتلميذ.
- ✓ المعيقات الخاصة بالأستاذ.
- ✓ المعيقات الخاصة بالمنهاج.
- ✓ المعيقات الخاصة بالبيئة المدرسية و الاجتماعية.

و قُدمت نسخ من الاستبيان للأساتذة المحكمين لتقييم بنوده وفق معيارين هما:

- ✓ صدق البنود.
- ✓ الكفاية العددية للبنود في كل بند.

وخصصت خانة لتقديم الملاحظات العامة حول الصياغة اللغوية أو طرح بديل آخر.

5-3-3) طريقة الإجابة وتقدير الدرجات: تكون الإجابة على بنود الاستبيان موزعة على متصل مكون من 5 خيارات وفق سلم ليكرت، و هذه الخيارات هي كالآتي :

- مهم جدا : تشير إلى الموافقة المطلقة للأستاذ على البند و هو يدرك التأثير الكبير جدا للمعيق على الأداء التدريسي ، ويعطى لهذا البديل (05).
- مهم : تشير إلى الموافقة المرتفعة للأستاذ على البند . وهو يدرك التأثير الكبير للمعيق على الأداء التدريسي ، ويعطى لهذا البديل (04).
- مهم إلى حد ما: تشير إلى الموافقة المتوسطة للأستاذ على البند. وهو يرفض بشكل نسبي تأثير المعيق على الأداء التدريسي ، ويعطى لهذا البديل (03).
- غير مهم: تشير إلى الرفض الكبير لتأثير المعيق على الأداء التدريسي ، ويعطى لهذا البديل (02).
- غير مهم إطلاقا: و تشير إلى الرفض الكلي لتأثير المعيق على الأداء التدريسي، ويعطى لهذا البديل (01).

وكل عبارات الاستبيان موجبة، فكلما زادت درجة الأستاذ على الاستبيان، دل على زيادة إدراكه للمعيقات التي تؤثر سلبا على الأداء التدريسي، و العكس صحيح .

سادسا: الدراسة الاستطلاعية:

أجرى الباحث الدراسة الاستطلاعية لغرض التأكد من صلاحية أداتي الدراسة للتطبيق الميداني، و للتعرف على الصعوبات التي يمكن مواجهتها، لتفاديها في الدراسة الأساسية.

6-1) عينة التقنين: بعد إعداد أداتي الدراسة طبقهما الباحث على عينة استطلاعية مكونة من 14 أستاذ و فيما يلي خصائصها:

ن	م الأقدمية	الجنس	
		ذكور	إناث
14	17.21 سنة	02	12

جدول (11) : خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

6-2) الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة :

6-2-1) شبكة الملاحظة :

6-2-1-1) الصدق : تم حسابه بطريقتين :

- صدق المحكمين: بعد كتابة الصورة الأولية للشبكة عرضت على مجموعة من الأساتذة المحكمين عددهم 11، لإبداء ملاحظاتهم في البنود و صياغاتها اللغوية وقد أسفرت نتائج التحكيم عن ما يلي:

موضوع التحكيم	البنود	نسبة الاتفاق
قابلية البنود للملاحظة	3-4-5-6-7-9-11-13-14-16-28-29-30-32-33-35-37-38-40-41-42-43-46-50-52	%100
	1-12-15-20-21-22-23-26-31-34-36-44-45-48-49	%87.5
	2-8-17-19-24-27-39-51-54	%75
	18-47.	%62.5
	10-25-53-55	%50
	56	%37.5
صدق البنود	40-41-42-43-46-48-49-50-3-5-6-7-13-14-29-30-33-35-37-38	%100
	1-2-15-19-20-23-24-39-55	%90-%91
	4-9-11-12-16-21-22-26-28-31-32-34-36-44-45-52-54	%81.8-%80
	8-17-27-47-51-53-56	%72.7-%70
	10-18-25	%54.54

جدول (12): تحكيم المحكمين لشبكة الملاحظة

من خلال الجدول يتبين لنا أن معظم البنود حظيت باتفاق المحكمين بنسبة 80 % فأكثر، وتبقى عينة قليلة من البنود التي لا تعتبر صادقة أو غير قابلة للملاحظة. لذا قام الباحث على ضوء المقترحات المقدمة ، بالتعديلات الآتية:

رقم البند في الصورة الأولية	رقم البند في الصورة المعدلة	صيغة البنود المعدلة
01	01	يلتزم بالمظهر اللائق إسلاميا
02	02	يتحلى بالآداب الإسلامية
03	03	يتحلى بضبط النفس في التعامل مع التلاميذ
06	05	يستمع لعينات من آراء التلاميذ.
	06	يناقش الآراء التي يبديها التلاميذ.
11	10	يلتزم حسن الأداء في قراءة الآيات و الأحاديث النبوية
14	13	يستخدم الأدلة الشرعية المناسبة لتوضيح أفكار الدرس
16	15	يصحح الأفكار الغامضة التي قد يحملها التلاميذ عن الدين الإسلامي .
20	18	يعد خطة الدروس السنوية .
23	21	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الدرس
25	23	تحتوي الكفاءات على جانب من التطبيق السلوكي لأفكار الدرس .
27	24	تشمل خطة الدرس على المدة الزمنية لتنفيذ كل إجراء من إجراءات الدرس .

31	28	ينوع في طرائق تدريسه حسب طبيعة الموضوع
34	31	يستخدم العربية الفصحى بشكل سليم في الشرح والمناقشة
	32	يستخدم العربية الفصحى بشكل سليم في الكتابة على السبورة.
35	33	يغير من نبرات صوته و سرعته حسب مقتضيات الموقف التعليمي .
36	34	يشجع الطلاب على البحث من خلال أسئلة ناقدة.
38	37	ينهي الدرس بملخص واف لجميع عناصره.
39	38	يحسن التعامل مع المشكلات التي يثيرها التلاميذ في القسم .
42	41	يستخدم أسلوب التشجيع .
44	43	حيوي في المواقف التعليمية.
47	47	يستخدم التقويم القبلي قبل الدخول في الدرس الجديد .
	48	يستخدم التقويم التكويني أثناء تقديم الدرس .
	49	يستخدم التقويم الختامي في نهاية الدرس
48	50	يتابع الواجبات المنزلية .
51	53	يقوم بتقويم الجوانب المختلفة للتعلم حسب طبيعة الموضوع .

جدول (13): التعديلات الخاصة بالشبكة على ضوء آراء المحكمين

أما البنود المحذوفة فهي:

البنود 4، 8، 10، 18، 26 . كما حذفت جميع بنود بعد تطوير الأداء التدريسي نظرا لصعوبة ملاحظتها في القسم.

أما البند 49 فقد حُوِّلَ من بعد تقويم تعلم التلاميذ في الصورة الأولية، إلى بعد تنفيذ الدرس ورقمه في الصورة المعدلة 36.

أما البنود التي أضيفت فهي:

09	يعرض أفكار الدرس بشكل متسلسل منطقيا.
46	يخلو من اضطرابات النطق و الكلام .

جدول(14): البنود المضافة في الشبكة

- صدق الاتساق الداخلي : حُسِبَ هذا الصدق بطريقتين :

✓ حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد الشبكة و الدرجة الكلية لها باستخدام معامل ارتباط بيرسون و فيما يلي قيمه :

أبعاد الشبكة	قيم ومعامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
السمات الشخصية	**0.66**	**0.01**
التمكن من المادة	**0.84**	**0.01**
تخطيط الدرس	**0.45**	**0.05**
تنفيذ الدرس	**0.9**	**0.01**
إدارة القسم و التفاعل الصفي	**0.1**	**غير دالة**
تقويم تعلم التلاميذ	**0.64**	**0.01**

جدول(15): صدق الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد الشبكة والدرجة الكلية لها

✓ حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجات كل بند و الدرجة الكلية للشبكة:

رقم البند	الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم البند	الارتباط	الدلالة الاحصائية
01	0.4	00.5	20	0.31	غير دال
02	0.57	00.1	21	0.24	غير دال
03	0.63	0.01	22	0.4	0.05
04	0.73	0.01	23	0.49	0.01
05	-0.05	غير دال	24	0.38	0.05
06	0.71	0.01	25	-0.24	غير دال
07	0.4	0.05	26	0.76	0.01
08	0.39	0.05	27	0.65	0.01
09	0.44	0.05	28	0.84	0.01
10	0.47	0.01	29	0.71	0.01
11	0.69	0.01	30	0.51	0.01
12	0.55	0.01	31	0.38	0.05
13	0.60	0.01	32	0.64	0.01
14	0.74	0.01	33	0.97	0.01
15	0.58	0.01	34	0.30	غير دال
16	0.40	0.05	35	0.82	0.01
17	0.37	0.05	36	0.62	0.01
18	00	غير دال	37	0.17	غير دال
19	0.44	0.01	38	0.43	0.05

39	0.66	0.01	46	0.08-	غير دال
40	0.002-	غير دال	47	0.6	0.01
41	0.35	غير دال	48	0.55	0.01
42	0.33	غير دال	49	0.15	غير دال
43	0.75	0.01	50	0.17	غير دال
44	0.71	0.01	51	0.48	0.01
45	0.62	0.01	52	0.5	0.01
			53	0.37	0.05

جدول (16): صدق الاتساق الداخلي بين درجات كل بعد و الدرجة الكلية للشبكة.

6-2-1-2) ثبات شبكة الملاحظة: قام الباحث بتطبيق الشبكة على كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية مرتين، وبعدها رَصَدَ مرات الاتفاق و مرات الاختلاف بين التطبيقين باستعمال معادلة كوبر.

الأستاذ	الاتفاق	الاختلاف	المجموع	النسبة المئوية		الأستاذ	الاتفاق	الاختلاف	المجموع	النسبة المئوية
01	37	16	53	%69.8		08	25	28	53	%47.1
02	35	18	53	%66		09	33	20	53	%62.2
03	38	15	53	%71.7		10	18	35	53	%34
04	23	30	53	%43.4		11	22	31	53	%41.5
05	27	26	53	%51		12	20	33	53	%37.7
06	21	32	53	%39.6		13	27	26	53	%51
07	22	31	53	41.5%		14	34	19	53	%64.1

جدول (17) : ثبات شبكة الملاحظة بطريقة إعادة التطبيق

المتوسط الحسابي للنسب المئوية هي 51.5% ومعظمها أقل من 50 %.

على ضوء النتائج المحصل عليها من قياس الصدق والثبات قام الباحث بالتعديلات التالية:

- ✓ حذف البنود الآتية: 05 ،09، 15، 25، 37، 40، 46، 49، 50. كما حذف الباحث كل بنود بعد تخطيط الدرس (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24)
- ✓ تعديل البنود الآتية:

(34) ليصبح: يطرح أسئلة تنمّي أنواع التفكير المختلفة في التلاميذ، حسب مستواهم العقلي.

(41) ليصبح: يستخدم أسلوب التعزيز اللفظي.

(42) ليصبح: يستخدم أسلوب الدعابة في التدريس.

(43) ليصبح: – يتحرك بشكل مناسب في القسم.

– ينوّع في استخدام الإيماءات الجسدية.

- ✓ إضافة البند: يجذب انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس.

اعتمادا على ما سبق تم إعداد شبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بصورتها النهائية التي تحتوي على 35 بندا موزعة على خمسة أبعاد ، كما هي موضحة في الجدول الآتي :

الرقم	الأبعاد	عدد البنود	النسبة المئوية
01	السمات الشخصية	06	%17.14
02	التمكن من المادة	04	%11.42
03	تنفيذ الدرس	11	%31.42
04	إدارة القسم والتفاعل الصفي	09	%25.71
05	تقويم تعلم التلاميذ	05	%14.28
	المجموع	**35**	**%100**

جدول (18) : الصورة النهائية لشبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط .

6-2-2) استبيان معيقات الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية:

6-2-2-1) الصدق: وقد تم حسابه بطريقتين:

- صدق المحكمين: بعد كتابة الصورة الأولية للاستبيان، عرضت على السادة المحكمين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم. وما أسفرت عنه عملية التحكيم مفصلة في الجدول الآتي:

صدق البنود	أرقام البنود	نسبة الاتفاق
	1-2-3-6-7-11-12-19-21-24-27-28-34-35.	%100
	4-8-9-10-14-20-23-25-30-33.	%91 - % 90
	13-15-16-17-18-32.	%80 -%81.8
	05-29-31	%70 - %72.7

	.26	%60
	.22	%54.5

جدول(19): تحكيم المحكمين لبنود الاستبيان.

أما معيار الكفاية العددية للبنود في كل بعد، فقد قَـيَّمَه ثلاث محكمين فقط، أما البقية فلم يقدموا ملاحظاتهم.

على ضوء الملاحظات المقدمة من المحكمين قام الباحث بما يلي:

- ✓ حَذَفَ البنود التالية:

(22) لا تراعي مادة التربية الإسلامية الفروق بين الجنسين.

(26) عدم التمكن من التأديب الضروري لوجود قوانين تمنع ذلك.

- ✓ عَدَّلَ في البنود الموضحة في الجدول الآتي:

رقم البند في الصورة الأولية	رقم البند في الصورة النهائية	صياغة البند
04	04	عدم تحلي بعض أعضاء الطاقم التربوي بالسلوك الإسلامي.
05	05	إدراك التلاميذ لأفكار غامضة عن الدين الإسلامي.
06	06	نقص الإعداد البيداغوجي للأستاذ.
10	10	سلوك أستاذ التربية الإسلامية يتناقض مع ما تدعو إليه أهداف المادة.
14	14	ضعف التكوين المتخصص للأستاذ في مادة التربية

		الإسلامية.
15	15	عدم مراعاة أهداف التربية الإسلامية لمستوى النمو العقلي والعاطفي للتلميذ.
17	17	صعوبة التعامل مع التلميذ لنمو اتجاهه في مقاومة السلطة.
18	18	انعدام تخصص الأستاذ في العلوم الإسلامية بالمرحلة الجامعية.
23	24	كثرة عدد التلاميذ في القسم.
28	27	تركيز منهاج التربية الإسلامية على الجانب النظري.
	31	إغفال منهاج التربية الإسلامية إدراج أنشطة صفية مقترحة لموضوع الدرس.
29	33	عدم وعي التلميذ بآداب تعامل كل جنس مع الجنس الآخر يؤدي إلى ظهور سلوكيات لا أخلاقية.
31	28	زيادة الحجم الساعي الكلي لأستاذ مادة التربية الإسلامية.
32	36	افتقار المدرسة لمصلى يمارس فيه التلاميذ فريضة الصلاة.
33	37	شكل الكتب المدرسية في مادة التربية الإسلامية غير مشوق للتلميذ.
34	34	طرائق تدريس الأستاذ في مادة التربية الإسلامية تركز على التلقين.

جدول(20) : التعديلات الخاصة ببنود الاستبيان .

✓ أضاف البنود التالية:

(21) شرود ذهن التلميذ بأمور خارج موضوع درس التربية الإسلامية.

(25) ضعف الضمير الخلقي في نفس التلميذ.

(29) ولع التلميذ بتقليد السلوكات المخالفة للدين الإسلامي.

(32) ربط تدريس مادة التربية الإسلامية باللغة العربية.

- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

البعد	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المعيقات الخاصة بالمعلم	**0.66**	**0.01**
المعيقات الخاصة بالتلميذ	**0.61**	**0.01**
المعيقات الخاصة بالمنهاج	**0.75**	**0.01**
المعيقات الخاصة بالبيئة	**0.62**	**0.01**

جدول (21) : الاتساق الداخلي بين أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له

نلاحظ من خلال الجدول أن الأبعاد الأربعة للاستبيان تتمتع بصدق مرتفع، ولها دلالة إحصائية عند 0.01.

6-2-2-2) الثبات : تم حساب الثبات بطريقتين:

أ) التجزئة النصفية: تم اعتماد حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم الاستبيان إلى قسمين:

- ✓ النصف الأول يضم البنود من 1 إلى 19.
- ✓ النصف الثاني يضم البنود من 20 إلى 38.

وحُسِبَ معامل الارتباط بين النصف الأول للاستبيان، والدرجة الكلية له باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ثم صُحِّح المعامل بطريقة سبيرمان براون لحساب الثبات، والنتائج موضحة في الجدول الآتي :

رقم البند	درجات النصف الأول	درجات النصف الثاني	المجموع	رقم البند	درجات النصف الأول	درجات النصف الثاني	المجموع
01	91	92	183	17	72	74	146
02	90	82	172	18	76	69	145
03	83	83	166	19	79	65	144
04	84	82	166	20	72	68	140
05	83	79	162	21	69	69	138
06	78	80	158	22	62	74	136
07	82	76	158	23	69	67	136
08	77	80	157	24	68	67	135
09	79	78	157	25	66	67	133
10	79	77	156	26	70	61	131
11	70	85	155	27	72	57	129
12	75	79	154	28	65	63	128
13	70	82	152	29	65	61	126

14	80	71	151	30	59	63	122
15	72	79	151	31	51	55	106
16	70	80	150				

جدول (22) : ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية

فقد قدرت قيمة (ر) وهو معامل الارتباط بين النصف الأول من الاستبيان والدرجة الكلية بـ (0.88)، وبعد التصحيح بمعامل سبيرمان براون صار الثبات الكلي للاستبيان قيمته 0.93 وهو عال.

ب) معامل ألفا كرونباخ: تستخدم هذه الطريقة عندما تكون احتمالات الإجابة على البنود ثلاثية فأكثر فهذا ما ينطبق على الاستبيان، وكشفت النتائج ما يلي:

معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
0.81	**دال إحصائيا**

جدول (23) : ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ

يتبين من خلال الجدول أن الاستبيان يتمتع بمعامل ثبات عال ويمكن الوثوق فيه .

اعتمادا على ما سبق تم إعداد استبيان معيقات الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بصورته النهائية الذي يحتوي على 38 بندا، موزعة على أربعة أبعاد، كما هي مبينة في الجدول التالي:

الرقم	الأبعاد	عدد البنود	النسبة المئوية
01	المعيقات الخاصة بالتلميذ	09	%23.68
02	المعيقات الخاصة بالأستاذ	09	%23.68
03	المعيقات الخاصة بالمنهاج	11	%28.94
04	المعيقات الخاصة بالبيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية	09	%23.68
	المجموع	38	%100

جدول (24) : الصورة النهائية لاستبيان معيقات الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط .

سابعا: إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

اتبع الباحث مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق الميداني:

* الاتصال بمديرية التربية لولاية باتنة للحصول على ترخيص زيارة المتوسطات.

* الاتصال بمديري المتوسطات للحصول على التوازيع الزمنية لأساتذة مادة التربية الإسلامية، وكل أستاذ من هؤلاء الأساتذة يجمعون بين تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، ولهم ساعات محددة لتدريس التربية الإسلامية، نظرا لقلة حجمها الساعي، لذا قام الباحث بتحديدها، وهذا بالاتصال بالأستاذ المزور قبل الزيارة، لتحديد موعدها .

* استنادا إلى ما اتُّفِقَ عليه مع الأساتذة المزورين، يقوم الباحث بوضع برنامج خاص به، لزيارتهم في متوسطاتهم، فيزور أستاذا في متوسطة ثم ينتقل إلى متوسطة أخرى لزيارة أستاذ آخر، وكثيرا ما حدث أن غير أستاذٌ الحصة المقررة للتربية الإسلامية إلى حصة للغة العربية، ليتدارك تأخر الدروس، أو خصصها لإجراء فرض، أو تغيب فيها لظروف خاصة.

* قام الباحث بزيارة كل أستاذ مرتين والمدة الزمنية الفاصلة بينهما غير محددة فهي تخضع لظروف الأستاذ أو الباحث.

* بعد إنهاء الملاحظة، يقدم الباحث للأستاذ الاستبيان فيشرح له موضوعه وكيفية الإجابة عليه، وقد تبقى بعض البنود بلا إجابة إما لنسيانها أو غموضها، فتعاد له مرة أخرى لملئها.

ثامنا: الأساليب الإحصائية المعتمدة:

استخدم الباحث في تحليل النتائج مجموعة من الأساليب الإحصائية الآتية معتمدا على الحساب اليدوي:

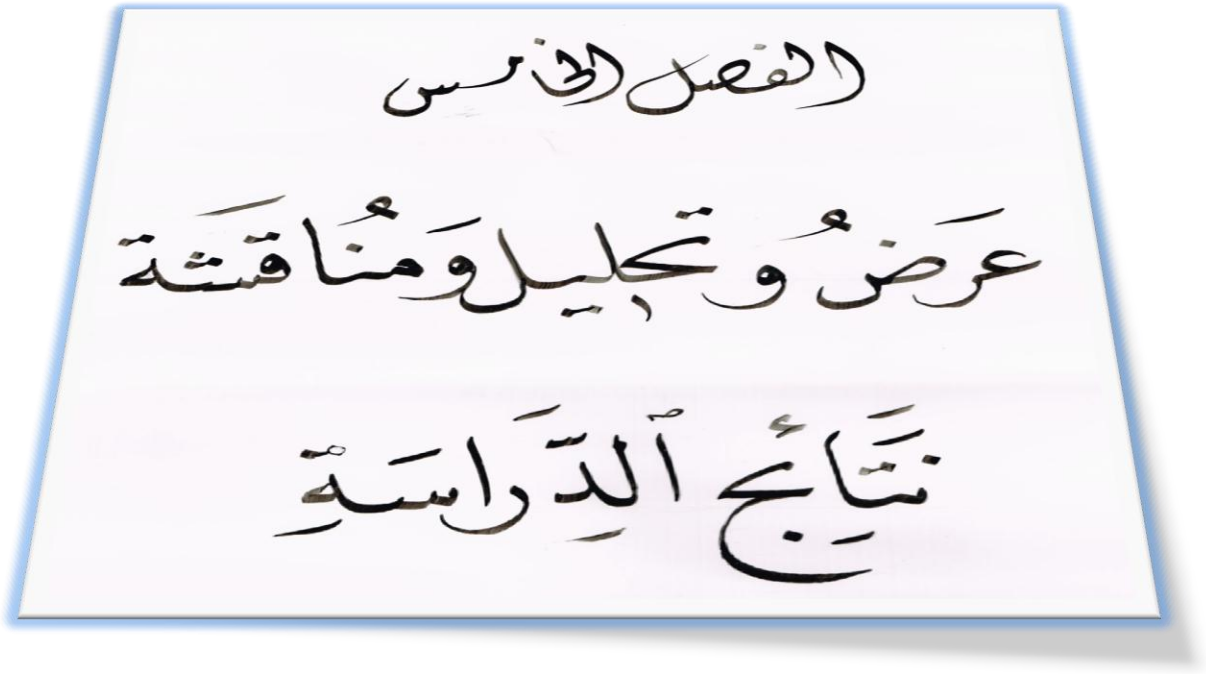
* التكرار والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.

* المتوسطات الحسابية للمقارنة بين ترتيب أبعاد الأداء التدريسي للأساتذة.

* معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان أو الشبكة والدرجة الكلية لهما، وكذا لاختبار الفرضية الحادية عشرة.

* معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات الاستبيان.

* اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العينات في متغيري الأداء التدريسي ومعيقات الأداء التدريسي باختلاف الجنس، الأقدمية، التخصص، التكوين القاعدي.



أولا : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

ثانيا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

ثالثا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

رابعا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

خامسا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

سادسا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات السادسة و السابعة والثامنة

سابعا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة

ثامنا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة

تاسعا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر

الاستنتاج العام

تمهيد : بعد أن تناولنا الاجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، وبعد تطبيق أداتي الدراسة تحصلنا على البيانات الكمية، وبعد تفريغها، توصل الباحث الى النتائج الآتية:

أولا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

1) عرض نتائج الفرضية الأولى :

نص الفرضية : " يقل متوسط مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط عن مستوى الإتقان 75 % " .

لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي للدرجتين الكليتين اللتين حصل عليهما كل أستاذ من الأساتذة*، بعدها حُسِبَ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الدرجات والنتائج مدونة في الجدول الآتي :

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
مستوى الأداء التدريسي	107.76	20.8	**% 61.57**
مستوى الإتقان النظري	131.25	/	**% 75**

جدول (25) : نتائج الفرضية الأولى.

يتبين من خلال الجدول أن متوسط مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية هو 107.76 بنسبة مئوية قدرها 61.57 % وهو أقل بكثير من مستوى الإتقان النظري المقدر بـ : 131.25 بنسبة مئوية قدرها 75 % .

ومنه فإن الفرضية الأولى قد تحققت.

* بحكم زيارة كل أستاذ مرتين.

2) تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (25) أن متوسط مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة أقل من مستوى الإتقان 75 % .

هذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة الآتية :

– دراسة عبد الوهاب كويران(2009) حول مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين وقد أظهرت النتائج تدني مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية (**قاسم بوسعدة ، 2009 ، ص 260**) .

– دراسة عيسى (2012) التي أظهرت تفاوتا في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية فقد تراوحت نسب تحققها(0.48 – 0.70) وفي الأداء الكلي بنسبة 0.58 وهي تشير إلى تدني هذا الأداء وضعفه بشكل عام (**محمد أحمد عيسى ، 2012 ، ص 364**) .

– دراسة عبد الرحمن الأزرق (2000) حيث وجد أن مستوى أداء العينة في المجموع الكلي للكفايات المهنية لم يصل إلى حد الإتقان 85 %، فبلغ المتوسط الحسابي للدرجات 158.205 من مجموع الحد الأقصى لدرجة البطاقة (195 درجة) أي بنسبة 81.13 % وهي أقل من مستوى الإتقان المحدد (**عبد الرحمن الأزرق، 2000 ،ص 280**) .

– دراسة قاسم بوسعدة التي أظهرت أن أداء الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي للكفايات التدريسية منخفضة عن مستوى الإتقان المحدد بـ 75 % على شبكة الملاحظة (**قاسم بوسعدة ، 2009 ، ص 238**) .

– دراسة عقيل بن ساسي وبوبكر دبابي اللذين وجدا أن كل الكفايات التدريسية يحتاج أساتذة الرياضيات إلى التدرب عليها في المدى القريب، حيث تراوحت النسب ما بين 52.78 % (بالنسبة لكفايتي التهيئة للدرس الجديد واستثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ)، و 72.22 %

(بالنسبة لكفاية تغيير اتجاه التلاميذ نحو مادة الرياضيات) (**عقيل بن ساسي وبوبكر دبابي ، ص 376**)

– دراسة عبد الله قلي (1994) الذي وجد تناقضا بين الممارسات الفعلية للمدرسين وبين الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها بعدم التزامهم بالإجراءات التخطيطية الملائمة للوصول إلى ذلك كما وجدت التقصير في استخدام الأساليب الحديثة في طريقة معالجة الموضوع وأساليبها من مراعاة لدافعية المتعلم واستثارة عملياته الذهنية وتوجهها بفعالية، مع طغيان أسلوب الاتصال المباشر الذي يعتمد على الإلقاء ويفرض على التلاميذ عادة أن يكونوا في موقف المنصتين المتلقين والمدرس وحده في موقع المرسل. (**عبد الله قلي ، 1994 ، ص ص 248 – 249**) .

– دراسة أحمد قندوز التي أجراها لتحديد مستوى المهارات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية ووجد فرقا دالا إحصائيا بين متوسط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامة والمتوسط الحسابي لأفراد عينة المعلمين لصالح متوسط الأداء الافتراضي. (**أحمد قندوز ، 2008 ، ص 187**) .

غير أن الدراسة تختلف مع الدراسات السابقة الآتية:

– دراسة محمد مقداد (1994) حول تقويم الطريقة المستخدمة في تدريس أحد فروع التربية الإسلامية وهو القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية ووجد أن معظم المعلمين يلتزمون بالمراحل المتبعة في تدريس القرآن الكريم (مرحلة التمهيد، مرحلة قراءة المعلم النموذجية، مرحلة قراءة التلاميذ الصامتة، و الجهرية الأولى، مرحلة شرح الألفاظ والمعاني، ومرحلة قراءة التلاميذ الجهرية الثانية، ومرحلة الخاتمة).(**محمد مقداد، 1994 ، ص 248**) .

– وتختلف أيضا بشكل جزئي مع دراسة بن نابي نصيرة حيث وجدت تطابقا لاستراتيجيات التدريس المطبقة ميدانيا في السنة الثانية، الثالثة والرابعة متوسط مع مبدأ (وضعية مشكلة) أو حل مشكل وهذا في مادة الرياضيات (**بن نابي نصيرة،2010، ص 314**)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالأسباب الآتية:

– قيام الباحث بإجراء الدراسة الميدانية في الثلاثي الثالث من السنة الدراسية، و هذه المدة الأخيرة من الموسم الدراسي، لها ميزات خاصة، حيث يتشوق التلاميذ للإجازة الصيفية بفارغ الصبر لذا يكثر الغياب في الأقسام، ويصابون بالملل، و في مقابل ذلك نجد الأساتذة يزيدون من سرعة وتيرة سير الدروس، لأنهم مطالبون بإنهاء المقرر. فهذه العوامل مجتمعة تساهم في تدني مستوى الأداء التدريسي .

– التحاق الكثير من الأساتذة بالتعليم دون إجراء التكوينات الضرورية خاصة الذين وظفوا توظيفا مباشرا وهؤلاء يمثلون بنسبة 45.16 % من المجموع الكلي للعينة .

– ضعف مستوى المشرفين: وهذا من بين العوامل المؤثرة على تدني مستوى الأداء التدريسي للأستاذ، فمن كفايات المشرف العملية" تحسين وتطوير أساليب التدريس لدى المعلمين، مما يتفق مع خصائصهم الشخصية ومعطيات الموقف التربوي، من غرفة دراسية وتلاميذ ومواد وخدمات مساعدة" **(محمد زياد حمدان، 1986، ص 136)** أما من كفاياته الشخصية القدرة على الانتماء للآخرين، وإدراك مشاعرهم وحاجاتهم، والقدرة على العمل والتعاون مع الآخرين من خلال أساليب حيوية مرحة مبتكرة مفتوحة غنية في مفاهيمها ومعارفها" **(محمد زياد حمدان ، 1986، ص 134)**.

لكن سلوكيات بعض المشرفين تتناقض مع ما يجب أن يكونوه، ويصف عامر مخلوف (2000) بعضا منها قائلا " فنحن لا نعدم في الواقع أن نصادف (مفتشا) يتعمد أن يجعل محفظته كبيرة وأن يتعسف ليفرض على الناس هيبة مزيفة، ويحدد قائمة طويلة بالوثائق التي يسأل عنها، ولا ينشغل إلا بتصيد الأخطاء فيسارع المفتش إلى تحرير تقريره النمطي المحنط". **(قاسم بوسعدة ، 2009 ، ص 265)** .

هذا من جانب ضعف الكفايات الخاصة بالمشرف، أما من جانب الزيارات الدورية للأساتذة فهي نادرة، ففي استبيان وُجِّه إلى أساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي، كشف نسبة 31% منهم أن الموجه التربوي يزورهم مرة كل عام **(حسن فحلة ، 1994 ، ص 132)** .

– في كتاب فيليب بيرينو **(عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس)** يركز على كفاءة **تسيير التكوين الذاتي الشخصي،** لأنها تتحكم في تحسين وتطوير جميع الكفاءات الأخرى، ويضيف :

مرجع جنيف المعتمد يميز خمس مركبات أساسية لهذه الكفاءة و هي:

- أن تعرف كيف تتبين ممارساتك.
- تعد حصيلة تكوينك الخاص وبرنامجك الشخصي لتكوينك المتواصل .
- أن تعرف كيف تفاوض أو تناقش مشروع تكوين مشتركا مع زملائك (فريق مدرسة ، شبكة) .
- أن تعرف كيف تقحم نفسك في مهام بمستوى هيئة التدريس أو النظام التربوي
- أن تعرف كيف تستقبل وكيف تشارك في تكوين الزملاء

(فيليب بيرينو ،2010 ، ص 223) .

فتجديد المعارف باستمرار وتسيير عملية التكوين الذاتي لها دور أساسي في ترقية الأداء التدريسي، لأن التحدي الأكبر هو تلك الفيوض التي تطرحها العولمة باستمرار على جميع الأصعدة، نافست من خلالها الوسائط التربوية المعتادة (الوالدان ، المدرسة)، فإما أن تستجيب هذه الوسائط بأفعال تقترب من مستوى التحدي، وإما أن تنهزم لسيلها الجارف.

ثانيا: عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

1) عرض نتائج الفرضية الثانية :

نص الفرضية : " يختلف مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف الجنس"

- لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي الذكور والإناث، وتم حساب الفروق بينهما، كما يوضحه الجدول الآتي:

متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة الإحصائية
ذكور	08	106.87	21.06	**0.14**	**2.46**	**غير دالة**
إناث	23	108.06	20.7			

جدول (26) : نتائج الفرضية الثانية.

تظهر النتائج أن المتوسط الحسابي للإناث هو (108.06) بانحراف معياري قدره (20.7) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور وهو (106.87) بانحراف معياري قدره (21.06). إلا أن اختبار (ت) يظهر أن (ت) المحسوبة (0.14) أقل من (ت) المجدولة (2.16) . وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 .

ومنه فإن الفرضية الثانية لم تتحقق.

2) مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول (26) أنه لا توجد فروق في مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير الجنس.

- تتفق نتائج الدراسة مع دراسة العلجوني حول مدى امتلاك مدرسي الدبلوم المتوسط للكفايات التعليمية التي يجب إتقانها، حيث لم تظهر نتائج الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المدرسين تعزى لمتغير الجنس (**قاسم بوسعدة ، 2009 ، ص 286**) .

– غير أن الدراسة لا تتفق مع ما توصلت إليها دراسة بوسعدة، حيث وجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذكور والإناث في أدائهم للكفايات التدريسية لصالح الذكور. **(قاسم بوسعدة ، 2009 ، ص 286)**.

– ويمكن تفسير هذه النتيجة بتشابه فرص التوظيف أثناء الخدمة بالنسبة للجنسين فهم يخضعون لنفس البرامج التكوينية والتشابه في الظروف التي يعمل فيها كلا الجنسين فإذا كان المعلم والمعلمة يقومان بنفس الدور في المدرسة من حيث الممارسات داخل الصف، فإن الهوة تضيق بينهما بالنسبة للأعباء والمسؤوليات الاجتماعية. **(أحمد قندوز، 2008، ص 208)**

ثالثا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

1) عرض نتائج الفرضية الثالثة :

نص الفرضية : "يختلف مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف الأقدمية (من 5 الى 19 سنة / من 20 الى 34 سنة) " .

– لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

متغير الأقدمية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة الإحصائية
5–19 سنة	13	103.88	20.96	**0.89**	**2.46**	**غير دالة**
20–34 سنة	18	110.55	20.25			

جدول (27): نتائج الفرضية الثالثة.

– تُظهر النتائج أن المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة ذوي أقدمية [20–34 سنة] هو 110.55 بانحراف معياري قدره 20.25، أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة ذوي أقدمية [5 – 19 سنة] 103.88 بانحراف معياري قدره 20.96. غير أن اختبار (ت) أظهر أن (ت) المحسوبة (0.89) أقل من (ت) المجدولة (2.46) ، لذا فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05. ومنه فإن الفرضية الثالثة لم تتحقق.

2) تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يتبين من الجدول (27) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة ذوي الأقدمية (5 – 19 سنة) و الأساتذة ذوي الأقدمية (20 – 34 سنة)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عيسى حيث لم يجد فروقا بين أساتذة التربية الإسلامية ذوي خبرة 10 سنوات فأقل ، والأساتذة ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر. **(محمد أحمد عيسى ، 2012 ، ص 394)**.

– كما تتفق مع دراسة عبد الرحمان الأزرق حيث لم يجد فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة بين مجموعات المعلمين الثلاثة [من1 إلى5 سنوات،من6 إلى10 سنوات، من11 سنة فأكثر] **(عبد الرحمن الأزرق ، 2000 ، ص 288)**.

– غير أن الدراسة تختلف مع ما توصلت إليها دراسة بوسعدة، فقد وجد فروقا دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم الثانوي في كفاياتهم التدريسية تعزى لمتغير الأقدمية ولصالح الأكثر أقدمية " (أكثر من 10 سنوات) **(قاسم بوسعدة ، 2009 ، ص 287)** .

وتفسر هذه النتيجة كما يلي :

– هناك فرق بين الخبرة والأقدمية ، فالأقدمية هي تراكم عدد السنين التي يقضيها الأستاذ في التدريس، أما الخبرة فيضاف إلى هذه السنوات نوعية التكوينات التي يتلقاها في المجال واستفادته منها أي :

- الأقدمية = عدد سنوات التدريس.
- الخبرة = الأقدمية + التكوين + تفعيل التكوين ميدانيا.

– وهذا ما يؤكده الأزرق "فالخبرة في التدريس لا تنمو بتراكم عدد السنوات التي تمر على حياة المعلم المهنية فحسب، بل ما يمكن أن يحققه من نمو شخصي ومهني نتيجة الالتحاق ببرامج التدريب والتطوير المتاحة للمعلمين، أو من خلال التعلم الذاتي والتربية المستديمة" **(عبد الرحمان الأزرق ، 2000 ، ص 289)**.

– وفي دراسة محمد احمد عيسى ضَمَّنَ بعد تطوير الأداء التدريسي في أبعاد الأداء التدريسي، وهذا البعد له دور كبير في ترقية خبرات المعلم، وقد وجد مستواهم في هذا البعد 52 % وهو أقل من الحد الأدنى 60% **(محمد أحمد عيسى، 2012، ص 391)**.

رابعا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

1) عرض نتائج الفرضية الرابعة :

نص الفرضية : " يختلف مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف التكوين القاعدي (توظيف مباشر/ المعهد التكنولوجي للتربية)".

لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

متغير التكوين القاعدي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة الإحصائية
توظيف مباشر	14	107.9	19.1	**0.04**	**2.46**	**غير دالة**
المعهد التكنولوجي	17	107.58	21.3			

جدول (28) : نتائج الفرضية الرابعة.

تُظْهر النتائج أن متوسط المجموعتين متقاربان، 107.9 للأساتذة الموظفين توظيفا مباشرا و 107.58 للأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية، لذا فبعد تطبيق

اختبار (ت) وجدنا أن (ت) المحسوبة تقدر بـ 0.04، وهي أقل من (ت) المجدولة التي تقدر بـ 2.46، لذا فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 .

ومنه فإن الفرضية الرابعة لم تتحقق.

2) تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

النتائج الموضحة في الجدول (28) تبين أنه لا فرق بين الأساتذة المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية والموظفين توظيفا مباشرا في مستوى الأداء التدريسي وتفسر هذه النتيجة بما يلي :

– في دراسة أجراها حبيب تيلوين حول التكوين الأولي في هذه المعاهد كشف فيها بعض النقائص التي تتخلله من وجهة نظر المتربصين، فوجد أن تكوين أو تدريب المعلمين عندنا يشبه كثيرا التكوين أو التدريب الحِرَفِي وبطريقة حرفية يلعب فيها المدربون أو المكونون دور المعلم أو شيخ الحرفة ويتوقع من المتربص أن يكون مجرد " قندوز مساعف " موافق ومنفذ للتعليمات التي كثيرا ما تكون متناقضة، فالتعليم إذن يعمل بطريقة التلقين قاعدتها الأساسية هي : افعل كما رأيتني أفعل، وبالتالي فمعاهد التكوين تعمل على إعادة إنتاج نماذج تعليمية تقليدية أساسها الضبط والتحكم إن لم نقل القهر والتسلط .(**حبيب تيلوين، 1998 ، ص 328**).

– ويؤكد هذه الحقيقة أيضا محمد بوعلاق فقد وجد في دراسة قارن فيها بين الأساتذة المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية، والأساتذة الموظفين توظيفا مباشرا في قدرتهم على التمييز بين الأهداف التعليمية "أن المعلمين الذين تخرجوا من المعاهد التكنولوجية للتربية في الثمانينات، لا يختلفون عن المعلمين الذين وُظفوا مباشرة قبل تلك الفترة أو بعدها فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية، سواء من حيث المواصفات أو من حيث المستويات أو من حيث المجالات" (**محمد بوعلاق ، 1999 ، ص 255**).

خامسا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

1) عرض نتائج الفرضية الخامسة :

– نص الفرضية : " يختلف مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف التخصص (علوم إسلامية / تخصصات أخرى) ".

لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

متغير التخصص	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة الإحصائية
علوم إسلامية	05	117.6	13.99	**1.17**	**2.46**	**غير دالة**
تخصصات أخرى	26	105.86	21.37			

جدول (29) : نتائج الفرضية الخامسة.

تظهر النتائج أن المتوسط الحسابي للأساتذة المتخصصين في العلوم الإسلامية هو 117.6 بانحراف معياري قدره 13.99 هو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة المتخصصين في تخصصات أخرى (عربية، علم النفس) الذي يساوي 105.86 بانحراف معياري قدره 21.37، غير أن اختبار (ت) أظهر أن (ت) المحسوبة (1.17) أقل من (ت) المجدولة (2.46)، لذا فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

ومنه فإن الفرضية الخامسة لم تتحقق.

2) تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

النتائج الموضحة في الجدول (29) تبين أن الفروق في مستوى الأداء التدريسي غير دالة إحصائيا بين الأساتذة تعزى لمتغير التخصص ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

– المعارف المُضَمَّنة في المناهج الدراسية الخاصة بالمادة، هي في متناول جميع الأساتذة ، فهي لا تتعمق في التفاصيل التي تفوق المستوى العقلي للتلميذ إلا نادرا، أي باستطاعتهم تناول الموضوع بالرجوع إلى بعض المراجع للإحاطة به. كما أن ضيق الحجم الساعي جعل الأساتذة يكتفون بما هو موجود في الكتاب المدرسي، ولا يأتون بمعلومات إضافية خاصة مع تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

– عدم تلقي الأساتذة المتخصصين في العلوم الإسلامية تكوينات في تعليمية التربية الإسلامية، لأنهم يتلقون الجانب المعرفي وحده في الجامعات.

سادسا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات السادسة والسابعة والثامنة:

1) عرض نتائج الفرضيات السادسة والسابعة والثامنة:

نص الفرضية السادسة: "يختلف تقدير أساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة باختلاف الجنس".

لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة الإحصائية
ذكور	08	148.8	13.62	**0.16**	**2.46**	**غير دالة**
إناث	23	145.7	16.72			

جدول (30) : نتائج الفرضية السادسة.

تظهر النتائج أن المتوسط الحسابي لتقدير الأساتذة لمعيقات الأداء التدريسي هو 148.8 بانحراف معياري قدره 13.62 هو أكبر من المتوسط الحسابي لتقدير الأستاذات لمعيقات الأداء التدريسي الذي يساوي 145.7 بانحراف معياري قدره 16.72، غير أن اختبار(ت) أظهر أن (ت) المحسوبة (0.16) أقل من (ت) المجدولة (2.46)، لذا فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

ومنه فإن الفرضية السادسة لم تتحقق.

نص الفرضية السابعة : " يختلف تقدير أساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة باختلاف الأقدمية (من 5 الى 19 سنة / من 20 الى 34 سنة) " .

لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

متغير الأقدمية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة الإحصائية
من5 إلى 19 سنة	13	144.5	14.49	**0.6**	**2.46**	**غير دالة**
من20 إلى34 سنة	18	148	16.95			

جدول (31) : نتائج الفرضية السابعة

تظهر النتائج أن المتوسط الحسابي لتقدير الأساتذة ذوي الأقدمية [20 – 34 سنة] هو: 148 بانحراف معياري قدره 16.95، هو أكبر من المتوسط الحسابي لتقدير الأساتذة ذوي الأقدمية [5 – 19 سنة] الذي يساوي 144.5 بانحراف معياري قدره 14.49، غير أن اختبار(ت) أظهر أن (ت) المحسوبة (0.6) أقل من (ت) المجدولة 2.46، لذا فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

ومنه فإن الفرضية السابعة لم تتحقق.

نص الفرضية الثامنة : "يختلف تقدير أساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة باختلاف التكوين القاعدي (توظيف مباشر/ المعهد التكنولوجي للتربية).

لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

متغير التكوين	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة الإحصائية
المعهد التكنولوجي	17	148.6	13.23	**0.8**	**2.46**	**غير دالة**
توظيف مباشر	14	144	18.5			

جدول (32) : يبين نتائج الفرضية الثامنة

تظهر النتائج أن المتوسط الحسابي لتقدير الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية هو 148.6 بانحراف معياري قدره 13.32 أكبر من المتوسط الحسابي لتقدير الأساتذة الموظفين توظيفا مباشرا الذي يساوي 144 بانحراف معياري قدره 18.5 غير أن اختبار (ت) أظهر أن (ت) المحسوبة (0.80) أقل من (ت) المجدولة 2.46 لذا فهي غير دالة احصائيا عند مستوى 0.05 .

ومنه فان الفرضية الثامنة لم تتحقق .

2) تحليل ومناقشة نتائج الفرضيات السادسة والسابعة والثامنة:

– النتائج الموضحة في الجداول (30،31،32) تبين أن الفروق في تقدير الأساتذة لمعيقات الأداء التدريسي في التربية الإسلامية والتي تعزى إلى: الجنس والأقدمية والتكوين القاعدي غير دالة إحصائيا ويمكن تفسير هذه النتيجة بعاملين هما :

- الكثير من هذه المعيقات هي جزء من المشاكل المنتشرة في المجتمع، وبالتالي تنعكس بشكل أو بآخر على المعيقات الخاصة بالأداء التدريسي، لأن كل نظام هو جزء من منظومة أكبر. نجد مثلا المنظومة القانونية في بلادنا تعطي توسعا في إعطاء الحريات

ومعاقبة من يصادرها أو يقف ضدها، وهذا سيؤثر سلبا في التقليص من الصلاحيات المنوطة بالمربين عموما في التأديب، مما سينعكس سلبا على تربية التلاميذ فـ " مادام كل نظام هو جزءا من منظومة أكبر فإن علينا أن نقوم بالنظر إلى المنظومة التي ينتمي اليها ما نقوم باستخدامه من نظم، وهذا النظر يجب أن يفضي إلى عدم توقع أي نتائج كبيرة من أي نظام ما لم نطمئن الى كون المنظومة التي ينتمي إليها تعمل بشكل جيد" (**عبد الكريم بكار ، 2012 ، ص 175**).

- الكثير من الأساتذة يواجهون هذه المعيقات بنفس المستوى من الوعي، فهم مدركون لحقيقة الأمر، حاملون الهم المؤرق تجاهها، خاصة وأنهم على احتكاك مباشر بها بشكل مستمر.

سابعا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

1) عرض نتائج الفرضية التاسعة:

نص الفرضية: "يختلف تقدير أساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة باختلاف التخصص (علوم إسلامية / تخصصات أخرى)."

لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

متغير التخصص	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة الإحصائية
علوم إسلامية	05	137	6.26	**2.64**	**2.46**	**دال عند 0.05**
تخصصات أخرى	26	148.38	16.6			

جدول (33) : نتائج الفرضية التاسعة

تظهر نتائج الجدول (33) أن المتوسط الحسابي لتقدير الأساتذة المتخصصين في تخصصات أخرى (عربية ، علم النفس) هو 148.38 بانحراف معياري قدره 16.6 هو أكبر من المتوسط الحسابي لتقدير الأساتذة المتخصصين في العلوم الإسلامية الذي يساوي 137 بانحراف معياري قدره 6.26 . وقد أظهر اختبار(ت) أن (ت) المحسوبة 2.64 أكبر من (ت) المجدولة 2.64 ، لذا فهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 . ومنه فان الفروق بين المجموعتين في تقدير معيقات الأداء التدريسي هو لصالح الأساتذة المتخصصين في تخصصات أخرى، أي أن الفرضية التاسعة تحققت.

2) تحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

– النتائج الموضحة في الجدول (33) تبين أن الفروق دالة إحصائيا بين الأساتذة المتخصصين في العلوم الإسلامية والأساتذة المتخصصين في تخصصات أخرى في تقديرهم لمعيقات الأداء التدريسي في مادة التربية الإسلامية، لصالح الأساتذة المتخصصين في تخصصات أخرى ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي :

- رؤية الأساتذة المتخصصين في العلوم الإسلامية لبعض الصعوبات رؤية شرعية، كونها مما تعم به البلوى، فالتلميذ لابد أن يتأثر سلبا من البيئة التي يعيش فيها، كالذي يجلس في محل الحداد أثناء عمله، فإما أن يتأذى سمعه بالصوت المزعج المنبعث من الآلة، وإما أن تحرق ثيابَه شرارةٌ من الشرارات المتطايرة، لذا يغضون الطرف عن بعضها.
- تفاعل متغير آخر مع متغير التخصص أثر على هذه الفروق وهو متغير التكوين، فالدارسون للعلوم الإسلامية في الجامعات لم يتلقوا تكوينا في تعليمية المادة.

ثامنا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

1) عرض نتائج الفرضية العاشرة:

نص الفرضية: " تقدير أساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي في المادة عال ".

– للتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة على استبيان معيقات الأداء التدريسي حَسْبَ تقدير درجات الاستبيان، ثم حَسِبَ مدى هذه الدرجات وقسمها إلى ثلاث مستويات : ضعيف ، متوسط ، عال ، بعدها وزع الأساتذة إلى إحدى المستويات الثلاثة التي ينتمون إليها، حسب درجاتهم الكلية، وبناء عليه تم حساب تكرار الأفراد في كل مستوى من المستويات الثلاثة، ثم حسبت النسبة المئوية فتحصلنا عن النتائج التالية :

	الدرجة	التكرارات	النسبة المئوية
عال	[190 – 140]	20	% 64.51
متوسط	[139 – 89]	11	% 35.49
ضعيف	[88 – 38]	00	%00
المجموع		31	%100

جدول (34) : نتائج الفرضية العاشرة

يتبين من الجدول أعلاه أن النسبة الغالبة من الأساتذة هم من الذين لديهم تقدير عال لمعيقات الأداء التدريسي [140 – 190] وهي : 64.51 % ، في حين كانت نسبة الأساتذة الذين لديهم تقدير متوسط للمعيقات [89 – 139] هي : 35.49 % ، وقد انعدمت تماما نسبة الأساتذة الذين لديهم تقدير ضعيف للمعيقات [38 – 88] .

ومنه فإن الفرضية العاشرة قد تحققت.

2) تحليل ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

تبين النتائج الموضحة في الجدول **(34)** أن مستوى تقدير أساتذة التربية الإسلامية لمعيقات الأداء التدريسي عال .

– تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسة صباح حيث وجدت أن بعض العوامل المحيطة بتدريس مادة التربية الإسلامية (البيداغوجية) لا تساعد على الارتقاء بها وتحسين وضعية تدريسها ضمن بقية المواد الأخرى وهي:

- غياب إعداد مدرسين مختصين بالمادة.

- عدم كفاية الوقت المخصص للتدريس وقد عبر نسبة 83 % من الأساتذة عن هذه الصعوبة.
- غياب أو نقص الوسائل والإمكانيات المساعدة.
- ضعف معامل المادة **(صباح بطوش، 2002 ، ص 176)**.

– وفي الاستبيان الذي وجهه عبد الله قلي لأساتذة التربية الإسلامية كشف السؤال رقم (21) منه عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه المدرس في تدريس منهج التربية الإسلامية، فقد جاءت أغلبها متشابهة وتلح في مجملها على ضيق الوقت المخصص لتدريسها، ويشير بعضها إلى الصعوبات الناجمة عن عدم تلقيهم لإعداد خاص يؤهلهم لتدريسها، حيث يجدون أنفسهم أحيانا أمام دروس فقهية يتطلب فهمها إعدادا معرفيا خاصا.

(عبد الله قلي، 1994 ، ص 238).

– لتتحقق الأهداف المرجوة من الوحدة التعلمية التي يدرسها الأستاذ، يجب أن تكون الظروف مواتية لتجسيد التعلمات، فالتحدي يكمن في ترسيخها لأن ما يتلقاه التلاميذ من معارف، تحتاج إلى بيئة ووقت مناسبين لتتحول إلى عادات ممارسة، فما الذي يستفيده التلميذ من درس (الوقت هو الحياة) إذا وجد في بعض أعضاء الطاقم التربوي من يتأخر مرات عديدة عن الوعد المحدد، من دون تبعات. أو يجد أستاذة يتنافى سلوكها مع ما تدعو إليه المادة من حسن الخلق. لهذا يجد أساتذة التربية الإسلامية أنفسهم يقاومون الإعصار لوحدهم وهمهم أنهم أدوا ما عليهم من واجب.

تاسعا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر:

1) عرض نتائج الفرضية الحادية عشر:

– نص الفرضية: " توجد علاقة بين مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط وتقديرهم لمعيقاته " .

للتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الأساتذة في الأداء التدريسي، ودرجاتهم في تقديرهم لمعيقات الأداء التدريسي، والنتائج موضحة في الجدول الآتي :

	درجة الحرية (ن–2)	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	مستوى الدلالة
الأداء التدريسي تقدير معيقات الأداء التدريسي	29	**0.12**	**0.35**	**غير دالة**

جدول (35) : نتائج الفرضية الحادية عشر

يتبين من خلال الجدول أن قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0.12 وهي أقل من (ر) المجدولة التي تساوي 0.35 عند درجة الحرية 29 و عند مستوى الدلالة 0.05 .

ومنه فإن الفرضية الحادية عشر لم تتحقق.

2) تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر: النتائج الموضحة في الجدول (35) تبين أن العلاقة بين الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية وتقديرهم لمعيقاته غير دالة إحصائيا ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:

العلاقة بين المتغيرين ليست مباشرة وإنما توجد بعض المتغيرات الوسيطة التي أثرت على هذه العلاقة منها: **الصورة الذهنية عن المعيقات، والرضا الوظيفي.**

❖ فالصورة الذهنية التي يحملها الأساتذة عن معيقات الأداء التدريسي لها دور في التأثير على العلاقة بين المتغيرين. فقد يدرك أستاذ هذه المعيقات على أنها مصدر للتحدي ورفع للروح المعنوية والدافعية للتدريس لمواجهتها، وقد يدرك أستاذ آخر هذه المعيقات على أنها مثبطات للعزيمة وبالتالي تؤثر سلبا على أدائه التدريسي. ويقرر ايليس في نظريته العلاج العقلاني الانفعالي " أن الأحداث التي تطرأ على البشر تتضمن عوامل خارجية تمثل أسبابا، ولكن البشر ليسو مسيرين كلية، وبإمكانهم أن يتجاوزوا جوانب القصور البيولوجية والاجتماعية والتفكير الصعب، ويتصرفوا بأساليب من شأنها أن تغير وتضبط المستقبل وهذا الاعتراف بقدرة الفرد على التحديد في الجانب الحسن لسلوكه الذاتي ولخبراته الانفعالية، يعبر عنها بنظرية A – B - C حيث الحرف (A) يرمز إلى الحادث أو الخبرة المثيرة أو المنشطة، والحرف (B) يعبر عن نظام التفكير لدى الفرد(Beleif) بينما يرمز الحرف (C) إلى النتيجة أو الاضطراب الانفعالي(concequence) مثل مشاعر الرفض والقلق وعدم الأهمية والاكتئاب وعدم الكفاية وغيرها، ويرى ايليس في نظريته أنه على الرغم من أن (A) هو الحادث الذي يقع قبل ظهور الاضطراب الانفعالي، إلا أنه ليس هو السبب الرئيسي المباشر للنتيجة التي نشاهدها (الاضطراب الانفعالي) وإنما ينتج هذا الاضطراب عن نظام أو نسق التفكير الموجود لدى الفرد والذي يرمز له بالحرف (B) سواء كان هذا النسق منطقيا أو غير منطقي" (**محمد محروس الشناوي، د.ت ، ص 104**) .

- علاقة خـطأ: النـتيجة C ← A الحادث المباشر

علاقة صحيحة: النتيجة C ⇠ A الحادث المباشر

B نســق التفـكير

الشكل (15): العلاقة بين الحدث المباشر والنتيجة.

لهذا فالمدركات الذهنية التي يحملها الأساتذة عن المعيقات هي المؤثرة أو هي التي لها علاقة بالأداء التدريسي .

❖ وللرضا الوظيفي تأثير في العلاقة بين المتغيرين: " فكلما كان تصور العامل أن عمله يحقق له أهدافه ويشبع حاجاته، كانت مشاعره نحو عمله أكثر إيجابية وإنتاجية، ويمكن القول بأن الرضا الوظيفي يعتبر المحرك لدافعية المعلم فكلما زادت درجة رضا المعلم في عمله ، كلما زاد أداؤه " **(قاسم بوسعدة ، 2009 ، ص 284)** .

من خلال هذه المناقشة تظهر لنا قيمة المتغيرات الوسيطة التي لها دور في التأثير على العلاقة، وهناك متغيرات أخرى قد يكون لها تأثيرها مثل: الدافعية للتدريس، العمر. ولا نستطيع الجزم بقوة تأثير متغير إلا بالاختبار.

الاستنتاج العام:

من خلال النتائج الموضحة في الدراسة الحالية يتبين لنا مدى حاجة المدرسين إلى تكوينات مستمرة في تعليمية التربية الإسلامية ، فهناك قواعد مشتركة للتدريس بين كل المواد الدراسية ، إلا أن لكل مادة قواعد خاصة بها تميزها عن بقية المواد ، كما أن هذه المادة تتطلب من مدرسيها أن يكونوا قدوة لتلاميذهم إذا ما أرادوا التأثير في سلوكهم. مع الإلمام الجيد للمبادئ العامة لها.

لذا فنجاح أستاذ التربية الإسلامية يكون بتوفر شروط ثلاثة هي:

- القدوة الحسنة في السلوك والهندام والكلام.
- التمكن من المبادئ الرئيسة للمادة.
- إتقان الكفايات التدريسية او المهارات التدريسية .

غير أن الدراسة بينت أن الشرط الأخير لم يظهر لدى الأساتذة بالمستوى المطلوب.

والظروف التي ينشأ فيها التلاميذ أيضا غير مواتية لترسيخ مكتسباتهم المعرفية والسلوكية وهي متنوعة ، منها ما يتعلق بالمنهاج والأستاذ ، ومنها ما يتعلق بالتلميذ والبيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية.

والمعيقات التي كشفت الدراسة عنها تحتاج إلى تظافر مجهودات كثير من الأطراف بدءا بالسياسة التربوية المقررة من الوزارة، مرورا بالمدرسة والأسرة ووسائل الإعلام، وعليها توحيد التصورات للانطلاق برؤية مشتركة مع تنفيذها بآليات ووسائل مختلفة، كل حسب تخصصه.

الخاتمة

الخاتمة:

لا قيمة للمناهج التربوية مهما كانت جودتها ودقة أهدافها إذا لم ينفذها أستاذ حكيم، يعرف الكيفية التي بها يكسب حب التلاميذ ليؤثر فيهم، ويغرس الفضائل في نفوسهم. كما أن الأثر الذي يحدثه الأستاذ في تلاميذه لا يؤتي أكله إذا كانت البيئة التي يعيشها التلميذ لا تساعده على الالتزام بما يكتسبه من المادة .

فكل طرف من هذه الأطراف (المناهج ، الأستاذ ، البيئة المدرسية والاجتماعية) له نصيب من المسؤولية يقوم به، وتخلي واحد منهم عنها، يحدث ثغرة تتسرب من خلالها الأفكار والسلوكيات السلبية إلى التلاميذ. ومن خلال هذه الدراسة تبين أن واقع مادة التربية الإسلامية في المنظومة التربوية يحتاج إلى مراجعات. ولكي تستعيد مكانتها وتؤدي الدور المنوط بها نقترح ما يلي :

1-تخصيص أساتذة لمادة التربية الإسلامية .

2-إشراك الأولياء في متابعة سلوك أبنائهم .

3-التزام أعضاء الجماعة التربوية (مدير، أساتذة، مراقبون ...) بما تدعو إليه أهداف المادة .

4-التفكير في آليات لتفعيل مضامين المادة.

5-التفكير في مقاربة بديلة لتدريس المادة تقوم على إثارة العاطفة الدينية وتجسيد الأخلاق والعبادات.

6-قيام أساتذة المادة بمتابعة ما يستجد من سلوكات سلبية عند التلاميذ لتصحيحها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا : الكتب

1- إبراهيم بيوض (د س): **في رحاب القرآن ، تفسير سورة الإسراء** ، ط2 ، جمعية التراث ، غرداية ، الجزائر.

2- إبراهيم علي أحمد خليل (2010): **ظاهرة الانفصام بين العقيدة والسلوك – دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعات المصرية**-، ط1، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة.

3- أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (2000 أ): **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مجلد5، دار التقوى، مكتبة العلم، القاهرة.

4-أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (2000 ب): **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مجلد8، دار التقوى، مكتبة العلم، القاهرة.

5-أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (2000 جـ): **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مجلد10، دار التقوى، مكتبة العلم، القاهرة.

6- أحمد خيري العمري (2010): **المهمة غير المستحيلة – الصلاة بوصفها أداة لإعادة بناء العالم**- سلسلة كيمياء الصلاة 1، ط3 ، دار الفكر ، دمشق.

7- أحمد العمراوي، خالد القاسمي (1999): **ديداكتيك التربية الإسلامية –من الابستمولوجي إلى البيداغوجي** ، ط1 ، دار الثقافة ، الدار البيضاء.

8- امحمد تيغزة (2005): **مقاربة نقدية تحليلية لقضايا تربوية نفسية معاصرة** ، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

9- بشير معمرية (2007): **القياس النفسي وتصميم أدواته**، ط2، منشورات الخبر، الجزائر.

10- حسن حسين زيتون (2001): **تصميم التدريس – رؤية منظومية**-، ط2 ، عالم الكتب.

11- حسن حسين زيتون (2004): **التدريس – رؤية في طبيعة المفهوم**-، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

12- حسن حسين زيتون (2009): **استراتيجيات التدريس– رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**-، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

13- حسن حسين زيتون ، وكمال عبد الحميد زيتون (2006) : **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط2 ، عالم الكتب القاهرة.

14- خالد الصمدي (2007): **أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي**، ضمن كتاب أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، حوارات لقرن جديد، ط1، دار الفكر سورية، دار الفكر المعاصر لبنان.

15- خير الدين هني (2005): **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ط1 .

16- رجاء محمود أبو علام (2007): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة.

17- سعيد إسماعيل علي (2007): **أصول التربية الإسلامية**، ط2، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة ، مصر.

18- سعيد حليم (2012): **علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية**، أفريقيا الشرق، المغرب.

19- صالح ذياب هندي (2009): **طرائق تدريس التربية الإسلامية –أصول نظرية ونماذج وتطبيقات عملية** ، ط1، دار الفكر، الأردن.

20- صالح محمد علي أبو جادو (2006): **علم النفس التربوي**، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

21- صلاح الدين محمود علام (2003): **التقويم التربوي المؤسسي- أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس-**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

22- صلاح الدين محمود علام (2004): **التقويم التربوي البديل- أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، ط1، دار الفكر ا لعربي، القاهرة.

23- طه كوزي (2014): **النماذج المعرفية في فكر طارق رمضان**، ط1، كتابك، المناهج، الجزائر.

24- عبد الرحمن حللي (2007): **أزمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية**، ضمن كتاب أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، حوارات لقرن جديد، ط1، دار الفكر سورية، دار الفكر المعاصر لبنان.

25- عبد الرحمن صالح الأزرق (2000): **علم النفس التربوي للمعلمين**، ط1، دار الفكر العربي بيروت، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ليبيا.

26- عبد الرحمان النقيب، بدرية صالح الميمان (2001): **تأصيل المفاهيم التربوية ضرورة أولية للإصلاح التربوي**، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

27- عبد القادر لورسي (2014): **المرجع في التعليمية -الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

28- عبد الكريم بكار (2012): **هي هكذا - كيف نفهم الأشياء من حولنا؟**- 30 سنة إلهية في الأنفس و المجتمعات، ج2، ط5، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة.

29- عبد الوهاب المسيري (2009): **الثقافة والمنهج**، حوارات مع الدكتور عبد الوهاب المسيري(1)، تحرير: سوزان حرفي، ط1، دار الفكر، دمشق.

30- عبد الوهاب المسيري (2013): **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان**، ط5 ، دار الفكر ، سورية، دار الفكر المعاصر، لبنان.

31- عمر أحمد عمر (2000): **فلسفة التربية في القرآن الكريم**، ط1، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، سورية.

32- غريب العربي (2007): **التقويم التربوي –مفهومه- أنواعه- وأدواته** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران الجزائر.

33- فتحي الزيات (2004): **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، ط2، دار النشر للجامعات، القاهرة.

34- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (2009): **علم النفس التربوي**، ط6، مكتبة الأنجلو مصرية.

35- فؤاد سليمان قلادة (2009): **النماذج التدريسية وتفعيل وظائف المخ البشري** ، دار المعرفة الجامعية.

36- فيليب بيرينو (2010): **عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

37- محمد بن أبي ستة (د س): **حاشية الترتيب**، جزء 4، دار البعث، قسنطينة الجزائر.

38- محمد الدريج (1994): **تحليل العملية التعليمية – مدخل إلى علم التدريس**-، ط1، دار عالم الكتب، المملكة العربية السعودية.

39- محمد الدريج (2000): **التدريس الهادف – مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية**، ط1، قصر الكتاب، البليدة.

40- محمد سعيد رمضان البوطي (1990): **تجربة التربية الإسلامية في ميزان البحث**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.

41- محمد سعيد رمضان البوطي (1998): **منهج الحضارة الإنسانية في القرآن** ، ط3 ، دار الفكر سورية، دار الفكر المعاصر لبنان.

42- محمد سعيد رمضان البوطي (2009): **الحب في القرآن ودور الحب في حياة الإنسان** ، ط1 ، دار الفكر، سوريا.

43- محمد بن موسى بابا عمي (2004): **أصول البرمجة الزمنية في الفكر الإسلامي- دراسة مقارنة بالفكر الغربي-**، ط1، جمعية التراث، الجزائر.

44- محمد بوعلاق (1999): **الهدف الإجرائي – تمييزه وصياغته دراسة نظرية وميدانية-** ، قصر الكتاب، البليدة.

45- محمد الزحيلي (2005): **أصول تدريس التربية الإسلامية**، ط1، اليمامة للنشر والتوزيع، دمشق – بيروت .

46- محمد زياد حمدان (1984): **تقييم وتوجيه التدريس** ، الدار السعودية للنشر والتوزيع.

47- محمد زياد حمدان (2000): **قياس كفاية التدريس بأساليب ووسائل معاصرة** ، دار التربية الحديثة.

48- محمد زياد حمدان (2001): **أدوات الملاحظة الصفية –مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية** ، دار التربية الحديثة.

49- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي (1995): **التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم** ، ط2 .

50- محمد قطب (2004): **منهج التربية الإسلامية**، ط16، دار الشروق، القاهرة.

51- محمد محروس الشناوي (د ت): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي – موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي(1)-، دار غريب، القاهرة.

52- مصطفى منصور (2009): **تناقضات الواقع التربوي المدرسي وانعكاساتها على المعلم**، ضمن كتاب: المؤتمر التربوي – المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول- ، الجامعة الإسلامية، غزة.

53- موريس أنجرس (2006): **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية –تدريبات علمية–** ، ترجمة : مصطفى ماضي ، ط2 ، منشورات دار القصبة ، الجزائر.

54- هاشم عواضة (2008): **تطوير أداء المعلم**، دار العلم للملايين، لبنان.

55- وزارة التربية الوطنية (2012): **المفيد في التربية الإسلامية –السنة الرابعة من التعليم المتوسط–** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

56- وزارة التربية الوطنية (2013 و): **التربية الإسلامية –السنة الأولى من التعليم المتوسط–** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

57- وزارة التربية الوطنية (2013 ي): **المفيد في التربية الإسلامية –السنة الثالثة من التعليم المتوسط–** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

58- وزارة التربية الوطنية (2013 جـ): **مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

59- وزارة التربية الوطنية (2013 د): **مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

60- وزارة التربية الوطنية (2013 هـ): **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

61- وزارة التربية الوطنية (2014): **الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط– اللغة العربية والتربية الإسلامية–** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

62- يوسف القرضاوي (د س): **الخصائص العامة للإسلام**، شركة الشهاب، الجزائر.

ثانيا: الدوريات:

1- أبو حفص مباركي (1998): **اتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي – دراسة استطلاعية في المدارس الأساسية**- ، ضمن كتاب الرواسي: قراءات في التقويم التربوي (1)، ط2، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر.

2- انتصار غازي مصطفى (2009): **خصائص معلم التربية الإسلامية الفعال في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العددان 3 و4

3- حبيب تيلوين (1998) ، **التكوين الأولي للمعلمين مقاربة نقدية ومعطيات ميدانية**، ضمن كتاب الرواسي: قراءات في التقويم التربوي (1) ، ط2 ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، باتنة الجزائر.

4- حسن بن علي البشاري (2000): **استخدام الرسول صلى الله عليه وسلم الوسائل التعليمية** ، كتاب الأمة عدد 77 ، ط1 ، ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر .

5- حسين بوداود و محمد داودي (2005): **النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات- آمال ومحاذير**- مجلة دراسات، عدد3، جامعة الأغواط، الجزائر.

6- عبد الرحمن بن بريكة (1994): **تصنيف طرائق التدريس**، ضمن كتاب الرواسي: قراءات في طرائق التدريس (3) ، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر.

7- عبد العزيز جيجيك (2002): **واقع التربية الإسلامية في التعليم الأساسي**، كراسات المجلس عدد 3 ، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، الجزائر.

8- عبد الله قلي (1994): **بعض العوامل المعرقلة لتحقيق أهداف منهج التربية الإسلامية في الطور الثالث الأساسي – دراسة ميدانية**- ضمن كتاب الرواسي: قراءات في الأهداف التربوية(2) ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر.

9- عبد الله قلي (1994): **أسلوب التدريس** ضمن كتاب الرواسي: قراءات في طرائق التدريس (3)، ط1 ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر.

10- عبد القادر فضيل (2002): **التربية الإسلامية في نظامنا التعليمي –الواقع والآفاق**– كراسات المجلس عدد 3 ، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، الجزائر.

11- عقيل بن ساسي و بوبكر دبابي (د س) : **الكفايات التدريسية – الرصيد والاحتياجات لدى أساتذة الرياضيات مرحلة التعليم المتوسط**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، عدد خاص : ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية.

12- محمد أرزقي بركان (1998): **دور التقويم التربوي في تحسين الأداء** ، ضمن كتاب الرواسي: قراءات في التقويم التربوي (1) ، ط2 ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، باتنة الجزائر.

13- محمد أحمد عيسى (2012): **برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، عدد 4 ، كلية التربية ، جامعة البحرين.

14- محمد بوعلاق (2005): **بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات قطيعة أم امتداد**، مجلة دراسات، عدد3، جامعة الأغواط، الجزائر.

15- محمد مقداد (1994): **طريقة تدريس التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية الجزائرية –دراسة تقويمية**– ، ضمن كتاب الرواسي: قراءات في طرائق التدريس (3)، ط1 ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر.

16- مصطفى عشوي (1998): **نحو نموذج لتقويم المعلم**، ضمن كتاب الرواسي: قراءات في التقويم التربوي (1) ، ط2، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر.

ثالثا: الرسائل الجامعية:

1- أحمد قندوز (2008): **المهارات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

2- الأخضر عواريب (2009): **أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات**، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.

3- حسن رمضان فحلة (1994): **تقويم مادة التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية الجزائرية**، رسالة ماجستير، المعهد الوطني العالي لأصول الدين، الجزائر.

4- صباح بطوش (2006): **وضعية تدريس التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية- دراسة ميدانية لعينة من المعلمين والتلاميذ من الطور الثالث أساسي**، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر.

5- عاطف سالم أبو نمر(2008): **مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم**، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

6- عبد الله قلي (2003): **نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا**، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

7- قاسم بوسعدة (2009): **تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي – دراسة ميدانية بولايتي ورقلة وغرداية**-أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا، جامعة الجزائر.

8- كمال صدقاوي (2002): **تقويم المعلم – تحديد الصفات النموذجية للمعلم حسب تصورات التلاميذ**-، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.

9- محمد تيعشادين (2013): **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات وأثرها على توافقهم المهني**، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر2.

10- محمد داودي (2009): **النظرية التربوية الإسلامية – دراسة تحليلية تقييمية–**، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.

11- نصيرة بن نابي (2010): **واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات** ، رسالة دكتوراه ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا، جامعة بوزريعة.

12- يوسف حديد (2009): **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية– دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل–**، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة.

رابعا: المعاجم والقواميس:

1- ابن منظور(1988): **لسان العرب المحيط**، دار الجيل، دار لسان العرب، بيروت

2- جرجس ميشال جرجس (2005): **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، ط1 ، دار النهضة العربية، لبنان.

خامسا: مواقع الأنترنت:

1- Mind Map dans le systeme educatif finlandais https://www.youtube.com/watch?v=3Mo1Eyb70pQ 22/09/2015

قائمة الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـة
مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتـــب الأمانـــة

رقم: 108 / 1.7 / 2014

مديـر التربيـة لولايـة باتنـة
إلـــى
السيدات و السادة مديري متوسطات مدينة باتنة.

الموضـــوع: دراســـة ميدانيـــة.

المرجـــع: إرسالية نائب عميد كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعةالاغواط تحت رقم 09 المؤرخة في:2014/01/07

بنـاء على المراسلـة المشـار إليهـا في المرجـع أعـلاه، يشرفنـي أن أطلـب منكـم الترخيـص للسيد : حمدي عبد الوهاب

بإجـراء دراسة ميدانية داخـل مؤسستكـم و ذلك بهدف انجاز مذكرة ماجستير علم النفس التربوي تحت عنوان : تقويم تدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط .

ملاحظة/ المصادقة على المراسلة من طرف
السيد مدير المؤسسة المستقبلة

باتنة في : 2014/01/13

ع / مدير التربيـة
الأميـن العـام
محمد عبداللاوي

قائمةأسماء السادة المحكمين لأداتي الدراسة

اسم الأستاذ	الوظيفة
أ.د/ موسى حريزي[1]	أستاذ التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة–
أ.د/ داود بورقيبة	أستاذ التعليم العالي بجامعة عمار ثليجي– الأغواط–
د/ محمد داودي	أستاذ محاضر (أ) بجامعة عمار ثليجي– الأغواط–
د/ قاسم بوسعدة	أستاذ محاضر (أ) بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة–
د/ خديجة بن فليس	أستاذ محاضر (أ) بجامعة الحاج لخضر –باتنه–
د/ راجية بن علي	أستاذ محاضر (أ) بجامعة الحاج لخضر –باتنه–
د/ عبد السلام طيبة	أستاذ محاضر (أ) بجامعة الحاج لخضر –باتنه–
د/ لويزة سلطاني	أستاذ محاضر (أ) بجامعة الحاج لخضر –باتنه–
د/ الخضرة حواس	أستاذ محاضر (أ) بجامعة الحاج لخضر –باتنه–
أ/ عمار مباركي	مفتش التعليم المتوسطلمادة اللغة العربية –باتنه–
أ/ إبراهيم العطري	مفتش التعليم المتوسطلمادة اللغة العربية –باتنه–

[1]) أثناء إعداد العمل تلقى الباحث نبأ وفاة الأستاذ، نسأل الله تعالى له الرحمة و يسكنه فسيح جناته.

شبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط (الصورة الأولية)

البنود	الأداء التدريسي	مستوى الأداء				
		مرتفع جدا	مرتفع نوعا ما	مقبول	منخفض نوعا ما	منخفض جدا
	أولا : السمات الشخصية					
01	يُظْهِرُ القدوة الحسنة للطلاب في الالتزام بالمظهر اللائق اجتماعيا					
02	يظهر في سلوكه وأقواله التحلي بالأخلاق والآداب الإسلامية					
03	يتحلى بالصبر وضبط النفس في التعامل مع الطلاب					
04	يعالج المواقف الطارئة والسلوكيات الخاطئة بالطرق التربوية المناسبة					
05	يظهر الجدية والحماسة لموضوع التدريس					
06	يستمع إلى جميع آراء التلاميذ ويناقشها					
07	يحرص على تحقيق العدالة والإنصاف في معاملة التلاميذ					
08	يتفهم مشاعر التلاميذ					
09	يخاطب التلاميذ بأسمائهم					
10	يحمل توقعات إيجابية عن تلاميذه					
	ثانيا : التمكن من المادة					
11	يلتزم دقة الضبط وحسن الأداء في قراءة الآيات و الأحاديث النبوية					
12	يميز بدقة المفاهيم والمصطلحات الإسلامية الواردة في الدرس					
13	يربط المفاهيم الإسلامية للدرس بحياة التلاميذ					
14	يستخدم الأمثلة والأدلة الشرعية المناسبة لتوضيح الأفكار والقيم					
15	يربط بين موضوعات التربية الإسلامية					
16	يصحح الأفكار الخاطئة التي قد يحملها التلاميذ عن الدين الإسلامي					
	ثالثا : تخطيط الـدرس					
17	الكفاءات المستهدفة من الدرس واضحة وقابلة للقياس					
18	يراعي الخصائص النمائية للطلاب في إعداد الدرس					
19	الخطة اليومية قابلة للتنفيذ في الحصة					
20	يعد خطة الدروس الشهرية والسنوية					
21	يحدد أسلوب التمهيد المناسب لموضوع الدرس					
22	يحدد استراتيجيات تدريسية متنوعة (إلقائية ، حوارية، العصف الذهني ...)					
23	يحدد الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة لتحقيق الدرس					
24	يحدد أساليب التقويم المناسبة لنواتج التعلم					
25	تؤكد الأهداف على التطبيق العملي للمفاهيم والقيم الإسلامية					
26	تشمل الأهداف جوانب التعلم المختلفة للموضوع (معرفية ، وجدانية ، مهارية)					
27	تشمل الخطة اليومية للدرس الأهداف والإجراءات والزمن والتقويم					

	رابعا: تنفيذ الدرس					
28	يستطيع التحكم في وقت تسيير الحصة					
29	يحرص على إثارة دافعية التلاميذ بما يتناسب مع طبيعة الدرس					
30	يحاول ربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو بالأحداث المعاشة					
31	ينوع في أساليب تدريسه (الإلقاء، الحوار، حل المشكلات...) حسب طبيعة الموضوع					
32	ينوع في استخدام الوسائل التعليمية					
33	يحث الطلاب على التطبيق العملي للمفاهيم والقيم الإسلامية في المواقف الحياتية					
34	يستخدم العربية الفصحى بشكل سليم في الشرح والمناقشة و الكتابة					
35	يغير من شدة صوته وسرعته حسب مقتضيات الموقف التعليمي					
36	يشجع الطلاب على القيام بالبحث من خلال أسئلة ناقدة وإثارة مشكلات حول قضايا شرعية					
37	يعطي أمثلة توضيحية مناسبة لأفكار الدرس					
38	ينهي الدرس بملخص يعرض فيه مكوناته					
	خامسا :إدارة القسم والتفاعل الصفي					
39	له القدرة على تعديل السلوك غير المرغوب لدى التلميذ					
40	يهيئ الجو المناسب والمشجع للتعلم داخل القسم					
41	يحافظ على الهدوء النسبي والنظام داخل القسم					
42	يستخدم أسلوب التعزيز والتشجيع					
43	يستطيع الجمع بين الجد والدعابة في الدرس					
44	يستعمل الحركات والإيماءات والتنقل أثناء الدرس					
45	يعبر عن احترام التلاميذ بالقول والعمل					
46	يشجع التلاميذ على التعبير عن آرائهم بحرية					
	سادسا : تقويم تعلم التلاميذ					
47	يستخدم التقويم القبلي والتكويني والختامي في تقويم التلاميذ					
48	يهتم بمتابعة التعيينات والواجبات المنزلية					
49	يقوم بتوزيع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من التلاميذ					
50	يستخدم أساليب وأدوات تقويم متنوعة تناسب طبيعة الموضوع					
51	يقوم بتقويم الجوانب المختلفة للتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية حسب موضوع الدرس					
	سابعا : تطوير الأداء التدريسي					
52	يشجع التلاميذ على إبداء آرائهم ومشاعرهم نحو موضوع الدرس وطريقة معالجته					
53	يقيّم أفعاله وممارساته للارتقاء بتدريسه					
54	يدون الصعوبات التي تعترضه في التدريس					
55	يستخدم آراء التلاميذ وتقييمهم له لتحسين أدائه التدريسي					
56	يستفيد من نتائج تقويم التلاميذ في تحسين أدائه التدريسي					

شبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط (الصورة المعدلة)

متوسطة : ..... **القسم :** .....

تاريخ إجراء الملاحظة: ..... **من الساعة :** ..... **إلى الساعة :** .....

عدد التلاميذ في القسم : ..... **الحصة :** .....

موضوع الدرس : ..... **مذكرة الدرس:** ☐ **موجودة** ☐ **غير موجودة**

معلومات الأستاذ :

الجنس : ☐ **ذكر** ☐ **أنثى** **التخصص :** .....

نوع التكوين: ☐ **توظيف مباشر**

☐ **خريج المعهد التكنولوجي للتربية**

☐ **خريج المدرسة العليا للأساتذة**

سنوات الأقدمية في التدريس : ..... **العمر :** .....

	سلوكات الأداء التدريسي	مستوى الأداء				
		مرتفع جدا	مرتفع نوعا ما	مقبول	منخفض نوعا ما	منخفض جدا
	أولا : السمات الشخصية					
01	يلتزم بالمظهر اللائق إسلاميا					
02	يتحلى بالآداب الإسلامية					
03	يتحلى بضبط النفس في التعامل مع التلاميذ					
04	يظهر الجدية والحماسة لموضوع التدريس					
05	يستمع لعينات من آراء التلاميذ					
06	يناقش الآراء التي يبديها التلاميذ					
07	يحرص على تحقيق العدالة والإنصاف في معاملة التلاميذ					
08	يخاطب التلاميذ بأسمائهم					
	ثانيا : التمكن من المادة					
09	يعرض أفكار الدرس بشكل متسلسل منطقيا					
10	يلتزم حسن الأداء في قراءة الآيات والأحاديث النبوية					
11	يميز بدقة المفاهيم الشرعية الواردة في الدرس					
12	يربط المفاهيم الإسلامية للدرس بحياة التلاميذ					
13	يستخدم الأدلة الشرعية المناسبة لتوضيح أفكار الدرس					
14	يربط بين موضوعات التربية الإسلامية					
15	يصحح الأفكار الغامضة التي قد يحملها التلاميذ عن الدين الإسلامي					

	ثالثا : تخــطيط الدرس					
16	يجعل الكفاءات المستهدفة من الدرس قابلة للقياس					
17	يحرص على أن تكون خطة الدرس قابلة للتنفيذ في الحصة					
18	يعد خطة الدروس السنوية					
19	يحدد أسلوب التمهيد المناسب لموضوع الدرس					
20	يحدد استراتيجيات تدريسية متنوعة					
21	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الدرس					
22	يحدد أساليب التقويم المناسبة للتحصيل					
23	تحتوي الكفاءات على جانب من التطبيق السلوكي لأفكار الدرس					
24	تشمل خطة الدرس على المدة الزمنية لتنفيذ كل إجراء من إجراءات الدرس					
	رابعا : تنـــفيذ الـدرس					
25	يستطيع التحكم في وقت تسيير الحصة					
26	يثير دافعية التلاميذ بما يتناسب مع طبيعة الدرس					
27	يربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة					
28	ينوع في طرائق تدريسه حسب طبيعة الموضوع					
29	ينوع في استخدام الوسائل التعليمية					
30	يحث التلاميذ على التطبيق العملي لأفكار الدرس في المواقف الحياتية					
31	يستخدم العربية الفصحى بشكل سليم في الشرح والمناقشة					
32	يستخدم العربية الفصحى بشكل سليم في الكتابة على السبورة					
33	يغير من نبرات صوته وسرعته حسب مقتضيات الموقف التعليمي					
34	يشجع الطلاب على القيام بالبحث من خلال أسئلة ناقدة					
35	يعطي أمثلة توضيحية مناسبة لأفكار الدرس					
36	يقوم بتوزيع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من التلاميذ					
37	ينهي الدرس بملخص واف لجميع عناصره					
	خامسا:إدارة القسم والتفاعل الصفي					
38	يحسن التعامل مع المشكلات التي يثيرها التلاميذ في القسم					
39	يهيئ الجو المناسب للتعلم داخل القسم					
40	يحافظ على الهدوء النسبي والنظام داخل القسم					
41	يستخدم أسلوب التشجيع					
42	يستطيع الجمع بين الجد والدعابة في الدرس					
43	حيوي في المواقف التعليمية للدرس					
44	يعبر عن احترام التلاميذ بالقول والعمل					
45	يشجع التلاميذ على التعبير عن آرائهم بحرية					
46	يخلو من اضطرابات النطق والكلام					
	سادسا : تقويم تعلم التلاميذ					
47	يستخدم التقويم القبلي قبل الدخول في الدرس الجديد					
48	يستخدم التقويم التكويني أثناء الدرس					
49	يستخدم التقويم الختامي في نهاية الدرس					
50	يتابع الواجبات المنزلية					
51	ينوع في استخدام أدوات التقويم المناسبة لطبيعة الموضوع					
52	يصحح الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ عند الإجابة على السؤال					
53	يقوم بتقويم الجوانب المختلفة للتعلم حسب طبيعة الموضوع					

شبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط (الصورة النهائية)

متوسطة : ..... **القسم :** .....

تاريخ إجراء الملاحظة: ..... **من الساعة :** ..... **إلى الساعة :** .....

عدد التلاميذ في القسم : ..... **الحصة :** .....

موضوع الدرس : ..... **مذكرة الدرس:** ☐ **موجودة** ☐ **غير موجودة**

معلومات الأستاذ :

الجنس : ☐ **ذكر** ☐ **أنثى** **التخصص :** .....

نوع التكوين: ☐ **توظيف مباشر**

☐ **خريج المعهد التكنولوجي للتربية**

☐ **خريج المدرسة العليا للأساتذة**

سنوات الأقدمية في التدريس : ..... **العمر :** .....

سلوكات الأداء التدريسي		مستوى الأداء				
		مرتفع جدا	مرتفع نوعا ما	مقبول	منخفض نوعا ما	منخفض جدا
أولا : السمات الشخصية						
01	يلتزم بالمظهر اللائق إسلاميا					
02	يتحلى بضبط النفس في التعامل مع التلاميذ					
03	يظهر الجدية والحماسة لموضوع التدريس					
04	يناقش الآراء التي يبديها التلاميذ					
05	يحرص على تحقيق العدالة والإنصاف في معاملة التلاميذ					
06	يخاطب التلاميذ بأسمائهم					
ثانيا : التمكن من المادة						
07	يوضح المفاهيم الشرعية الواردة في الدرس					
08	يربط المفاهيم الإسلامية للدرس بحياة التلاميذ					
09	يستخدم الأدلة الشرعية المناسبة لتوضيح أفكار الدرس					
10	يربط بين موضوعات منهاج التربية الإسلامية					

ثالثا : تنـــفيذ الـدرس						
11	يهيئ للدرس الجديد بطريقة مناسبة					
12	يثير دافعية التلاميذ بما يتناسب مع طبيعة الدرس					
13	يربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة					
14	ينوع في طرائق تدريسه حسب طبيعة الموضوع					
15	ينوع في استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للدرس					
16	يحث التلاميذ على التطبيق العملي لأفكار الدرس في الحياة					
17	يستخدم العربية الفصحى بشكل سليم					
18	يغير من نبرات صوته وسرعته حسب مقتضيات الموقف التعليمي					
19	يطرح أسئلة تنمي أنواع التفكير المختلفة في التلاميذ حسب مستواهم العقلي					
20	يعطي أمثلة توضيحية مناسبة لأفكار الدرس					
21	يقوم بتوزيع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من التلاميذ					
رابعا: إدارة القسم والتفاعل الصفي						
22	يحسن التعامل مع المشكلات التي يثيرها التلاميذ في القسم					
23	يهيئ الجو المناسب للتعلم داخل القسم					
24	يستخدم أسلوب التعزيز اللفظي					
25	يستخدم الدعابة في التدريس					
26	يتحرك بشكل مناسب في القسم					
27	ينوع في استخدام الإيماءات الجسدية					
28	يجذب انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس					
29	يعبر عن احترام التلاميذ بالقول والعمل					
30	يشجع التلاميذ على التعبير عن آرائهم بحرية					
خامسا : تقويم تعلم التلاميذ						
31	يقوم المكتسبات القبلية للتلاميذ قبل الدخول في الدرس الجديد					
32	يستخدم التقويم التكويني أثناء الدرس					
33	ينوع في استخدام أدوات التقويم المناسبة لطبيعة الموضوع					
34	يصحح الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في الإجابة على السؤال					
35	يقوم الجانب الوجداني و المهاري للتعلم حسب طبيعة الموضوع					

استبيان معيقات الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط (الصورة الأولية)

	العبارات	مهم جدا	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	غير مهم إطلاقا
01	قلة اهتمام التلاميذ بمادة التربية الإسلامية					
02	عدم تمكن الأستاذ من نقل المعرفة اللفظية إلى معرفة وظيفية يطبقها التلميذ					
03	قلة الوقت المخصص لمادة التربية الإسلامية					
04	عدم تحلي بعض أعضاء الجماعة التربوية بالسلوك الإسلامي					
05	يحمل التلاميذ أفكارا خاطئة عن الدين الإسلامي					
06	نقص الإعداد التربوي للأستاذ					
07	ضعف المعامل الخاص بمادة التربية الإسلامية					
08	قلة اهتمام الأولياء بمادة التربية الإسلامية					
09	استحكام العادات السلبية في نفوس التلاميذ					
10	عدم التزام الأستاذ بما تدعو إليه أهداف منهج التربية الإسلامية					
11	أهداف مادة التربية الإسلامية لا تتصل بالواقع					
12	عدم تكامل الأدوار بين المدرسة والبيت					
13	اقتداء التلاميذ الجدد بالتلاميذ القدامى في السلوك السلبي					
14	ضعف الثقافة الإسلامية للأستاذ					
15	عدم مراعاة أهداف مادة التربية الإسلامية لمستوى النمو العقلي والعاطفي والجسمي للتلميذ					
16	قلة الالتزام الديني لأفراد الأسرة					
17	صعوبة التعامل مع التلميذ لنمو النزعة الاستقلالية عنده					
18	حمل الأساتذة لتخصصات لا علاقة لها بمادة التربية الإسلامية					
19	كثافة البرنامج الدراسي بالمقارنة مع الوقت المخصص					
20	وسائل الإعلام والاتصال الحديثة أثرت سلبا على التلاميذ					
21	نقص الدافعية للتدريس عند الأستاذ					
22	لا تراعي مادة التربية الإسلامية الفروق بين الجنسين					
23	كثافة الأقسام					

24	**عدم وضوح أهداف مادة التربية الإسلامية في ذهن الأستاذ**					
25	**اقتصار التقويم على الجانب المعرفي فقط في مادة التربية الإسلامية**					
26	**عدم التمكن من التأديب الضروري لوجود قوانين تمنع ذلك**					
27	**قلة مرونة الأستاذ في مواجهة الصعوبات الخاصة بمادة التربية الإسلامية**					
28	**يركز المنهاج على الجانب النظري ويغفل ذكر أنشطة صفية مقترحة لموضوع الدرس**					
29	**الاختلاط بين الجنسين يؤدي إلى ظهور سلوكيات لا أخلاقية**					
30	**قلة الوسائل التعليمية في مادة التربية الإسلامية**					
31	**كثرة نصاب الأستاذ في حصص التربية الإسلامية**					
32	**افتقار المدرسة للأمكنة والمرافق الخاصة لممارسة الشعائر الإسلامية (مصلى ، كتب إسلامية بمكتبة المدرسة ،...)**					
33	**شكل الكتب المدرسية في مادة التربية الإسلامية (الألوان ، الصور، ...) ليس مشوقا للتلميذ**					
34	**طرائق التدريس في مادة التربية الإسلامية تركز على التلقين**					
35	**بعض الموضوعات في مادة التربية الإسلامية تجريدية تفوق المستوى العقلي للتلميذ**					

وزارة التعليـــم العـــالي والبحـث العلمـــي
جامعـــة عمـــار ثليجـــي - الأغـــواط -
كليـــة: العلوم الإنسانية والاجتماعية
شعبة علم النفس

استبيان معيقات الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط (الصورة النهائية)

الأستاذ الفاضل: .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

في إطار التحضير لبحث الماجستير بعنوان : تقويم تدريس مادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط ، يسرني أن أقدم بين يديكم هذا الاستبيان الذي يكشف عن معوقات الأداء التدريسي للأستاذ في مادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط ، والتي تؤثر سلبا على أدائه التدريسي ، حيث أن زيادتها تُنْقِصُ من نسبة تحقق الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية .

وتقدِّرون هذه المعوقات من وجهة نظركم حسب أهميتها بوضع (×) في المكان المناسب

لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظركم بالفعل

تأكدوا من الإجابة على كل العبارات .

تيقنوا أن إجاباتكم ستكون سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط .

شكرا على تعاونكم معنا

الباحث : حمدي عبد الوهاب

	العبارات	مهم جدا	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	غير مهم إطلاقا
01	قلة اهتمام التلميذ بمادة التربية الإسلامية					
02	عدم تمكن الأستاذ من نقل المعرفة اللفظية إلى معرفة وظيفية يطبقها التلميذ					
03	قلة الوقت المخصص لمادة التربية الإسلامية					
04	عدم تحلي بعض أعضاء الطاقم التربوي بالسلوك الإسلامي					
05	إدراك التلاميذ لأفكار غامضة عن الدين الإسلامي					
06	نقص الإعداد البيداغوجي للأستاذ					
07	ضعف المعامل الخاص بمادة التربية الإسلامية					

08	قلة اهتمام الأولياء بمادة التربية الإسلامية					
09	استحكام العادات السلبية في نفوس التلاميذ					
10	سلوك أستاذ مادة التربية الإسلامية يتناقض مع ما تدعو إليه أهداف المادة					
11	أهداف مادة التربية الإسلامية لا تتصل بالواقع					
12	عدم تكامل الأدوار بين المدرسة والبيت					
13	اقتداء التلاميذ الجدد بالتلاميذ القدامى في السلوك السلبي					
14	ضعف التكوين المتخصص للأستاذ في مادة التربية الإسلامية					
15	عدم مراعاة أهداف مادة التربية الإسلامية لمستوى النمو العقلي والعاطفي للتلميذ					
16	قلة الالتزام الديني لأفراد الأسرة					
17	صعوبة التعامل مع التلميذ لنمو اتجاهه في مقاومة السلطة					
18	انعدام تخصص الأستاذ في العلوم الإسلامية بالمرحلة الجامعية					
19	كثافة البرنامج الدراسي في مادة التربية الإسلامية					
20	وسائل الإعلام والاتصال الحديثة أثرت سلبا على التلميذ					
21	شرود ذهن التلميذ بأمور خارج موضوع درس التربية الإسلامية					
22	نقص الدافعية للتدريس عند أستاذ مادة التربية الإسلامية					
23	اقتصار التقويم على الجانب المعرفي فقط في مادة التربية الإسلامية					
24	كثرة عدد التلاميذ في القسم					
25	ضعف الضمير الخلقي في نفس التلميذ					
26	عدم وضوح أهداف مادة التربية الإسلامية في ذهن الأستاذ					
27	تركيز منهاج مادة التربية الإسلامية على الجانب النظري					
28	زيادة الحجم الساعي الكلي لأستاذ مادة التربية الإسلامية					
29	ولع التلميذ بتقليد السلوكيات المخالفة للدين الإسلامي					
30	قلة مرونة الأستاذ في مواجهة الصعوبات الخاصة بمادة التربية الإسلامية					
31	إِغْفالُ منهاج مادة التربية الإسلامية إدراج أنشطة صفية مقترحة لموضوع الدرس					
32	ربط تدريس مادة التربية الإسلامية باللغة العربية					
33	عدم وعي التلاميذ بآداب تعامل كل جنس مع الجنس الآخر يؤدي إلى ظهور سلوكيات لا أخلاقية					
34	طرائق تدريس الأستاذ في مادة التربية الإسلامية تركز على التلقين					
35	قلة الوسائل التعليمية في مادة التربية الإسلامية					
36	افتقار المدرسة لمصلى يمارس فيه التلاميذ فريضة الصلاة					
37	شكل الكتب المدرسية في مادة التربية الإسلامية غير مشوق للتلميذ					
38	بعض الموضوعات في مادة التربية الإسلامية تجريدية تفوق المستوى العقلي للتلميذ					

تم بحمد الله