وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تقويم الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية مستوى السنة الرابعة ابتدائي بولاية غرداية

(مقاربة منهجية لتصنيف كراثوول في المجال الوجداني)

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

✓ مكشتي جميلة

إشراف الأستاذ: تامتلت إبراهيم

إشراف المساعد: باباوعمر بالحاج

الموسم الجامعي: 2018– 2019م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تقويم الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية مستوى السنة الرابعة ابتدائي بولاية غرداية

(مقاربة منهجية لتصنيف كراثوول في المجال الوجداني)

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

✓ مكشتي جميلة

إشراف الأستاذ: تامتلت إبراهيم

إشراف المساعد: باباوعمر بالحاج

الموسم الجامعي: 2018– 2019م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ
قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ١
اللَّهُ الصَّمَدُ ٢ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ٣
وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ ٤

شكر وعرفان

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك. ولا يطيب النهار إلا بطاعتك .ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك .ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك إلى من بلغ الرسالة و أدى الأمانة ...ونصح الأمة...إلى النبي الرحمة والنور عليه "سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم

."إلى الذين حملوا قدس رسالة في الحياة.وإلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة إلى جميع"أساتذتنا الكرام ."إلى كل من ساهم في إرشاد ولو بكلمة بسيطة بكل شكر والإحترام و التقدير .كما نتوجه لشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف "تامتلت إبراهيـــــــم" والذي تميز بكفاءة وجدانية عالية والذي لم يبخل علينا بجهد من طاقاته "إلى أعضاء الجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذه الدراسة كما لا أنسى جميع أساتذة دائرة علم النفس ,كما أتقدم بالشكر لأستاذين بجامعة قاصدي مرباح ورقلة د. الشايب محمد الساسي و الأستاذ مختاري

إهداء

نشكر الله العلي القدير الذي وفقنا في إنجاز هذا العمل المتواضع الذي كان نجاحنا بيديه وأهدي ثمرة جهدي هذا إلى :

إلى من خلد الله ذكرها في القرآن يتلى إلى يوم الدين، وجعل الجنة تحت قدميها ،حملتني وهنا على وهن إلى والدتي

– .إلى طيب القلب الذي علمني بمثاليته وتواضع صفاته إلى والدي العزيز أطال الله في عمره.

إلى من علمني حب الحياة والتسامح والتطلع للأفضل ، وكانت لتوجيهاته ونصائحه أكبر الأثر لكي يخرج هذا البحث في أفضل صورة أسلوباً ومضموناً – زوجي العزيز بن خليفة عبد الوهاب وجميع عائلته الطيبة والكريمة ومن هذا المقام لا أنسى أن أترحم على أم زوجي اللهم اجعل قبرها روضة من رياض الجنة واسكنها بجوار الذين أنعمت عليهم

إلى شموع البيت المنيرة أبنائي الأعزاء هذيل وعبد الرؤوف وعبد الصمد والمشاغبة هند .

إلى كل أخواتي وإخوتي الأعزاء وخاصة أخي النذير من ساعدني في انجاز هذه المذكرة

الى كل أعمامي وعماتي ومن هذا المقام أترحم على أرواحهم الطاهرة اللهم اغفر لهم وارحمهم

الى من جمعني القدر إلى أغلى و أعز الناس إلى قلبي صديقاتي وجميع موظفي المركز النفسي البداغوجي لضاية بن ضحوة إلى كل من ساعدني في طبع هذه المذكرة – .إلى كل الصديقات اللواتي جمعني بهم القدر،إلى الذين قاسموني مقاعد الدراسة في الجامعة، علم النفس المدرسي، .

–إلى كل من نسيهم القلم ولم ينساهم الوجدان

مكشتي جميلة

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم مدى تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية لدى تلاميد السنة الرابعة ابتدائي والفروق في أداء المعلمين وفقا لمتغير الجنس والأقدمية.

حيث شملت الدراسة تساؤلات وفرضيات وهي كالتالي:

1- هل هناك تجسيد لكفاءات مستوى الاستقبال في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية؟

2- هل هناك تجسيد لكفاءات مستوى الاستجابة في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية؟

3- هل هناك تجسيد لكفاءات مستوى الحكم القيمي في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية؟

4- هل هناك تجسيد لكفاءات مستوى التنظيم القيمي في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية؟

5- هل هناك تجسيد لكفاءات مستوى التمييز (الوسم) في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية؟

6- هل هناك فروق بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية؟

1- هل هناك فروق بين المعلمين تعزى لمتغير الأقدمية في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية؟

وتمثلت فرضيات الدراسة في :

1. هناك تجسيد لكفاءات مستوى الاستقبال في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية غرداية.
2. هناك تجسيد لكفاءات الاستجابة في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية غرداية.
3. هناك تجسيد لكفاءات مستوى الحكم القيمي في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية غرداية.

✓ هناك فروقا دالة احصائيا بين أساتذة الطور الثاني من التعليم الإبتدائي للسنة الرابعة في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية تعزى لمتغير الأقدمية حيث توصلت دراستنا أن الأساتذة الذين تقل اقدميتهم عن 5 سنوات لديهم إعداد جيد للقيام بتجسيد الكفاءات الوجدانية بالقدر الكافي وهذا راجع للتكوين الأكاديمي والتدريب الذي يتلقاه الأستاذ قبل وأثناء وبعد الخدمة

الكلمات المفتاحية في الملخص:

1- **التقويم:** إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة وإقتدار وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

تقويم الكفاءات الوجدانية : يتم تقويم الكفاءات الوجدانية في هذه الدراسة من خلال استبيان الاداء موجه للأساتذة , واختبار المواقف موجه للتلاميذ

أ- **استبيان الاداء** : هو استبيان اعد من طرف الباحثة موجه للاساتذة يتكون من ثلاث مجالات اساسية المذكورة سابقا ,المقاربة بالكفاءات ,التكوين, التدريس, التقويم.

ب- **اختبار المواقف** : هو اختبار معد من طرف الباحثة موجه للتلاميذ يتكون من 20 بند شاملة لاربعة مواضيع منهاج التربية اسلامية السنة الرابعة ابتدائي , حيث أن كل سؤال في موضوع يقيس مستوى من المستويات الوجدانية (تصنيف كراثول)

Study Summary:

The case study was aimed at evaluating the emotional competencies of the curriculum of Islamic education at the fourth year of elementary education. A systematic approach to the classification of the cultural heritage of the state of Ghardaïa.

The study included questions and hypotheses as follows:

1- Is there an embodiment of competencies for the level of reception in the emotional field of the curriculum of Islamic education?

2- Is there an embodiment of competencies to the level of response in the emotional field of the curriculum of Islamic education?
3 - Is there an embodiment of competencies to the level of value judgment in the emotional field of the curriculum of Islamic education?
4 - Is there an embodiment of competencies for the level of value organization in the emotional field of the curriculum of Islamic education?
5 -Is there an embodiment of competencies for the level of discrimination (tagging) in the emotional field of the curriculum of Islamic education?
6 - Are there differences between sexes in the embodiment of the emotional competencies of the curriculum of Islamic education?
7 - Are there differences due to the variables of seniority in the embodiment of the emotional competencies of the curriculum of Islamic education?
The hypotheses of the study were:
1 - There is an embodiment of the competencies of the emotional sphere (reception) in the curriculum of Islamic education for students in the fourth year primary in the state of Ghardaïa.
2- There is an embodiment of the competencies of the emotional field (response) in the curriculum of Islamic education for students in the fourth year primary in the state of Ghardaïa.
3- There is an embodiment of the competencies of the emotional sphere (value judgment) in the curriculum of Islamic education for students in the fourth year primary in the state of Ghardaïa.
4- There is an embodiment of the competencies of the emotional sphere (organization) in the curriculum of Islamic education at the fourth year Talmid primary in the state of Ghardaïa.
5- There is an embodiment of the competencies of the emotional field (tag) in the curriculum of Islamic education in the fourth year of elementary school in the state of Ghardaïa.
6- There are statistically significant differences between the teachers of the second stage of primary education in the embodiment of the emotional competencies of the curriculum of Islamic education attributed to the gender variable.
7- There are statistically significant differences between the teachers of the second stage of primary education in the embodiment of the emotional competencies of the curriculum of Islamic education due to the variable seniority.
In order to answer the questions of this study, two tools (questionnaire and attitude test) were constructed to collect information that was applied to the study sample. The study sample consisted of 60 professors and 100 students.
 The embodiment of the emotional competencies of the emotional field at the reception level in the curriculum of Islamic education for students in the fourth year primary in the state of Ghardaïa.
 The embodiment of the emotional competencies of the emotional field at the level of response in the curriculum of Islamic education for students in the fourth year primary in the state of Ghardaïa.

 The embodiment of the emotional competencies of the emotional field at the level of moral judgment in the curriculum of Islamic education for students in the fourth year primary in the state of Ghardaïa.
 The embodiment of the emotional competencies of the emotional field at the level of organization in the curriculum of Islamic education for students in the fourth year primary in the state of Ghardaïa.
 The embodiment of the emotional competencies of the emotional field at the level of marking in the curriculum of Islamic education for students of the fourth year primary in the state of Ghardaïa.

There are also statistically significant differences between the teachers of the second stage of primary education for the fourth year in the embodiment of the emotional competencies of the curriculum of Islamic education due to the gender variable, especially males. There are also statistically significant differences between the teachers of the second stage of primary education for the fourth year in the embodiment of the emotional competencies of the curriculum of Islamic education For the seniority variable where our study found that teachers with a seniority of less than 5 years have a good preparation for the embodiment of emotional competencies sufficiently, and this is due to the academic training and training received by the professor before, during and after service.

Finally, some recommendations were suggested:

1. The need for teachers to be applied in the emotional field in order to achieve an effective composition.
2. To call for more studies to deepen on the other levels of emotional field to classify the Carthage in other materials such as history, Arabic language, civic education, etc.
3. Preparation of evaluation networks and test tools for students in the field of emotional.

فهرس المحتويات

الإهداء	
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول مشكلة الدراسة واعتباراتها	
إشكالية الدراسة	04
تساؤلات الدراسة	06
فرضيات الدراسة	06
أهمية الدراسة	07
أسباب إختيار الموضوع	07
المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة	08
خلاصة الفصل	18
الفصل الثاني: القياس والتقويم التربوي	
تمهيد	20
تعريف القياس	20
تعريف التقويم	21
أهمية التقويم التربوي	22
مستويات التقويم	23
أنواع التقويم التربوي	24
أدوات التقويم التربوي	25

علاقة الاختبارات بالأهداف التعليمية	27
اختبارات تقويم الكفاءات في المجال الوجداني	27
خلاصة الفصل	29
الفصل الثالث: التقويم في المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	31
المبحث الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات	32
الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات	32
مفاهيم أساسية مرتبطة بالكفاءات	37
مفهوم المقاربة بالكفاءت	40
أنواع المقاربة بالكفاءات	41
خصائص المقاربة بالكفاءات	45
المبحث الثالث: تقويم الكفاءات الوجدانية في المقاربة بالكفاءات "مقاربة تصنيف كراثوول"	46
تمهيد	47
تصنيف كراثوول للمجال الوجداني	47
مفهوم المجال الوجداني	47
الأهداف الوجدانية	47
مقاربة المستويات بالكفاءات الوجدانية	53
اختبارات المواقف	58
خلاصة الفصل	60
الفصل الرابع: منهج التربية الإسلامية	
تمهيد	62
تعريف المنهج اصطلاحا	62
مكونات المنهج الدراسي	63
أسس بناء المنهاج الدراسي	64

تعريفات للتربية الإسلامية	65
خصائص التربية الإسلامية ومميزاتها	66
مفهوم منهج التربية الإسلامية	67
مجالات التربية الإسلامية	68
طرائق تدريس منهاج التربية الإسلامية	69
الأساليب التربوية المساعدة على تدريس التربية الإسلامية	70
خصائص المنهاج في المدرسة الإبتدائية	72
الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية	73
خلاصة الفصل	75
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	79
منهج الدراسة	80
وصف مجتمع الدراسة	80
الدراسة الأساسية	80
الدراسة الاستطلاعية	82
أدوات الدراسة	83
الخصائص السيكومترية للأداتين	84
الأساليب الإحصائية	92
خلاصة الفصل	93
الفصل السادس: عرض نتائج الفرضيات وتفسيرها	
عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها	95
عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها	69
عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها	78
عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها	99
عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها	101

عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسرها	102
عرض نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها	103
الإستنتاج العام	106
قائمة المراجع	110
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	نسب أفراد الدراسة الأساسية لإستبيان الأساتذة حسب متغير الجنس	81
02	نسب أفراد الدراسة الأساسية لإستبيان الأساتذة حسب متغير الاقدمية:	81
03	نسب الدراسة الأساسية لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي وفقا لمتغير الجنس:	81
04	صدق المقارنة الطرفية لإستبيان أداء الكفاءات الوجدانية الموجه للأساتذة	86
05	ثبات التجزئة النصفية لاستبيان أداء الكفاءات الوجدانية الموجه للأساتذة	86
06	حساب الفاكرونباخ لثبات استبيان أداء الكفاءات الوجدانية الموجه للأساتذة	87
07	صدق المقارنة الطرفية لإختبار المواقف لأداء الكفاءات الوجدانية موجه للتلاميذ	90
08	ثبات التجزئة النصفية لإستبيان أداء الكفاءات الوجدانية الموجه للأساتذة	91
09	حساب الفاكرونباخ لثبات إختبار المواقف لأداء الكفاءات الوجدانية الموجه للتلاميذ	91
10	بيانات مستوى الإستقبال	95
11	بيانات مستوى الإستجابة	97
12	مستوى التقييم	98
13	مستوى التقييم	98
14	بيانات مستوى التنظيم القيمي	99
15	بيانات مستوى الوسم	101
16	الفروق بين الجنسين في الأقدمية بين الأساتذة في تجسيد الكفاءات الوجدانية	104

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	التصورات المختلفة لمفهوم الكفاءة	35
02	مكونات الكفاءة الظاهرية والباطنية	42
03	مخطط كراثوول لتصنيف مجالات الوجداني	47
04	مستويات المجال الوجداني حسب تصنيف كراثوول	51
05	الأساليب المتنوعة لتقويم الجوانب الوجدانية	52

مقدمة

مقدمـــــــة

يتطلب أي نشاط يقوم به الإنسان في أي مجال من مجالات الحياة التوقف في محطات معينة قصد التحقق من مدى التقدم الذي أحرزه, وتحديد نوع المشكلات التي يمكن أن تكون قد أثرت على نتائجه. وفي المجال التربوي فإن تقويم تعلم التلميذ هو أهم محتويات المنهاج, فبواسطته يمكن الحكم على مدى صلاحية الاستراتيجية التربوية, وكذا المقررات الدراسية, الطرق والوسائل التعليمية... فالتقويم إذن ليس خطوة من خطوات العمل التربوي وإنما هو عملية مستمرة في جميع الأنشطة التربوية المختلفة ويمثل أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فهو الذي يمكننا من معرفة ما تحقق قبل بداية تجديد الفعل التعليمي. كما يعد الوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم والتعليم ونتائج العمل المدرسي والتطورات الحاصلة في مكتسبات المتعلمين, بالإضافة إلى أنه عمل منظم وهادف يقوم على أسس ومعايير تهدف من خلاله إلى تقويم العملية التعليمية والتربوية ككل.

انطلاقا مما سبق ونتيجة لأهمية التقويم وتأثيره على عملية التعلم جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على مدى تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي وعلى الفروق بين المعلمين وفقا لمتغير الجنس والأقدمية.

بناء عليه قسمت الدراسة الحالية إلى قسمين : جانب نظري يحتوي على أربعة فصول نظرية, وهي (مشكلة الدراسة واعتباراتها, القياس والتقويم التربوي ,المقاربة بالكفاءات , منهاج التربية الاسلامية) وجانب تطبيقي يشمل فصلين وهما (إجراءات الدراسة الميدانية , عرض وتفسير نتائج الدراسة). وفي الأخير استنتاج لنتائج الدراسة واقتراح لبعض التوصيات والمقترحات , قائمة المراجع ,قائمة الملاحق. وقد واجهتنا صعوبات كان أبرزها عدم وجود دراسات سابقة لتصنيف كراثول في المجال الوجداني خاصة المستويات العليا وقلة المراجع.

الجانب النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وإعتباراتها

- ✓ إشكالية الدراسة
- ✓ التساؤلات الفرعية
- ✓ فرضيات الدراسة
- ✓ أهداف الدراسة
- ✓ أهمية الدراسة
- ✓ أسباب إختيار الموضوع
  - –ذاتية
  - – موضوعية
- ✓ المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة
- ✓ الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

إشكالية الدراسة

تشهد الجزائر منذ أكثر من عقد من الزمن فترة من التحولات في كل المجالات الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ولعل أبرز هذه التحولات ما شهدته المنظومة التربوية... فالقائمون على التربية والتعليم في الجزائر سعوا جاهدين إلى إصلاحها بعدة إصلاحات وكان أهمها الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية سنة 2003. (مجلة دورية لوزارة التربية الوطنية، العدد55، أفريل، 2009، ص03)

وكنتيجة لذلك تمّ الشروع في تحوير المناهج والبرامج الدراسية...، تمثل ذلك –التحوير– في صياغة رؤية جديدة للتربية والتعليم تسعى إلى أن تكون قطيعة بيداغوجية مع الرؤى السابقة.

تحددت هذه الرؤية في المقاربة بالكفاءات التي تضع المتعلم في مركز التعلم وتعطي استقلالية أكثر للمدرس... من هذا المنظور أصبح التعليم والتعلم أدوات لتنمية أفراد؛ يتمتعون بالاستقلالية وقادرين على مواجهة التحديات الراهنة.

إلا أن المقاربة بالكفاءات تتطلب مستلزمات ومن بين هذه المستلزمات إعادة تكوين المعلم وتأهيله باعتباره العنصر الفعال والمعتمد عليه في تنفيذ هذه الإصلاحات ونجاحها. لذلك فمن الضروري وضع استراتيجية متناسقة لتكوين الفاعلين البيداغوجيين في مختلف المستويات.

رافقت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر عدة تدابير منها وقفات تقييمية تقويمية لهذا المسعى، على سبيل المثال فقد سعى القائمون على المنظومة التربوية إلى تقويم الكتب المدرسية الجديدة، كما سعوا إلى وضع مخططات تكوينية لإعادة تأهيل وتكوين المعلمين لمسايرة التغيرات الجديدة المصاحبة لعملية التدريس وفق المقاربة الجديدة. (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص ص 28، 29)

تعد التربية الإسلامية مرتكزا أساسيا من ركائز المنظومة التربوية بل موضوعا محوريا باعتباره يستند على مادة دستورية تنص على أن الإسلام دين الدولة؛ لذا فالمادة شهدت تعديلات على مستوى مناجها في جميع المراحل التعليمية، ونخص في هذه الدراسة منهاج الطور الثاني، حيث أصبحت المادة عموما تطمح إلى تحقيق جملة من الأهداف والكفاءات لم تكن محققة في النظام التربوي القديم وبالتالي إلى إزالة النقائص والخلل في المنهج السابق الذي لم يستجب لحاجات المجتمع.

من بين الكفاءات التي تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقها في مجال التربية الإسلامية "تحقيق إنسانية الإنسان في نفسه أولاً، ثم تكوين المواطن الجزائري الصالح الذي يضطلع بواجباته الاجتماعية ثانيًا ويتحاشى بذلك اعتبار المادة وسيلة للتثقيف فقط، بل تعتبر أساسًا مادة معدلة للسلوك ومكونة للاتجاه ومدعمة للقيم". (مناهج التعليم الابتدائي للطور الثاني، طبعة 2003، مديرية التعليم الابتدائي).

أجريت عدة دراسات تناولت مادة التربية الإسلامية من بينها دراسة محمد مقداد التي تتضمن دراسة تقويمية لكتاب التربية الإسلامية، تهدف هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية الإسلامية الذي يدرس لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي لمعرفة مدى استجابة الأهداف التي كانت ولا تزال التربية الإسلامية تصبو إلى تحقيقها ولقد تبين أن مقررات برنامج التربية الإسلامية المدرس لسنة الرابعة من التعليم الأساسي تستجيب في مجملها للأهداف التي تصبو التربية الإسلامية إلى بلوغها.

أما الدراسة الأخرى أجراها عبد الله قلي حول تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور الثالث من التعليم الأساسي ضمن تصنيف بلوم، فكان من بين نتائجها ضعف أو غياب إعداد المدرسين لتدريسها وعدم امتلاكهم فنيات أو مهارات التدريس بواسطة الأهداف وعدم مراعاة المدرسين للأهداف التربوية ولمجالاتها ومستوياتها.

وإذا كانت هذه الدراسة تناولت مادة التربية الإسلامية من جانب معرفي اعتمادًا على تصنيف بلوم، فما الذي يحدث في الجانب السلوكي فنحن نريد أن نتناول الجانب الوجداني بالدراسة لأن التربية الإسلامية ليست مجرد معارف تقدم للتلاميذ وإنما هي سلوك وجداني وعملي يجسد ميدانيا وتعتبر وسيلة للتأثير في سلوك التلاميذ قولا وفعلاً بصورة متكاملة، إلا أن المشاهدات تبرز عكس ذلك وهذا ما نلاحظه في سلوكات الأطفال من انحرافات كعصيان الوالدين وعدم طاعتهم، وانتشار سياسة العنف كالتمرد، الخصام، السرقة، الكذب، التحرش الجنسي، الشتم ...الخ، مما يلفت انتباهنا إلى وجود مشكلة تستوجب الدراسة والبحث، وقد تم تحديدها في التساؤلات الاتية:

تساؤلات الدراسة

شملت الدراسة تساؤلات تمّ تحديدها في الآتي:

1-هل هناك تجسيد لكفاءات مستوى الاستقبال في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية؟

2- هل هناك تجسيد لكفاءات مستوى الاستجابة في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية؟

3- هل هناك تجسيد لكفاءات مستوى الحكم القيمي في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية؟

4- هل هناك تجسيد لكفاءات مستوى التنظيم القيمي في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية؟

5-هل هناك تجسيد لكفاءات مستوى التمييز (الوسم) في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية؟

6-هل هناك فروق بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية؟

7-هل هناك فروق بين المعلمين تعزى لمتغير الأقدمية في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة تمّ صياغة الفرضيات الآتية:

4. هناك تجسيد لكفاءات مستوى الاستقبال في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية غرداية.
5. هناك تجسيد لكفاءات الاستجابة في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية غرداية.

6. هناك تجسيد لكفاءات مستوى الحكم القيمي في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية غرداية.
7. هناك تجسيد لكفاءات مستوى التنظيم القيمي في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية غرداية.
8. هناك تجسيد لكفاءات مستوى الوسم في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية غرداية.
9. هناك فروق دالة إحصائيًا بين أساتذة الطور الثاني من التعليم الابتدائي سنة رابعة في تجسيد كفاءات منهاج التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس.
10. هناك فروق دالة إحصائيًا بين أساتذة الطور الثاني من التعليم الابتدائي سنة رابعة في تجسيد كفاءات منهاج التربية الإسلامية تعزى لمتغير الأقدمية.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على مدى تجسيد الكفاءات الوجدانية في كل من مستوى الإستقبال، الإستجابة، الحكم القيمي، التنظيم، الوسم .
2- إبراز الفروق بين كل من متغير الجنس والأقدمية في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية

5- أهمية الدراسة:

- ✓ تستمد الدراسة أهميتها من طبيعة موضوع الدراسة نفسه ألا وهو التقويم لما له من تأثير على سيرورة الفعل التربوي.
- ✓ تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها من حيث تناولها موضوع كفاءات منهاج التربية الإسلامية للمدرسة الابتدائية وفق تصنيف كراثوول حسب اطلاع الباحثة .

- ✓ تعلقت هذه الدراسة بتحديد منهج التربية الإسلامية عن باقي المناهج والمواد الأخرى لما لها من أثير في سلوك التلاميذ وتعليمهم دينهم الإسلامي وتهذيب أخلاقهم.

6- أسباب اختيار الموضوع

❖ **الذاتية:**

- ✓ إهتمام الباحثة بالمواضيع من هذا النوع.
- ✓ دراسة الموضوع في منطقة الباحثة.
- ✓ دراسة الموضوع في تخصص الباحثة.
- ✓ ميل الباحثة إلى هذا الموضوع.

❖ **الموضوعية:**

- ✓ تتعلق بموضوع الدراسة.
- ✓ أهمية الموضوع والإشكالات المتضمنة.
- ✓ إهتمام الباحثة بالموضوع.
- ✓ تنظيم ورشات عمل وأيام دراسية وتكوينات حول الموضوع.
- ✓ تراجع التدريس والتركيز على الجانب المعرفي وسلوكات السلبية لدى المتعلمين ترجع إلى إهمال الموضوع.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة

2- **الكفاءة:** مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية وكذا مهارية نفسية حركية تسمح بالممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.

3- **تعريف المقاربة بالكفاءات** : هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسعى الى تنمية قدراته واكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهته وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة اخرى .

4- **التكوين:** مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف) من أجل ممارسة مهنة، عمل وتتمثل في مجموعة المعارف النظرية (المفاهيم، المبادئ) والمهارات والمواقف التي تجعل الشخص قادرًا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة.

5- **التدريس:** تنظيم الخبرات التعليمية من خلال توظيف وسيلة إتصال تربوية هادفة يقوم بها المدرس لتوصيل المعلومات والقيم والمهارات إلى التلاميذ بهدف إحداث تغير في المتعلم، وتحقيق مخرجات تربوية من خلال الأنشطة والمهام التي تجمع بين المدرس والتلميذ.

6- **التقويم:** إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة وإقتدار وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

تقويم الكفاءات الوجدانية : يتم تقويم الكفاءات الوجدانية في هذه الدراسة من خلال استبيان الاداء موجه للأساتذة , واختبار المواقف موجه للتلاميذ

ت- **استبيان الاداء** : هو استبيان اعد من طرف الباحثة موجه للاساتذة يتكون من ثلاث مجالات اساسية المذكورة سابقا ,المقاربة بالكفاءات ,التكوين, التدريس, التقويم.

ث- **اختبار المواقف** : هو اختبار معد من طرف الباحثة موجه للتلاميذ يتكون من 20 بند شاملة لاربعة مواضيع منهاج التربية اسلامية السنة الرابعة ابتدائي , حيث أن كل سؤال في موضوع يقيس مستوى من المستويات الوجدانية (تصنيف كراثول).

الدراسات السابقة : دراسة الشايب محمد الساسي (1998):

تقويم أهداف مناهج الرياضيات ي الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم.

- ✓ **الهداف من الدراسة:** استهدفت هذه الدراسة تقويم منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم أي معرفة مدى تحقيق أهداف المناهج في مختلف مستويات التصنيف المعرفي ومحاولة تقديم الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة وإزالة العوائق التي تحول دون تحقق الأهداف.
- ✓ **إجراءاتها وأدواتها:** اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أداتين هما:

أ- استبيان للمعلمين: صمم الباحث استبيانا للمعلمين لمعرفة مدى إطلاعهم على التدريس بواسطة الأهداف مدى تطبيقهم لهذا الأسلوب في التدريس وأثر كل ذلك على تحقق الأهداف في المجال المعرفي.

ب- اختبار تحصيلي: صمم الباحث اختبارا تحصيليا لمعرفة مدى تحقق أهداف المنهاج في مختلف المستويات المعرفية.

نتائج الدراسة: يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ✓ ضعف تكوين المعلمين في مجال التدريس بواسطة الأهداف.
- ✓ عدم وضوح الأهداف العامة للمنهاج في أذهان المعلمين وعدم إدراك مكونات المناهج (أهداف، محتوى، الطريقة ...).
- ✓ تقصير المعلمين لمراعاة الشروط في الصياغة الإجرائية للأهداف.
- ✓ صعوبات تواجه المعلمين في تدريسهم لمنهاج الرياضيات مما يؤدي للتقليل من فرص النجاح في تحقيق أهداف المنهاج.
- ✓ تحقق أهداف مادة الرياضيات للطور الثاني من التعليم الأساسي في المستويات الدنيا للتصنيف (فهم، تذكر، تطبيق)، وعدم تحققها في المستويات العليا (تحليل، تركيب، تقويم).

(الشايب محمد الساسي: 1998)

تعليق على الدراسة:

تبدو أهمية هذه الدراسة فيمايلي:

- ✓ تحديد موضوع البحث تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي.
- ✓ تبني هذه الدراسة إطارًا نظريًا والمتمثل في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية.
- ✓ مراعاة الشروط العلمية في بناء أدوات البحث وإجراءاته.
- ✓ اعتماد الباحث على أداتين في بحثه: استبيان للمعلمين، اختبار تحصيلي للتلاميذ.

استفاد بحثنا من هذه الدارسة في الجانب النظري والجانب التطبيقي، خاصة في بناء استبيان للمعلمين.

1- دراسة عبد الله قلي حول(1993)

تقويم أهداف منهج التربية الإسلامية للطور الثالث من التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم.

- ✓ **الهدف من الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى تقويم منهاج التربية الإسلامية في الطور الثالث من التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم، أي الوصول إلى مدى تحقق أهداف المنهاج في مختلف مستويات التصنيف المعرفي ومحاولة الكشف عن أهم العوائق لعدم تحقق أهداف المنهاج.

إجراءات الدراسة: استعملت في هذه الدراسة ثلاث أدوات هي:

- ✓ اختبار معرفي: صمم الباحث احتبارا للتلاميذ في التربية الإسلامية للكشف على مدى تحقق أهدافها في مستويات المجال المعرفي (بلوم).
- ✓ استمارة للمدرسين: صمم الباحث استبيانا للمدرسين للتعرف على وعيهم وإدراكهم للأهداف التي يدرسونها وأثر ذلك على تحقيقها.
- ✓ بطاقة ملاحظة: صممها الباحث لملاحظة مدرسي التربية الإسلامية للتعرف على درجة الاتساق بين سلوكاته وأنشطته التدريسية والأهداف التي يسعى لتحقيقها.

نتائج الدراسة:

تتلخص فيمايلي:

- ✓ ضعف وغياب إعداد المدرسين لتدريس التربية الإسلامية وعدم امتلاكهم لفنيات التدريس بواسطة الأهداف.
- ✓ عدم مراعاة المعلمين الأهداف التربوية لمجالاتها ومستوياتها سواء من حيث التنفيذ أو التخطيط مما أدى إلى التخبط واعتمادهم على مستويات وجوانب دون أخرى.
- ✓ عدم فعالية طريقة تدريس التربية الإسلامية ونقص الوقت المخصص لها، مع انعدام الوسائل والإمكانيات اللازمة لتحقيقها.
- ✓ عدم إيمان المتعلمين بمتطلبات التدريس بواسطة الأهداف.
- ✓ تحقق أهداف منهاج التربية الإسلامية لدى التلاميذ في المستويات الدنيا لتصنيف بلوم (تذكر، فهم، تطبيق) وعدم تحققها في المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم).

تعليق على الدراسة:

تبدو أهمية هذه الدراسة فيمايلي:

- ✓ تحديد موضوع البحث.
- ✓ تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور الثالث من التعليم الأساسي.
- ✓ تبنت هذه الدراسة إطارا نظريا تجلى في: تصنيف بلوم للأهداف التربوية المعرفية ونظريته في التقويم.
- ✓ مراعاة الشروط العلمية في بناء أدوات البحث وإجراءات التطبيق.
- ✓ تنوع أدوات البحث منك استبيان للمعلمين، بطاقة ملاحظة، اختبار معرفي للتلاميذ.
- ✓ تركيز الدراسة على الناتج الفعلي للنظام التربوي.
- ✓ استفادة بحثنا من هذه الدراسة في كلا الجانبين النظري والتطبيقي.

2- دراسة مقداد محمد حول:

دراسة تقويمية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي.

✓ **الهدف من الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية الإسلامية الذي يدرس لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي لمعرفة مدى استجابة أهدافه للأهداف التي كانت ولا تزال التربية الإسلامية تصبو إلى تحقيقها.

✓ **إجراءاتها:**

أ) تحديد أهداف التربية الإسلامية: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مقرر التربية الإسلامية لكتاب السنة الرابعة لتحديد أهدافها حسب مجالاتها الأساسية (القرآن، السنة، العقيدة،، والعبادات، الأخلاق والآداب) باعتماده على مرحلتين:

✓ في الأول مجموعة كتب للتربية الإسلامية لمؤلفين بارزين، والاعتماد على طريقة تحليل المضمون، توصل إلى تحديد أهداف معيار البحث التي تصبو التربية الإسلامية إلى بلوغها في كل مجال.

✓ عرض معيار البحث على مجموعة من أساتذة التربية الإسلامية لتقييمه وإصلاحه لاتخاذه كمحك لتحقيق أهداف البحث.

ب)معرفة أهداف المقرر: اعتمد الباحث على طريقة تحليل المضمون سابقة الذكر، كما استعان بكتاب المعلم للتربية الإسلامية للسنة الرابعة، وقد حددت الأهداف التي رغب معدو البرنامج في بلوغها في كل مجال، ووزعت الأهداف في الفئات المحددة لكل مجال على حدى مع مراعاة وضوح وشمولية الفئات.

ت)المقارنة (التقويم): أجريت مقارنة بين أهداف المقرر وأهداف معيار البحث لمعرفة الأهداف المتشابهة وغير المتشابهة.(محمد مقداد: دراسة تقويمية لكتاب التربية الإسلامية، في مقال: مجلة الرواسي، العدد 2، ص23.)

النتائج:

- ✓ اتضح أن أهداف المقرر تستجيب عموما لأهداف التربية الإسلامية واستجابته لكل مجال من مجالات التربية الإسلامية بنسب متفاوتة.
- ✓ اتضح أن مقرر برنامج التربية الإسلامية للسنة الرابعة يستجيب في مجمله إلى الأهداف التي تصبو التربية الإسلامية لبلوغها.(محمد مقداد:ص23)

- ✓ **التعليق على الدراسة:**

تبدو أهمية هذه الدراسة في:

- ✓ موضوع البحث: دراسة تقويمية للسنة الرابعة أساسي.
- ✓ اعتماد الباحث على طريقة تحليل المضمون في دراسته.
- ✓ إجراء مقارنة بين أهداف المقرر وأهداف معيار البحث لمعرفة الأهداف المتشابهة وغير المتشابهة.
- ✓ افتقار هذه الدراسة لإطار نظري ترجع إليه في تفسير نتائجها.

4. دراسة الطالبتين فاطمي فاطمة الزهراء و مكشتي جميله (2001)

تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور الثاني من التعليم الاساسي وفق تصنيف كراثوول

الهدف من الدراسة : استهدفت هاته الدراسة الى تقويم منهاج التربية الإسلامية في الطور الثاني من التعليم الاساسي وفق تصنيف كراثوول أي معرفة مدى تحقيق أهداف المناهج في مختلف مستويات التصنيف الوجداني ومحاولة تقديم الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة وإزالة العوائق التي تحول دون تحقق الأهداف .

إجراءاتها وأدواتها : اعتمدت الطالبة في هاته الدراسة على اداتين هما :

أ. إستبيان للمعلمين : صممت الكالبة استبيانا للمعلمين لمعرفة مدى اطلاعهم على الأهداف التربوية بمختلف مجالاتها ومستوياتها بصفة عامة وبالمجال الوجداني بصفة خاصة .

ب.إختبار المواقف التحصيلي للتلاميذ : والهدف من تصميم هذا الأختبار هو تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية في المجال الوجداني في مستوياته الثلاث الأولى وهي :

- مستوى الإستقبال .
- مستوى الإستجابة .
- مستوى الحكم القيمي .

نتائج الدراسة : يمكن تلخيصها فيما يلي :

تم تحديد تصنيف كراثوول للاهداف التربوية في المجال الوجداني إطارا نظريا لهاذه الدراسة ، وصيغت فرضياته بناءا عللا ذلك للإجابة عن الأسئلة المحددة في إشكالية البحث ، ثم حدد المنهج المعتمد وأدواته والأساليب الإحصائية المختلفة المختلفة التي سمحت بإختبار فرضياته وتم التوصل إلى النتائج الآتية :

- تحقق أهداف منهاج التربية الإسلامية في مستوى الإستقبال من التعليم الأساسي لسبب بساطة وسهولة هذا المستوى .
- عدم تحقق أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور الثاني من التعليم الاساسي في مستوى الإستجابة ويعود ذلك الى عدم اهتمام المعلمين وتنفيذهم لهذا المستوى وعدم ادراك ضرورته .
- عدم تحقق أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور الثاني من التعليم الاساسي في مستوى الحكم القيمي، ويرجع ذلك أيضا الى عدم مراعاة وتركيز المتعلمين عليه أثناء الممارسات التربوية .
- كشفت الدراسة أيضا عن عدم تحقق المستويات الثلاث الأولى للمجال الوجداني في منهاج التربية الإسلامية لدى التلاميذ ، وتدل هذه النتيجة على إهمال أغلب المعلمين لهذا المجال

تصنيف كراثوول وجهلهم له/ مما يجعلهم يمتنعون عن التفكير في تحديد أهداف وجدانية أثناء اعداد مذكراتهم .

- ومن الملاحظ أيضا في هذا الصدد ان المناهج وأساليب التعليم المدرسية أكثر تأكيد على الاهداف المعرفية منها على الاهداف العاطفية الوجدانية والحس حركية .

❖ تعقيب على الدراسة :

تبدو اهمية هذه الدراسة فيما يلي :

- تحديد موضوع البحث وتقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور الثاني من التعليم الاساسي .
- تبني هذه الدراسة إطارا نريا والمتمثل في تصنيف كراثوول للاهداف الوجدانية .
- مراعاة الشروط العلمية في بناء أدوات الدراسة وإجراءاتها .
- اعتماد الباحثة على أداتين في دراستها استبيان للمعلمين واختبار تحصيلي للتلاميذ.
- استفدنا من هذه الدراسة في الجانب النري والجانب التطبيقي خاصة .
- ضرورة تكوين المعلمين تطبيقيا في المجال الوجداني بغية الوصول الى تكوين فعال .
- الدعوة الى دراسات أخرى للتعمق أكثر على باقي المستويات الاخرى (التنظيم ، التمييز، الوسم) والمواد الأخرى .

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل بحوث ودراسات سابقة لها علاقة بالبحث الحالي، كما تم عرض هذه الدراسات من خلال تعريفنا بالدراسة، وتحديد هدفها وإجراءاتها والنتائج المتوصل إليها، وفي الأخير التعليق عليها، وقد اشتمل هذا الفصل على أربع دراسات لها علاقة بالبحث وهي:

دراسة الشايب محمد الساسي حول تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي، وأيضًا دراسة عبد الله قلي حول تقويم أهداف منهج التربية الإسلامية في الطور الثالث من التعليم الأساسي، وكلا الدراستين تهدف إلى معرفة مدى تحقق أهداف هذه المناهج، وتم التعرض إلى نتائجها والتعليم عليها.

أما فيما يخص دراسة محمد مقداد فكانت حول تقويم برنامج التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، بغية معرفة استجابة أهدافها لأهداف التربية الإسلامية عموما، حيث اعتمدت على مقرر التربية الإسلامية للسنة الرابعة وكتاب المعلم، وكتب لمجموعة مؤلفين وذلك باستخدام طريقة تحليل المضمون، كما تم التعرض إلى نتائجها والتعليق عليها.

إلا أن كل هذه الدراسات التي تحصلنا عليها لا تشابه الإطار النظري المعتمد خلال هذه الدراسة (تصنيف كراثوول) لأن كل وحدة من تلك الدراسات تعالج الجانب المعرفي لتصنيف بلوم بدل الجانب العاطفي الوجداني.

أما دراسة الطالبتين مكشتي جميلة و الفاطمي فاطمة الزهراء حول تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية من خلال كل ما تحصلنا عليه من الدراسات السابقة لا تشابه الإطار النظري المعمد خلال هذه الدراسة لتكون هذه الدراسة لتقويم كفاءات منهاج التربية الإسلامية في الطور الثاني لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي وفق تصنيف كراثوول للكفاءات الوجدانية.

الفصل الثاني

القياس و التقويم التربوي

تمهيد

- ✓ تعريف القياس
- ✓ تعريف التقويم
- ✓ أهمية التقويم التربوي
- ✓ مستوى التقويم التربوي
- ✓ أنواعه حسب الوظيفة
- ✓ أنواعه حسب الإطار المرجعي
- ✓ أدوات التقويم التربوي
- ✓ تعريف الاختبار
- ✓ أنواع الاختبار
- ✓ علاقة الاختبارات بالأهداف التعليمية
- ✓ اختبار تقويم الكفاءات في المجال الوجداني

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التقويم التربوي من المواضيع الأكثر أهمية في العلمية التربوية "فهو الذي يجعلها قادرة على مواجهة كل العقبات التي من شأنها أن تعيق طريقها في اتجاه الغايات المرجوة منها". (السعيد بوشينة وآخرون: 2000م، ص43).

بحيث من خلاله نميز بين نقاط القوة والضعف في أي برنامج تعليمي تربوي بمختلف مستوياته ومراحله التعليمية، ولقد "أثبتت مختلف الممارسات التربوية مدى أهمية هذا الموضوع، وضرورته لكل عناصر العملية التعليمية التي تشمل المعلم، المتعلم، المنهاج، الأهداف، طرائق التدريس، أساليب التقويم"، لذلك كان هناك العديد من الخبراء الذين اهتموا بعملية التقويم التربوي، وتعددت تعريفاتهم له حسب تصوراتهم وأفكارهم، "من المبادئ الفلسفية والنماذج والمناهج العلمية" (محمد مقداد وآخرون) ، وقبل التعرض لتعريفات التقويم نلاحظ أن هناك تداخلا في بعض المفاهيم، بين التقويم والقياس يجب تحديدها.

1- **تعريف القياس:**

1-1. **لغة:** "قدر الشيء بغيره أو على غيره، وكذلك قدر الشيء بمثله وأمثاله أو على مثله وأمثاله" (محمد نقادي، ص3)

1-2. **اصطلاحا:** يعرفه كيرلنجر: "فهو نسب الأرقام إلى الأشياء أو الأحداث وفق قواعد معينة" (محمد نقادي، ص4)، معنى ذلك تحديد هذه الأحداث والأشياء كميا.

1-3. يعرفه نقادي: "بأنه عملية تقدير الأشياء أو الظواهر تقديرا كميا لتحديد معالمها ومدلولاتها، وذلك باستخدام مختلف الوسائل القياسية المتوفرة لدينا" (محمد نقادي، ص4)، ونعني ذلك أن التقدير الكمي للظواهر يعرفنا أكثر على كنه هذه الظاهرة.

✓ إذن فالقياس هو عملية وصف الظواهر وصفا كميا بغية الحصول على نتائج أو معلومات باستخدام وسائل ملائمة لذلك.

2- تعريف التقويم:

2-1. **لغة:** "إن التقويم من قوم، يقوم، تقويما، الشيء أزال اعوجاجه، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقومته عدلته، فهو قويم" .(الشايب محمد الساسي، ص25).

2-2. **اصطلاحا:** نذكر بعض النماذج لتعريفات فيمايلي:

- ✓ يعرف تايلر التقويم بأنه "عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية".

(مصطفى رجب، ص9) فيشير التعريف إلى القيمة الإجرائية لتقويم وارتباطها بأهداف البرنامج.

- ✓ يعرفه أحمد سعادة بأنه "الجهود التي تبذل لتقييم أثر البرامج التربوية وما يتطلب ذلك من نشاطات تتعلق بالأبحاث وفحص البيانات وتوضيح التناقض بين الأهداف العامة والخاصة، والتوصل إلى صنع القرارات". (أحمد جودت سعادة: 1990، ص443).

فيشير التعريف إلى مدى تأثير البرامج التربوية في المتعلمين وارتباطها بالأهداف الموضحة.

- ✓ يعرفه خير الدين هني بأنه "أداة تربوية شاملة تساعد على ضبط وتصحيح الصيرورة التعليمية بكل عناصرها" (خير الين هني: تقنيات التدريس، 1999، ص256)، فيشير التعريف إلى مدى أهمية وشمولية التقويم في تعديل المسار التربوية.
- ✓ يعرفه عبد الله قلي "التقويم هو تحديد فعالية العملية التربوية والاهتمام بكل جوانبها عبر عمليات مستمرة تتم في بداية التدريس وأثناءه وبعده وباستخدام أساليب متنوعة على جانب كبير من الدقة والموضوعية والثبات". (عبد الله قلي ، ص4). يشير التعريف إلى تتبع التقويم العملي التربوية بكل عناصرها خلال التدريس.
- ✓ ويعرفه بلوم "بأنه إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدده تلك الأهداف بغرض التحسين والتعديل والتقدير". (Bloom, B.S., 1971, P17)

أو"هو عملية منظمة يتم من خلالها تحقيق مدى تحقق الأهداف التربوية لدى الطلبة".

(Dowine, N.M., 1967, P12)

- ✓ يعرفه الشايب محمد الساسي أنه "تلك العملية المستمرة التي تتضمن استخدام أدوات القياس الدقيقة والموضوعية والمتنوعة لغرض جمع المعلومات والبيانات حول ظاهرة تربوية معينة في جميع مراحلها في بدايتها وأثنائها وعند انتهائها والحكم على تحقيق هذه الظاهرة للأهداف المحددة لها، وذلك بقصد اتخاذ الإجراءات المناسبة، أما تعزيز المكتسبات وتدعيمها أو تحديد الخطوات العلاجية في عدم تحقق بعض الأهداف". (الشايب محمد الساسي، ص28-29)

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنه اشتمل على كل عمليات التقويم التربوي أثناء دراسة ظاهرة تربوية معينة.

3- أهمية التقويم التربوي:

- ✓ يعتبر التقويم في التربية والتعليم عملية هامة جدا، وتتجلى أهميته بالنسبة للنظام التربوي في ما يقدمه للتعرف على مدى فعاليته ونجاحه في تحقيق أهدافه وعليه فهو عملية موجهة للتلاميذ والمعلمين وإلى كافة القائمين بالعمليات التربوية الأخرى.
- ✓ يعتبر التقويم ضروري للمعلم: فهو يمده بمعلومات تمكنه من مراقبة فعاليته وتوجيه تدخلاته المستقبلية أثناء ممارسة عمله التربوي التعليمي من أجل تحسينه وتطويره ...، حيث يفيد التقويم المعلمين في "تزويدهم بالمعلومات عن الدرجة التي حقق بها التلاميذ النتائج التعليمية المرغوبة". (أحمد جودت، ص435).
- ✓ كما أن التقويم مهم للتلاميذ بحيث يعطي للمتعلم معلومات تمكنه من تحديد بعده أو قربة من الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، ومنه يقبل على تنظيم نشاطه وعمله بصورة أكثر فعالية وجدية، "فالتقويم يساعد التلاميذ على تزويدهم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه". (أحمد جودت، ص435) ، مما يحفزهم على بذل الكثير من الجهود لتحقيق الأهداف المسطرة.
- ✓ والتقويم ضروري للمنهاج الدراسي، بحيث أنه "يكشف عن سلامة الأسس النفسية والتربوية التي وضع عليها المنهاج". (خير الدين هني، ص206) ، وعلى مدى قدرة المنهاج على تحقيق الأهداف

التي يسعى إلى توصليها للمتعلم وتحديد نواحي القوة والضعف لديه"، سواء كان ذلك على مستوى الأهداف أو الطرائق والوسائل أو المحتويات أو أساليب التقويم في حد ذاتها باعتبار أن كل هذه العناصر هي مكونات أساسية للمنهاج الدراسي". (الشايب محمد الساسي، ص30) ، وبالتالي تلك العناصر بحاجة إلى تقويم هي كذلك بغية تحسينها وتطويرها.

- ✓ وعليه فالتقويم ضروري بالنسبة للطريقة والوسائل وذلك للكشف على ملائمة أحسن الطرائق التربوية في تحسين العملية التربوية.
- ✓ وهو ضروري بالنسبة للأهداف لأنه "يكشف عن درجة الدقة في تحديدها ومستوى صياغتها". (خير الدين هني، ص259) ، ومدى ملاءمتها للمتعلمين.

كما أنه ضروري للمحتويات "للكشف عن مدى سلامة المعارف والحقائق والمفاهيم التي يتعامل معها التلاميذ". (خير الدين هني، ص259) ، ومدى ارتباطها بالأهداف.

وأخيرًا فالتقويم ضروري بالنسبة للتقويم كأداة للقياس ولجعله أكثر موضوعية، وصادقا وثابتا وقابلا للاستعمال، "ذلك أن عدم تحقق بعض الأهداف قد يعود في بعض الأحيان إلى أخطاء في الأدوات المستخدمة في التقويم". (الشايب محمد الساسي، ص30).

4- مستويات التقويم:

اتفق أغلب الباحثين على أن التقويم يشمل عادة المعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي بجميع عناصره، والنظام التربوي بأكمله انطلاقا من فلسفة هذا النظام التربوي بما فيها برامجه وخططه بذلك يحددون للتقويم التربوي مستويات خمسة هي:

4-1. **المستوى الأول**: يشمل جميع الجوانب الهامة في العملية التربوية كتقييم الأهداف التربوية العامة المشتقة من القيم الاجتماعية والدينية والسياسية والإقتصادية.

4-2. **المستوى الثاني**: ويهتم بتقويم الأهداف التفصيلية لمضمون العملية التربوية ويتضمن تقويم أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم وأهداف كل مادة من المواد الدراسية.

4-3. **المستوى الثالث**: يعنى بتقويم محتويات المناهج في كل مادة لكل صنف وتحليل المضامين والموضوعات وتحديد هذه الموضوعات.

4-4. **المستوى الرابع**: ويعنى بتقويم طرائق التدريس ونواحي النشاط التربوي على مستوى المدرسة وعلى مستوى القسم.

4-5. **المستوى الخامس**: ويركز على تقويم العمل اليومي داخل القسم بين المدرس والتلاميذ(الشيايب محمد الساسي، ص32).

ويهتم البحث الحالي بالمستوى الثاني من هذه المستويات، حيث أنه يحاول تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية للطور الثاني من التعليم الأساسي اعتمادا على تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية التربوية بغية معرفة الأهداف المحققة وغير المحققة.

5- أنواع التقويم التربوي:

5-1. أنواعه حسب الوظيفة:

أ) **التقويم التشخيصي**: ويطلق عليه أيضًا التقويم التمهيدي أو القبلي أو العلاجي، وهو الذي يجرى قبل بدء التدريس لمعرفة المعلومات السابقة للمتعلمين وعن معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم، "ويشمل التقويم العلاجي تحديد العوامل الجسمية والعاطفية والبيئية والنفسية خارج الحجرة الدراسية". (جودت أحمد سعادة، ص456) ، كما يهدف التقويم التشخيصي إلى "تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ لتحصيل المعارف القبلية وتحديد مدى ملائمة مستوى التلاميذ للأهداف المرسومة لتلك المرحلة". (الشايب محمد الساسي، ص34).

ويهدف أيضًا إلى دفع التلميذ إلى بذل المزيد من الجهد للتعلم بفضل تحريك بعض الدواقع. (الشايب محمد الساسي، ص34).

ب)**التقويم التكويني**: و "هو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التربوي، يتم خلال فعل التدريس". (عبد الله قلي، ص45) ، وذلك لتقويم نوعية نتائج العمليات التدريسية بحيث له دور كبير في "تزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة منظمة عن سير عملية سير

عملية التعلم والتعليم". (محمد عبد الرزاق شفشق، هدى محمود الناشف،: 1995، ص219). منذ انطلاقه إلى غاية انتهائه لمعرفة مدى تقدم معدل أي تلميذ وتحصيله والصعوبات التي يواجهها أثناء سير العملية التربوية بهدف تعديلها وتحسينها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة للدرس.

ج) **التقويم التجميعي:** هو إجراء عملي يبحث فيه عن مدى تحقق الأهداف في نهاية الدرس أو الفصل أو نهاية الفعل التعليمي بإصدار الأحكام والقرارات على النتائج التعليمية وحول فاعلية العملية التربوية وذلك لغرض "وضع الدرجات أو منح الشهادات أو تقويم مدى التقدم الذي تم تحقيقه في التعلم". (جودت أحمد سعادة، ص454، 455)

5-2. أنواعه حسب الإطار المرجعي:

أ) **التقويم المعياري المرجعي:** هو الذي يعتمد أو يفسر "النتائج المحصل عليها من طرف تلميذ ما بالرجوع إلى النتائج التي حصل عليها مجموعة التلاميذ الذين يمثلون الجماعة المعيارية". (الشايب محمد الساسي، ص38)

فمجموعة التلاميذ هي "المعيار الذي يحدد في ضوئه موقع التلميذ فيكون ضعيفا بالنظر إلى زملائه ومتوسطا ومتفوقا بالنظر إليهم كذلك. (عبد الله قلي، ص51).

ب)**التقويم المحكي المرجع:** يعتد التقويم المحكي في إصدار الأحكام على مقارنة أداءات الفرد والنتائج المحصل عليها بالنسبة إلى محك ثابت ومحدد مسبقا. (الشايب محمد الساسي، ص38)

6- أدوات التقويم التربوي:

إن وسيلة التربية لإحداث أي تغير في شخصية المتعلم يكون عن طريق تقويم تربوي سليم يتخذ الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف المسطرة لذلك يلجأ التقويم إلى توظيف أدوات كثيرة ومتنوعة تتلائم مع طبيعة العمل المراد تقويمه مثل: الملاحظة، الاختبارات، المقابلة ...، وسنوضح فيما يلي بعض الأدوات بتركيزنا على الاختبارات نظرًا لارتباطها بموضوع بحثنا هذا.

6-1. تعريف الاختبار:

تعتبر الاختبارات من أهم الأدوات التي يعتمد عليها في تقويم أعمال ونشاط التلاميذ والحكم على مدى مكتسباتهم وقدراتهم ومهاراتهم، فهو "طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة ن خلال إجابات الفرد عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة". (ناجي ثمار: 1999م، ص29)

6-2. أنواع الاختبارات:

وسنتعرض في هذا البحث لأنواع الاختبارات حسب الوظيفة فقط وهي بدورها أنواع.

أ) **اختبارات التحصيل:** تهدف هذه الاختبارات إلى قياس مدى تحصيل التلاميذ من معارف ومعلومات بعد تطبيق منهاج دراسي أو وحدة تكوينية أو مجموعة دروس، وعادة ما يقوم المعلم نفسه ببناء هذه الاختبارات رغم وجود بعض الاختبارات التحصيلية المقننة.

ب) **اختبارات الذكاء:** والغرض منها قياس قدرات التلاميذ العقلية والتي تنعكس في سرعة الفهم والقدرة على فهم الكفاءة العامة وسرعة أدراك الموقف والمشاكل والقدرة على التكيف وهي عادة اختبارات مقننة ومن أمثلها: اختبار تنادفورد بنيه، اختبار رسم الرجل، اختبار وكسلر ...

ج) **اختبارات الميول:** تهتم هذه الاختبارات بقياس ميول الأفراد واهتماماتهم ومن أمثلتها: الاختبارات المهنية، واختبارات التوجيه المدرسي.

د) **اختبارات الاتجاهات والقيم:** وهي تهتم بقياس اتجاهات الأفراد نحو مختلف القضايا والأفراد ومعتقداتهم وقيمهم التي يتمسكون بها، ومنها: مقياس ثروستون وليكرت ومقياس البورت للقيم.

هـ)**اختبارات الشخصية:** وهي اختبارات تقيس الجوانب الانفعالية من الشخصية الإنسانية ومنها الاختبارات الاسقاطية كاختبار روشاخ.

و) **اختبار الأداء:** وتهتم اختبارات الأداء بمعطيات المهارة وهي اختبارات ذات ضرورة للتعرف على مهارات الفرد والأداء الفعلي في المواقف التعليمية المختلفة". (الشايب محمد الساسي، ص43، 44).

7- علاقة الاختبارات بالأهداف التعليمية:

بما أن الاختبارات إجراءات عملية تهدف إلى ملاحظة سلوكات التلاميذ ورصدها قصد مدى قربها أو بعدها من الأهداف المراد تحقيقها فإن اختبار أدوات التقويم التربوي (الاختبارات) تنطلق من نوعية الأهداف المراد بلوغها سواء كانت أهدافا معرفية وجدلية، حس حركية فاختبار الذكاء والتحصيل مثلا "أداة لقياس الأهداف المعرفية، واختبار الميول والشخصية والاتجاهات والقيم لقياس الأهداف الوجدانية، أما اختبار الأداء فهو أداة لقياس الأهداف الحس حركية.

8- اختبارات تقويم الكفاءات في المجال الوجداني:

بما أن موضوع الدراسة هو تقويم كفاءات المجال الوجداني وفق تصنيف كراثوول، فسوف نركز على اختبارات أو مقاييس الشخصية والميول والاتجاهات والقيم ومن بينها مايلي:

"**الاستفتاء:** ويهدف إلى معرفة رأي المختبر في موضوع ما بجمع بيانات عن ذلك تكون الاستمارة استبيانية مفتوحة أو مفلوقة، وتستخدم كأدوات لقياس المعتقدات والاتجاهات بواسطة بعض المقاييس التي تستخدم سلالم رقمية متصلة الوحدات مثل:

أ) **مقياس ليكرت** LIKERT (ذو الخمس درجات) ويعتبر أكثر شيوعا في قياس الاتجاهات ويتصف بأنه يجمع انطباعات وآراء المختبرين على كل جملة من جمل المقياس على خمس مراحل أو نقاط تبدأ بالموافقة الشديدة وتنتهي إلى المعارضة إن عدم الموافقة". (عبد الله قلي، ص62، 63).

حيث يطلب من التلميذ الإجابة على كل سؤال بوضع علامة ترمز إلى درجة الموافقة أو معارضتها.

ب) **قوائم التقدير**: ذات النقطتين أو المرحلتين وتستخدم صيغة موافق، غير موافق.

ج) **مقياس ثنائي الصفة:** ويمثله أحسن تمثيل مقياس اوركود وينقسم إلى سبع نقاط تصل بين طرفي نقيض لطرفين متناقضين (مرغوب، ممل، حسن، قبيح ...). وتعطي درجات تشير إلى إيجابية أو سلبية الاتجاهات نحو الموضوع.

د) **المقياس السوسيومتري (مقياس الترشيح):** ويفيد في قياس مشاعر الطلبة نحو الأحداث وزملائهم ومحيطهم باستخدام السوسيوجرام، ويستخدم أكثر في المقارنة". (عبد الله قلي، ص63)

هذا ما يخص الاستفتاء أو الاستبيان بصفة عامة، كما أن هناك مقاييس أخرى تهدف إلى كشف النواحي الميزاجية مثل: المقاييس الإسقاطية للحكم على مدى تكيف المختبر لحياته القائمة وما يدور حولها من جنوح وشذوذ، أيضًا هناك أداة أخرى وتتمثل في المقابلة التي توجه للفرد المفحوص للحكم على صلاحيته وجوانب قوته وضعفه.

هذه بعض الأدوات التي تستعمل لقياس الأهداف الوجدانية وبالتالي القيام بها شيء ضروري ومهم لمعرفة نتائج أي ظاهرة مدروسة.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع التقويم التربوي، حيث تعرضنا لمفهومه لغة واصطلاحا لبعض العلماء، كما تناولنا أهميته بالنسبة للمتعلم والمعلم والمنهاج وكل ما يتعلق بالعملية التربوية، لأنه الوحيد الذي يحدد مسارها في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، ثم تعرضنا إلى مستويات التقويم وإلى أنواعه حسب الوظيفة حسب الإطار المرجعي.

وفي الأخير تم التعرف إلى أدوات التقويم التربوي، فركزنا على الاختبارات وأنواعها، كما حددنا العلاقة الموجودة بين الاختبارات والأهداف التعليمية ثم تعرضنا إلى أدوات تقويم الكفاءات في المجال الوجداني لما لها من ارتباط بموضوع الدراسة التي نحن بصددها.

الفصل الثالث

التقويم في المقاربة بالكفاءات

تمهيد

- ❖ المبحث الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات

الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات

مفاهيم أساسية مرتبطة بالكفاءات

تعريف المقاربة بالكفاءات

أنواع المقاربة بالكفاءات

مركبات الكفاءة

تقويم الكفاءة

خصائص المقاربة بالكفاءات

- ❖ المبحث الثاني تقويم الكفاءات الوجدانية في المقاربة بالكفاءات مقاربة تصنيف كراثوول

تمهيد

مفهوم المجال الوجداني

المجالات الوجدانية

مستوى الاستقبال

مستوى الاستجابة

مستوى التقييم

مستوى التنظيم

مستوى التمييز

مقاربة المستويات بالكفاءات الوجدانية

أساليب الدراسة الحالية

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد أصبحت مهمة المنظومة التربوية في جميع دول العالم تهتم أكثر بمكتسبات التكوين التي تجعل المتكون قادرًا على مواجهة مختلف مواقف الحياة العامة، الوظيفية، وتتماشى مع متطلبات الشغل، لذا فكر المهتمون بأنظمة الشغل والتكوين بتنمية الكفاءات المهنية بمعاهد التكوين المهني، مما أدى إلى إرتباط مفهوم الكفاءة في البداية بمفهوم الكفاءة المهنية في ميدان الشغل.

حيث أدى إلى مزيد من التخصص المفرط في العمل وجعل الحركة المؤيدة للكفاءات تتعرض إلى نقد شديد في الولايات المتحدة الأمريكية، الأمر الذي أدى إلى الإسغناء عنها في أوائل الثمانينات.

وبعد ذلك انتقل مفهوم الكفاءة إلى ميدان التعليم الذي إختلف من حيث المحتويات والأهداف التعليمية التي ترمي مباشرة إلى إكتساب الكفاءات المهنية للمتخرجين من المدرسة.

إن المنظومة التربوية في مجملها، وليس التكوين المهني فحسب مطالبة اليوم برفع مستواها في التعليم والتكوين، وتحقيق النوعية والأداء الفعال، فبالرغم من المنجزات الكبرى التي حققتها منظومتنا التربوية والتي تستحق كل الفخر والإعتزاز فإنها تعاني من عدة نقائص منها:

- ✓ قلة الفعالية التي يبرزها إنعدام التوازن بين ما تنفقه الدولة (الكلفة) والنتائج المدرسية.
- ✓ نقص النجاعة البيداغوجية المتمثلة في نوعية المكتسبات لدى المتخرجين .

إن تحقيق النوعية والفعالية والمردودية الجديدة للمنظومة التربوية يحتاج إلى بيداغوجية تضع المتعلم في صلب نشاط التعلم، إنها بيداغوجيا لبناء الكفاءات التي تهدف إلى تزويد المتعلم بوسائل التعلم التي تسمح له بأن يتعلم كيف يفعل وكيف يكون، أي أن الكفاءات التي تهم الفرد هي التي تسمح بالتكيف مع الأوضاع الجديدة.

المبحث الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات

شهدت المنظومة التربوية عدة إصلاحات من بين هذه الإصلاحات الإصلاح التربوية الذي قامت به الإدارة المركزية بداية من سنة 1998، ومنذ ذلك الوقت واللجان التربوية تحاول الوصول إلى إصلاح شامل، حيث توصلت هي حل وهو الاعتماد على التدريس بالمقاربة بالكفاءات من أجل رفع مستوى التحصيل، بحيث أصبح يطلب من المدرسة أن تحقق لدى المتعلمين كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد الدراسة، وفي فصلنا هذا سنحاول الإلمام بالعناصر المستوفية لمقاربة التدريس بالكفاءات.

1- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات:

تستند المقاربة بالكفاءات في خلفيتها النظرية على الاتجاهات السلوكية والبنائية والمعرفية، وكان تأثرها بالاتجاه السلوكي واضحًا من خلال المحافظة على الأساليب القائمة الأهداف والتقديم الكمي الواضح للتدريس، فإن الجديد في هذه المقاربة هو أسنادها للإتجاه البنائي المعرفي القائم على الإنطلاق من الذاتية وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم.

ونشير في هذا المجال إلى أربع نماذج بارزة وهي:

أ- النموذج البنائي Modèle Cognitiviste:

من رواد هذا النموذج (جون بياجي) والذي يرى " أن المعرفة تنتج من أعمال يقوم المتعلم باستنتاجها، لذلك وجه الإهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه وهذه المعارف تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية". (هويدي عبد الباسط، ص:98)

وأن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها ونفعيتها، ويقوم النموذج البنائي على ثلاث معطيات:

- ✓ في سياقه الابستمولوجي: يعتبر بناء من قبل المتعلم وليس معطاة.

✓ في مجال علم النفس المعرفية: ترتكز على السيرورات "التمشيات الطهنية" التي تتدخل في التعلم، وليس على المثير والاستجابة، فهي تحليل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة الجديدة.

أما في المجال البيداغوجي، فهي "تتضمن الإستراتيجيات التي يضعها المدرس ليساعد المتعلمين على بناء معارفهم". (خير الدين هني، 2005، ص88)

إذا كانت النظرية المعرفية ترتكز أساسًا على الطريقة التي تتم بها سيرورة التعلم عند الفرد، والكفاءاة يستدل عليها من خلال الإنجاز الذي يحققه هذا الفرد بتخزينه للمكتسبات المعرفية ففي الوقت الذي يمارس فيه المتعلم النشاط فإن هناك عمليات ذهنية غير مرية تعمل على ترتيب وتنظيم تلك الأنشطة.

فالكفاءة من المنظور المعرفي هي عملية دينامية يعمل فيها الفرد على استعمال معارف مكتسبة من قبل في سياق جديد وشكل وظيفي.

من خلال ما سبق يتضح أن مقاربة الكفاءات تعتبر نتيجة بيداغوجية لجملة من النظريات والاتجاهات التي أعطت أهمية أكبر للمتعلم واعتبرته محور العملية التعلمية، ومتجاوزة بذلك نمطية التعليم والإهتمام بالتقدير الكمي فقط لأداء المتعلم.

ب- النموذج المعرفي Modèle Congnitisiste:

يعود هذا النموذج في أصوله إلى جهود كل من "بياجيه" و"نعوم تشمسكي" و"تاريف" وانطلقوا من "السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله عند المتعلم". (خير الدين هني، 2005، ص:90)

فهي ترتكز على الذاكرة، أو إعادة شيء سبق تعلمه، والأهداف التي تفترض إنجازها عملية ما "تتطلب من الفرد أن يحدد المشكلة الأساسية، ثم يستعين بأفكار يربطها بأفكار أو طرائق منهجية سبق تعلمها".(رمضان إرزيل وآخرون، 2002، ص: 62)

يرمي الهدف العقلي إلى جعل التلميذ قادرًا على إنجاز عملية عقلية ما، اعتبار لهذه العملية مكونات ثلاثة هي:

- ✓ العملية العقلية.
- ✓ الموضوع الذي يُمارس عليه النشاط.
- ✓ نتائج النشاط.

فإن هذا النموذج يتميز بين نوعين من المعارف، المعارف الصريحة المتعلقة بحدث ما مثل خصائص ظاهرة معنية وقوانينها والمعارف الإجرائية.

ج- النموذج السلوكي:

يذهب أصحاب هذا السلوك في تحليل عملية التعلم إلى أن التعلم لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم، وعادة ما يرمز السلوكيون إلى المعادلة التعليمية السلوكية بالرمز (م، إ) أي أن المثير يؤدي إلى الاستجابة معنى ذلك أن التعلم عند المتعلمين يحدث نتيجة سلسلة المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنية، تنظمها العمليات العقلية، ولا دخل للعقل في ذلك، ولاسيما في مجال تعلم اللغة لذلك كانت السلوكية ترتكز وبشكل أكثر على السلوك الناتج عن التعلم، ومن ثم وجهت اهتماما إلى ما يجب على المعلم فعله من أساليب العرض والتدريب المتكرر والتعزيز والتعليم المبرمج. يقول أحد علماء النفس عن التعليم المبرمج: (إنه التطبيق الأول للطرائق المخبرية المستعملة في دراسة عملية التعلم على المشكلات العملية للتربية، والطرائق العملية التي يشير إليها العالم هي طرائق سكينر في ضبط السلوك) وكان لهذا التدريب عند سكينر أثره البالغ في سلوك الحيوانات التي دربها على ذلك. (خير الدين هني، 2005، ص ص: 88-89)

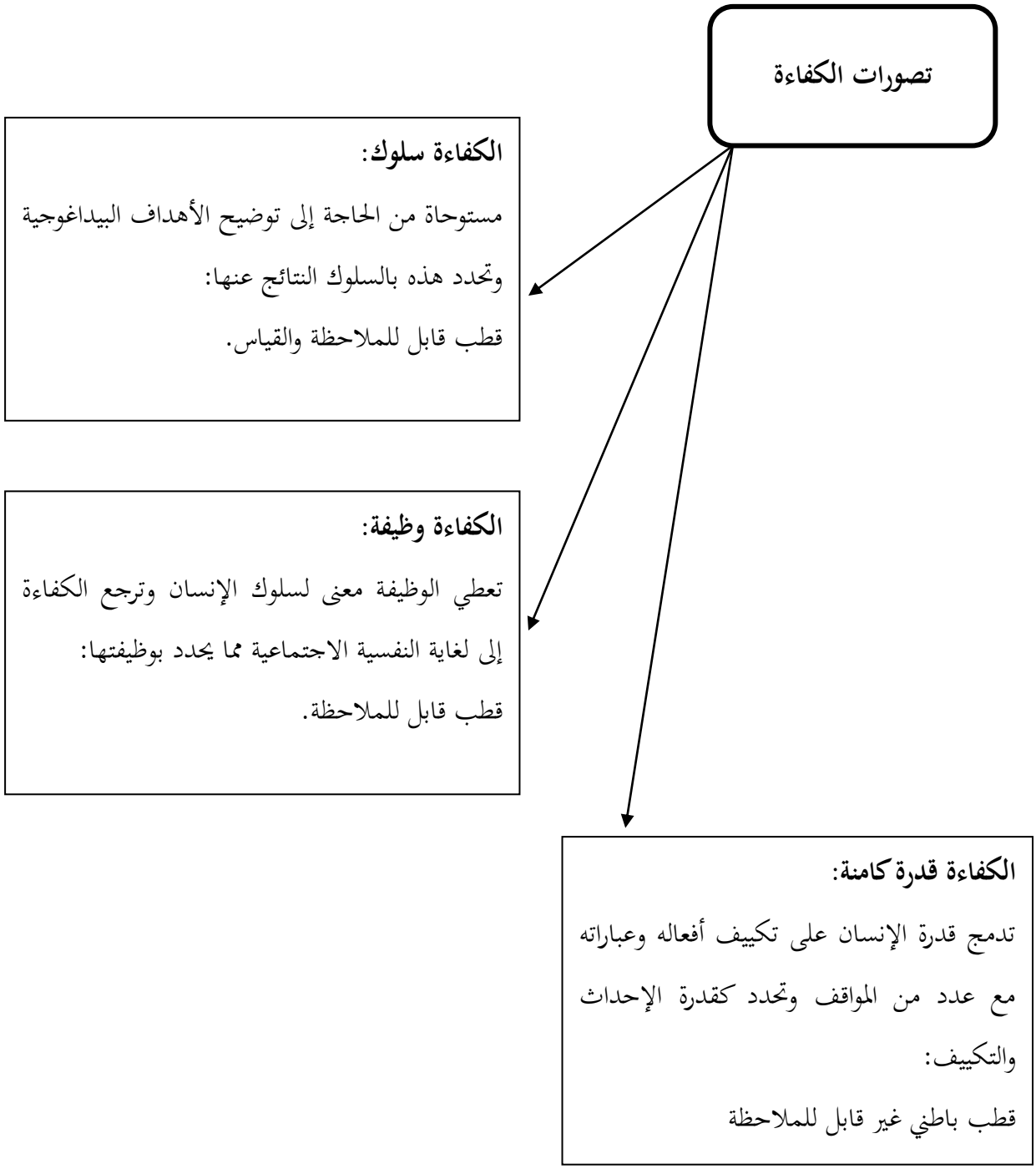
من خلال هذا التقديم يتضح لنا أن الدرسة السلوكية تهتم بالسلوكات التي ينجزها المتعلم من غير الإهتمام بالسيرورات الذهنية التي لها دخل في التلميذ.

د) النموذج الاجتماعي:

من روادها الباحث الروسي "فيقوتسي" و"دوارز" و"موني" يذهب هذا الفريق في تحليله لعملية التعلم إلى أن مفهوم الوساطة المعرفية التي يؤمنها الأخر إلى جانب المعرفية والمتعلم يلعب الوسط المعرفي سواءً أكان كهلاً أم صغيرًا دورًا هامًا في البناء المعرفي. (وزارة التربية والتكوين، 2004)

وهذا يعني أن النموذج الاجتماعي يعتبر بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي يلعب دورًا كبيرًا في بناء الأدوات المعرفية والدخول في تفاعلات اجتماعية جديدة تكون أرقى من سابقاتها.

الكفاءة مفاهيم ونظريات



النموذج يمثل التصورات المختلفة لمفهوم الكفاءة

إجراء ما أو استعمال قواعد معينة من أجل حل مشكلة ما، وهنا نجد نقطة الإلتقاء بين هذا النموذج والمقاربة بالكفاءات التي تقوم على تجنيد الموارد في التعامل مع وضعية مشكلة.

ومن خلال كل ما سبق يتبين أن المقاربة بالكفاءات تعتبر نتيجة لبيداغوجيا جملة من النظريات والنماذج والإتجاهات، تلتقي كلها في إعطاء الأهمية الكبرى للمتعلم، والإنطلاق بما يوجد عنده من قدرات ومكتسبات ومهارات في بناء المعرفة ليتم بذلك تجاوز التعليم النمطي القائم على حصر النتائج في زاوية قدرة المتعلم على استرجاع المكتسبات وهو ما جعله عاجزًا على إدماج معلوماته للتعامل مع وضعيات معقدة.

2- مفاهيم أساسية مرتبطة بالكفاءات:

تعريف الكفاءة:

لغة: في معجم القاموس المحيط للفيروز أبادي: "كافأه مُكَافَأةً وكفاءً: جَازَاهُ، وكافأ فُلانٌ، مَاثَله، ورَاقَبه، والحمد لله كِفَاعَ الواجب، أي ما يكون مكافئًا له، والاسم الكفاءة، والكفاءة بفتحها ومدهما والتكافؤ الاستواء والكفاءة المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج أن يكون الرجل مساويًا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك وللعمل القدرة عليه وحسن تصريفه.

أما في العلوم النفسية والتربوية: فالكفاءة بشكل عام هي معرفة محدودة تُشغلُ قدرة أو عدة قدرات في المجال مفاهيمي أو نشاطوي معين، وهي تسمح بالممارسة اللائقة والفعالة لدور أو وظيفة أو نشاط، ومن مميزاتها أنها:

- ✓ تشكل فعلاً قصديًا يدخل في إطار نشاط مظبوط.
- ✓ تتحدد وتضبط في وقت معين.
- ✓ تتطور حسب محور الوضعيات.
- ✓ تجند مجموعة مندمجة من المصادر وبالأخص القدرات.
- ✓ توصف بعبارات نوعية تنفيذ العمل" (عبد القادر لواسي، محمد زوقاي، 2015، ص: 191)

يعتبر مصطلح الكفاءة في عصرنا هذا كلمة لا يمكن الاستغناء عنها في العلوم الإنسانية والاجتماعية لذلك كونه أصبح متداولاً في جميع المجالات المختلفة، حيث يقصد بهذا الأخير "تطبيق المعرفة (Savoir) والمعرفة الفعلية (Savoir Faire) لتحقيق نشاط علمي ما يجعل الكفاءة تنتج عن الخبرة المهنية، ويمكن ملاحظتها بموضوعية انطلاقًا من منصب عمل كما يمكن تثبيتها من خلال الأداء المهني. (فاطمة الزهراء بوكرمة، 2009، ص: 11)

وبهذا يمكننا تحليل واقع الكفاءة في الفعل (Action) اليومي الذي يستعمله الفرد لتحقيق نشاط ما في موقف معين، كما يمكننا من خلال هذا التحليل إدراك المعرفة المفاهمية والمعرفة الفعلية للفرد الذي يقوم بنشاط ما عنده وضعه في موقف ما بحيث يقول (Cruitet) "إن الكفاءات التي يمكن إدراكها مباشرة في تحقيق نشاط ما لا تمثل إلا الجزء المرئي للجبل الجليدي العائم (Iceberg) في حين يمثل جزأه الثاني الشروط الضرورية لتحقيق وتنمية هذه الكفاءات". (Guitet Andre, 1994, P :11)

بحيث استعمالنا لمصطلح الكفاءة لا يعني أنه أكثر دلالة من الكفاية يدل أن السبب في ذلك استعمالنا لهذا المصطلح يعود بالدرجة الأولى إلى استعماله في المناهج الرسمية الجزائرية، وفي كل الحالات فإن العبرة في هذا المجال تكون بالدلالة الإصطلاحية للمصطلح، وهو ما نسقف عليه من خلال التعاريف التالية في القاموس "لاروس" "الكفاءة مجموعة من التدابير والقدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية ملموسة". (محمد الصالح حثروبي، 2004، ص: 20)

وهي عند فرتنسواز وآلات "مجموعة من السلوكيات الممكنةالحس حركية ، المعرفية، والوجدانية) التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين، وتعرف أيضًا بأنها "مجموعة من السلوكات السويسو وجدانية كما تفيد كذلك المهارات المعرفية أو السيكو حسية الحركية، فالكفاية بهذا المعنى تجبل على أنماط من التعلم المرتبطة في الوقت نفسه بالمجالات المعرفية والسيكوحركية والسيوسيوجدانية.

وذكر "سكالون مجموعة من التعاريف التي وجد أنها من الممكن أن تعبر عن مفهوم الكفاءة وهذه التعاريف هي:

- ✓ الصفات العامة للشخص.
- ✓ إدماج المعارف بكل مستوياتها (المعارف بمفهومها العام، معرفة الفعل، معرفة التواجد).
- ✓ نظام المعلومات المتعلقة بالمفاهيم والتطبيقات.
- ✓ حالة الشخص.
- ✓ القدرة على التحويل.
- ✓ مجموعة مدمجة من المهارات.
- ✓ القدرة على الفعل.

بعد عرض هذه المجموعة من التعاريف نجد أن التعريف الأكثر تعبيرًا عن مدلول الكفاءة هو التعريف الذي قدمه "روجرز"، حيث يقول: "الكفاءة هي إمكانية الشخص في تجنيد بطريقة متداخلة لمجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل عائلة الوضعيات، مشكلات". (فاتحي، 2004، ص:34)

ما نستخلصه من كل هذه التعاريف هو تأكيدها على ما أتتنا به هذه المقاربة من إضافات لم تكن في سابقاتها، فنجد تأكيدها على الإدماج والإنجاز والتوظيف والممارسة الفعلية الناجعة ومواجهة الوضعيات من خلال إدراكها وفهمها ...الخ.

ونلاحظ أن مختلف التعاريف المقدمة للكفاءة ذات طابعي معرفي وسلوكي، وقد عبر الأستاذ "محمد فاتحي" عن هذا المعنى المعرفي السلوكي للكفاءة حينما حدد مقاربتين لفهمها، أولاهما المقاربة الذهبية التي تعتبر الكفاءة فيها كتلة من المعارف مرتبطة فيما بينها وثانيهما المقاربة التصرفية السلوكية ترتبط الكفاءة فيها بالقدرة على الإنجاز.

المهارة: إن المهارة مرتبطة بكل ما هو عملي وتطبيقي، حيث أن "المهارة قرينة الفعالية والدقة والبراعة والإتقان والإقتصاد في المجهود والوقت.(خالد لبصيص، 2004، ص: 97)

وتعتبر المهارة بذلك جملة من الكفاءات تمكن المتعلم من إنجاز نشاطاته المختلفة سواءً كانت في الجانب المعرفي أو الجانب الحسي الحركي، فالمهارة موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال

الفعال للسيرورة المعرفية، الحسية، الوجدانية والأخلاقية والمهارة ثابتة نسبيًا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة.

الأداء:

لغة: وهو لفظ مشتق من (أدىَ) الشيء قام به، والدين قضاه وأدىُ الشهادة، أدلى بها، وتأدى للأمر أخذ أداءه واستعد له، تأدى الأمر، قضي وتأدى إلى فلان وصل.(المعجم الوسيط، ص:10)

إصطلاحًا: هو "النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز، والتي تكون محددة في شكل سلوكات، أداءات قابلة للملاحظة والقياس، وأيضًا هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوكات محددة، ويستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة ومن هنا تظهره عملية التقويم.

إن الأداء لا يعني الكفاءة، حيث أن الأداء يقتصر على إظهار السلوك، إذ لا يعبر السلوك الظاهري بدرجة كافية عن الكفاءة، وبذلك تعني الكفاءة السلوك المظهر وأشياء أخرى مثل: المعرفة الكامنة والمهارات والاتجاهات.

مفهوم المقاربة بالكفاءت

بيداغوجيا الكفاءات هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية تصورا أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمه تضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته. (محمد صالح حثروبي، ص:12)

المقاربة بالكفاءات هي العملية التي تكون فيها نتائج المتعلم تمثل أهداف محدودة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تترجم في صورة أفعال سلوكية ينتج عن كل تعلم إكتساب سلوك جديد أو أداء فعال(www.almualem.net.opcit)

من خلال التعريفين السابقين نستنتج أن المقاربة بالكفاءات كون فيها المتعلم محور العملية التعلمية لاكتساب أفعال وسلوكات جديدة.

أنواع المقاربة بالكفاءات:

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الكفاءات وهي:

1) **الكفاءات المعرفية Compétences de Connaissances**: وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.

2) **الكفاءات الأدائية Compétences de performances**: وتمثل المهارات النفس حركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفاءات معرفية.

3) **كفاءات الإنجاز أو النتائج Compétences de résultas**: إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على اظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين، أي أن الأمر ليس متعلقا بالأداء إنما بما يترتب عنه من نتائج".

(نورة بوعيشة، 2008، ص ص: 87-88)

إذًا فالكفاءة التعلمية: التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء المعايير المتفق عليها.

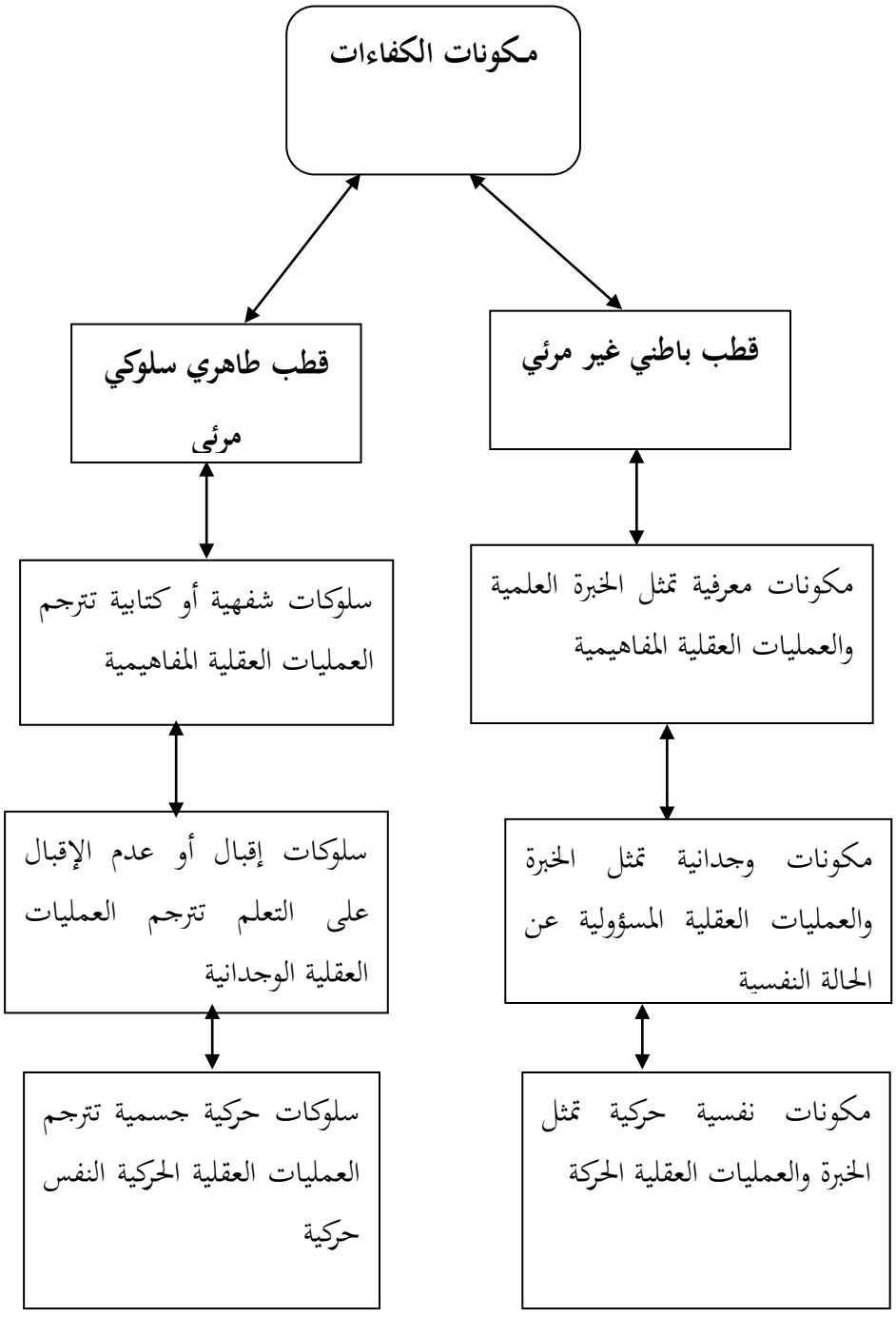
مركبات الكفاءة:

أ- **المحتوي Continue**: هي الأشياء التي يتناولها التعلم، لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة ولأننا عندما نتعلم فإننا نتعلم بعض الأشياء، وقد قام عدد من الباحثين بتصنيف مبسط لمحتويات التعلم فحصروه في ثلاثة أنماط من الأشياء هي:

- ✓ المعارف المحضة (الصرفة).
- ✓ المعارف الفعلية (المهارات).

- ✓ المعارف السلوكية (المواقف) وهذه المعارف الضرورية التي يستند إليها التعلم لإكتساب كفاءة من الكفاءات مثلاً:
  - ✓ معرفة قاعدة نحوية (معرفة صفة).
  - ✓ استعمال مفردات في وضعيات مناسبة (مهارة).
  - ✓ التركيز من أجل تجاوز صعوبات الاستعمال (سلوك)

ب- **القدرة Capacité**: هي كل ما يجعل الرد قادرًا على فعل شيء ا ومؤهلاً للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة من سلوكيات تتناسب مع وعية ما، فهي غير مرتبطة بمضامين مادة معينة، بل يمكن أن تبرز في مواد مختلفة مثل القدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة بينها، والقدرة على التحلل والاستخلاص ...الخ.



النموذج يمثل مكونات الكفاءة الظاهرية والباطنية

د_ **الوضعية Situation**: هي الإشكالية التي يتم إيجادها لتساعد المتعلم على توظيف إمكاناته وتجعله دائمًا في موقع العمل الفاعل، كما أنها تضفي على المادة التعليمية معانٍ حيوية ومفيدة وتكون الوضعية ذات دلالة إذًا:

- ✓ جعلت التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعاش.
- ✓ جعلت التلميذ يشعر بفاعليته وجدواها في علاج عمل معقد.
- ✓ سمحت بتفعيل إسهام مختلف المواد في حل مشاكل معقدة. (بكي بلمرسلي، ص ص: 12-13)

تقويم الكفاءة: (قابلية الكفاءة للتقييم)

الكفاءة تقيم أساسًا بدلالة المنتوج وعلى وجه الخصوص في المجال المدرسي يقيم التلميذ بدلالة ما ينتجه وما يتحصل عليه وذلك بإعتبار جملة من المقاييس في مقدمتها جودة الإنتاج وملائمته للمطلوب ومطابقته للمواصفات المطلوبة، وهذا ما ينطبق على كل فرد في الحقل المدرسي، أي "كل درس ينبغي أن يحقق ثلاثة أهداف بنسب متفاوتة أهدا معرفية، أهداف عاطفية، أهداف حركية. (بلوم، ص:79)

ويرى "مونتنييه" أن التلميذ المكون خير من تلميذ رأسه محشو بالمعلومات المختلفة والتربية الحديثة تصبو إلى هذا النوع من التكوين إبتداءًا من المراحل الأولى من التعليم، ولمواجهة الحياة والمستقبل يحتاج الفرد إلى أحقية وضع إستراتيجية إقتحام هذا المستقبل المجهول وبالتالي هو محتاج إلى معارف، لكن ليست المعارف وحدها التي تمكنه من بناء حياته خارج أسوار المدرسة ولذلك فعندما تقيم المتعلم دون الخروج عن نطاق ملاحظة عمل يقوم به، مظهرًا فيه كفاءته المكتسبة والتي لا تعد في النهاية إلا أن تكون على شكل كفاءة واحدة (تحرير فقرة، كتابة موضوع، رسم مخطط). (تدريس التربية البدنية والرياضية، 2009)

ويعتبر التقويم مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة وإقتدار وبعبارة أوضح هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعليم المختلفة. (المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، ص:227)

خصائص المقاربة بالكفاءات:

إن نموذج التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكات ملموسة عن طريق جملة من التحولات البيداغوجية التي تعبر عن ميزات خاصة وتتمثل في العناصر التالية. (خير الدين هني، 2005، ص: س: 65- 66)

1- **تفريد التعليم**: أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في نشاطه وتشجيع مبادراته وآراءه وأفكاره مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وأن يأخذ كل متعلم دوره في النشاط والحركة في حدود قدراته.

2- **قياس الأداء**: تركز هذه المقاربة مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة بمعنى التقويم الأداء بدلاً من تقويم المعارف النظرية المبعثرة وكذا التركيز على التقويم التركيز.

3- **تحرير المعلم من القيود**: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم وتنظيم النشاطات المختلفة وانتقال الأساليب البيداغوجية والوسائل التعلمية وبهذا يتمتع المعلم بالاستقلالية في تحقيق الكفاءات المستهدفة، وهذا ما يتطلب من المعلم أن يمتلك كفاءة عالية من المعارف العلمية والبيداغوجية.

4- **دمج المعلومات**: يعتبر الإدماج أو الدمج من أهم المستجدات بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج بمعنى توظيف جملة من المواد قصد أداء نشاط محدد ومتكامل، هذه الموارد مجموعة المكتسبات التعلمية المتمثلة في المعارف والخبرات السابقة والقوانين والنظريات التي يوظفها التلميذ من أجل إشكالية معينة.

5- **تطوير الكفاءات المستعرضة**: وهي مكون مجموعة المعلومات المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بأكثر من مادة دراسية أو هي مركب بمجموعة من الكفاءات توظف في وضعيات متشابهة أو مختلفة والهدف النهائي من تطوير الكفاءات المستعرضة هو القضاء على القطيعة بين مختلف المواد التعلمية.

6- **تحويل المعارف**: المقررات الدراسية التي تقدم في المدرسة تبقى دون فائدة وجامدة إذا اقتصر توظيفها في معالجة مشكلات داخل المدرسة في معالجة مشكلات ضبابية في وضعيات مختلفة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي بقيت.

المبحث الثالث: تقويم الكفاءات الوجدانية في المقاربة بالكفاءات "مقاربة تصنيف كراثوول"

تمهيد:

يتطلب تقويم الخصائص الوجدانية التعريف الإجرائي الدقيق للأهداف الوجدانية التي يود المتعلم تحققها لدى الطلاب في المجال الذي يقوم بتدريسه "وينبغي أن تصاغ الأهداف في عبارات السلوك الذي يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة، أو يستدل عليه من سلوك أخر، وكذلك ينبغي عليه إبتكار مواقف يمكن أن يلاحظ فيها السلوك المرجو، أو يقدم للطلاب مجموعة من الأسئلة أو العبارات المتعلقة بالسلوك الذي لا يستطيع ملاحظته ملاحظة مباشرة. (صلاح الدين محمود علام، ص:183)

ونظرًا لأن كثيرًا من الأهداف الوجدانية تتضمن تغيرات ضمنية وليست صريحة وتشتمل على سلوك يحدث خارج المدرسة لذلك فإن الأسئلة أو العبارات المكتوبة تعد الأسلوب المناسب، فمثلاً إذا كان الهدف الوجداني هو "يشعر الطالب بأهمية دراسة الرياضيات فإن تقويمه يتطلب أولاً تحديد السلوك الذي يكشف عن هذا الشعور، فمثلا ربما يتوقع المعلم أن يحل الطالب مزيدًا من المسائل، ويقرأ كتبًا عن سيرة علماء الرياضيات، ويحرص على المناقشة أثناء الدرس وغير ذلك، ويقوم المعلم بعد ذلك باختيار أسلوب التقويم المناسب لكل من هذه المؤشرات السلوكية التي يستدل منها على تحقق الهدف الوجداني الرئيس والحقيقة أنه يوجد كثير من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم في تقويم الأهداف والتوقعات الوجدانية، غير أننا سوف نقتصر على الأساليب التي تتوفر فيها الخصائص الأساسية وأهمها الصدق والثبات وإمكانية الاستخدام ويوضح الشكل التخطيط التالي هذه الأساليب ويمكن للقارئ أو الباحث المهتم الرجوع إلى كتاب "القياس والتقويم التربوي والنفسي" أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة للمؤلف نفسه لمزيد من توضيح تفاصيل الأساليب المتنوعة لتقويم الخصائص الوجدانية المختلفة.

تصنيف كراثوول للمجال الوجداني

تمهيد:

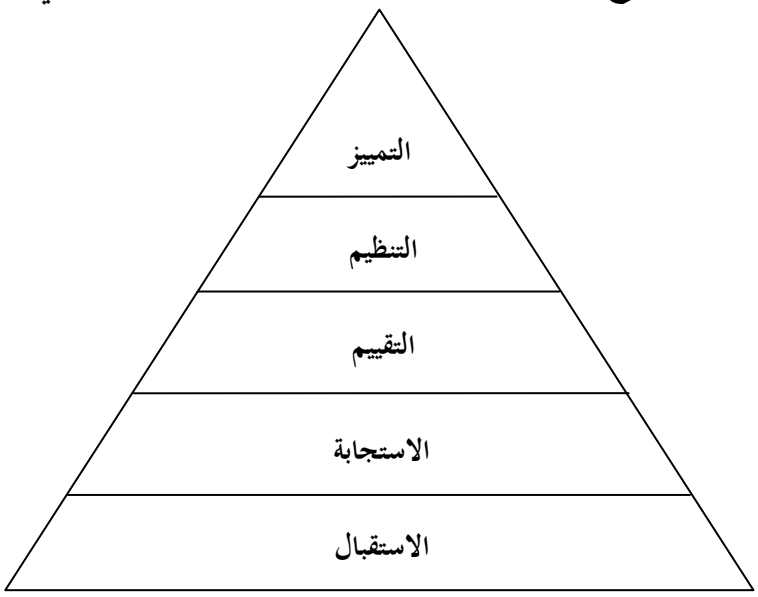
تعد الأهداف التربوية اللبنة التي تبنى على أساسها البرامج الدراسية في مختلف المستويات، حيث يجب تصنيفها لتفادي جانب من الجوانب على آخر، إذ أن أهمية تصنيفها توضح المجالات الثلاث المعرفية، الوجدانية، الحس حركية في شخصية المتعلم، كما ترمي هذه الأهداف التربوية لمساعدة المعلم في تشكيل شخصية المتعلم لجعله مواطنا يتسم باتجاهات وقيم معينة بحيث يقتصر البحث في مجال الأهداف التربوية على تنمية قدرات ومهارات المتعلم المعرفية فحسب، بل امتد ليشمل أيضًا المجال الانفعالي بقصد تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها وتنمية عقائده واتجاهاته وأساليب تعامله مع الناس وتكييفه مع البيئة بكل ما تحتويه من أشياء وظواهر وأحداث ومواقف، ونظرًا لطبيعة الدراسة التي نحن بصدد القيام بها والتي تركز على المجال الوجداني في مستوياته الخمسة، ونتناول هذا المجال بشيء من التفصيل والدراسة مع إعطاء أمثلة في التربية الإسلامية لكل مستوى من مستويات المجال الوجداني.

مفهوم المجال الوجداني :هومجال يهتم بالمشاعر والاحاسيس والتغيرات الداخلية والإنفعالات ويشمل مجموعة من المستويات .

الأهداف الوجدانية (الانفعالية العاطفية):

"يهدف هذا المستوى إلى تحديد المستويات المتنوعة لعملية اكتساب المهارات المعينة بالميول والاتجاهات" (محمد عبد المجيد نشواتي: 1996م، ص85) وقد وضح كراثوول تصنيفا هرميا للمجالات الوجدانية إلى خمس مستويات مرتبة ترتيبا من أبسط مستوى وهو الاستقبال إلى أعقد مستوى وهو التمييز، والمخطط التالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (03): يوضح مخطط كراثوول لتصنيف مجالات الوجداني



1- **الاستقبال:** يمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال الوجداني، حيث يشير إلى رغبة المتعلم في الاهتمام بقضية خاصة أو موضوع معين كالقيام بنشاط داخل القسم وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط للأشياء إلى الاهتمام المختار من جانب التلميذ ويشمل فئات أخرى ثانوية هي:

أ) **الوعي:** "تتضمن هذه المرحلة إدارك الفرد لما يجري حوله من مظاهر دون أن يميز بينها أو تكون لديه معرفة محددة لخصائصها ومثال ذلك ملاحظة لون بناية معينة".

(حريزي موسى بن إبراهيم: ص157)

ب) **الرغبة في الاستقبال:** تعتبر هذه المرحلة عن حالة من الاستعداد يكون الفرد مهيئا لقبول مثير للاستماع والتلقي وذلك يبين لنا أن الفرد في هذه المرحلة قد حقق نوعا من التقدم في الانتباه إذا أصبح عنده استعداد لتقبل مثير ما برغبة من داخله.

ج) **الانتباه الانتقائي:** "تميز شكل ومضمون مثير معين بطريقة واعية أو بدقة أكثر، تميز مظاهر مثير مدرك بوضوح باعتباره مختلف جدا عن الانطباعات الغريبة عنه والتي تؤثر على الإدراك

بحدة أقل مثال: أن يكون التلميذ قادرا على استنتاج القيم الإنسانية التي يتضمنها أحد المؤلفات الأدبية".(محمد بوعلاق: ص84)

مثال: كأن يصغي التلاميذ بانتباه لدروس العقيدة والمتعلقة بالصلاة والوضوء وإظهار استعدادهم لتمثيلها واقعيا.

2- **الاستجابة:** يعتبر هذا المستوى أعلى درجة من مجرد الاستقبال بحيث أنها تمثل "الاستجابات البسيطة التي تلي تركيز الانتباه على الظواهر: نأمل في أن يكون التلميذ مهتما بشكل كاف بموضوع معين أو ظاهرة أو بنشاط أو نشاط ما للكشف عنه وللتمتع بتعميقه".
(محمد بوعلاق: ص84)

ويمثل هذا المستوى ثلاث فئات وهي كالآتي:

أ) **قبول الاستجابة:** في هذه المرحلة يكون رد فعل المتعلم نحو أي نشاط من النشاطات التي يطلب منه تنفيذها بالطاعة سواء كان ذلك عن رغبة منه أو من غير رغبة مثال "الخضوع لقواعد لعبة"(محمد بوعلاق: ص84)، فقد يقوم المتعلم بإنجاز العمل أو عدم إنجازه.

ب)**الرغبة في الاستجابة:** "إن هذه المرحلة تتميز بالتصرف الفرد من تلقاء نفسه وبكل حرية تجاه أي نشاط ويكون المتعلم في هذا المستوى قد بلغ درجة بإعلان سلوكاته إراديا وليس خوفا من العقاب أو طمعا في الثواب". (محي الدين توق، عبد الرحمان عدس: ص26)،

وبالتالي تزول كل العقبات التي تحول بين المتعلم وبين أدائه للنشاطات.

ج) **الرضا والاقتناع بالاستجابة:** لا تختلف هذه المرحلة عن مرحلة رغبة المتعلم وإرادته في الاستجابة، بل يصحب ذلك شهورًا بالسعادة والرضا وهي "استجابة وجدانية غالبا ما تكون تعبيرًا عن المتعة والحماس أو عن الفرح". (محمد بوعلاق: ص84)

مثال: رغبة التلاميذ في الاستماع لتجويد القرآن من طرف معلمهم والرغبة في تقليده.

3- **التقييم:** "هو عبارة عن تبيين مميزات لها علاقة بمعتقد أو بموقف يعبر التلميذ عن هذا السلوك بدرجة كافية من التناسق في الظروف الملائمة لذلك بدرجة تمكن من الاعتقاد بأنه يتبنى قيمة ويكون متعلق بالالتزام الفرد بالقيمة الأساسية المحددة للسلوك". (محمد بوعلاق: ص85)

فالمتعلم في هذا المستوى تنتج عنه سلوكات تصدر منه وعن طواعية بحيث لا ينتظر ان يجازى على ما فعله بل ينبع هذا عن التزامه الذاتي بالمبادئ الأساسية حتى يصبح سلوك الفرد اتجاها معتمدا لابد منه أن يتوفر على طبق الانتظام والثبات يمر هذا المستوى في تكونه بثلاثة مراحل هي:

أ) **تقبل قيمة معينة:** في هذه المرحلة يكون المتعلم قد التزم بقيمة من بين القيم المرتبطة بالمبادئ المتبناة من طرفه لكن لا يعني هذا التزامه النهائي والمؤكد بتلك القيمة فقد يحصل أن يغير اتجاهه وهذا لأن الموقف الذي اتخذه لا يمكن أن يعتبره نهائيا ومثال ذلك أن يعتقد المتعلم بأهمية مذاكرة الدروس قبل الامتحان بفترة زمنية محددة بأسبوع لأن هذا أساس النجاح.

ب)**تفضيل قيمة معينة:** يمكننا القول في هذه المرحلة أنها أكثر تطورًا من التي سبقتها، إذ يتم انتقال المتعلم من مجرد تقبل قيمة ما إلى تفضيلها من دون القيم الأخرى وهذا يدل على أن عملية التراجع عن موقفه غير واردة لأن تفضيل القيمة يمكن التعبير عنه بأنه التزام اتجاه تلك القيمة التزاما يجعله يبدل جهدا في التعرف على كل ما يتعلق بها، ومثال ذلك رغبة الفرد في القيام بأعمال خيرية كمساعدة الفقراء والمحتاجين.

ج) **الاعتقاد الراسخ والالتزام بقيمة معينة:** في هذه المرحلة يتوفر عنصر الاقتناع بقيمة ما يبدل الفرد كل ما في وسعه من أجل ترسيخها والدفاع عنها والعمل على تطويرها، ومثال ذلك الدفاع عن اللغة الأم، مثال: أن يفضل التلميذ قراءة الكتب للقصص القرآني والنبوي أو كأن يلتزم التلميذ بالسيرة النبوية في أقواله وأفعاله.

4- **التنظيم:** في هذا المستوى يقتضي تنظيم مجموع القيم في نظام يحدد علائقها المتبادلة، إذ أن الفرد في هذه المرحلة يصادف بعض الظروف التي تحتوي على أكثر من قيمة وهذا يستدعي منه أن ينظم هذه القيم بإعطاء الأولوية للأولى منها، مثال ذلك: تقديم قيمة العدل على قيمة القرابة.

يحتوي هذا المستوى على فئتين:

5- **تكوين مفهوم بقيمة معينة:** وهي المرحلة التي يقوم فيها المتعلم بعملية التصور العقلي للقيم التي يجب عليه اكتسابها، مثال: "يحاول تعريف مميزات موضوع فني يعجب به". (محمد بوعلاق: ص85).

بحيث يسمح للفرد بمعرفة كيفية ارتباط القيمة الجديدة بالقيم التي يمتلكها أو القيم التي يطبب منه امتلاكها.

6- **تكوين نظام القيم:** تتمثل هذه المرحلة في تجميع كامل القيم المختارة ودمجها مع القيم السالفة ويشترطفي هذه المرحلة أن تكون القيم متفاعلة حيث ينتج عن هذا التفاعل قيما جديدة أو تركيبات ذات مستوى قيمي أعلى كتطوير بعض المحكات التقييم بعض الأعمال الفنية، مثال: "إعداد مخطط يهدف إلى التنسيق بين راحته ومتطلبات نشاطاته المدرسية. (محمد بوعلاق: ص86)

مثال: كأن يفضل التلميذ صلاته بالمسجد مع الجماعة في جميع أوقاتها بدلا من صلاتها وحده.

7- **التمييز:** يعتبر هذا المستوى أعلى رتبة في المخطط الهرمي الذي وضعه كراثوول، حيث تصبح "لكل قيمة مكانتها الخاصة في سلم القيم التي يتحلى بها الفرد". (محمد بوعلاق: ص86)

حيث تصبح القيم المتبناة راسخة بداخله وتنعكس ظاهرا فيما يقوم به من سلوكيات تقتضي تلك القيم، وينقسم هذا المستوى إلى قسمين:

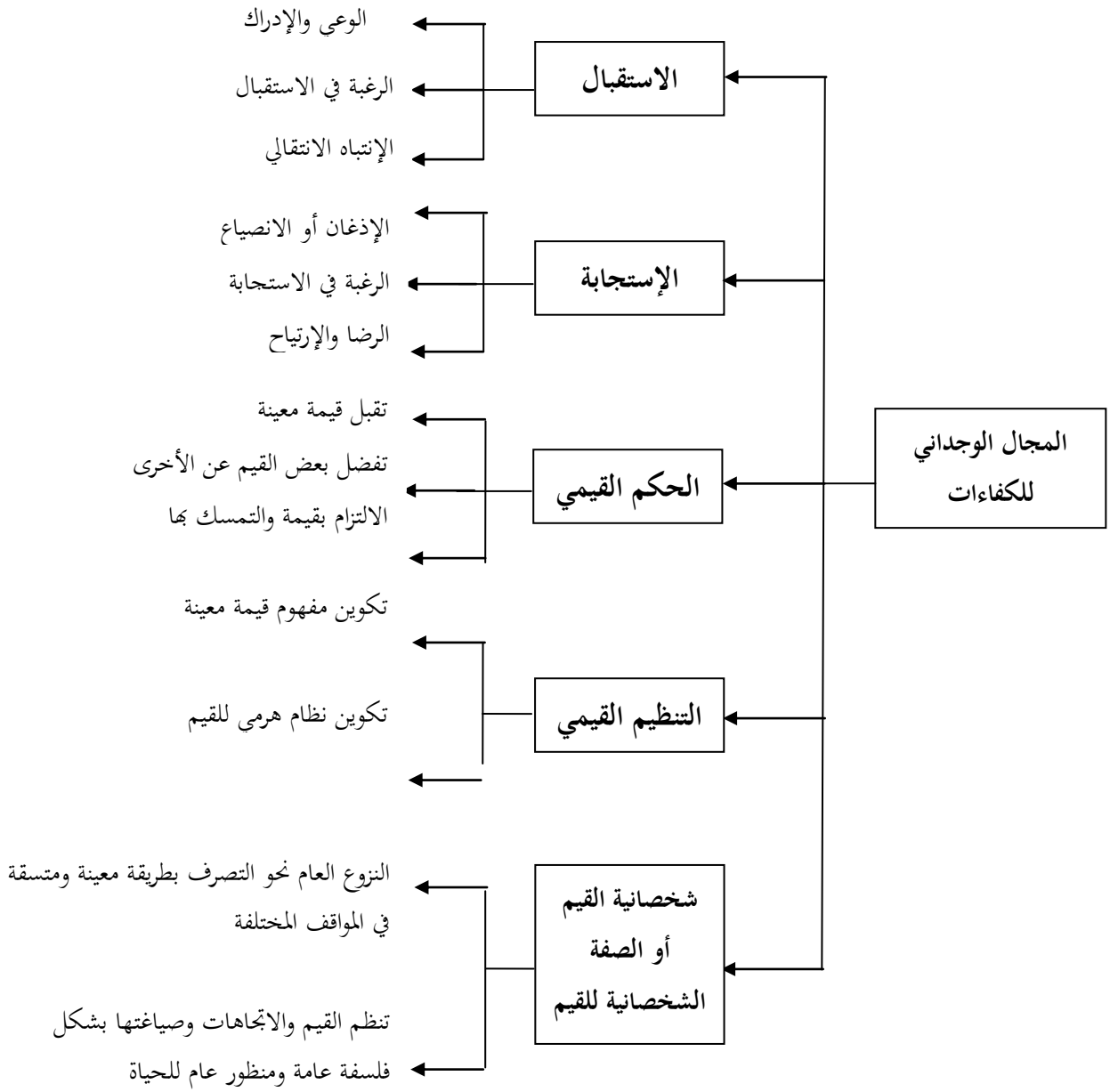
أ) **تكوين فئة عامة من القيم:** وهي مرحلة استعداد المتعلم لتطبيق ما يقتضيه نظام القيم التي اختارها ويمكننا التعرف على هذه المرحلة من خلال السلوكيات التي يصدرها الفرد نتيجة لمجموعة من المواقف التي يتعرض لها.

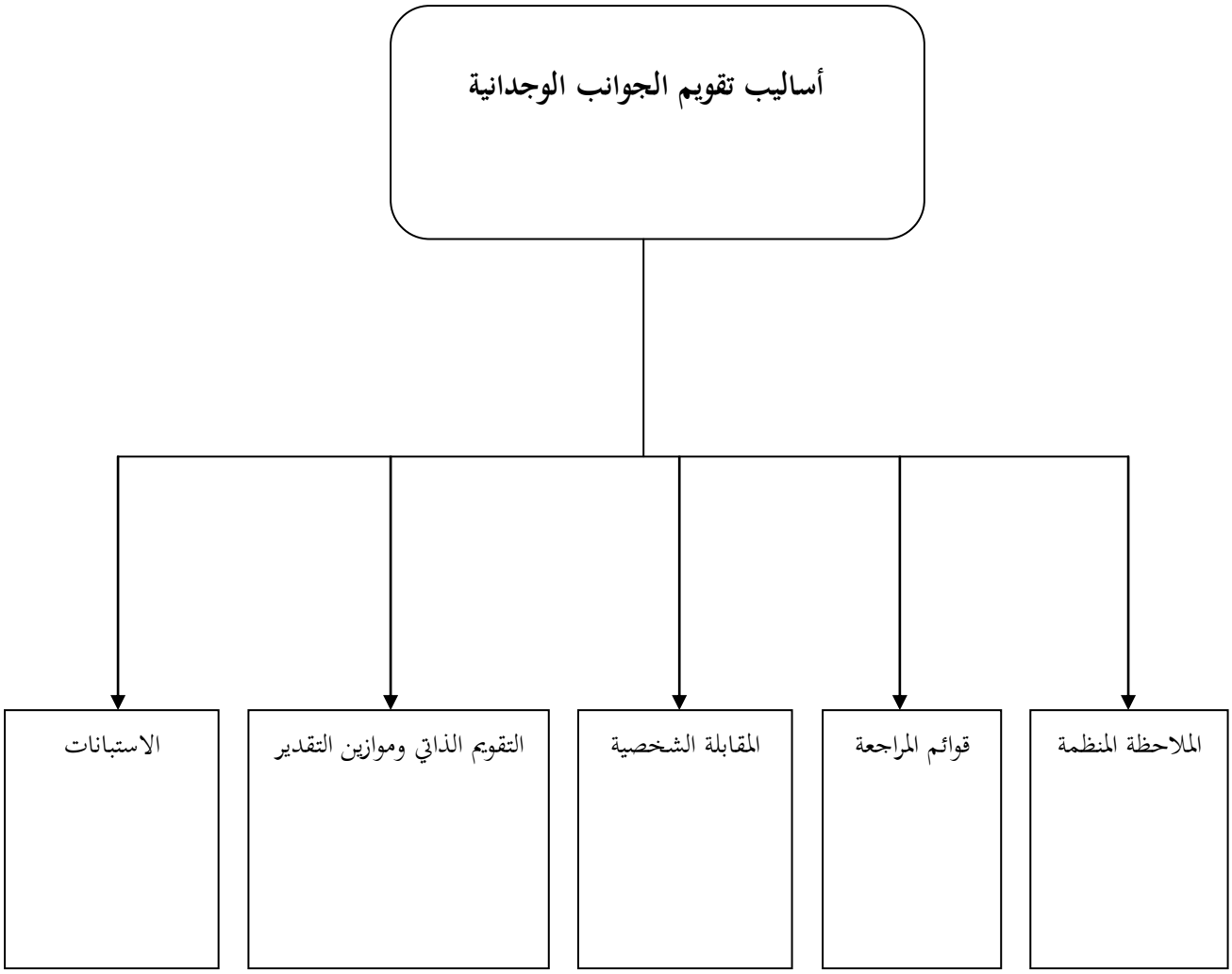
ب)**مرحلة التميز بفلسفة خاصة:** تعتبر هذه المرحلة أعلى درجة من المراحل السابقة حيث يمك فيها تكون مجموعة من الأهداف العامة التي قد اكتسبها المتعلم في المجال الوجداني وبذلك تكونت لديه مجموعة من القيم والاتجاهات والمفاهيم الشاملة مثل: الحرية، الإنسانية...الخ

مثال: كأن يوصف التلميذ بالصدق والعدل والمساواة أو بالتسامح والتعاون.

ونفصل في هذه المستويات وما تحتويه من تصنيفات تحتية في الشكل المالي.

الشكل رقم (04): يوضح مستويات المجال الوجداني حسب تصنيف كراثوول





الشكل يوضح الأساليب المتنوعة لتقويم الجوانب الوجدانية

مقاربة المستويات بالكفاءات الوجدانية :

نظرا لعدم وجود خلفية نظرية لتقويم الكفاءات الوجدانية في الادب التربوي في حدود اطلاع الباحثة ,رأينا أن مستويات اهداف المجال الوجداني لكراثول مقارنة للكفاءات باعتبار التراكيبية والبنائية في المقاربات تم اعتماد تصنيف كراثول ولاجل دعم هذا الاطار النظري قمنا بصياغة استمارة موجهة للمفتشين التربوين تهدف الى دراسة التقارب او التطابق بين المقاربتين في المجال

معهد العلوم الانسانية والاجتماعية

دائرة علم النفس

إلى سيادة مفتشي التعليم الإبتدائي.

الموضوع: مقاربة مستويات المجال الوجداني لكراثوول في الأهداف بمستويات المقاربة بالكفاءات.

تحية تربوية وبعد:

أخي المفتش أختي المفتشة : بصدد دراسة ميدانية في موضوع تقويم كفاءات منهاج التربية الاسلامية للسنة الرابعة إبتدائي وفق تصنيف كراثوول للأهداف التربوية.

السؤال الملح في إنجاز هذه الدراسة و الذي نود توضيحه من سيادتكم هو :

ماهي المستويات التي تقابل مستويات المجال الوجداني لتصنيف كراثوول في المقاربة بالكفاءات ؟

حسب الجدول المقدم لكم :

المقاربة بالأهداف في مجال الوجداني لكراثوول	المقاربة بالكفاءات في المجال الوجداني
الإستقبال	تم إجابة جميع المحكمين بكلمة مشتركة هي : "نفسها"
الإستجابة	
الحكم القيمي	
التنظيم القيمي	
تشكيل الذات	

نشكركم على معاونتكم لنا ولكم تحية العرفان و التقدير

تصنيف كراثول للأهداف الوجدانية

تصنيف الأهداف الوجدانية:

قام " كراثول " في عام 1964 بوضع تصنيف للأهداف الوجدانية يتضمن خمسة مستويات:

المستوى الأول :

الاستقبال:

يكون الشخص عند هذا المستوى حساسا لوجود ظواهر معينة و يرغب في استقبالها. وينقسم إلى ثلاثة مستويات فرعية وهي :

1-الوعي.

2- الرغبة في الاستقبال.

3- ضبط الانتباه واختيار الموضوع " الانتباه الانتقائي".

ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية المتعلقة بهذه الفئة ما يلي:

- أن يصغي الطالب بانتباه إلى شرح المعلم.
- أن يحسّ الطالب بما يعانيه ضحايا التمييز العرقي.
- أن يتعرف الطالب على أثر العلم و العلماء في الحياة.
- أن يصف الطالب أهمية تعلم الرياضيات.
- أن يهتم الطالب بهدوءٍ ونظامِ الصف.

المستوى الثاني:

الاستجابة: يظهر الطالب عند هذا المستوى سلوكاً متوافقاً مع المثير الذي تعرض له و يطلق على الأهداف عند هذا المستوى أهداف الميول.

وتنقسم الاستجابة إلى ثلاثة مستويات فرعية:

1-قبول الاستجابة.

2-الرغبة في الاستجابة.

3-الرضا عن الاستجابة.

ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى:

- أن يميل الطالب للتقيد بقواعد السلامة عند تشغيل جهاز الكمبيوتر.
- أن يسلم الطالب الواجب المنزلي في الوقت المحدد.
- أن يشارك الطالب في نشاطات المدرسة.

- أن يتشوق الطالب إلى الجهاد في سبيل الله.
- أن يقرأ الطالب ساعتين دون ضجر

المستوى الثالث :

الحكم القيمي ''التقييم'' عند هذا المستوى يعيد الطالب تقييمه للمثيرات التي تعرض لها فينتقي بعضها ويترك بعضها الآخر ويمكن القول إن الطلاب أصبحوا ملتزمين بالقيمة التي انتقوها. وتسمى الأهداف هنا بأهداف الاتجاهات و التقدير.

وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية:

1-تقبل قيمة معينة. 2-تفضيل قيمة معينة.

3-الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة.

ومن الأمثلة في هذا المستوى:

- أن يشجع الطالب زملاءه على الالتزام بالهدوء في الصف.
- أن يظهر الطالب الولاء للمدرسة.
- أن يركز الطالب في قراءته بحيث لا ينتبه لما يجري حوله.
- أن يفضل تعلم الرياضيات.
- أن يلتزم الطالب بدراسة الرياضيات.

المستوى الرابع:

التنظيم القيمي : يعرف '' بلوم '' هذا المستوى بأنه(تأسيس القيم على مفاهيم واستخدام هذه المفاهيم

لتحديد العلاقات الداخلية بين القيم) وينقسم هذا المستوى إلى مستويين فرعيين:

1-تكوين مفهوم لقيمة معينة.

2- تكوين نظام للقيم.

وتعتبر المدارس أكثر الأماكن تطبيقاً لهذا المستوى. ومن الأمثلة على هذا لمستوى:

- أن يحاول الطالب التعرف على التركيب المنطقي للرياضيات.
- أن يقدر الطالب إسهام علماء العرب في الرياضيات.

المستوى الخامس:

التطبيع أو التنظيم في ضوء الخصائص أو تمثل القيم و تجسيدها: هذا هو أعلى مستوى من مستويات

الأهداف الوجدانية وفي هذا المستوى قد صار الشخص أو الطالب خاضعاً لنظام معين من القيم وأصبح سلوكه يتكيف مع هذه القيم و يمارسها.

وقد قسم بلوم و كرس هول هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات:

1-تكوين مفهوم لقيمة معينة. 2- تكوين فئة عامة من القيم.

3- التمييز في ضوء هذه الفئة من القيم.

ومن الأمثلة على هذا المستوى:

- أن يتمثل الطالب السلف الصالح في الجرأة.
- أن يطور الطالب علاقاته مع زملائه نحو الأفضل بحيث يتصرف دائماً بأمانة وأخلاق في كل معاملاته.
- أن يبذل الطالب قصارى جهده في فهم المبادئ الرياضية.

إن صياغة الأهداف الوجدانية في المستويات الفرعية لكل مستوى من المستويات الخمسة يعتبر من الأمور الصعبة و لذلك يُنصح المدرسون بالاكتفاء بصياغتها على المستويات الرئيسية الخمسة.

ملحوظة

بعض الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في المجال الوجداني في الجدول التالي:

التصنيف

الأفعـــــال

الاستقبال:

بحث قيمة الأفكار – توجيه أسئلة- تدوين ملاحظات حول قيم لأفكار

التمييز بين الأصوات – اختيار النماذج – تحديد الأصوات

الاستجابة:

اتباع الإرشادات – تطبيق التعليمات- عرض المساعدة- القيام بالأعمال عن رغبة – استحسان الأداء- القراءة عن رغبة.

التقييم:

دعم وجهات النظر- إبداء وجهات نظر مغايرة للأفكار الخاطئة- مساعدة المشاريع- الاحتجاج

على الأعمال الخارجة عن الموضوع القيام بحملات نشيطة- نشر فضائل الانضمام إلى نقابة العاملين بالمكتبة- الانضمام و دعم الفرق الرياضية في المجتمع المحلي – دعم وسائل السلامة العامة – المشاركة في نقاش حول التنازل عن الحقوق- دعم و مساندة الفن و الفنانين.

التنظيم:

مقارنة أنماط السلوك- وضع نظريات حول النظيم- تنظيم نماذج للقيم- موازنة أساليب الحياة- وضع معايير لتحديد القيم- تحديد حدود السلوك.

التطبيع:

تغيير السلوك في ضوء إعادة تنظيم القيم – إظهار المعاملة الإنسانية للزملاء في المدرسة – الاستماع بانتباه دائماً عندما يتم توجيه الحديث له- تجنب التجاوزات- التحكم بالنزاعات عند حدوثها.

دراستنا هذه اعتمدنا على الاستبيان والتي هي كذلك من الأساليب الأكثر ملائمة لتقويم الخصائص الوجدانية لدى الطلاب، وتوجد أنواع كثيرة من الاسبيانات، فمثلا يمكن أن نسأل الطلاب عما إذا كانوا يوافقون على مضمون عبارات معينة تتعلق بأحداث، أو قضايا أو مواقف أو نوعيات أشياء يهتمون بها، أو تعبر عن بعض سمات شخصيتهم وينبغي في جميع الأحوال التركيز على موضوعات تهم الطلاب وطرح أسئلة أو صياغة عبارات موائمة، بحيث يحتمل أن يكون للطلاب رأي فيها مستندًا إلى معلومات، وينبغي تجنب الغموض في الصياغة، وجعل الأسئلة أو العبارات موجزة ودقيقة وواضحة، ويمكن تقديم بدائل عن رأيه اتجاه الشيء أو الموضوع أو القضية المطروحة أو المواقف أو يمكن أن تتطلب استجابات مفتوحة النهاية.

اختبارات المواقف:

نظرًا لأن اختبارات الورقة والقلم تقيس سمات الشخصية من خلال التقرير الذاتي للفرد عن نفسه ي تعبيره عن موافقته أو عدم موافقته على عبارات الاستبيانات الشخصية فهذا يضفي عليها نوعًا من الاصطناعية الأكثر قبولا، لذلك اتجه علماء القياس الشخصية إلى استخدام "اختبارات المواقف لمعالجة هذه القصور في هذه الاختبارات يقوم الفاحص بإعداد مواقف حياتية فعلية وملاحظة

سلوك الفرد في هذه المواقف كتعبير عن شخصية هذا الفرد، ومثال ذلك تصميم مواقف يعكس فيها الأطفال سمة الأمانة". (صلاح محمود علام، ص: 198)

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل الى مجموعة من العناصر تبدأ بتمهيد ثم التطرق للخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات , مفاهيم اساسية مرتبطة بالكفاءات , خصائص الكفاءة ومستوايتها ثم مميزات الكفاءة وانواعها ومركباتها وخصائص التقويم الكفاءات الوجدانية من خلال المقاربة المنهجية لتصنيف كراثول للمجال الوجداني حيث انه لا يمكن الفصل بين مستوى من المستويات اوفصل مستوى عن اخر , حيث لا يمكن تخطي مستوى دون المرور بالمستوى الذي سبقه ولأن هذه المستويات تمر في سلسلة مترابطة تعبر كل حلقة من حلقاتها تمهيدا للتى تليها , يمكن القول " أن المجال الوجداني يعني ذلك الميدان الذي تنتظم فيه الخبرات الوجدانية في شكل تراتبي هرمي يمكن من تحديد اهداف تربوية ذات طبيعة وجدانية اجتماعية انفعالية وذلك من خلال طبيعة المادة الدراسية " (محمد بوعلاق ص 82 مرجع سابق) وبالتالي فان تحقيق هذا التصنيف مرهون بتحقيق كل المستويات المتظمنة فيه

الفصل الرابع

منهج التربية الإسلامية

تمهيد

المبحث الأول: المنهاج مفهومه ومكوناته وأسسه

- ✓ تعريف المنهج اصطلاحا
- ✓ مكونات المنهاج الدراسي
- ✓ أسس بناء المنهاج الدراسي

المبحث الثاني: تعريف التربية الإسلامية

- ✓ خصائص التربية الإسلامية
- ✓ مفهوم منهج التربية الإسلامية
- ✓ مجالات التربية الإسلامية
- ✓ طرائق تدريس منهاج التربية الإسلامية
- ✓ الأساليب التربوية المساعدة على تدريس التربية الإسلامية
- ✓ خصائص المنهاج في المدرسة الإبتدائية
- ✓ الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تكتسي المناهج الدراسية أهمية كبرى في تحقيق أهداف التربية فهي عبارة عن مخططات دقيقة وكاملة لمسارات دراسية محددة لذالك يعتبر الإطار النظري الذي يمتد عليه المربون لقولبة المواطن حيث إن"وجود هذه المناهج الدراسية مرتبطة بوجود الفعل التربوي". (الشايب محمد الساسي، ص94)

✓ وقبل أن نتطرق إلى منهج التربية الإسلامية قمنا في هذا الفصل بتقسيمه إلى جزأين ,الجزء الأول يتعرض إلى مفهوم المنهج ومكوناته وأسس بنائه أما الجزء الثاني فسوف نتطرق فيه إلى منهج التربية الإسلامية.

1- تعريف المنهج اصطلاحا :

اعتمدنا على تعريفات مختلفة و متنوعة لباحثين ، بالرغم من وجود عناصر متشابهة في هذه التعريفات إلا أنها تختلف من حيث الوظيفة الأساسية للمنهج .

- **تعريف سليمان قورة:** "يعرف النهج الإغريقي: يعني الطريقة التي يتخذها الفرد أو المنهج الذي يمر به ليسرع إلى تحقيق الهدف". (سليمان قورة، ص283)

في هذا التعريف لم يذكر الوسائل والمتضامين والمحتويات وإنما اقتصر على الطريقة التي يتبعها العلم لتحقيق الهدف.

✓ **يعرفه نادو (1988):** "بأنه مجموعة منظمة المقاصد والأهداف الخاصة والمحتويات في شكل وحدات، والوسائل التعليمية والنشاطات التعليمية وتدابير التقييم بغية قياس بلوغ هذه الأهداف".(مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم لتكوين أثناء الخدمة، 1998، ص63)

يعتبر هذا التعريف أكثر شمولية عن التعريف الأول، حيث أنه يصنف كل العنا صر المتعلقة بالمنهاج.

✓ **تعريف اللقاني:** "عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ، وقد تكون من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية

ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير". (أحمد حسين اللقاني: 1994، ص18).

- ✓ **وحسب هاينوت** (D.Hainaut 1983) هو "تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر إتساعًا من المقرر التعليمي وهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضًا غايات التربية وأنشطة التعليم وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم". (عبد القادر لوريسي، محمد زوقاي: 2015، ص221)
- ✓ يعتبر هذا التعريف أكثر شمولية عن التعريفات الأخرى، حيث يتضمن مجموعة الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحتها للمتعلمين، كما يشمل على عملية التدريس التي تظهر نتائجها على التلاميذ، كما تعرض أيضًا إلى المدرسة على أنها تربوية تحمل مسؤولية التربية .

2- مكونات المنهج الدراسي:

اتفق المختصون على أن مكونات المنهاج أربعة وهي: أهداف الكفاءات، المحتويات، الطرائق والوسائل، التقويم.

2-1. أهداف الكفاءات: وهي التي يسعى التعليم إلى تحقيقها أو يرغب في تحقيقها واضحة ودقيقة وقابلة للتحقيق عبارات تصف في مجملها نوع الإنسان المطلوب من المنهج". (الشايب محمد الساسي، ص100).

2-2. المحتوى أو المضمون: وهو "الذي يبنى على الأهداف والذي يشتمل على المعلومات والمناهج والمبادئ والقيم التي ترغب في أن يتعلمها الطلاب". (محي الدي توق، عبد الرحمان عدس: مرجع سابق، ص30)

ويمكن تقسيم المحتوى إلى محتويات أساسية وهي: المعرفية، الحس حركية، الوجدانية.

- ✓ "**نظام المعارف**: ويقصد به المفاهيم المصطلحات الأساسية لفهم نص أو عنصر من عناصر المعرفة.
- ✓ **نظام المهارات والقدرات العقلية** والتي تمثل وسائل نشاط الفرد.

✓ نظام القيم والاتجاهات والمعتقدات: وهي تعمل على تنشئة الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ". (عبد الله قلي، ص102)

2-3. الطرائق والوسائل: هي مختلف الأنشطة التي تعمل على ترسيخ المستوى في نفوس التلاميذ كما يلجأ إليها المدرس بالحر عليها من خلال "ممارسات على تلخيص المواد الدراسية في مذكرات وملخصات عادة ما يعمد إلى إملاءها للتلاميذ لتكون سهلة المنال". (محمد دريج، ص56)

2-4. التقويم: وهو الذي يسعى إلى "معرفة مقدار ما تحقق من الأهداف وملائمة طريقة تنفيذ التعليم". (محي الدين توق، عبد الرحمان عدس، ص30).

والهدف من التقويم هو تحديد مدى التغيرات التي طرأت على المتعلمين ومساعد على استدراكها أداة للكشف عن مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات المستهدفة ووسيلة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم والأسرة.

3- أسس بناء المنهاج الدراسي:

يقصد بالأسس الدعائم التي يقوم عليها البناء، أسس بناء المنهاج الدراسي هي "مجموعة القيم والمبادئ والأفكار التي يعتمد عليها حين بنائها باعتبارها ركائز ودعائم ومنطلقات" (الشايب محمد الساسي، ص102)

وهي ثلث أسس تؤثر في المنهاج وهي كالتالي:

3-1. الأساس الفلسفي (المعرفي): ونعني ذلك اليم والغايات التربوية التي تحدد فلسفة المجتمع وقيمه وأفكاره والتي يبنى عليها المنهاج الدراسي.

3-2. الأساس النفسي: ونقصد بأساس النفسي أن المنهاج الدراسي حاجات الطفل وميولاته ومستواه العقلي والجسمي بغية تحقيق التفتح الطبيعي لديه.

3-3. الأساس الاجتماعي: نعني بالأساس الاجتماعي إعداد الأفراد وفق أهداف المجتمع وعاداته وتراثه وثقافته وعليه لبناء أي منهاج دراسي يجب أن ننطلق من ثقافة وتراث المجتمع.

4- تعريفات للتربية الإسلامية:

للتربية الإسلامية دور كبير في غرس العقيدة الصحيحة في نفوس الأطفال غرسا ثابتا وقويا، وعليه ينبغي أن ينظر إلى التربية الإسلامية على أنها وسيلة فعالة بالتأثير في سلوك الأطفال قولا وفعلا وطريقا مباشرًا للتحلي بالقيم السامية، مثل: العدل والصبر والمساواة والإيثار والأخوة والخير ... وبالتالي "تربية خلقية تؤكد على تغيير السلوك نحو الأفضل" (إسحاق أحمد فرحات: 1987م، ص29)

قال تعالى: **[وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا]**.(الشمس، الآية 1-10)

أ) يعرفها **عبد الله قلي** بأنها "عملية إعداد الفرد وبناء شخصيته عقليا ووجدانيا وجسمانيا بصورة متكاملة يحقق أهداف بما يحقق أهداف وجوده ويضبط علاقاته بنفسه وبخالقه ومجتمعه والكون عامة في أطر التصور الإسلامي". (عبد الله قلي: مرجع سابق، ص107)

ب)**يعرفها حليمي طه رشيد إبراهيم:** التربية الإسلامية هي "تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه بغرض تحقيق أهداف الإسلام بشتى مجالات الحياة".(عبد الرحمان عبد الرحمان النقيب: 1997م، ص15).

ج) **يعرفها مقداد يالجن** هي "إعداد الفرد المسلم إعدادًا كاملا من جميع النواحي في جميع مراحل نموه لحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي جاء بها الإسلام". (عبد الرحمان عبد الرحمان النقيب: 1997م، ص68)

ويذكر **محمد سعيد رمضان البوطي** "أن التربية الإسلامية تسلك السبيل بالفرد المسلم على مرحلتين: الأولى مرحلة العرض والمناقشة والإقناع والثانية مرحلة التعريف بماهية السلوك النموذجي الذي أمر به الإسلام، ثم محاولة إيجاد أكبر قدر ممكن من الانسجام بين حياة الفرد المسلم وهذا السلوك النموذجي المطلوب". (محمد السعيد رمضان البوطي: 1961م، 34)

يمكن تعريف التربية الإسلامية كمادة فنقول:

أنها تلك المادة التي تدخل في العملية التربوية التي تزوج التلاميذ سلوكات وعبادات ومعاملات وعقيدة إسلامية وقرآن وحديث.

5- خصائص التربية الإسلامية ومميزاتها:

أ) **الربانية:** إن كون التربية الإسلامية تربية ربانية فهي تستمد هذه الخاصية من الخصائص العامة للإسلام، فالإسلام مصدره ومنهجه وغايته رباني لأن كل شيء من الخالق سبحانه وتعالى لأن المنهج الرباني أحكامه الإلهية مستمدة من القرآن الكريم الذي جاء بمنهج قويم لتربية النفوس وتزكيتها وتطهير القلوب وتوجيهها وبناء الأجيال والحضارات وتقدمها ومستمدة من سنة الرسول الكريم الذي أرسله الله مؤدبا للإنسانية ومربيا لها.

ب) **الواقعية:** وهي تراعي طبيعة الإنسان من حيث هو "مخلوق مزدوج الطبيعة فهو نفحة من روح الله في غلاف من الطين فيه العنصر السماوي والعنصر الأرضي" (عبد الله قلي: مرجع سابق، ص108)، وذلك كله لمراعاتها لواقع حياة الإنسان مرورًا بمراحل الحياة حتى الموت وتتجلى مظاهر الواقعية الإسلام في العقيدة والعبادة والأخلاق.

ج) **الشمول والتكامل:** وهي تربية شاملة وكاملة وذل بشمول الإسلام لجميع مجالات ونواحي الحياة، فالدين الإسلامي هو منهج حياة المسلمين ودينهم ومسير لدولتهم فلا فصل بين العلم والعبادة فهو شامل من حيث العقيدة وتعاليمها والأخلاق ومنه "فإن منهج التربية للإسلام منهج متكامل يعنى بتربية الروح والجسم والعقل حتى تطغى ناحية من النواحي الأخرى نشاء المسلم سويا قوي الصلة بالله محققا لرسالته في الحياة". (أنور الجندي: 1982م، ص104)

د) **العلمية:** هي تربية علمية لأن الإسلام دين العلم والمعرفة "والطريقة العلمية هي الناحية الكمية والإحصائية والعددية والوزنية". (إسحاق أحمد فرحات ، ص66.). وذلك بإفتراض فرضيات والوصول إلى النتائج والتعميمات فالقرآن الكريم لم ينزل كتابا في أي علم من العلوم إنما أورد هذه الشذرات على سبيل المثال ليمهد الطريق للعقل البشري وما يبدعه من وسائل علمية وتجارب عملية ليجري آفاق المعرفة.

كما يوضح محمد قطب أبرز خصائص التربية الإسلامية والتي هي "بذاتها أبرز سمات الإنسان الصالح والذي يسعى منهج التربية الإسلامية لتحقيقه في واقع الأرض". (محمد قطب، ص37)

هـ) **التوازن:** حيث أن الإسلام يحرص على التوازن ويجعله أساسيًا في منهاجه لأن التربية الإسلامية "تحقق النمو المتكامل المتوازن لشخصية الإنسان"، (شيخي عبد العزيز وبن عبد المالك: 1986م، ص18). وتعالج النفس البشرية والحياة جسما وعقلا وروحا ممتزجة مترابطة في كيان واحد.

و) **الإيجابية السوية:** وهي من خصائص منهج التربية الإسلامية كما أنها سمة من سمات الإنسان الصالح، وذلك عندما يتحول المخلوق البشري إلى طاقة إيجابية عاملة في واقع الحياة.

ز) **الواقعية المثالية:** حيث إن الإسلام يأخذ الكائن البشري بواقعه الذي هو عليه "يعرف حدود طاقاته ويعرف مطالبه وضروراته ويقدر هذه وتلك" (محمد قطب، ص36.).

لقوله تعالى: **[لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا]**.

6- مفهوم منهج التربية الإسلامية

"يشير مفهوم منهج التربية الإسلامية إلى مجموعة المعارف والخبرات والمهارات والمواقف المستقاة من الكتاب والسنة والسير والإجماع والاجتهاد والتي تقدمها المدرسة في إطار خطتها العامة لتلاميذ ليتفاعلوا معها قصد إحداث التغير المرغوب في سلوكهم لتنميتهم نموا شاملا متكاملا إلى أقصى ما تستطيع قدراتهم وبما يستجيب لأهداف التربية الإسلامية باستخدام طرائق وأساليب ووسائل ملائمة". (عبد الله قلي: 1993م، ص224).

ومن أبرز معالم منهج التربية الإسلامية كما يحددها أنوا الجندي هي:

أنه منهج متكامل يعتني بتربية الجسم والروح والعقل جميعا مما يحقق توازن وتكامل الشخصية الإنسانية.

- ✓ أنه يتميز بوحدة الاتجاه أو الفكر بمعنى صياغة قاعدة عامة للإنسانية تلتقي فيها الأمة كلها على أرض الواقع.
- ✓ يوجه الفرد إلى الطريق الصحيح وذلك بتحمل المشاق ومواجهتها والانفطام عن الشهوات.

- ✓ أنه منهج تطبيقي للقدوة الحسنة تتمثل في مسؤولية الآباء والذين يقومون بعملية التوجيه والإرشاد.
- ✓ يولي أهمية دور الأم البالغ في إمداد الأبناء بالحنان والرحمة والحب والعاطفة.
- ✓ يحرص على كمال الذاتية والطابع والنوع ومعنى ذلك وضع فروق وتربية خاصة بين شخصية الفتى وشخصية الفتاة.
- ✓ أساس منهج التربية الإسلامية مبني على الترهيب والترغيب وتربية الأبناء على الرجولة والخشونة.
- ✓ القرآن منهج كامل للمعرفة وهو المصدر الأول للتعليم والتربية والأخلاق.

منحنا الإسلام فهم أدوارنا الحقيقية لهذه الحياة وجعل من العبادة علامة اتصال الدائم بالله سبحانه وتعالى، كما دعى إلى الفكر والذكر والالتزام الأخلاقي. (أنو الجندي: مرجع سابق، ص182-184)

7- مجالات التربية الإسلامية:

تدرس التربية الإسلامية على أساس أنها الوسيلة الجيدة للتأثير في سلوك الأطفال قولا وفعلا، والمجالات التي تتحقق فيها هذه التربية المتنوعة تبرز تحت عناوين مختلفة وتتناول الأهداف من جوانب عدة، ولكنها توجه كلها نحو غرض واحد، تهذيب سلوك التلميذ وهي:

7-1. القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة: فالقرآن هو كلام الله نزل على الرسول محمد – صلى الله عليه وسلم- بواسطة الوحي حسب المناسبات في مدة ثلاثة وعشرون سنة، والسنة النبوية هي أقوال الرسول وأفعاله وما شاهده أو سمعه من صحابته ولم ينكره، والقرآن والسنة هما أصلا الشريعة الإسلامية.

7-2. العقيدة: وهي الرابطة التي تربط العبد بربه فتجعله يؤمن بكل ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، من صفات إلهية وخصائص نبوية وأمور سمعية وأحكام تشريعية.

7-3.العبادات: وهي الأعمال التي كلف الله بها الإنسان تطهيرًا لنفسه وجسده وتقربا إلى خالقه وتتمثل في الطهارة، الصلاة، الزكاة والصوم والحج.

7-4. السلوك والآداب العامة: يتضمن مفاهيم حول القيم الأخلاقية والاجتماعية التي لها تأثير إيجابي في السلوك كالآداب العامة والتضامن والتعاون واحترام حقوق الغير والنظافة.

(مديرية التعليم: 1996م، ص7-15)

8- طرائق تدريس منهاج التربية الإسلامية

إن طرق تدريس التربية الإسلامية في الطور الثاني تختلف عن الطرق المعتمدة في بقية المواد، فهي الطرق التي تراعي قوانين التعلم عن طريق المحاولة والخطأ والتعلم عن طريق الإدراك الكلي وعن طريق التحفيظ والاستظهار. وقد تستخدم أكثر من طريقة في موضوع واحد في كل مجالات هذه المادة مع اختلاف بسيط يلاحظ في ما يلي:

8-1. طرق تدريس القرآن والحديث:

- ✓ يطلب المعلم من تلاميذه ملاحظة النص الذي اتخذه سندا للدرس في كتاب التلميذ أو في الصورة أو في المصحف وقراءته من المعلم أو سماعه من تسجيل وفهم معناه الإجمالي،عملا بمبدأ التعلم عن طريق المحاولة الشخصية.
- ✓ يقرأ المعلم النص بعد ذلك قراءة صحيحة بعد أن يثير إهتمام تلاميذه ويشد إنتباههم ليمكنهم من إستخدام حاستي السمع والبصر، عملا بمبدأ التعلم عن طريق الإدراك الكلي.
- ✓ يقدم المعنى الإجمالي للنص في صيغة مشكلة ويطالب التلاميذ بالتفكير واقتراح حلول لهم.
- ✓ يناقش التلاميذ عما توصلوا إليه من أفكار وإصلاح الخطأ أو استكمال النص أو تقرير الصحيح عملا بمبدأ التعلم عن طريق الاستبصار.
- ✓ يساعدهم على حوصلة الأفكار الأساسية.
- ✓ يحثهم على حفظ النص خارج الحصة بعد تذليل صعوباته لاستظهاره في مرحلة التمهيد في الحصة الموالية تطبيقا لمبدأ التعلم عن طريق التحفيظ والاستظهار.
- ✓ يدعوا التلاميذ إلى تطبيق معاني الدرس على ظاهرة طبيعية أو نفسية أو اجتماعية مأخوذة من الواقع عملا بمبدأ التعلم عن طريق القياس والتعميم.

8-2. طرق تدريس العقيدة:

- ✓ يطرح المعلم الموضوع في قالب مشكلة، هي مضمون آية قرآنية أو حديث نبوي أو ظاهرة طبيعية، أو نفسية أو اجتماعية.
- ✓ يقرأ المعلم النص أو يلفت الانتباه إلى الظاهرة.
- ✓ يطرح الأسئلة ويتلقى الإجابات ويناقشها ويصلحها.
- ✓ يساعد على تقرير المنى الإجمالي في فقرة واضحة المعنى سليمة المبنى.
- ✓ يطالب ينسخها في كراسات التلاميذ.
- ✓ يذكرهم بالمضمون في المناسبات قصد تعميق الإيمان وتوضيح المعرفة.

8-3. طرق تدريس العبادات والسلوك:

- ✓ يحدد المعلوم، ويعد أفكاره الأساسية.
- ✓ يدعوا بعض التلاميذ إلى ذكر ما يعرفونه فيه أو إلى الممارسة إن أمكن.
- ✓ يناقشهم ليصلح أخطاءهم إن كانت أو ليستكمل النقص الذي يضع عليه عندهم أو ليؤكد المعارف الصحيحة.
- ✓ يسير ممارسة المضمون عند الحاجة وعند توفر الشروط.
- ✓ يساعد على ضبط الأفكار الرئيسية للموضوع.

يذكر بالمضمون في الظروف الملائمة ليرسخه المعلومات ويدعم السلوك أو يعدله. (مديرية التعليم: الطور الثاني، 1996م، ص56).

9- الأساليب التربوية المساعدة على تدريس التربية الإسلامية:

9-1. التربية بالقدوة الحسنة:

يشكل المعلم المثل الأعلى للمتعلم، فتكتسب منه الكثير من القيم والاتجاهات ويقتدي به في خطواته وحركاته وسمته وخلقه. (محمد الصالح الحشوي، ص226.)

لذلك على المعلم أن يكون أهلاً لهذه القدوة ونموذجًا جيدًا للقيم والمثل السامية، وصورة تعكس السلوك الأفضل، فيحرص على أداء العبادات وقراءة القرآن الكريم ويعتني بنظافة مظهره وغير ذلك، قبل أن يطالب المتعلمين بالتحلي بهذه الخصال أو يعلمها.

9-2. التربية بالممارسة والعمل:

يلجأ المعلم إلى استغلال طرق الممارسة والكيفيات العملية في إنجاز الوحدات التعليمية التي تتطلب ذلك كالوضوء والصلاة، حيث تعد معرفة ضوابطها الشرعية "يقوم بتدريب متعلميه عليها بالأعمال لا بالأقوال ويطلب منهم تكرار الفعل عدة مرات إلى أن يتأكد من إتقانهم لأدائها، كما يمكن تحويل ما أكسبه لهم في الآداب الإسلامية إلى سلوك يمارس كإلقاء التحية والرد عليها وتوظيف البسملة في بداية كل فعل". (مصطفى إسماعيل موسى، 2007).

9-3. التربية بواسطة القصة والحكاية:

يعد أسلوب القصة من أهم وسائل التعليم الناجحة خاصة مع المتعلمين الصغار نظرًا لما يحدثه هذا الأسلوب من أثر إيجابي فالقصة يمكن تعديل القيم وتصحيحها وتشر الفضائل وتكوين المواقف المرغوب فيها من أجل ذلك إهتم القرآن الكريم بالقصة ورمز عليها في مختلف الصور والجوانب المتعلقة بالعقيدة ومكارم الأخلاق وتكون من واقع المتعلمين ومن سيرة الأنبياء والرسل.

9-4. التربية بالحوار:

وتعد التربية بالحوار منهاجًا إسلاميًا أصيلاً في إكتساب المعارف وتنمية السلوكات وتكوين الاتجاهات، فالحوار في القرآن الكريم يمثل حيزًا كبيرًا مه سواء كان بغرض ترسيخ العقيدة الصحيحة

وإبراز القيم والأخلاق الكريمة وذلك بالاعتماد على الحوار والمناقشة والمساءلة لإكتساب القيم والسلوكات.

10-خصائص المنهاج في المدرسة الإبتدائية

نذكر بعض الخصائص فيمايلي:

- ✓ **التدرج:** هو إقامة تسلسل واستمرارية، بل إقامة مسار لتجميع تعلم غير مبني على الصدفة، إن الدرس الواحد لا وجاهة له إلا بالنظر إلى الدروس التي سبقته وفي آن واحد بالنظر إلى الدروس التي تأتي بعد إلى غاية نهاية التعلم المحدد فالتدرج في منهاج التربية الإسلامية لتلاميذ السنة السادسة أمر يفرض نفسه فدرس الصلاة مرتبط بالدرس الذي يأتي بعده والمتمثل في الصلاة فرض وسنة.
- ✓ **التوازن:** ضرورة البحث عن التوازن بين مختلف المجالات التي تخضع للتدريس فمثلا منهاج التربية الإسلامية يهدف إلى التكامل بين مجالاته (القرآن والسنة والعبادات) فالقرآن الكريم يعطي سور وآيات تدعم القيم الأخلاقية للتلاميذ وتلفت انتباههم وفي نفس الوقت يقوم مجال تهذيب السلوك بمواصلة دعم القيم الأخلاقية وتزكيتها واستنكارها ونبذها مثل الذنوب التي حذرنا منها الله، القدوة الحسنة، التعاون.
- ✓ **ضرورة البحث عن الانسجام الداخلي:** كإيجاد العلاقة بين نظام الأهداف والمحتويات والمواقيت والنشاطات، فمنهاج التربية الإسلامية مثلا: يهدف إلى تعريف التلاميذ بفرائض وسنن الوضوء والصلاة وفي نفس الوقت القيام بنشاطات مثل التطبيق والأداء العملي لكيفية الوضوء والصلاة.
- ✓ **مكونات المنهاج:** فمنهاج التربية الإسلامية في التعليم الإبتدائي (الأهداف العامة، المجالات، الأهداف الخاصة لكل مجال الأهداف والمضامين، طرق التدريس، الوسائل التربوية، التوجيهات).
- ✓ **المراجع:** "نطلق على كلمة المراجع على مجموع العوامل التي تحدد بناء مناهج ما مثل اختيار الأهداف والمحتويات والنشاطات والطريقة". (إضبارة خاصة بالمؤطرين، ص48)

- ✓ **غايات التربية:** فغاية التربية الإسلامية العليا مثلا هي إعداد الإنسان الصالح المؤمن بالله العابد له مصداقا لقوله تعالى: **[وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ]**. (سورة الداريات، الآية 56)
- ✓ **الوضع التاريخي:** فمثل في منهاج التربية الإسلامية للسنة الرابعة إبتدائي يحمل التلميذ للإقتداء بثقافة الشخصيات الإسلامية والأنبياء والرسل مثل: سيدنا لقمان، سيدنا عيسى، سيدنا موسى ...الخ.
- ✓ **التصور الذي يتبناه عن الإنسان وعلاقته الاجتماعية:** فمنهاج التربية الإسلامية للسنة الرابعة إبتدائي يعمل على غرس القيم والسلوكات الاجتماعية الإيجابية والأخلاق الحميدة المطابقة لتوجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية مثل: الطاعة، حسن المعاشرة، التواضع.
- ✓ **التصور الذي يملكه عن المعرفة والثقافة:** فالتربية الإسلامية تعمل على تلقين المعرفة كأداء العبادات والالتزام بتطبيق الشريعة في المعاملات.

11-الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية:

من أهداف التربية الإسلامية عامة "الإعداد للحياة في الدارين والعيش بالرضى والآمان فيهما" (العربي بختي: التربية العائلية في الإسلام، 1986م، ص255). وتعمل التربية الإسلامية في الطور الثاني من التعليم الابتدائي على إدماج التلميذ في المجتمع المدرسي ثم في المجتمع العام، كما ترسم ملامحه ضمن هذه الأهداف ونذكر منها مايلي:

- ✓ دعم القيم الإسلامية التي تربط التلاميذ بمجتمعهم.
- ✓ ترسيخ العقيدة التي تنظم علاقاتهم بربهم.
- ✓ تعويدهم على أداء الشعائر الإسلامية التي تقربهم من خالقهم وتحمي أجسامهم وقلوبهم.
- ✓ ترويضهم على احترام المقدسات التي تميزهم عن غيرهم.
- ✓ التأثير الإيجابي لسلوكهم حيث يتطلعون إلى المثل العليا واستغلال رغبتهم في لفت الانتباه إلى ما يحدثونه من مفاجئات في أوساطهم.
- ✓ بعث الحماس في نفوسهم ليتسلحوا بالعزيمة القوية لمواجهة الصعاب.

- ✓ تهيئتهم لتحمل المسؤوليات إذ في هذا الطور يبرز الإحساس عندهم بوجود الآخرين بروزا واضحا. (مديرية التعليم: 1996، ص6)
- ✓ مساعدتهم على فهم النصوص القرآنية والأحاديث النبوية المناسبة لمستواهم العقلي.
- ✓ تقوية المشاعر الطيبة في نفوسهم ومساعدتهم على توسيع نظرتهم لإدراك نوع العلاقات التي تربطهم بغيرهم في وطنهم وخارجه.
- ✓ إكساب المتعلم مجموعة من القدرات والكفاءات من خلال تنمية عادات سلوكية فردية وجماعية إيجابية وفق القيم الإسلامية كإحترام الذات وإحترام الآخرين والمسؤولية الفردية والجماعية، بعيدا عن الإفراط والتفريط وقد تم ربط العلاقة في هذا المستوى بين التربية الإسلامية وأهدافها تماشيا مع حاجات الطفل ونموه النفسي وقدرته على الاستيعاب والتأثر". (محمد الصالح حثروبي 2011م، ص40).

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل بالدراسة جزأين كان أولها يتعلق بالمناهج الدراسية ومكوناتها وأسسها أما الجزء الثاني يتعلق بالتربية الإسلامية وخصائصها ومنهاج التربية الإسلامية وكل ما يتعلق بها.

ومن خلال استعراض هذين الجزأين تناولنا في الجزء الأول بالدراسة تعريف المناهج الدراسية، حيث نجد هناك عدة تعاريف مختلفة وذلك راجع لاختلاف من الناحية الوظيفية الأساسية للمنهج ثم تعرضنا لمكونات المنهاج الدراسي وتمثلت في الأهداف التربوية والتي يسعى التعليم لتحقيقها وأيضا المحتوى أو المضمون الذي يتمثل في الأنشطة والمعلومات التي تعلم للطلاب وهناك أيضًا الطرائق والوسائل باعتبارها الأنشطة التي يلجأ إليها المدرس لترسيخ المحتوى في نفوس المتعلمين، وأخيرًا التقويم حيث يسعى لمعرفة تحقق تلك الكفاءات ومدى التغيرات التي طرأت على المتعلمين.

كما تناولنا في هذا الجزء أسس بناء المنهاج الدراسي وهي الركائز التي يعتمد عليها حين بناءه وهي ثلاث: الفلسفي، النفسي والاجتماعي.

أما فيما يخص الجزء الثاني فقد تناولنا فيه منهاج التربية الإسلامية، حيث تعرضنا إلى تعريفات عامة ومختلفة لتربية الإسلامية، ثم ذكرنا خصائصها ومميزاتها والتي تمثلت في الربانية والواقعية والشمولية والعلمية، كما تعرضنا لمفهوم منهاج التربية الإسلامية بأنه مجموعة القيم ومعارف وخبرات من الكتاب والسنة تقدمها المدرسة في إطار خطتها العامة، ثم وضحنا أبرز معالم منهج التربية الإسلامية.

وتناولنا بعد ذلك بالدراسة مجالات منهاج التربية الإسلامية للطور الثاني وهي القرآن والسنة والعقيدة والعبادات وتهذيب السلوك.

كما أفادنا البحث بطرق تدريس منهاج التربية الإسلامية للطور الثاني ولكل مجال من مجالاتها والأساليب التربوية المساعدة على تدريس التربية الإسلامية.

وفي الأخير تم التعرض إلى الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية والتي ترسم ملامح التلميذ في الطور الثاني من التعليم الإبتدائي باعتبارها مادة معدلة للسلوك ومكونة للاتجاه ووسيلة لتثقيف وتدعيم القيم.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

- ✓ تمهيد
- ✓ منهج الدراسة
- ✓ وصف مجتمع الدراسة
- ✓ الدراسة الأساسية
- ✓ الدراسة الاستطلاعية
- ✓ أدوات الدراسة
- ✓ الخصائص السيكومترية للأداتين
- ✓ إجراءات تطبيق الدراسة
- ✓ الأساليب الإحصائية
- ✓ خلاصة الفصل

تمهيد :

يعتبر الجانب الميداني الأساس القاعدي للدراسة،حيث يقوم الباحث من خلاله بتحويل ما تحصل عليه من معلومات ونتائج كيفية إلى إحصائيات كمية وأرقام حسابية وهذا ما سنحاول الوصول إليه بعد عرض المنهج المتبع، ثم خصائص عينة الدراسة حيث تم وصف المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية،ثم الأدوات المستخدمة في الدراسة ، وخصائصها السيكومترية وبعدها الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج.

1. منهج الدراسة:

إن اختيار منهج الدراسة يعتبر من أهم المراحل في عملية البحث العلمي،حيث يتم من خلاله انتهاج خطوات البحث العلمي الذي هو الطريقة أو المسلك الذي يتخذه الباحث في المراحل المختلفة لعملية البحث.(صلاح الدين شروخ، 2008، ص 150)

وتناسبا مع طبيعة موضوع الدراسة وتحقيقا لأهدافها، اعتمدنا على المنهج الوصفي بحيث يعرفه العلماء بأنه "كل إستقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التربوية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التربوية وتعليمية أو النفسية أو الإجتماعية (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،2005،ص23)

وعلى هذا الأساس فهذا النوع من المنهج يلائم هدف دراستنا .

ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية التي تهدف إلى الكشف عن مدى تحقق الكفاءات الوجدانية في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية مقاربة بتصنيف كراثوول للمجالات الوجدانية ،كان المنهج المناسب لتحليل وكشف الجوانب لهذا الموضوع هو المنهج الوصفي المسحي وهو الأنسب لهذه الدراسة .

حدود الدراسة:

ثم إجراء هذه الدراسة وفقا للحدود الزمنية والمكانية والبشرية الآتية:

1- **حدودزمنية:** أجريت هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2019/2018م.

2- **حدود مكانية** : أجريت هذه الدراسة جغرافيا ي مدينة غرداية في ابتدائيات مدينة غرداية، وهي: ابتدائية كل من: ابن خلدون، البشير الإبراهيمي، الرواني معمر، قباني محمد، الحاج داود حواش، دادي أعمر بن سمارة، خضير سوسي، مصباح بغداد، أولاد الطيب حمو (كل من متليلي، غرداية، ضاية).

3- **حدود بشرية** : تمثلت عينة بحثنا في مجموعة من الأساتذة الذين يزاولون تدريسهم في الطور الابتدائي والبالغ عددهم 60 أستاذ وأستاذة والمتواجدين في الإبتدائيات السابقة ذكرهم.

4- الطور الثاني من التعليم الابتدائي وبالتحديد السنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني بعد الإصلاح.

حدود موضوعية :

5- دراسة كفاءات منهاج التربية الإسلامية دون التطرق إلى بقية عناصر المنهاج وهذا راجع إلى ضرورة الدراسة.

6- مدى تجسيد كفاءات منهاج التربية الإسلامية في السنة الرابعة ابتدائي في المجل الوجداني لمستوياته الخمس: الاستقبال، الاستجابة، الحكم القيمي، التنظيم، التمييز.

تحدد الدراسة منهج التربية الإسلامية دون تقيد بقية المناهج المقررة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

2. عينة الدراسة:

- **المجتمع الأصلي**: إن أفراد مجتمع الدراسة الحالية يمثلون جميع أساتذة التعليم الابتدائي (المستوى السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية للموسم الدراسي 2019/2018 لقد تم إختيار العينة بطريقة عشوائية من المقاطعات الثلاث لولاية غرداية وعدد المدارس الإبتدائية 6 مدارس إبتدائية من بين مجموع المقاطعات بولاية غرداية بحيث يقتصر التطبيق على تلاميذ أقسام السنة الرابعة إبتدائي هذه المدارس المختارة، وسبب إختيار هذه السنة بالذات بإعتبارها السنة التي مسها الإصلاح حيث تمثله أحسن تمثيل أما سبب إختيار مدينة غرداية هذا راجع لوجود الباحثة بها مما سهل إجراء البحث الميداني .

_ **الدراسة الأساسية** :لقد تم توزيع الإستبيان لأساتذة السنة الرابعة إبتدائى و تمثلت في (60) إستمارة و كذلك توزيع (100) إستمارة على تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي موزعين على (06) إبتدائيات بولاية غرداية للسنة الدراسية 2019/2018.

جدول رقم(01) يوضح نسب أفراد الدراسة الأساسية لإستبيان الأساتذة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	09	%15
الإناث	51	%85
المجموع	60	%100

جدول رقم02) يوضح نسب أفراد الدراسة الأساسية لإستبيان الأساتذة حسب متغير الاقدمية:

الجنس	الذكور	08	60
	الاناث	52	
الأقدمية	من 01 الى 15 سنة	47	60
	من 15 الى 35سنة	13	

جدول رقم(03) يوضح نسب الدراسة الاساسية لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي وفقا لمتغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	25	%25
الإناث	75	%75
المجموع	100	%100

الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية من أشهر الأدوات التي يستعملها الباحثون في مستهل دراساتهم ذلك لأنها "تعد بمثابة الأرضية القاعدية التي ترسي بالنسبة لهم أسس البحث وتوجه الدراسة نحو المسار الذي يوصلهم إلى نتائج صحيحة وموثوق بها " (دمحمد يزيد لرينونة ،2003،ص63)

بالتالي هي تساعد على تخطي جميع الصعوبات المعيقة للباحث كما تساعد على ضبط المتغيرات وفيها يتم بناء الأداة وتقدير صدقها وثباتها وتعديلها بما يلائم خصائص مجتمع الدراسة ، وقد شملت هذه الدراسة الاستطلاعية مجموعة من الزيارات الميدانية قامت بها الباحثة الى ابتدائيات التي تم تحديدها سالفا لاجراء الدراسة ، وقد اجرت الباحثة مجموعة من المقابلات مع الأساتذة والمفتشين التربويين حول المقاربة بالكفاءات خاصة الكفاءات الوجدانية ومستوياتها مقاربة لتصنيف كراثوول للمجال الوجداني قبل الشروع في بناء الاستبيان كما تم طرح اسئلة مفتوحة على نفس الفئة والهدف والغاية من هده الاسئلة والمقابلات جعلها قاعدة تنطلق منها الباحثة لبناء الفقرات الاستبيان .

وصف العينة الاستطلاعية :

- وشملت العينة الاستطلاعية 15استاذا واستاذة اختيروا بطريقة عشوائية يتوزعون على ابتدائيات ولاية غرداية والابتدائيات التالية هي : البشير الابراهيمي ، قباني محمد ،سعد دمد، وابن خلدون.
- أما بالنسبة لإختبار المواقف للتلاميذ فشمل (23)تلميذ اختيرو من قسم لإيتدائية محمد قباني.
- وقد تم تطبيقها في الفترة الممتدة من (8 أفريل 2019 الى غاية 16 أفريل 2019) والجدول التالي يعطي صورة توضيحية على توزيع أفراد العينة الإستطلاعية .
-

جدول رقم 04 يوضح افراد العينة الإستطلاعية

العينة	العدد	النسبة المئوية من مجتمع الدراسة
الأساتذة	14	% 32.33
التلاميذ	23	%23

أدوات الدراسة :

لغرض جمع المعطيات من الميدان عن موضوع الدراسة على الباحث أن يختار الاداة المناسبة لذلك و من المتفق عليه ان أداة البحث تساعد الباحث على تحقيق هدفين أساسيين هما :

- تساعد على جمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بموضوع البحث .
- تجعل الباحث يتقيد بموضوع بحثه وعدم خروجه عن أطره العريضة .

ولهدف تقويم الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الاسلامية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وفق تصنيف كراثوول تم بناء أداتين .

أ. استبيان أداء الكفاءات الوجدانية للاساتذة :

تم تصنيف استبيان مكون من 23 عبارة مقسمة على ثلاثة محاور وهي :

- تكوين الاساتذة في المقاربة بالكفاءات .
- تدريس الاساتذة بالمقاربة بالكفاءات .
- تقويم الاساتذة بالمقاربة بالكفاءات.

ترتكز المحاور الثلاثة السابقة على تكوين وتدريس والوقوف على مستوى تجسيد الاستاذ الكفاءات الوجدانية في المقاربة بالكفاءات .

ب.إختبار المواقف لقياس الكفاءات الوجدانية موجه للمتعلمين:

تم تصميم اختبار مكون من 20 بند مقسمة على أربع مواضيع :

- القرآن الكريم والحديث الشريف.
- مبادئ أولية في العقيدة الإسلامية والعبادات .
- تهذيب السلوك .
- مبادئ أولية في السيرة النبوية والقصص بحيث كل موضوع يضم (05)أسئلة كل سؤال يتعلق بمستوى معين من مستويات المجال الوجداني .

3. الخصائص السيكومترية للأداتين :

1.4 استبيان أداء الكفاءات الوجدانية للأساتذة :

- **وعاء البنود** : استمدت الدراسة وعاء بنودها من خلال الدراسة الاستطلاعية والتي تمثلت في مجموعة من الزيارات الميدانية قامت بها الباحثة الى الابتدائيات كما أجرت الباحثة مجموعة من المقابلات مع الأساتذة ومفتشين تربويين لديهم خبرة في الميدان حول المقاربة بالكفاءات وكذا طرح الباحثة مجموعة من الأسئلة على نفس الفئة لجعلها الهدف والغاية من هذه المقابلات والدراسات السابقة ومقترحاتها قاعدة تنطلق منها الباحثة لبناء فقرات الاستبيان .

2.4 الصدق : ويعني صدق الاختبار لماوضع لقياسه فعلا بمعنى ان الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيء آخربدلا منها،أو بالإضافة اليه . وتذهب " أناستازي" في تعريفها لمفهوم الصدق "إلى ان صدق الإختبار إنما يعني ماذا يقيس الإختبار وهل يقيس ما صممه أصلا من أجل قياسه " (أناستازي ، سنة 1959ص 18)

➢ ويتوقف الصدق على عاملين هما :

- الغرض من الإختبار أو الوظيفية التي ينبغي أن يقوم بها .
- الفئة او الجماعة التي سوف يطبق عليها الإختبار.

أ. صدق المحكمين : بعد صياغة بنود الإستبيان بصورته الأولية تم توزيعه على مجموعة من الدكاترة لتحكيمه: الدكتور معمري حمزة ، الدكتور حجاج اعمر ، الدكتورة بومهراس الزهرة ، الدكتور باقادير عبد الرحمان ، يعقوب رياض.

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية
بقادير عبد الرحمان	دكتور محاضر درجة "أ"
معمري حمزة	دكتور محاضر درجة "أ"
حجاج اعمر	دكتور محاضر درجة "أ"
بومهراس الزهرة	دكتورة
يعقوب مراد	دكتور محاضر درجة "أ"

وتم اتفاق جل المحكمين على ملائمة الفقرات وانتمائها للمحاور وصياغتها اللغوية، مع بعض التعديلات البسيطة من بين هذه التعديلات البسيطة بين الفقرات نذكر :

بعض البنود مركبة مثل بند التدريس وبند التعلم وتؤدي نفس المهمة نزع بند التعلم والابقاء على بند التدريس .

بعض الملاحظات والإثراءات في فقرات وبنود الاستبيان .

- تغيير بعض الصياغات اللغوية لبعض المصطلحات .

وبعد تحكيم الاساتذة توصلت الى ان البند رقم (9) في الإستبيان في المحور الثاني "التدريس" هو بند مركب وتم تقسيمه إلى ثلاثة بنود هي :

- تجد صعوبة في تحضير الدروس .
- تجد صعوبة في تخطيط وتنفيذ الدروس .
- تجد صعوبة في تقويم الدروس وفق بالمقاربة بالكفاءات .

وبعد الأخد بتلك الملاحظات تم تخريج الإستبيان في صورته النهائية .

ب.صدق المقارنة الطرفية : تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو " قدرة الإستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها ويقوم الباحث بتطبيق الإستبيان على مجموعة من المفحوصين ثم يرتب الدرجات التي تحصلوا عليها تصاعديا أو تنازليا، ثم يسحب 27% من المفحوصين من طرفي التوزيع فتصير له مجموعتان يقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجتهاأحدها يطلق عليها مجموعة عليا من حيث إرتفاع درجتها في الخاصية، والثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث إنخفاض درجتها في الخاصية ويستعمل اختبار " ت" لدلالة الفرق بين متوسطي الحسابين . (بشير معمرية ، 2007، ص 158)

❖**الجدول رقم (04) يوضح صدق المقارنة الطرفية لإستبيان أداء الكفاءات الوجدانية الموجه للأساتذة.**

العينة العليا 05		العينة الدنيا 05		درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
59,40	2,302	46,60	1,949	8	-9,488	0,000

➢ من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة "T" هي(9,488 –)وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000)وبالتالي فالإختبار صادق في قياسه .

3.4الثبات : يعرفه مقدم عبد الحفيظ " الثبات بمدة الثقة أو الإتساق أو استقرار نتائج الاختبار فيما لو طبق على عينة من الأفراد، في مناسبتين مختلفتين " وتحقيق ثباته صيغت تعليماته بصيتغة واضحة وكذا صياغة أسئلة إنطلاق من أراء المحكمين .

- **التجزئة النصفية :**

❖**الجدول رقم (06) يوضح ثبات التجزئة النصفية لاستبيان أداء الكفاءات الوجدانية الموجه للأساتذة**

معامل الإرتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
الاستبيان	0,500	سبيرمان براون 0,667	0,01

بعد تقسيم الاستبيان إلى بنود فردية وبنود زوجية ثم حساب الارتباط بينهما، توصلنا إلى معامل الارتباط (0,500) وبعد تطبيق معادلة سبيرمان براون ارتفع الإرتباط إلى(0,667) وصعود عند مستوى الدلالة (0,01) وبالتالي فالاستبيان ثابت .

- الثبات بطريقة معادلة ألفاكرونباخ : يعتبر معامل ألفا
- كرونباخ من أهم مقاييس الإتساق الداخلي المكون من درجات مركبة و معامل ألفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فإزدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات . (بشير معمر ، مرجع سابق 2008، ص 184)
- قمنا بحساب الثبات بطريقة ألفاكرونباخ فوجدنا أن معامل الثبات ألفا يساوي 0,710 عند مستوى الدلالة 0,01 .

❖**الجدول رقم (07) يوضح حساب الفاكرونباخ لثبات استبيان أداء الكفاءات الوجدانية الموجه للأساتذة :**

الأداة	معامل الفاكرونباخ	ر المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإستبيان	0,710	0,641	13	0,01

➢ من خلال الجدول نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ هو (0,710) عند مستوى الدلالة (0,01) وبالتالي ثبات الإستبيان .

4.4 اختبار المواقف لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي :

1. **تعريف الاختبار** : تعتبر الاختبارات من أهم الادوات التي يعتمد عليها في تقويم أعمال ونشاط التلاميذ والحكم على مدى مكتسباتهم وقدراتهم ومهاراتهم فهو " طريقة منظمة لتحديد درجة إمتلاك الفرد لسمة معينة من خلال إجابات الفرد عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة "(ناجي تمار . تقنيات التقويم . 1999. ص 15)

2. خطوات تصميم الإختبار : إن الهدف من تصميم الإختبار هو تقويم الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية في المجال الوجداني في مستوياته الخمسة : **الإستقبال، الإستجابة ، الحكم القيمي، التنظيم، الوسم**).

لقد اعتمدنا في ذلك على منهاج التربية الإسلامية والكفاءات المستهدفة المحددة في مناهج التعليم الإبتدائي لسنة الرابعة ابتدائي والمحددة من طرف وزارة التربية الوطنية لطبعة جوان 2011 م وبتحديد منهاج التربية الاسلامية لسنة الرابعة ابتدائي وبعد تحليل منهاج التربية الإسلامية ودراسته تم الاطلاع على توزيع موضوعات إلى فصول السنة الدراسية وهي :

- مجال القرآن الكريم و الحديث الشريف .
- مجال العقيدة والعبادات .
- مجال الأخلاق والسلوك .
- مجال السيرة النبوية وحياة الانبياء والصحابة .

ونظرا لكثرة موضوعات لكل فصل وضيق الوقت اعتمدنا على فصل واحد وهو الفصل الثاني لمادة التربية الإسلامية ويضم 11 درسا، وبعد تصميمي للأسئلة وجدت صعوبة ولكن فيما بعد تمكنا إلى تحويلها إلى مواقف بعد انتقاء 20 سؤالا وسمي بإختبار المواقف حيث " يقدم للتميذ في هذه الاختبارات موقفا من مواقف الحياة الواقعية او موقف اصطناعي مماثل يتطلب حكما قيميا معين يطلب منه الحكم على هذا الموقف في عدة اختيارات تقدم له ". (صلاح الدين محمود علام. 1997.ص192)

3. صدق الإختبار : " يقصد بصدق الإختبار مدى إرتباطه بموضوعه أي مدى قدرة الإختبار على قياس ما وضع لقياسه" (الشايب محمد الساسي، مرجع سابق ، ص 132)

حيث تم اعداد اختبار المواقف اعتمادا على محتوى منهاج التربية الإسلامية لسنة الرابعة ابتدائي، حيث تم اعداد 20 كفاءة مستهدفة من المنهاج وعليه بني 20 موقف باختبار التلاميذ، ولتقرير ذلك بصدق المحكمين .

أ. صدق المحكمين : " ذلك ان هذا الصدق هو احد الطرائق الفنية للتاكد من مسايرة مفردات الإختبار لعملية التعليم ". (الشايب محمد الساسي، مرجع سابق ، ص 132)

وتكونت لجنة صدق المحكمين من دكاترة وأساتذة جامعيين لهم الاهتمام بمجال القياس والتقويم التربوي ومن مفتشين تربويين للطور الإبتدائي ومن معلمين ومدراء لهم خبرة وأقدمية معتبرة في التدريس .

إسم الأستاذ	الدرجة العلمية
بن قومار	دكتور جامعة غرداية
بومهراس الزهرة	دكتورة تخصص إرشاد مدرسي وتوجيه
لبوابي خضرة	مفتشة في التعليم الإبتدائي
قنزول الشيخ	مفتش في التعليم الإبتدائي
جيدول مريم	معلمة ذات 34 سنة خبرة في الميدان
حروز حروز	مفتش التعليم الإبتدائي

وبعد عرض اختبار المواقف على المحكمين لإبداء أرائهم واقتراحاتهم لمدى مناسبة المواقف لمستوى التلاميذ وتقديم الملاحظات لتحسين الإختبار. و قد اخذت الملاحات بعين الإعتبار وتم ادخال التعديلات المناسبة وكانت أسئلة المواقف حسب المستويات الخمسة لتصنيف كراثوول الوجداني .

ب.صدق المقارنة الطرفية : تقوم هذه الطريقة على احد مفاهيم الصدق " وهو قدرة الإختبار على التمييز

بين طرفي الخاصية التي يقيسها ويقوم الباحث بتطبيق الإختبار على مجموعة من المفحوصين ثم يرتب الدرجات التي تحصلوا عليها تصاعديا أو تنازليا ثم يحسب 27% من المفحوصين من طرف التوزيع، فتصير له مجموعتان يقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجنهما عليها احداها يطلق عليها مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجتها في الخاصية والثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجتها في الخاصية ويستعمل اختبار " T" لدلالة الفرق بين متوسطي حسابين . (بشير معمرية ، 2007، ص 158)

❖ **جدول رقم (08) يوضح صدق المقارنة الطرفية لإختبار المواقف لأداء الكفاءات الوجدانية موجه للتلاميذ**

العينة العليا 08		العينة الدنيا 08		درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
39 ,25	**0,462**	**34,00**	**2,138**	14	-6,788	0 ,000

➢ من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة " T" هي(6,788-) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000) وبالتالي فالإختبار صادق في قياسه .

الثبات :يعرفه مقدم عبد الحفيظ " الثبات بمدى الدقة او الاتساق أو استقرار نتائج الإختبار فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين " ، ولتحقيق ثباته صيغت تعليماته بصياغة واضحة وكذا صياغة الأسئلة انطلاقا من آراء المحكمين .

التجزئة النصفية :

❖ **جدول رقم (09) يوضح ثبات التجزئة النصفية لإستبيان أداء الكفاءات الوجدانية الموجه للأساتذة**

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
الاختبار	**0,536**	**سبيرمان براون 0,698**	**0,01**

➢ بعد تقسيم بنود الإختبار الى بنود فردية وبنود زوجية تم حساب الإرتباط بينهما فتوصلنا الى معامل الإرتباط (0,536)،وبعد تطبيق معادلة سبيرمان براون ارتفع الإرتباط الى(0,698) و صعوده عند مستوى الدلالة (0,01) وبالتالي فالإختبار ثابت .

الثبات بطريقة معادلة ألفاكرونباخ : "يعتبر معامل الفاكرونباخ من أهم مقاييس الإتساق الداخلي المكون من درجات مركبة ومعامل الفا يربط ثبات الإختبار ببنوده، فالإزدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي الى انخفاض معامل الثبات ". (بشير معمرية، مرجع سابق، 2007، ص 184)

❖ **الجدول رقم (10) يوضح حساب الفاكرونباخ لثبات إختبار المواقف لأداء الكفاءات الوجدانية الموجه للتلاميذ**

الأداة	معامل الفاكرونباخ	ر المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اختبار المواقف	**0,711**	**0,526**	**21**	**0,01**

➢ من خلال الجدول نلاحظ ان معامل الفاكرونباخ هو (0,711) عند مستوى الدلالة (0,01) وبالتالي ثبات الإختبار .

الأساليب الإحصائية:

استخدمنا في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية بتوظيف برنامج المعالجة الإحصائية spss النسخة 24 وتمثلت الأساليب في:

مقاييس النزعة المركزية –المتوسط الحسابي–

مقاييس التشتت -الإنحراف المعياري-

معامل الارتباط بيرسون.

اختبار "ت" لقياس الفروق.

خلاصة الفصل

إن هذا الفصل بمثابة الخطوة الاولى لعرض الدراسة الميدانية ، ولقد تطرقنا فيه الى مختلف الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، حيث اخترنا المنهج الوصفي لأنه يتناسب مع طبيعة موضوع الدراسة . كما بينا المجتمع الأصلي للدراسة بالإضافة الى العينة الدراسة الإستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها وخصائصها وتوزيعها حسب متغيرات الدراسة، كما عرضنا الى وصف الأدوات المستعملة في جمع المعلومات والمتمثلة في الإستبيان والاختبار. ثم عرض خصائصهما السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات وذلك بعد القيام بالدراسة الإستطلاعية ومن ثم اجراءات الدراسة الأساسية.

وفي الاخير اختتم هذا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستعملة في موضوع الدراسة، وفي الفصل القادم ستعرض نتائج الدراسة في شكل جداول مع التعليق عليها ثم تحليلها للتحقق من صحة الفرضيات ثم مناقشة النتائج المتحصل عليها.

الفصل السادس

عرض نتائج الفرضيات وتفسيرها

- ✓ تمهيد
- ✓ عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها
- ✓ عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها
- ✓ عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها
- ✓ عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها
- ✓ عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها
- ✓ عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسرها
- ✓ عرض نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها

تمهيد :

في الفصول السابقة تعرضنا للجانب النظري لمتغيرات الدراسة ، ثم تطرقنا إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، وفي هذا الفصل وجب علينا التطرق الى نتائج الدراسة بالتحليل والتفسير من أجل ايضاح ماتم التوصل اليه ومدى تحقق أهداف الدراسة، حيث اعتمدنا على عرض نتائج اختبار المواقف للكفاءات الوجدانية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مستوياته الخمسة (الاستقبال، الإستجابة، الحكم القيمي، التنظيم، الوسم).ومعرفة مدى تجسيدها في منهاج التربية الإسلامية وفي أي مستوى تتجسد فعلا .

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها :

تنص الفرضية الأولى على أن هناك تجسيد للكفاءات الوجدانية لمستوى الإستقبال في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لسنة الرابعة ابتدائي في إبتدائية قباني محمد بولاية غرداية .

❖ **جدول رقم (10) يوضح بيانات مستوى الإستقبال**

السؤال	الدرجة	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	درجة دنيا	11	%11	1,89	0,31
	درجة عليا	89	%89		
6	درجة دنيا	13	%13	1,87	0,33
	درجة عليا	87	%87		
11	درجة دنيا	32	%32	1,68	0,46
	درجة عليا	68	%68		
16	درجة دنيا	04	%04	1,96	0,19
	درجة عليا	96	%96		
المجموع	درجة دنيا	0	%0	7,40	0,61
	درجة متوسطة	7	%7		
	درجة عليا	93	%93		

من خلال النتائج المتحصل عليها في مستوى الإستقبال يتضح ام المستوى العام للتلاميذ في مادة التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي في هذا المستوى من تصنيف كراثوول للمجال الوجداني جيد. حيث أكد ذلك مجموع المتوسط الحسابي المقدرب (7,40) وأيضا مجموع النسب المئوية للإجابة الصحيحة بنسبة (93%)وانحرافها المعياري بـ (0,61) وبذلك نقبل بالفرضية الأولى القائلة بتجسيد الكفاءات الوجدانية في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مستوى الإستقبال.

- ويمكن تفسير ذلك في هذا المستوى وسهولة التعامل معه حيث انه لا يتطلب أكثر من مجرد الرغبة والإنتباه لمثيرات معينة ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال الوجداني ويشير الى " الأوضاع التعليمية التي ينتبه فيها المتعلم الى المثيرات والظواهر المحيطة به والتي تنطوي عليها تلك الأوضاع " . (عبد المجيد نشواتي، مرجع سابق، ص 81)

وذلك بتحسيس التلميذ بوجود تلك الظواهر والمثيرات " بمعنى حث التلاميذ على استقبالها والإنتباه اليها "

(محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص 83)

وفي هذا الصدد يقول صلاح الدين محمزد علام :" إن مستوى الإستقبال يمثل في رغبة الطالب واستعداده لإستقبال أو مواجهة مثير معين أو ظاهرة معينة "مثل رغبة التلاميذ في العمل الجماعي والتعاون داخل الحجرة الدراسية واماطة الأذى عن طريق الناس . (صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص 182)

ويظهر ذلك في أهمية المثيرات والحركة في القسم على انتباه المتعلم ودرجة استقباله

2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها

تنص الفرضية الثانية على ان هناك تجسيد للكفاءات الوجدانية لمستوى الإستجابة في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لسنة الرابعة ابتدائي بإبتدائية قباني محمد بولاية غرداية .

❖ **جدول رقم (11) يوضح بيانات مستوى الإستجابة**

السؤال	الدرجة	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
	درجة دنيا	10	10	1,90	0,30

2	درجة عليا	90	90		
7	درجة دنيا	10	10	1,90	0,30
	درجة عليا	90	90		
12	درجة دنيا	05	05	1,95	0,21
	درجة عليا	95	95		
17	درجة دنيا	36	36	1,64	0,48
	درجة عليا	64	64		
المجموع	درجة دنيا	03	03	7,39	0,82
	درجة متوسطة	10	10		
	درجة عليا	87	87		

من خلال النتائج المتحصل عليها في مستوى الإستجابة يتضح أن المستوى العام للتلاميذ في مادة التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي في هذا المستوى من تصنيف كراثوول للمجال الوجداني جيد ، حيث أكد ذلك مجموع المتوسط الحسابي المقدر بـ (7,39) وأيضا مجموع النسب المئوية للإجابة الصحيحة بنسبة (87%) ، وانحرافها المعياري بـ (0,82) وبذلك نقبل بالفرضية الثانية القائلة بتجسيد الكفاءات الوجدانية في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مستوى الإجابة .

ويمكن تفسير لك من خلال النتائج المتحصل عليها في مستوى الإستجابة، حيث يرى بدر الدين التريدي " أن هذا المستوى أعلى درجة من مجرد الإستقبال فهو يرقى إلى مستوى الاستجابة الفعلية بحيث يكون المتعلم مستعدا للاهتمام بالظواهر او بالشكل فعلي ونشاط . (بدر الدين بن تريدي، 1999، ص 26)

ويشير هذا المستوى الى المشاركة الإيجابية للتلاميذ واهتمامهم ورغبتهم في التفاعل مع المواقف التعليمية لدروس منهاج التربية الإسلامية ذلك لأن الكفاءات المستهدفة للتعلم. في هذا المستوى تؤكد على قبول هذه الإستجابة كقراءة التلاميذ لمواضيع التربية الإسلامية تخص سير الأنبياء والصحابة رضوان الله عليهم وشخصيات اسلامية نابعة عن رغبة ومتعة منهم بحيث " تعبر الرغبة والمتعة في الإستجابة أهم عنصر في هذا المستوى . (جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص 261)

وعليه فتحقق الكفاءات الوجدانية في مستوى الإستجابة ترجع الى اهتمام الأساتذةبهذا المستوى والتركيز عليه أثناء التدريس والاختبارات .

3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها

تنص الفرضية الثانية على ان هناك تجسيد للكفاءات الوجدانية لمستوى التقييم في المجال الوجداني لمنهاج التربية الإسلامية لسنة الرابعة ابتدائي بإبتدائية قباني محمد بولاية غرداية .

❖ جدول يوضح (12) مستوى التقييم

السؤال	الدرجة	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
3	درجة دنيا	52	52	1,48	0,50
	درجة عليا	48	48		
8	درجة دنيا	44	44	1,56	0,49
	درجة عليا	56	56		
13	درجة دنيا	8	08	1,92	0,27
	درجة عليا	92	92		
18	درجة دنيا	51	51	1,49	0,50
	درجة عليا	49	49		
المجموع	درجة دنيا	41	41	6,45	1,35
	درجة متوسطة	8	8		
	درجة عليا	51	51		

من خلال النتائج المتحصل عليها في مستوى التقييم يتضح أن المستوى العام للتلاميذ في مادة التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي في هذا المستوى من تصنيف كراثوول في المجال الوجداني مقبول حيث أكد ذلك مجموعة المتوسط الحسابي المقدر بـ (6,45) وأيضا مجموع النسب المئوية للإجابة الصحيحة بنسبة (87%) وانحرافها المعياري بـ (0,82)، وبذلك تقبل الفرضية الثالثة القائلة بتجسيد الكفاءات الوجدانية في منهاج التربية الإسلامية لدى تلامي السنة الرابعة إبتدائي في مستوى التقييم .

ويمكن تفسير ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها في مستوى التقييم بحيث نتيجة وصول التلاميذ الى هذا المستوى تعبيرهم عن مشاعرهم الإيجابية وتقديرهم لموضوعات منهاج التربية الاسلامية، حيث أن سلوكات مواقفهم تكون متسقة مع مجموعة القيم التي تعلموها وتتميز بدرجة من الثبات ذلك أن قبول القيمة تتمثل في تكون سلوك متسق مع مجموعة من القيم " يتميز بدرجة من الثبات تمكن المعلم من معرفة تفضيل الطالب لهذه القيم ". (صلاح الدين علام، مرجع سابق، ص 183)

لذلك نلاح أن التلميذ غالبا ماتتوفر لديه مجموعة من القيم دون أن يرتقي لتفضيل قيمة عن قيم أخرى بحيث ذكر محمد صالح حثروبي " أن هذا المستوى يستدعي من المتعلم أن يبذل مجهودا ذهنيا في اصدار واعداد قيمة معينة لشيء معين أو موقف معين ، كما أن هذا السلوك يستدعي أن يكون لدى المتعلم استقبال وتقبل استجابة فعلية لها، ثم محاولة اخضاعهما للممارسة العملية من خلال اصدار حكم على الأشياء والمواقف المشابهة " . (محمد الصالح الحثروبي، مرجع سابق ، ص 36)

4.1 عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها :

تنص الفرضية الرابعة على ان هناك تجسيد للكفاءات الوجدانية لمستوى التنظيم القيمي في المجال الوجداني لمنهاج التربية الاسلامية لسنة الرابعة ابتدائية قباني محمد بولاية غرداية .

❖ جدول رقم (13) يوضح بيانات مستوى التنظيم القيمي

السؤال	الدرجة	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	درجة دنيا	42	%42	1,58	0,49
	درجة عليا	58	%58		
9	درجة دنيا	17	%17	1,83	0,37
	درجة عليا	83	%83		
14	درجة دنيا	15	%15	1,85	0,35
	درجة عليا	85	%85		
19	درجة دنيا	44	%44	1,56	0,49
	درجة عليا	56	%56		

المجموع	درجة دنيا	2	%2	6,82	0,77
	درجة متوسطة	34	%34		
	درجة عليا	64	%64		

من خلال النتائج المحصل عليها في مستوى التنظيم القيم توضح أن المستوى العام للتلاميذ في مادة التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي في هذا المستوى من تصنيف كراثوول للمجال الوجداني مقبول حيث أكد لك مجموع المتوسط الحسابي المقدر بـ (6,82)، وأيضا مجموع النسب المئوية للإجابة الصحيحة بنسبة

(64%) وانحرافها المعياري بـ (0,77) وبذلك تقبل الفرضية الرابعة القائلة بتجسيد الكفاءات الوجدانية في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مستوى التنظيم القيمي ويمكن تفسير ذلك من خلال النتائج عليها في مستوى التنظيم القيمي للتلاميذ وتقديرهم لموضوعات منهاج التربية الإسلامية ، حيث أن سلوكات مواقفهم تتمثل في تنظيم مجموع من القيم في نظام يحدد علاقتها المتبادلة ، إذ أن التلميذ في هذه المرحلة يصادف بعض الظروف التي تحتوي على أكثر من قيمة وهذا يستدعي منه أن ينظم هذه القيم بإعطاء الأولية الأولى منها ومثال ذلك تقديم قيمة العدل على قيمة القرابة بحيث يحتوي هذا المستوى على فئتين تكوين مفهوم لقيمة معينة وهي المرحلة التي يقوم فيها المتعلم بعملية التصور العقلي للقيم التي يجب عليه اكتسابها وذلك يحاول تعريف مميزات موضوع فني يعجب به . (المرجع السابق، ص 85)

بحيث يسمح للفرد بمعرفة كيفية ارتباط القيمة الجديدة بالقيم التي يمتلكها أو القيم التي يطلب منه امتلاكها أو تكوين نظام التقييم وهي مرحلة تجميع كامل القيم المختارة ودمجها مع القيم السالفة بحيث ينتج عن ها التفاعل قيم جديدة أو تركيبات ذات مستوى قيمي أعلى كتطوير بعض المحكات للتقيم كأن يفضل التلميذ صلاته بالمسجد مع الجماعة في جميع أوقاتها بدلا من صلاته وحده .

5.1 عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها :

تنص الفرضية الخامسة على ان هناك تجسيد للكفاءات الوجدانية لمستوى الوسم في المجال الوجداني لمنهاج التربية الاسلامية لسنة الرابعة ابتدائية قباني محمد بولاية غرداية .

❖ **جدول رقم (14) يوضح بيانات مستوى الوسم**

السؤال	الدرجة	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
5	درجة دنيا	7	%7	1,93	0,25
	درجة عليا	93	%93		
10	درجة دنيا	8	%8	1,92	0,27
	درجة عليا	92	%92		
15	درجة دنيا	39	%39	1,61	0,49
	درجة عليا	61	%61		
20	درجة دنيا	32	%32	1,68	0,46
	درجة عليا	68	%68		
المجموع	درجة دنيا	5	%5	7,14	0,80
	درجة متوسطة	11	%11		
	درجة عليا	84	%84		

من خلال النتائج المتحصل عليها في مستوى الوسم توضح المستوى العام للتلاميذ في مادة التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي في هذا المستوى من تصنيف كراثوول للمجال الوجداني جيد حيث أكد ذلك مجموع المتوسط الحسابي المقدر بـ (7,14) وأيضا مجموع النسب المئوية للإجابة الصحيحة (84%) وانحرافها المعياري بـ (0,8) وبذلك نقبل بالفرضية الخامسة القائلة بتجسيد الكفاءات الوجدانية في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مستوى الوسم .

ويمكن تفسير ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها في مستوى الوسم وهي تعتبر أعلى درجة من المراحل السابقة حيث يمكن فيها أن تكون مجموعة من الكفاءات العامة التي اكتسبها المتعلم في المجال الوجداني وبذلك تكونت لديه مجموعة من القيم والاتجاهات والمفاهيم الشاملة مثل : الحرية ، الإنسانية ومثال ذلك كان يوصف التلميذ بالصدق والعدل والمساواة والتسامح والتعاون .

حيث لا يمكن تخطي مستوى دون المرور بالمستوى الذي سبقه، ولأن هذه المستويات تمر في سلسلة مترابطة تعتبر كل حلقة من حلقاتها تمهيدا للتي تليها يمكن القول : " أن المجال الوجداني يعني ذلك الميدان الذي تنظم فيه

الخبرات الوجدانية بشكل تراتبي هرمي يمكن من تحديد أهداف تربوية ذات طبيعة وجدانية إجتماعية انفعالية وذلك من خلال طبيعة المادة الدراسية " (محمود صلاح بوعلام، مرجع سابق ، ص 82)

وبالتالي تحقق هذا التصنيف مرهون بتحقيق كل المستويات المتضمنة فيه .

6.1 عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها:

تنص الفرضية على الفروق بين الجنسين في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الاسلامية

❖ جدول رقم (15) يوضح الفروق بين الجنسين في تجسيد الكفاءات الوجدانية

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة الحرية	قيمة "آ"	مستوى الدلالة	تحقق الفرضية
الذكور	23	55,91	4,11	58	0,87	0,38 غير دالة	لم تتحقق الفرضية
الإناث	37	54,81	5,07				

كما أن الفروق لصالح الذكور و ليس الإناث

من خلال الجدول رقم ( ) يتضح أن قيمة "T" المحسوبة بلغت (0,87) و هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,38) و عند درجة حرية (58) و إنحراف معياري بالنسبة للذكور ب (4,11) و متوسط حسابي (55,91) ، أما بالنسبة للإناث فالإنحراف المعياري يمثل (5,07) و المتوسط الحسابي (54,81) و نقبل فرضية أن هناك فروق بين الجنسين لتحقيق الكفاءة لصالح الذكور.

التفسير :

نفسر ان هناك فروق بين الجنسين ويثمثل ذلك في أهمية التكوين وهذا مايسمح لهم بتعميق معارفهم العلمية وممارستهم التربوية وإستفادتهم بتكوين جامعي نظري وتكوين ميداني في العمل ، لأن التكوين

يصبو الى هدف اساسي منشود هو إكساب المعلم القدرة على الإعداد والتنظيم والتقييم ، وبالتالي عليه القيام بالتعديلات وبتصور بيداغوجيا الدعم وسلسلة التعليمات المقدمة من طرف المفتشين التربويين والزيارات الميدانية والتوجيهية .

وحتى يكون المعلم ناجحا وقادرا على تحقيق الكفاءات التربوية المسطرة في مادة التربية الإسلامية او في باقي المواد الأخرى، يجب أن تتوفر لديه المعرفة الأكاديمية الخاصة والعامة المتعلقة بطرق التدريس وإستعمال الوسائل التعليمة بشتى أنواعها وتوظيفها توظيفا جيدا.

7.1 عرض نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها :

تنص الفرضية على الفروق بين الجنسين في الاقدمية في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الاسلامية

❖ **جدول رقم (16) يوضح الفروق بين الجنسين في الأقدمية بين الأساتذة في تجسيد الكفاءات الوجدانية**

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	تحقق الفرضية
أقل من 5سنوات	34	56,29	4,38	58	2,04	0,046 دالة إحصائيا	تحققت الفرضية
6 سنوات فأكثر	26	53,85	4,87				

هناك فروق لتحقيق الكفاءات لصالح أقل من 5 سنوات.

من خلال الجدول رقم ( ) يتضح أن قيمة "T" المحسوبة بلغت (2,04) و هي دالة إحصائيا (0,46) و عند درجة حرية (58) و إنحراف معياري بالنسبة للأساتذة أقل من خمس سنوات ب(4,38) و متوسط حسابي (56,29) ، أما بالنسبة للأساتذة من 6 سنوات فأكثر فكان الإنحراف المعياري (4,87) و المتوسط الحسابي (53,85) و نقبل الفرضية القائلة أن هناك فروق في تحقيق الكفاءة لصالح أقل من 5 سنوات.

و نفسر النتيجة إلى وجود فروق تعزى لمتغير الأقدمية أن الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 5 سنوات راجع إلى إعدادهم إعدادا صحيحا للقيام بتجسيد الكفاءات الوجدانية بالقدر الكافي من التكوين و هذا راجع إلى التدريب و التكوين الأكاديمي في الدورات التكوينية الذي يتلقاه الأساتذة قبل و أثناء الخدمة

الاستنتاج العام

الإستنتاج العام :

المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تعليم جديدة في الجزائر تعتمد على نمط التعليم والتعلم مستهدفة تنمية الكفاءات لدى المتعلم، والتعلم وفق هاته المقاربة يتم بممارسات تعليمية وفق وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم يحسن فيه التصرف ويوظف كفاءاته فيها بشكل صحيح لمواجهة الإشكاليات في كل أنشطته التعلمية، يرافقه في ذلك تقويم للعملية التعلمية التعليمية في جميع مراحلها ونجد فيها المعلم المرجع الذي يعتبر كقائد موجه بخبراته،وداعم للمتعلمين والمتعلم هو محور العملية التعليمية فهو الفاعل في تكوين نفسه وتطوير مهاراته، وللوسائل التعليمية دور بالغ في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

- تمثلت فرضيات الدراسة في:
- هناك تجسيد لكفاءات المجال الوجداني " الإستقبال" في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية.
- هناك تجسيد لكفاءات المجال الوجداني " الإستجابة" في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية.
- هناك تجسيد لكفاءات المجال الوجداني " الحكم القيمي" في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية.
- هناك تجسيد لكفاءات المجال الوجداني " التنظيم" في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية.
- هناك تجسيد لكفاءات المجال الوجداني "الوسم" في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية.
- هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتدة الطور الثاني من التعليم الإبتدائي السنة الرابعة في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية تعزى إلى متغير الجنس.

- هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتدة الطور الثاني من التعليم الإبتدائي السنة الرابعة في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية تعزى إلى متغير الأقدمية.
- وللإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة تم بناء أداتين (إستبيان ، إختبار المواقف) لجمع المعلومات، و اللذان تم تطبيقهما على عينة الدراسة، حيث تمثلت عينة الدراسة من 60 أستاذ و 100 تلميذ، و بعد التطبيق توصلنا إلى النتائج التالية:
- تجسيد الكفاءات الوجدانية للمجال الوجداني على مستوى الإستقبال في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية.
- تجسيد الكفاءات الوجدانية للمجال الوجداني على مستوى الإستجابة في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية.
- تجسيد الكفاءات الوجدانية للمجال الوجداني على مستوى الحكم القيمي في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية.
- تجسيد الكفاءات الوجدانية للمجال الوجداني على مستوى التنظيم القيمي في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية.
- تجسيد الكفاءات الوجدانية للمجال الوجداني على مستوى التمييز"الوسم" في منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية غرداية.
- وكذلك هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة الطور الثاني من التعليم الإبتدائي للسنة الرابعة إبتدائي في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس و خاصة الذكور.
- وكذلك هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة الطور الثاني من التعليم الإبتدائي للسنة الرابعة إبتدائي في تجسيد الكفاءات الوجدانية لمنهاج التربية الإسلامية تعزى لمتغيرالأقدمية، حيث توصلنا في دراستنا أن الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 5 سنوات لديهم إعداد جيد للقيام

بتجسيد الكفاءات الوجدانية بالقدر الكافي و هذا راجع للتكوين الأكاديمي و التدريب الذي يتلقاه الأستاذ قبل و أثناء و بعد الخدمة.

- وختاما أقترح أهم التوصيات و هم:
- ضرورة تكوين الأساتذة تطبيقيا في المجال الوجداني بغية الوصول إلى تكوين فعال.
- الدعوة إلى درايات أكثر للتعمق على باقي المستويات للمجال الوجداني تصنيف كراثول في مادة اللغة العربية، التاريخ التربية المدنية.
- إعداد شبكات التقويم و أدوات إختبار للتلاميذ في المجال الوجداني.
- التركيز في المقررات خاصة البرامج التكوينية على إكساب المعلمين و الأساتذة المهارات التعليمية.

قائمة المراجع

المراجع

الكتب

1-أجمد سعادة جودت (1990) مناهج الدراسات الإجتماعية دار العلم للملايين، بيروت.

الأستاذ الدكتور صلاح الدين محمود علام ، القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، 2009م ، عمان، الأردن.

2-تمار ناجي و آخرون (1998) قراءات في التقويم التربوي كتاب الرواسي جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي ط2.

3-حاجي فريد (2005) التدريس بالكفاءات الابعاد والمتطلبات دار الخلدونية للنشر والتوزيع –الجزائر –.

4-خير الدين هني (1999) تقنيات التدريس ط1 .

5-خير الدين هني (1999) لماذا تدرس بالأهداف د د ط1، الجزائر.

6-خير الدين هني (2005) ، مقاربة التدريس للكفاءات الجزائر ط1.

7-رمضان أرزيل و آخرون (2002): نحو استراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات ، دار عاقل، ج1، دط، الجزائر.

8-شفشق محمد عبد الرزاق و الناشق هدى محمود (1995) إدارة الصبق المدرسي ط3.

9-صلاح الدين محمود علام (1997) دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الإجتماعية دار الفكر العربي القاهرة.

10- طيب نايت سليمان(2015)، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التعليم الإبتدائي و المتوسط بيداغوجيا، دار الأمل للطباعة و النشر.

11- عطاالله أحمد، زيتوني عبدالقادر، بن قناب الحاج(2009)، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية و المقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر.

12- فاتحي (2004) – المقاربة تقييم الكفاءات.

13- فاطمة الزهراء بوكرمة (2009) الكفاءة مفاهيم و نظريات دار هومه الطبعة الثانية.

14- لبصيص خالد (2004) التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر و التوزيع، الجزائر.

15- لخضر زووق (2003) تقنيات الفعل التربوية و مقاربة الكفاءات، مطبعة دار هومه، الجزائر.

16- محمد الدريج (1994) التدريس الهادف قصر الكتاب بالبليدة .

17- محمد تقادي واخرون (1993) الاحصاء النفسي والقياس التربوي ديوان المطبوعات الجامعية.

18- محمد صالح الحثروبي (2002) المدخل إلى التدريس بالكفاءات دار الهدى عين مليلة، الجزائر.

19- محمد مقداد و آخرون (1994) قراءات في الأهداف التربوية، ط1 جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوية، باتنة، الجزائر.

20- معمرية بشير(2007) القياس النفسي و تصميم الإختبارات النفسية منشورات شركة باتنيت للمعلومات و الخدمات المكتبية و النشر د.ط الجزائر.

مواقع أنترنت :

www.almualem.net.opcit

مراجع أجنبية:

(1) Blom , B,S, Mastering learnnig and its implication for curriculm development , Boston : 1971 ,p17

(2) Dowine , N,M. Fundamentals of measurement : Technigues and practice .new York : Oxford university press, 1967 .p12

المجلات و دوريات:

1. مجلة دورية لوزارة التربية و التكوين (2009) العدد 55 أفريل الجزائر.
2. المجلة الجزائرية للتربية (1995)، وزارة التربية الوطنية الجزائر العدد (2). الجزائر.

المعاجم :

معجم القاموس المحيط للفيروز أبادي (1983)، ج1، دار الفكر بيروت، لبنان.

المعجم الوسيط (2011)، ط5، القاهرة، مصر.

ثالثا : الأطروحات والمذكرات الجامعية

01 – قلي عبد الله (1993) تقويم أهداف منهج التربية الاسلامية في الطور الثالث من التعليم الاساسي في ضوء تصنيف بلوم رسالة ماجستير جامعة الجزائـر.

02 – الشايب محمد الساسي (1998) تقويم اهداف منهاج الرياضيات الطور الثاني من التعليم الاساسي , وفق تصنيف بلوم رسالة ماجستير جامعة الجزائر .

03 - حريزي موسى (1994) تقويم أهداف الإمتحانات لشهادة التعليم الاساسي في ضوء تصنيف بلوم , رسالة ماجستير الجزائـر .

04- شيخي بد العزيز بن عبد المالك (1986) مدى استجابة محتوى كتاب التربية الاسلامية المقرر للسنة الثالثة من الطور الثاني لأهداف المدرسة الاساسية في هذه المرحلة شهادة ليسانس

الملاحق

جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان للأساتذة والأستاذات

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة، تحية تربوية وبعد، في إطار الإصلاحات التي عرفتها منظومتنا التربوية بإدخال التعليم الابتدائي، وهو أهم إصلاح تبنى أسلوب تدريس المقاربة بالكفاءات وربط التعلمات بالمحيط.

وبما أننا بصدد إعداد دراسة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي حول "**تقويم كفاءات منهاج التربية الإسلامية في الطور الثاني من التعليم الابتدائي**"، نرجو منكم الإجابة على بنود هذا الإستبيان والذي يحتوي مجموعة من البنود وذلك بالإجابة عليها بالإلتزام بالتعليمات التالية:

1- تعليمات:

- ✓ تكون الإجابة عن الأسئلة المغلقة بوضع علامة (X).
- ✓ تكون الإجابة والكتابة عن الأسئلة المفتوحة مختصرة.

2- المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية: إسم المدرسة:

فإننا نرجو أن نتعرف على آرائكم حول التدريس بكفاءات هذا المنهاج بصفة خاصة، والأهداف التربوية وتصنيفاتها بصفة عامة

البعد الأول: التكوين في المقاربة بالكفاءات

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	للتطبيق الجيد للمقاربة بالكفاءات أج ضرورة للتكوين التربوي فيها: تربصات، ندوات			
02	للتطبيق الفعلي للمقاربة بالكفاءات لابد من مرافقة مستمرة للأستاذ في الميدان			
03	أجد أن التكوين في المقاربة بالأهداف أمر ضروريا في فهم المقاربة بالكفاءات			
04	أعتقد أن الأستاذ الذي درس الأهداف الوجدانية بإمكانه تدريس الكفاءات الوجدانية بطريقة أحسن.			
05	لتطبيق أمثل للمقاربة بالكفاءات لابد من تكوين عميق في الموضوع.			
06	لدي الكثير من الإشكالات والتساؤلات في الكفاءات الوجدانية للتربية الإسلامية ولا أجد قناة فعالة للتجاوب معها.			

البعد الثاني: التدريس في المقاربة بالكفاءات

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
07	أجد أن الزمن المخصص لتدريس التربية الإسلامية كاف			
08	لدى صورة واضحة عن طرق التدريس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات			
09	كفاءات منهاج التربية الإسلامية تراعي كفاءات المجال الوجداني لدى التلاميذ			
10	أجد أن نجاح المقاربة بالكفاءات مرهونة بالوسائل التعليمية			
11	ألتزم بمراعاة مستويات الأهداف الخاصة المتضمنة في المجال الوجداني للمقاربة بالكفاءات (الاستقبال، الإستجابة، الحكم القيمي، تنظيم القيمي، تشكيل الذات).			
12	أركز على مستوى دون آخر في المجال الوجداني.			
13	أجد صعوبة في تحضير الدروس وتنفيذها وتطبيقها وفقا للمقاربة بالكفاءات.			
14	أعتقد أن المقاربة بالكفاءات ذات فعالية في العملية التعليمية.			

البعد الثالث: التقويم بالمقاربة بالكفاءات

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
15	أعتقد أن التربية الإسلامية تحقق كفاءتها الوجدانية في المدرسة الابتدائية			
16	أراعي الشمولية في طرح الإختبار بين الجوانب (المعرفية، الوجدانية، الحس حركيا)			
17	يعد التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات عنصر ضروري من عناصر بناء التقييم والسلوك الوجداني			
18	أوازن بين مستويات المجال الوجداني (الاستقبال، الإستجابة، التقييم، التنظيم، التمييز)			
19	أكتفي بتقويم الكفاءات الوجدانية ورقيا عن طريق الاختبار			
20	أكتفي بتقويم الكفاءات الوجدانية سلوكيا عن طريق الملاحظة			
21	أجمع بين التقويم الورقي والسلوكي للكفاءات الوجدانية.			

شكر الله سعيكم أستاذنا الكريم، وتقبل منكم

الملحق رقم (2)

ضع علامة (X) أمام العبارة التي تعتقد أنها تعبر عن وجهة نظرك في المواقف الآتية:

أ- القرآن الكريم والحديث الشريف:

-1- خلال قراءتك لسورة الشرح هل:

- تبدي إهتماما للتدبر في معناها ..... ☐
- تصغي دون الإهتمام لمعاني السورة..... ☐

-2- من صفات المسلم الصالح الإحسان إلى اليتيم والسائل والمحروم هل:

- تتطوع مما لديك من لباس وأكل ومال للسائل واليتيم والمحروم ..... ☐
- تؤديه وتنهره وتبعده عنك..... ☐

-3- الصدقة أنواع كثيرة وأنت ليس لديك مال هل:

- تبسمك في وجه أخيك صدقة..... ☐
- تنهي عن المنكر صدقة..... ☐

-4- عدد الله سبحانه وتعالى نعمه على عباده وخير دليل قوله "وأما بنعمة ربك فحدث" هل:

- الهداية نعمة من نعم الله..... ☐
- الغنى نعمة من نعم الله..... ☐

-5- في طريقكم للمدرسة أنت وزميلك وجدت الحجارة مرمية في طريق المارة هل:

- تنزع الحجارة من طريق الناس..... ☐
- لا تبالي لها وتكمل طريقك..... ☐

ب- مبادئ أولية في العقيدة الإسلامية والعبادات:

-1- الإيمان بالرسل عليهم أفضل الصلاة والتسليم وسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم هو آخر الأنبياء والرسل هي:

- التوراة هو آخر الكتب السماوية ..... ☐

- القرآن هو آخر الكتب السماوية..... ☐

-2- إن الله فرض علينا فيما منحنا من الأموال نصيبا نعطيه للفقراء والمساكين واليتامى فهل نقدمها؟: ☐

- خوفا من عقاب الله لنا .....

- لأنها طهارة للنفس من الشح وبركة للمال..... ☐

-3- خلال شهر رمضان تزداد مظاهر العبادات والتكافل بين المسلمين هل:

- تساهم في إفطار المساكين وعابري السبيل والمسافرين ..... ☐

- تساهم في توزيع قفة رمضان على اليتامى والمساكين ..... ☐

-4- تعلمت من النبي صلى الله عليه وسلم أخلاقا كريمة منها الصدق، فنقل لك صديقك خبرا سيئا يزعم أنه سمعه من زميلك أحمد، كيف يكون تصرفك نحوه هل:

- تبين له عاقبة تصرفه..... ☐

- أشكره على نقل هذا الخبر..... ☐

-5- إلتزمت بأداء الصلاة في وقتها ولم يصلي زميلا لك فماذا تفعل؟:

- أحاول أن أذكره بها وأبين له فضل الصلاة ..... ☐

- أتخذ موقفا وأقطع علاقتي معه نهائيا..... ☐

ج- تهذيب السلوك:

-1- لاحظت أن زميلا صالحا لا يحترم نظام المدرسة، ولا يحافظ على أثاثها ومزروعاتها، ماذا تفعل؟

- أبدي له أهمية إحترام نظام المدرسة والحفاظ على أثاثها ومزروعاتها ..... ☐

- أمنعه من القيام بهذا العمل..... ☐

-2- علمت أن صديقك أحمد يؤدي جيرانه بلسانه وفعله ولا يرد التحية ولا يساعد محتاجها ولا يزور مريضا هل:

- تنصحه بالتحلي بالعفو والحلم والتسامح مع جيرانه ..... ☐
- تساعده في نشر العداوة والكراهية بين الناس..... ☐

-3- قام شجار بين رفقاءك في ساحة المدرسة وقاموا بتكسير ممتلكات المدرسة هل:

- تشارك رفقائك في التكسير والتخريب ..... ☐
- تدافع عن ممتلكات المدرسة وتبين لهم أنه سلوك لا يليق بالمتعلمين ..... ☐

-4- قدوتك في العفو والتسامح من أهم سلوكاتك مع زملائك هل:

- تتمسك بالعفو عن من ظلمك وشتمك..... ☐
- تلتزم بقرارك وتقطع علاقتك به..... ☐

-5- وزع أخوك مبلغا من النقود على إخوتك، ولم يلتزم بوصية الأب فلم تكن قسمته عادلة ماذا تفعل؟

- أدافع عن حقيق وأدعوه للإلتزام بالأمانة وإعادة التقسيم ..... ☐
- أوضح له عاقبة عمله وأبرز له أن قسمته غير عادلة بدليل قرآني..... ☐

د- مبادئ أولية في السيرة النبوية والقصص:

-1- عند حضورك لخطبة الجمعة، عدد الإمام مناقب وصفات الأنبياء والرسل عليهم أفضل الصلاة والسلام هل؟

- أصغيت بإهتمام للإمام وما عدده من مناقب للرسل والأنبياء ..... ☐
- أبديت عدم الإهتمام واللامبالاة لخطبة الإمام..... ☐

-2- من صفات أبي بكر الصديق رضي الله عنه الصدق وسعة العلم والإكثار من العبادات وأعمال الخير هل:

- تقتدي بصفاته الحميدة وتكون صادقا في أفعالك وأعمالك..... ☐
- تعتز بالأعمال العظيمة التي قدمها لأمته في سبيل الله ..... ☐

-3- عرف سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه بعدله هل:

- تقتدي بأخلاقه وتتصف بصفة من صفاته ..... ☐
- تأمر بالعدل بين رفقائك ..... ☐

-4- تعلمن من قصة نبي الله صالح أخلاقا عظيمة منها الصدق والمحاورة بأدب وإحترام في الحوار مع العلم تأكدت أن صديقك يكذب في كلامه فماذا تفعل؟

- أتخذ منه موقفا وأبين للمعلم أنه يكذب..... ☐
- أقرر قطع علاقتي معه حتى يلتزم الصدق..... ☐

-5- خلال إلقاء معلم المدرسة القرآنية درسا عن مناقب الصحابة أوقع في خلط في من هو أول الخلفاء الراشدين.

- أول من الخلفاء الراشدين هو أبي بكر الصديق ..... ☐
- أول من الخلفاء الراشدين هو عمر بن الخطاب..... ☐

-الملحق رقم (3) :

*** مصفوفة الكفاءات الختامية للمنهاج في السنة الرابعة ابتدائي للفصل الثاني***

الميادين	الموارد المعرفية	الكفاءة الختامية
القران الكريم والحديث الشريف	-السورة: الشرح،الضحى . **الحديث الشريف:** - تبسمك في وجه أخيك صدقة....	يحسن المتعلم توظيف القواعد المكتسبة في المحيط الإجتماعي و البيئي و يتناولها بشكل بناسب الوضعيات الإضهارية أو التطبيقية أو بتجنب السلوكات السيئة و الإنغلاق على الذات و تلويث

		المحيط و إقامة علاقات حسن الجوار و إختيار الأصدقاء و تحمل المسِولية و أداء الأمانة و المحافظة على التراث الإسلامي الجزائري .
مبادئ اولية في العقيدة الاسلامية و العبادات	– الإيمان الرسل عليهم السلام. – الصيام (مبادئ اولية). –أركان الإيمان و أركان الإسلام.	– يعد اركان الايمان ويدرك فضل الله على البشر من خلال ارسال الرسل وانزال الكتب ويوظف المعرفة المرتبطة بذالك في شكل انجاز شفوي او كتابي او في وضعيات الكتابة وتطبيق مبادىء الخلق السليم في المحيط ويحسن تناول المعارف المتعلقة بالزكاة و الصيام و يوظفها في وضعيات الممارسة .
تهذيب السلوك	– التبسم صدقة. – نبذ العنف. –الحلم والعفو.	– يحسن المتعلم توظيف القواعد الاخلاقية المكتسبة في المحيط الاجتماعي والبيئي ويتناولها بشكل يناسب الوضعيات الاستظهارية او التطبيقية او يتجنب السلوكات السيئة والانغلاق على الذات وتلويث المحيط واقامة علاقات حسنة الجوار والاختيار الاصدقاء وتحمل المسؤولية واداء الامانة والمحافظة على الثرات الاسلامي و الجزائري
مبادئ اولية في السيرة النبوية والقصص	– اسلام ابي بكر الصديق رضي الله عنه – اسلام عمر بن الخطاب رضي الله عنه	– يعرض بإختصار محطات ومواقف من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم في مكة وبداية الدعوة سردا اوقصصا ويعدد مناقب الصحابيين ابي بكر الصديق عمر ابن الخطاب رضي الله عنهما ويحسن استغلالها في الوضعيات المناسبة ويسرد بإجاز قصة النبيين يونس وصالح عليهما السلام ويستخلص العبر منهما

معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

دائرة علم النفس

إلى سيادة مفتشي التعليم الإبتدائي.

الموضوع: مقاربة مستويات المجال الوجداني لكراثوول في الأهداف بمستويات المقاربة بالكفاءات.

تحية تربوية وبعد:

أخي المفتش أختي المفتشة : بصدد دراسة ميدانية في موضوع تقويم كفاءات منهاج التربية الإسلامية للسنة الرابعة إبتدائي وفق تصنيف كراثوول للأهداف التربوية.

السؤال الملح في إنجاز هذه الدراسة و الذي نود توضيحه من سيادتكم هو :

ماهي المستويات التي تقابل مستويات المجال الوجداني لتصنيف كراثوول في المقاربة بالكفاءات ؟

حسب الجدول المقدم لكم :

المقاربة بالأهداف في مجال الوجداني لكراثوول	المقاربة بالكفاءات في المجال الوجداني
الإستقبال	"إجابة جميع المحكمين بكلمة مشتركة هي "نفسها" ..
الإستجابة	
الحكم القيمي	
التنظيم القيمي	
تشكيل الذات	

نشكركم على معاونتكم لنا ولكم تحية العرفان و التقدير

تصنيف كراثول للأهداف الوجدانية

تصنيف الأهداف الوجدانية:

قام " كراثول " في عام 1964 بوضع تصنيف للأهداف الوجدانية يتضمن خمسة مستويات:

المستوى الأول :

الاستقبال:

يكون الشخص عند هذا المستوى حساسا لوجود ظواهر معينة و يرغب في استقبالها. وينقسم إلى ثلاثة مستويات فرعية وهي :

1-الوعي.

2- الرغبة في الاستقبال.

3- ضبط الانتباه واختيار الموضوع " الانتباه الانتقائي".

ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية المتعلقة بهذه الفئة ما يلي:

- أن يصغي الطالب بانتباه إلى شرح المعلم.
- أن يحسّ الطالب بما يعانيه ضحايا التمييز العرقي.
- أن يتعرف الطالب على أثر العلم و العلماء في الحياة.
- أن يصف الطالب أهمية تعلم الرياضيات.
- أن يهتم الطالب بهدوءٍ ونظامِ الصف.

المستوى الثاني:

الاستجابة: يظهر الطالب عند هذا المستوى سلوكاً متوافقاً مع المثير الذي تعرض له و يطلق على الأهداف عند هذا المستوى أهداف الميول.

وتنقسم الاستجابة إلى ثلاثة مستويات فرعية:

1-قبول الاستجابة.

2-الرغبة في الاستجابة.

3-الرضا عن الاستجابة.

ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى:

- أن يميل الطالب للتقيد بقواعد السلامة عند تشغيل جهاز الكمبيوتر.
- أن يسلم الطالب الواجب المنزلي في الوقت المحدد.
- أن يشارك الطالب في نشاطات المدرسة.
- أن يتشوق الطالب إلى الجهاد في سبيل الله.
- أن يقرأ الطالب ساعتين دون ضجر

المستوى الثالث :

الحكم القيمي "التقييم" عند هذا المستوى يعيد الطالب تقييمه للمثيرات التي تعرض لها فينتقي بعضها ويترك بعضها الآخر ويمكن القول إن الطلاب أصبحوا ملتزمين بالقيمة التي انتقوها. وتسمى الأهداف هنا بأهداف الاتجاهات و التقدير.

وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية:

1-تقبل قيمة معينة. 2-تفضيل قيمة معينة.

3-الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة.

ومن الأمثلة في هذا المستوى:

- أن يشجع الطالب زملاءه على الالتزام بالهدوء في الصف.
- أن يظهر الطالب الولاء للمدرسة.
- أن يركز الطالب في قراءته بحيث لا ينتبه لما يجري حوله.
- أن يفضل تعلم الرياضيات.
- أن يلتزم الطالب بدراسة الرياضيات.

المستوى الرابع:

التنظيم القيمي : يعرف " بلوم " هذا المستوى بأنه(تأسيس القيم على مفاهيم واستخدام هذه المفاهيم

لتحديد العلاقات الداخلية بين القيم) وينقسم هذا المستوى إلى مستويين فرعيين:

1-تكوين مفهوم لقيمة معينة.

2- تكوين نظام للقيم.

وتعتبر المدارس أكثر الأماكن تطبيقاً لهذا المستوى. ومن الأمثلة على هذا لمستوى:

- أن يحاول الطالب التعرف على التركيب المنطقي للرياضيات.
- أن يقدر الطالب إسهام علماء العرب في الرياضيات.

المستوى الخامس:

التطبيع أو التنظيم في ضوء الخصائص أو تمثل القيم و تجسيدها: هذا هو أعلى مستوى من مستويات الأهداف الوجدانية وفي هذا المستوى قد صار الشخص أو الطالب خاضعاً لنظام معين من القيم وأصبح سلوكه يتكيف مع هذه القيم و يمارسها.

وقد قسم بلوم و كرس هول هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات:

1–تكوين مفهوم لقيمة معينة. 2– تكوين فئة عامة من القيم.

3– التمييز في ضوء هذه الفئة من القيم.

ومن الأمثلة على هذا المستوى:

– أن يتمثل الطالب السلف الصالح في الجرأة.

– أن يطور الطالب علاقاته مع زملائه نحو الأفضل بحيث يتصرف دائماً بأمانة وأخلاق في كل معاملاته.

– أن يبذل الطالب قصارى جهده في فهم المبادئ الرياضية.

إن صياغة الأهداف الوجدانية في المستويات الفرعية لكل مستوى من المستويات الخمسة يعتبر من الأمور الصعبة و لذلك يُنصح المدرسون بالاكتفاء بصياغتها على المستويات الرئيسية الخمسة.

ملحوظة

بعض الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في المجال الوجداني في الجدول التالي:

التصنيف

الأفعـــــال

الاستقبال:

بحث قيمة الأفكار – توجيه أسئلة– تدوين ملاحظات حول قيم لأفكار

التمييز بين الأصوات – اختيار النماذج – تحديد الأصوات

الاستجابة:

اتباع الإرشادات – تطبيق التعليمات– عرض المساعدة– القيام بالأعمال عن رغبة – استحسان الأداء– القراءة عن رغبة.

التقييم:

دعم وجهات النظر– إبداء وجهات نظر مغايرة للأفكار الخاطئة– مساعدة المشاريع– الاحتجاج على الأعمال الخارجة عن الموضوع القيام بحملات نشيطة– نشر فضائل الانضمام إلى نقابة العاملين

بالمكتبة- الانضمام و دعم الفرق الرياضية في المجتمع المحلي – دعم وسائل السلامة العامة – المشاركة في نقاش حول التنازل عن الحقوق- دعم و مساندة الفن و الفنانين.

التنظيم:

مقارنة أنماط السلوك- وضع نظريات حول النظيم- تنظيم نماذج للقيم- موازنة أساليب الحياة- وضع معايير لتحديد القيم- تحديد حدود السلوك.

التطبيع:

تغيير السلوك في ضوء إعادة تنظيم القيم – إظهار المعاملة الإنسانية للزملاء في المدرسة – الاستماع بانتباه دائماً عندما يتم توجيه الحديث له- تجنب التجاوزات- التحكم بالنزاعات عند حدوثها.

جامعة غرداية

معهد العلوم الإنسانية و الاجتماعية

دائرة علم النفس

استبيان للأساتذة والأستاذات

أخي الأستاذ ، أختي الأستاذة، تحية تربوية وبعد،في إطار الإصلاحات التي عرفتها منظومتنا التربوية بإدخال التعليم الابتدائي، و هو أهم إصلاح تبنى أسلوب تدريس المقاربة بالكفاءات و ربط التعلمات بالمحيط.

وبما أننا بصدد إعداد دراسة لنيل شهادة **الماستر** في علم النفس المدرسي حول **"تقويم كفاءات منهاج التربية الإسلامية في الطور الثاني من التعليم الابتدائي"**، فإننا نرجو أن نتعرف على آرائكم حول التدريس بكفاءات هذا المنهاج بصفة خاصة، والأهداف التربوية وتصنيفاتها بصفة عامة.

تقبلوا منا فائق الشكر و الاحترام.

الطالبة : مكشتي جميلة

الموضوع: طلب تحكيم استبيان تقويم كفاءات منهاج التربية الإسلامية في الطور الثاني من التعليم الإبتدائي وفق تصنيف كراثول.

في إطار إعداد مذكرة لنيل "شهادة الماستر" تخصص علم النفس المدرسي في موضوع "تقويم كفاءات منهاج التربية الإسلامية لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي وفق تصنيف كراثول" وفقا لكل من بعد: التكوين، التدريس، التعلم، التقويم من وجهة نظر الأساتذة لكفاءات منهاج التربية الإسلامية. أرجو منكم تحكيمه و إعطاء رأيكم فيه و ذلك من خلال:

1- مدى وضوح التعليمات.

2- مدى قياس الأبعاد للموضوع.

3- مدى كفاية البدائل ومناسبتها.

4- مدى قياس البنود للأبعاد مع التدقيق اللغوي.

مكونات الإستبيان

- المفاهيم الإجرائية:

1)- الكفاءة: مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية- حسية- حركية، تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.

الكفاءة الوجدانية: قدرة المتعلم على تجسيد المعرفة الوجدانية في سلوك ميداني، ويتم قياس هذه الكفاءة من خلال اختبار مواقف موجه للتلاميذ، واستبيان موجه للأساتذة ويتكون من 22 سؤال موزع على 04 أبعادو بدائل اجابتهما هي (نعم ؛احيانا ؛لا) والادتان تقيسان كفاءات منهاج التربية الاسلامية و المتضمنة في مستوى السنة الرابعة ابتدائي وهذا الأخير نضعه بين يديكم بهدف التحكيم.

2) – المفهوم الإجرائي لكل بُعد:

2- 1- التكوين: مجموعة الأنشطة و الوضعيات البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات ، مواقف) من أجل ممارسة مهنة عمل، و تتمثل في مجموع المعارف النظرية (مفاهيم، مبادئ) و المهارات و المواقف التي تجعل الشخص قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة.

2-2- التدريس: تنظيم الخبرات التعليمية من خلال توظيف وسيلة إتصال تربوية هادفة يقوم بها المدرس لتوصيل المعلومات والقيم والمهارات إلى التلاميذ بهدف إحداث تغيير في المتعلم، وتحقيق مخرجات تربوية من خلال الأنشطة و المهام التي تجمع بين المدرس و التلميذ.

2-3- التعلم: سلوك مكتسب و منمى يتصف بنوع من الديمومة النسبية وينتج عن الخبرة و التفاعل مع البيئة، و بهذا فهو نشاط يطور به التلميذ خبرته باستمرار، و يقال عن حصول التعلم إذا أصبح الفرد بإمكانه القيام بأي نشاط معرفي أو مهاري لم يقم به من قبل.

2-4- التقويم: إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة و اقتدار وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال انشطة التعلم المختلفة.

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	23	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	23	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,226
		Nombre d'éléments	9[a]
	Partie 2	Valeur	,711
		Nombre d'éléments	10[b]
	Nombre total d'éléments		19
Corrélation entre les sous-échelles			,536
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,698
	Longueur inégale		,698
Coefficient de Guttman			,650

Test T

[Jeu_de_données0]

Statistiques de groupe

	صاعدنازل	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
total	درجات دنيا	8	34,0000	2,13809	,75593
	درجات عليا	8	39,2500	,46291	,16366

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
total	Hypothèse de variances égales	13,444	,003	-6,788	14	,000	-5,25000	,77344	-6,90887	-3,59113
	Hypothèse de variances inégales			-6,788	7,655	,000	-5,25000	,77344	-7,04766	-3,45234

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	23	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	23	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,711	,761	19

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	15	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,705
		Nombre d'éléments	12[a]
	Partie 2	Valeur	,306
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		24
Corrélation entre les sous-échelles			,500
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,667
	Longueur inégale		,667
Coefficient de Guttman			,632

a. Les éléments sont : a1, a3, a5, a7, a9, a11, a13, a15, a17, a19, a21, a23.

b. Les éléments sont : a2, a4, a6, a8, a10, a12, a14, a16, a18, a20, a22, a24.

Test T

[Jeu_de_données0]

Statistiques de groupe

	نصا عدنتارل	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
total	درجات دنيا	5	46,6000	1,94936	,87178
	درجات عليا	5	59,4000	2,30217	1,02956

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
total	Hypothèse de variances égales	,048	,833	-9,488	8	,000	-12,80000	1,34907	-15,91097	-9,68903
	Hypothèse de variances inégales			-9,488	7,788	,000	-12,80000	1,34907	-15,92574	-9,67426

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	15	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,710	,642	24

استقبال

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	11	11,0	11,0	11,0
	درجة عليا	89	89,0	89,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

استقبال

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	13	13,0	13,0	13,0
	درجة عليا	87	87,0	87,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

استقبال

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	32	32,0	32,0	32,0
	درجة عليا	68	68,0	68,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

استقبال

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	4	4,0	4,0	4,0
	درجة عليا	96	96,0	96,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fréquences

[Jeu_de_données0]

Statistiques

		استقبال	استقبال	استقبال	استقبال
N	Valide	100	100	100	100
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		1,8900	1,8700	1,6800	1,9600
Ecart type		,31447	,33800	,46883	,19695
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum		2,00	2,00	2,00	2,00

الاستجابة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	10	10,0	10,0	10,0
	درجة عليا	90	90,0	90,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الاستجابة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	10	10,0	10,0	10,0
	درجة عليا	90	90,0	90,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الاستجابة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	5	5,0	5,0	5,0
	درجة عليا	95	95,0	95,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الاستجابة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	36	36,0	36,0	36,0
	درجة عليا	64	64,0	64,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fréquences

Statistiques

		الاستجابة	الاستجابة	الاستجابة	الاستجابة
N	Valide	100	100	100	100
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		1,9000	1,9000	1,9500	1,6400
Ecart type		,30151	,30151	,21904	,48242
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum		2,00	2,00	2,00	2,00

التقييم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	52	52,0	52,0	52,0
	درجة عليا	48	48,0	48,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

التقييم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	44	44,0	44,0	44,0
	درجة عليا	56	56,0	56,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

التقييم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	8	8,0	8,0	8,0
	درجة عليا	92	92,0	92,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

التقييم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	51	51,0	51,0	51,0
	درجة عليا	49	49,0	49,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fréquences

Statistiques

		التقييم	التقييم	التقييم	التقييم
N	Valide	100	100	100	100
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		1,4800	1,5600	1,9200	1,4900
Ecart type		,50212	,49889	,27266	,50242
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum		2,00	2,00	2,00	2,00

Fréquences

Statistiques

استجابة

N	Valide	100
	Manquant	0
Moyenne		7,3900
Ecart type		,82749
Minimum		4,00
Maximum		8,00

استجابة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا4	1	1,0	1,0	1,0
	درجة دنيا5	2	2,0	2,0	3,0
	درجة متوسطة	10	10,0	10,0	13,0
	درجة عليا7	31	31,0	31,0	44,0
	درجة عليا8	56	56,0	56,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fréquences

Statistiques

استقبال

N	Valide	100
	Manquant	0
Moyenne		7,4000
Ecart type		,61955
Minimum		6,00
Maximum		8,00

استقبال

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة متوسطة	7	7,0	7,0	7,0
	درجة عليا7	46	46,0	46,0	53,0
	درجة عليا8	47	47,0	47,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fréquences

Statistiques

تقييم

N	Valide	100
	Manquant	0
Moyenne		6,4500
Ecart type		1,35866
Minimum		4,00
Maximum		8,00

تقييم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا4	1	1,0	1,0	1,0
	درجة دنيا5	40	40,0	40,0	41,0
	درجة متوسطة	8	8,0	8,0	49,0
	درجة عليا7	15	15,0	15,0	64,0
	درجة عليا8	36	36,0	36,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fréquences

Statistiques

تنظيم القيم

N	Valide	100
	Manquant	0
Moyenne		6,8200
Ecart type		,77041
Minimum		5,00
Maximum		8,00

تنظيم القيم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا5	2	2,0	2,0	2,0
	درجة متوسطة	34	34,0	34,0	36,0
	درجة عليا7	44	44,0	44,0	80,0
	درجة عليا8	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fréquences

Statistiques

وسم

N	Valide	100
	Manquant	0
Moyenne		7,1400
Ecart type		,80428
Minimum		5,00
Maximum		8,00

وسم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا5	5	5,0	5,0	5,0
	درجة متوسطة	11	11,0	11,0	16,0
	درجة عليا7	49	49,0	49,0	65,0
	درجة عليا8	35	35,0	35,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الوسم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	7	7,0	7,0	7,0
	درجة عليا	93	93,0	93,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الوسم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	8	8,0	8,0	8,0
	درجة عليا	92	92,0	92,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الوسم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	39	39,0	39,0	39,0
	درجة عليا	61	61,0	61,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الوسم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	32	32,0	32,0	32,0
	درجة عليا	68	68,0	68,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fréquences

Statistiques

		الوسم	الوسم	الوسم	الوسم
N	Valide	100	100	100	100
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		1,9300	1,9200	1,6100	1,6800
Ecart type		,25643	,27266	,49021	,46883
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum		2,00	2,00	2,00	2,00

تنظيم القيم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	42	42,0	42,0	42,0
	درجة عليا	58	58,0	58,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

تنظيم القيم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	17	17,0	17,0	17,0
	درجة عليا	83	83,0	83,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

تنظيم القيم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	15	15,0	15,0	15,0
	درجة عليا	85	85,0	85,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

تنظيم القيم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	درجة دنيا	44	44,0	44,0	44,0
	درجة عليا	56	56,0	56,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fréquences

Statistiques

		تنظيم القيم	تنظيم القيم	تنظيم القيم	تنظيم القيم
N	Valide	100	100	100	100
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		1,5800	1,8300	1,8500	1,5600
Ecart type		,49604	,37753	,35887	,49889
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum		2,00	2,00	2,00	2,00

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تجسيدكفاءاتأساتذة	ذكور	23	55,91	4,111	,857
	إناث	37	54,81	5,071	,834

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
تجسيدكفاءاتأساتذة	Hypothèse de variances égales	,643	,426	,878	58	,384	1,102	1,256	-1,412	3,616
	Hypothèse de variances inégales			,922	53,854	,361	1,102	1,196	-1,295	3,500

Test T

Statistiques de groupe

	الأقدمية	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تجسيدكفاءاتأساتذة	أقل من5	34	56,29	4,380	,751
	6فأكثر	26	53,85	4,872	,955

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
تجسيدكفاءاتأساتذة	Hypothèse de variances égales	,013	,909	2,043	58	,046	2,448	1,198	,050	4,846
	Hypothèse de variances inégales			2,014	50,763	,049	2,448	1,215	,008	4,888